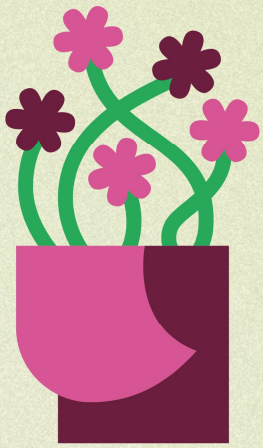
37º CICT
Ciência Delas

Anais

37º Congresso de Iniciação Científica e Tecnológica da UFRN





37º CICT

Ciência Delas

UFRN PROPESQ CNPq

EXPEDIENTE

APRESENTAÇÃO

O Congresso de Iniciação Científica e Tecnológica (CICT) é um evento aberto à comunidade no qual todos os aproximadamente 1.800 alunos de Iniciação Científica e Tecnológica da UFRN (bolsistas e voluntários) apresentam os resultados de suas pesquisas desenvolvidas ao longo de um ano, como cumprimento de um plano de trabalho elaborado e orientado por um professor/pesquisador do quadro permanente da Instituição.

O CICT está entre as ações inseridas no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica e Tecnológica da UFRN, que possui entre seus objetivos: a) Contribuir para a formação e engajamento de recursos humanos em atividades de pesquisa, desenvolvimento tecnológico e inovação; b) Contribuir para a formação científica de recursos humanos que se dedicarão a qualquer atividade profissional; e c) Contribuir para a formação de recursos humanos que se dedicarão ao fortalecimento da capacidade inovadora das empresas no País.

A 37ª edição do Congresso teve como tema “Ciência Delas", estando alinhada aos 17 Objetivos do Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030 da ONU. Ao submeter os trabalhos ao Congresso, os alunos indicaram os objetivos da Agenda 2030 aos quais suas pesquisas estavam relacionadas. Essa iniciativa visa estimular a pesquisa científica e tecnológica voltada para a busca por soluções para os desafios sociais contemporâneos. Em uma etapa inicial do CICT, denominada Mostra de Trabalhos e Vídeos de Ciência, Tecnologia e Inovação, foram realizadas as apresentações dos trabalhos submetidos pelos participantes do evento. As apresentações ocorreram de forma assíncrona, por meio de arquivos digitais (trabalho completo e vídeo), sendo disponibilizadas não só aos avaliadores do congresso pelos Sistemas da UFRN, mas também ao público em geral por meio do site do evento (www.cic.propesq.ufrn.br). Após essa etapa inicial, que ocorreu sob o formato virtual, os 48 melhores trabalhos do evento foram selecionados para apresentação oral em uma etapa complementar do congresso que ocorreu de forma presencial.

Os alunos concorreram ao 10º Prêmio Destaque na Iniciação Científica e Tecnológica da UFRN, que foi instituído pela Pró-Reitoria de Pesquisa em 2017 para reforçar as ações dos programas institucionais de iniciação científica e tecnológica. O prêmio contemplou as categorias Trabalho Destaque de Iniciação Científica e Tecnológica e Vídeo Destaque de Iniciação Científica e Tecnológica e na subcategoria de Inovação. Os premiados foram agraciados com bolsas mensais de até R$ 1100,00 (mil e cem reais) durante o período de um ano. Os orientadores dos alunos premiados adquiriram precedência em relação aos demais para efeitos de concorrência no Edital de Bolsas de Pesquisa da UFRN em 2027.

Ainda em 2026, a Pró-Reitoria de Pesquisa realizou a 8ª Edição do Prêmio Pesquisador Destaque da UFRN, certame instituído em 2019 e que é concedido anualmente aos pesquisadores da instituição que tenham apresentado relevantes contribuições para o desenvolvimento da ciência em cada uma das três grandes áreas do conhecimento: Ciências da Vida; Ciências Exatas, da Terra e Engenharias; e Ciências Humanas e Sociais, Letras e Artes. Além de troféu e certificado, todos os premiados foram contemplados com auxílio no valor de R$ 10.000,00 (dez mil reais) para custear despesas específicas, discriminadas em edital, e tiveram a oportunidade de compartilhar suas experiências com os participantes do CICT 2026 em uma mesa redonda.

Além de valorizar a contribuição das mulheres para a produção do conhecimento científico, promovendo a visibilidade de suas trajetórias e reconhecendo seu papel no desenvolvimento da ciência, o congresso cumpriu três funções valiosas para a instituição: a inserção dos discentes em um ambiente acadêmico de publicação e apresentação dos resultados de pesquisa; a divulgação científica, por meio de vídeos que utilizam uma linguagem científica, porém acessível ao público em geral; e, por fim, a popularização da ciência.

PROGRAMAÇÃO

DATA	ATIVIDADE
09/10	Divulgação da lista dos pré-selecionados para concorrer ao 9º Prêmio Destaque na Iniciação Científica e Tecnológica da UFRN
19/10	Abertura oficial do evento
19/10 a 23/10	CICT 2026 - Etapa presencial
20/10 a 22/10	Sessões de apresentações orais
23/10	Cerimônia de premiação e encerramento do evento

NÚCLEO DE EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA

CÓDIGO: HS0182

AUTOR: MARIA EDUARDA MEDEIROS DE OLIVEIRA

ORIENTADOR: BLENDA CARINE DANTAS DE MEDEIROS

TÍTULO: O Desenho Infantil como Atividade Criadora: A Mediação Docente na Perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural.

Resumo

Este trabalho resulta de estudos teóricos, como parte das atividades desenvolvidas na iniciação científica, e objetiva discutir as potencialidades do desenho infantil como atividade criadora, a partir do conceito de mediação para a Psicologia Histórico-Cultural. Justifica-se em razão dos desafios enfrentados pelos educadores, em suas práticas cotidianas e no âmbito da formação docente, ainda fortemente marcadas por referenciais pedagógicos tradicionais quanto ao uso do desenho, os quais privilegiam a técnica e a reprodução gráfica. Por entendermos que existem possibilidades de uso ativo da criatividade, do pensamento e da reflexão das crianças, afirmamos que a mediação docente de qualidade desponta como um elemento essencial para o desenvolvimento expressivo e artístico dos estudantes, sendo o uso do desenho infantil um suporte privilegiado para essa mediação. Para além de sua função comunicativa, a linguagem gráfica possui potencial para mobilizar a imaginação, a criticidade e a autoria das crianças.

Palavras-chave: Educação, Infância, Desenho, Mediação.

TITLE: Children's Drawing as a Creative Activity: Teacher Mediation from the Perspective of Historical-Cultural Psychology.

Abstract

This work stems from theoretical studies conducted as part of undergraduate research activities and aims to discuss the potential of children's drawing as a creative activity, drawing on the concept of mediation within Historical-Cultural Psychology. It is justified by the challenges educators face in their daily practice and teacher training—realms still heavily influenced by traditional pedagogical approaches to drawing that prioritize technique and graphic reproduction. Recognizing the potential for the active engagement of children's creativity, thought, and reflection, we assert that high-quality teacher mediation is essential for students' expressive and artistic development, with children's drawing serving as a prime medium for such mediation. Beyond its communicative function, graphic language has the potential to mobilize children's imagination, critical thinking, and sense of authorship.

Keywords: Education, Childhood, Drawing, Mediation.

Introdução

Para Vygotsky (2007), o desenvolvimento e aprendizado da criança são impulsionados por meio de suas interações sociais, seja entre pares ou entre adultos, os quais possibilitam que aconteça a mediação cultural. Analisada sob o contexto educacional, a mediação cultural inclui a intencionalidade pedagógica, capaz de potencializar a expressão infantil em suas diversas formas, nessas interações. Partindo desse pressuposto, neste artigo se discute o desenho como instrumento potencial pedagógico e simbólico, o qual exprime a subjetividade da criança, que comunica e se expressa. A título de exemplo, quando o docente planeja e organiza o uso do grafismo de forma intencional, dentro de uma proposta pedagógica, ele promove situações para o desenvolvimento crítico, criativo e autoral dos alunos. Essa dinâmica mediadora supera a visão tradicional do desenho como mero passatempo, desvelando o seu potencial cognitivo e expressivo no contexto escolar.

Nesse contexto, a instituição escolar se apresenta como um espaço fundamental para que o indivíduo possa se apropriar dos objetos culturais do seu meio social, desenvolvendo-se como sujeito e produtor de cultura (Mello, 2004; Asbarh, 2013). Desse modo, o ser humano se constitui a partir do que aprende e conhece, por meio de suas experiências individuais e coletivas, construídas com base nas “situações que vive, no momento histórico em que vive e com a cultura que tem acesso” (Mello, 2004, p. 136). Nessa perspectiva, segundo Fernandes e Candau (2022), não basta que a educação seja acessível a todos, mas que também propicie o desenvolvimento cultural e humano do indivíduo, estimulando sua percepção artística e reflexiva, além de ampliar sua bagagem cultural.

Por ser um lugar de encontro entre culturas, a escola proporciona momentos em que os indivíduos, por meio de suas interações sociais, compartilham seus modos de vida, seus objetos culturais, suas experiências cotidianas, sendo papel da escola criar condições para a apropriação sistematizada dos conhecimentos historicamente acumulados (Asbarh, 2013). Para isso, os profissionais devem propiciar um ambiente com condições e metodologias que potencializam a construção do conhecimento coletivamente, baseado na troca de saberes, considerando a criança como produtora cultural.

Diante desse cenário, esta pesquisa busca responder à seguinte questão: de que forma a mediação pedagógica, pautada na Teoria Histórico-Cultural e estruturada em uma pesquisa-ação colaborativa, pode potencializar o desenho infantil como linguagem simbólica para a manifestação e compreensão dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental sobre seus direitos no espaço escolar?

Metodologia

Diante desse cenário, esta pesquisa busca responder à seguinte questão: de que forma a mediação pedagógica, pautada na Teoria Histórico-Cultural e estruturada em uma pesquisa-ação colaborativa, pode potencializar o desenho infantil como linguagem simbólica para a manifestação e compreensão dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental sobre seus direitos no espaço escolar?

Para tanto, o objetivo geral desta pesquisa consiste em analisar, por meio de uma pesquisa-ação colaborativa, como o desenho infantil e a mediação docente favorecem a expressão e o desenvolvimento da consciência de crianças do 3º ano do Ensino Fundamental acerca de seus direitos no cotidiano escolar.

Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa-ação colaborativa de abordagem qualitativa, ancorada em um levantamento bibliográfico para sustentacao teórica e conceitual. Como destaca Gil (2008), o planejamento metodológico e a escolha dos procedimentos são fundamentais para garantir o rigor e a consistência na coleta de dados. Neste estudo, a pesquisa-ação se fundamenta na parceria entre a pesquisadora e a professora regente da turma de 3º ano do Ensino Fundamental, visando construir coletivamente um espaço de mediação pedagógica focado nos direitos da criança no ambiente escolar.

Resultados e Discussões

O Desenho Infantil como Linguagem e Sistema Simbólico

O ser humano, por meio do acúmulo de experiências integradas a um convívio social, reproduz, recria e cria objetos e situações a partir dos artefatos culturais já apropriados, ou seja, evolui culturalmente. Essas condutas se dão por meio do que Vigotski (2009) denomina de atividade reprodutiva ou combinatória.

Dessa forma, a criança não apenas reproduz condutas de sua realidade vivenciada, e sim, age por meio da combinação de elementos constitutivos do seu meio social, para a criação de algo subjetivo e simbólico. O grafismo se torna um instrumento de expressão artística e particular de cada criança, como evidenciado por Sarmento (2011):

Os desenhos das crianças são actos simultaneamente sociais e individuais: realizam-se num espaço interaccional, que é pré-estruturado pelas instituições onde estão as crianças, a escola; a escola, edificada nas suas esferas de articulação como ordem constitucional, ordem pedagógica e ordem interactiva; a família, na multiplicidade das suas formas e na desigualdade das suas condições de existência; os ateliers de tempos livres, os clubes, os espaços informais de brincadeiras, a rua (Sarmento, 2011, p.18).

Além do seu caráter estético e cultural, o desenho infantil também comunica e interage, seja através da relação intergeracional, entre adultos, ou intrageracional, entre pares, expondo seu universo cultural. Nessa perspectiva, pode-se afirmar que os desenhos são representações que “permitem ao observador contemplar, e dialogar não só com a dimensão estética, mas sobretudo, com a poética da cultura infantil” (Becker; Martins Junior; Voos, 2021, p. 6).

A produção gráfica realizada pela criança, portanto, possibilita e potencializa a interação cultural, tornando-se uma das formas de expressão da linguagem infantil, esta que é definida por Rego (2014, p. 54) como “um sistema de signos que possibilita o intercâmbio social entre indivíduos que compartilham desse sistema de representação da realidade”. Para a Psicologia Histórico-Cultural, os signos mediam as interações sociais entre indivíduos, o compartilhamento de práticas sociais por um grupo cultural, a leitura de objetos e situações. Esse sistema representativo, formado historicamente e apropriado pelos indivíduos, evidencia que a cultura é propagada através da mediação simbólica, sendo submetida a um movimento ativo e dialógico, de modo que o indivíduo não a recebe apenas passivamente, mas, sim, reinventa esses códigos culturais transformando-os em algo novo (Rego, 2014).

Ao entender o desenho sob esta perspectiva de trocas culturais e meio de comunicação, compreende-se que o indivíduo é constituído pelo seu espaço geográfico, social e cultural, e que esses fatores influenciam diretamente sua imaginação e produção gráfica. Desse modo, o papel do ambiente se coloca em função de “estimular a vivência de experiências em relação ao processo de criação gráfica, bem como proporcionar variedade de materiais” (Silva, 1998).

Como materiais pedagógicos, quando organizados pelo professor em situações diversas, os desenhos propiciam experiências que enriquecem o repertório cultural da criança e, principalmente, o desenvolvimento criativo. Sendo assim, compreende-se que a atividade do desenho é um dos meios pelos quais a criança se apropria de sua cultura e internaliza o conhecimento, transformando o ato de desenhar em um atividade de reelaboração individual e dialética com suas vivências sociais. Por isso, para compreender como a criança cria, no papel, é preciso olhar para a realidade concreta e diária dela. Percebe-se que o desenvolvimento do sujeito é diretamente influenciado por suas experiências individuais e coletivas, sendo fundamental considerar suas “condições de existência” (Mello, 2004), ou seja, os contextos sociais que as crianças vivenciam influenciam diretamente na sua criação, determinando a qualidade e natureza da produção gráfica.

O papel da mediação docente no desenvolvimento gráfico infantil

De acordo com a teoria Histórico-Cultural, a educação tem o papel de promover o desenvolvimento das aptidões necessárias para internalização dos saberes culturais produzidos historicamente. Conforme Mello (2004, p. 138), "esse processo de aprendizagem da cultura e de reprodução das aptidões humanas nela encarnadas é um processo socialmente mediado". Dessa forma, a instituição escolar, ao mediar esse processo educativo, possibilita o acesso ao conhecimento acumulado pela humanidade ao longo das gerações, garantindo a continuidade e a permanência da história.

Pensando no desenvolvimento integral do indivíduo por meio do processo criativo e reflexivo, esse percurso deve se dar por meio do contato com as diversas manifestações culturais. Porém, não basta apenas compartilhar conhecimento: é necessário que a criança seja exposta a vários contextos e objetos que estimulem os seus sentidos, pensamento, corpo e criticidade, de forma que ela possa expandir seu repertório visual e simbólico e, consequentemente, ampliar sua capacidade criativa, já que a imaginação é regida por nossas experiências e vivências construídas social e culturalmente (VIGOTSKI, 2009).

Dessa forma, estimuladas ao questionamento, desenvolvem a capacidade de contrastar e comparar distintas abordagens, o que lhes confere uma multiplicidade de perspectivas sobre o mundo. Esse processo, portanto, considera as crianças como observadoras ativas e críticas de sua realidade.

Nesse sentido, cabe ao educador mediar a relação da criança com a cultura, uma vez que "os educadores são porta-vozes de uma visão de mundo (…), interferindo direta e ativamente na construção de seres individuais e sociais", (Derdyk, 1989, p. 11). Nesse processo, a internalização e significação dos objetos culturais dependem da compreensão de seu uso social. O trabalho docente, assim, não deve limitar-se à transmissão e reprodução de conhecimentos, mas "deve impulsionar novos conhecimentos e novas conquistas, a partir do nível real de desenvolvimento da criança - de seu desenvolvimento consolidado, daquilo que a criança já sabe" (Mello, 2004, p. 144).

No entanto, não basta apenas fornecer para as crianças o contato com os diversos tipos de suporte artísticos, é necessário e ético que o educador se aproprie também dessas vivências práticas com a linguagem gráfica e as utilize de forma significativa para o grupo, criando situações sociais significativas para as crianças. Isso se justifica porque o desenho faz parte das formas de expressão e comunicação da criança e, assim, promovem diálogos e trocas de conhecimentos entre educando e educador, em um encontro intergeracional. Assim, compreendendo o educando como portador de saberes construídos coletivamente entre pares e individualmente, compete ao educador, desse modo, não ignorar esse repertório prévio, mas, pelo contrário, mobilizá-lo como base para novas aprendizagens.

Dessa forma, ao articular os conhecimentos de mundo dos estudantes, o professor cria situações em que eles agem ativamente no processo de construção do saber, que se efetiva no diálogo entre diferentes experiências e vivências. Essa estratégia configura uma ferramenta poderosa para o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que o educando consegue atribuir função social ao conteúdo estudado, por reconhecê-lo como parte integrante de sua própria visão de mundo (La Taille; Dantas; Oliveira, 2019).

Por isso, o educador deve vivenciar e promover vivências plurais para compor os processo de ensino e aprendizagem sob várias perspectivas. Essa postura permite a interação intersubjetiva com os estudantes, promovendo o diálogo e a integração na construção de experiências em sala de aula. Desse modo, ele proporciona um ambiente pedagógico que auxilia cada aluno a encontrar sua própria voz e expressão autêntica, construindo uma ambiência de investigação que não teme o erro.

Para que essa mediação se efetive em uma perspectiva interacional, são necessárias estratégias pedagógicas que se adaptem à diversidade e pluralidade das infâncias, de modo a promover um momento de trocas de experiências que superem a mera exposição de conteúdos. Tais metodologias devem, portanto, incluir de forma coerente e ética as opiniões dos discentes. Nesse sentido, é crucial compreender a criança como um indivíduo que se expressa de forma plural e é capaz de se comunicar social e politicamente em questões coletivas. Com isso, o sentido de escutar o outro, segundo Sarmento (2011), vai além de sua expressão literal que seja o ato verbal, remetendo a uma escuta acolhedora de suas diversas formas comunicativas.

Portanto, quando a atividade criadora do indivíduo é mediada de maneira qualificada e intencional, de modo a estimular sua criticidade e reflexividade, se possibilita a produção de algo novo pela criança, a partir da combinação dos objetos culturais que lhe são disponibilizados na interação. Essa concepção se alinha à perspectiva histórico-cultural, posto que "o trabalho educativo deve impulsionar novos conhecimentos e novas conquistas, a partir do nível real de desenvolvimento da criança - de seu desenvolvimento e consolidação, daquilo que a criança já sabe" (Mello, 2004, p. 144). Dessa forma, o professor contribui para o avanço do estudante ao atuar na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), na medida em que o docente impulsiona funções que ainda estão em maturação, partindo do nível de desenvolvimento real — aquilo que o sujeito já realiza de forma independente — em direção ao nível potencial, caracterizado pela capacidade de executar tarefas com a orientação de um adulto ou em colaboração com pares mais experientes (Vigotsky, 2007).

A mediação pedagógica de qualidade para o enriquecimento das produções artísticas das crianças e narrativas gráficas

As crianças, ao desenharem, formulam conhecimentos sobre seu mundo, e fazem isso através da imaginação, ou seja, do faz de conta, seja sob objetos ou pensamentos e, com isso, transformam-nos, lhes atribuindo significações distintas que fogem da ordem das coisas (Cunha, 2019). Essas produções artísticas, pela natureza social do desenvolvimento humano, são influenciadas por mediações externas.

Um dos elementos mediadores, de acordo com Vygotsky (2007) é o uso dos signos. Os signos são meios psicológicos, os quais são conduzidos a orientar o próprio sujeito, ou seja, suas ações e as de outras pessoas. Eles se constroem dentro de um grupo social, se tornando códigos por meio dos quais os indivíduos se comunicam entre si, auxiliando o agir ou pensar. Ou seja, eles transitam de uma experiência externa e são internalizados pelo sujeito. Através da internalização, os signos tornam-se psicológicos, sendo base para o nosso pensamento, memória e planejamento. Dessa forma, eles deixam de ser marcas estritamente externas e passam a operar em processos mentais internos (Oliveira, 1997).

A partir dessa internalização, o indivíduo consegue fazer relações mentais na ausência das próprias coisas. E são essas representações do real feitas pelo indivíduo que se unem em sistemas simbólicos. Para tanto, esses sistemas de representação são dados socialmente. Nesse sentido, percebe-se que a socialização cultural da qual a criança faz parte irá influenciar sua forma de enxergar o mundo que a rodeia (Oliveira, 1997).

Dessa forma, o papel mediador do professor na educação infantil acaba sendo de grande importância para estimular a capacidade artística e apreciação cultural da criança, na medida em que:

A criança não se desenvolve espontaneamente e necessita de mediadores qualificados, cabe aos professores oferecerem possibilidades para que ela tenha diferentes experiências em espaços culturais, galerias, museus, ruas e também salas de atividade (Góes, 1997, p. 123).

Sendo assim, para que as crianças se apropriem de conhecimentos diversos, é necessário que o professor aja como mediador dessa relação entre a criança e o mundo.

Considerando esse papel docente, é necessário que se possibilite às crianças o contato com várias manifestações culturais e artísticas, fazendo com que o ensino não seja algo expositivo ou passivo, mas perpassado por interações diversas. Isto porque as crianças trazem consigo uma identidade e conhecimentos prévios do seu universo popular, construídos por meio de vivências familiares, em sua comunidade ou entre pares. A arte deve estar inserida no cotidiano das crianças e os professores devem trazer para a atividade artística o contexto social das crianças, visto que a arte deve ser possibilitar que todas as crianças se vejam representadas, possam expressar suas próprias identidades e aprendam a respeitar a cultura das outras, em um espaço de diálogos (Góes, 2023).

No entanto, o ensino da arte na educação infantil por vezes limita essa apreciação intercultural (Cunha, 2019), ao invés de estimular o contato das crianças com as diferentes manifestações artísticas e das diversas culturas existentes, garantindo que seu universo cultural seja ampliado, e, consequentemente, cultivando o respeito entre as crianças e a sua humanização. Como explicita o referido autor:

Os modelos predominantes do ensino da arte na educação infantil oscilam entre o diretivismo técnico (saber fazer) e o laissez-faire (exprimir livremente sem interferência do professor). Ambas as abordagens, uma por considerar a criança como tábula rasa e a outra por considerá-la como portadora de potencialidade expressivas inatas, esvaziam o sentido da aprendizagem em arte, pois não oportunizam o conhecimento sobre a própria arte, sobre a linguagem visual, sobre os materiais ou mesmo possibilita o desenvolvimento do imaginário infantil (Cunha, 2019, p. 19).

Segundo Góes (2023), o ensino da arte mais amplamente difundido se orienta pelos ideais do modernismo, no qual o professor não interfere e nem orienta, deixando que as crianças fiquem livres para produzirem o que quiserem. No entanto, ao deixá-las sem nenhuma orientação ou desafios que impulsionam seus processos expressivos, elas terminam se tornando reféns do seu próprio repertório limitado.

Para superar essa situação dicotômica de abordagem espontaneísta do professor e o diretivismo técnico, Barbosa (2010) propõe a Abordagem Triangular, defendendo que o desenvolvimento criativo da criança ocorre de forma integrada por meio de três eixos: o fazer artístico, a apreciação da obra de arte e a contextualização histórica. Dessa maneira, a intervenção do professor deixa de ser vista como mera imposição técnica e passa a ser compreendida como mediação cultural indispensável. Assim, afirma-se a importância de se considerar as múltiplas formas da criança se expressar e explorar sua sensibilidade criativa e reflexiva diante temas e contextos diversos, no espaço escolar.

Nesse sentido, o ensino das artes deve aliar o conhecimento prévio das crianças às diferentes manifestações artísticas e culturais. Aao promover o contato das crianças com os diversos códigos estéticos, o professor estará potencializando sua aprendizagem e suas experiências sociais, interculturais e afetivas, enriquecendo finalmente suas produções e seu imaginário. Para além de enriquecer o repertório estético, uma mediação qualificada, que explore a dimensão sensível e corporal da criança, potencializa o desenho como linguagem narrativa. Isso se deve ao fato de que a criança, ao desenhar, põe-se em um movimento dinâmico entre suas experiências vividas e o tempo narrado, podendo expressar sua relação com o seu mundo de existência (Santos, 2010).

Dessa forma, o ato de desenhar, permite-lhe habitar o mundo e torná-lo seu, a partir de sua imaginação. Essa imaginação, por sua vez, dependerá da harmonia entre um pensamento racional e reflexivo que saiba condensar seu mundo em uma superfície plana, além do seu contato com o mundo perceptível, o qual gera significados mais densos. Vygotsky (2009), afirma que, quanto mais experiências o indivíduo possui, mais material a imaginação dele tem para criar. Isto porque, “um corpo que opera torna-se inseparável do mundo, torna-se projeto denso desse mundo no mesmo instante em que esse mundo, quando projetado narrativamente, passa a pertencer a esse corpo” (Santos, 2010, p.25).

Assim, a apropriação do suporte e os instrumentos artísticos utilizados pelo corpo desenham sua narrativa gráfica. A criança, ao marcar no tempo e no espaço a sua presença, transita por várias dimensões e tempos, em um espaço temporal presente, se tornando uma experiência dinâmica ao mesmo tempo em que é estática. Essa transitoriedade temporal permite à criança sistematizar a relação entre seus primeiros traços e os que estão por vir, o que lhe possibilita estabelecer vínculos complexos com o suporte, além de permitir a exploração do seu autoconhecimento e de sua constituição subjetiva. Com isso, o ato de narrar em um instante temporal, sugere coesão entre a razão e o sensível, encaminhando o corpo a se abrir para uma experiência estética e estesica

Conclusão

Considerações finais

Esta pesquisa nos levou a constatar que o desenho, quando mediado pelo professor com ênfase no processo criativo e expressivo é um material que possui a capacidade de transformar a relação da criança com o seu mundo. Desse modo, o ato de desenhar não pode ser valorizado somente em seu resultado, mas sim em seu percurso de criação, o que engloba as sensações, os movimentos corporais, a fala e o pensamento. Durante o processo criativo, a criança tende a narrá-lo, e essa narração é estimulada pelo pensamento, o qual, por sua vez, é estimulado pela imaginação (Vygotsky, 2009). Esse mecanismo serve para organizar a sua produção e comunicar o desenho, que, proveniente do seu mundo imaginário, é materializado no espaço limitado da folha de papel. Portanto, é essencial que o professor explore esse processo criativo da criança, bem como a sua narrativa, para potencializar sua visão artística e imaginativa, auxiliando-a a se comunicar de maneira mais reflexiva e crítica.

Essa mediação, por sua vez, deve ocorrer de forma que a criança possa ter contato com as diversas manifestações artísticas e culturais, para que ela amplie sua visão de mundo e alimente sua imaginação. Com isso, é importante que ela não apenas observe formas diversas de representações artísticas, mas participe ativamente delas, visto que é necessário sentir e presenciar para compreender a arte e cultura, possibilitando a assimilação de novos conhecimentos. Essas experiências devem se alinhar em um processo de diálogo entre o conhecimento da criança e o que lhe é novidade, de modo a fazer sentido para ela e, consequentemente, possibilitar-lhe ressignificar os elementos culturais ali expressos.

Dessa forma, a mediação docente de qualidade não só potencializa o processo criativo da criança, como também a estimula a pensar sob outras perspectivas culturais e sociais. O desenho aparece como uma possibilidade de experienciar a arte pelo indivíduo: a sua imaginação posta no papel, por meio de linhas e cores, o qual vai tecendo narrativas e moldando sua forma de pensar e agir. Dessa forma, o grafismo não é apenas um meio pelo qual a criança reflete seus conhecimentos apropriados por sua cultura, pela mera reprodução, mas, também, ela ressignifica esses elementos a partir de sua imaginação e vivências (Vygotsky, 2009).

Nesse sentido, foi analisado o papel da educação, instituição secundária de socialização, como mediadora da atividade criadora da criança. Considerando que a imaginação e a atividade criadora do indivíduo depende de suas experiências, é necessário que a escola amplie o repertório cultural da criança, tendo como pressuposto a relação com seus conhecimentos prévios. Ao ampliar a visão de mundo da criança por meio do contato com outras culturas, outros meios de comunicar o pensamento e experiências, se estimula o seu desenvolvimento humano e ético, que vai além da sala de aula, se tornando um movimento sensível.

Referências

FERNANDES, Natália; SOUZA, Luciana França. Da afonia à voz das crianças nas pesquisas: uma compreensão crítica do conceito de voz. Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica, Salvador, v. 5, n. 15, p. 970-986, set./dez. 2020. Disponível em:https://revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/8212.

FERNANDES, Ygor Siqueira; CANDAU, Vera Maria Ferrão. DIREITOS HUMANOS, DIFERENÇAS E EDUCAÇÃO: desafios para o cotidiano escolar. Momento - Diálogos em Educação, Rio Grande, v. 31, n. 01, p. 40–56, jan./abr. 2022. Disponível em:https://periodicos.furg.br/momento/article/view/13436.

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. A pesquisa sobre a atividade pedagógica na teoria histórico-cultural. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 18, n. 4, p. 745-749, out./dez. 2013.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores. Apresentação e comentários de Ana Luiza Smolka. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009. 135 p. (Ensaios comentados).

VIGOTSKI, Lev Semenovich. A formação social da mente. 6.ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2007. 191 p.

MELLO, Suely Amaral. A escola de Vygotsky. In: MENDONÇA, S. G. L.; MILLER, S. (Orgs.). Vygotsky e a escola atual. Marília: Editora da Unesp, 2004.

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES, Márcia da Silva; COSTA, Maria da Conceição. O desenho infantil como instrumento de linguagem para compreensão dos aspectos histórico-culturais dos alunos. Revista Eletrônica Pesquiseduca, Santos, v. 12, n. 26, p. 140–156, 2020.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas. In: MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Patrícia Dias (org.). Das pesquisas com crianças à complexidade da infância. Campinas: Autores Associados, 2011.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

SILVA, Silvia Maria Cintra da. Condições sociais da constituição do desenho infantil. Psicologia USP, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 205–220, 1998.

LURIA, Alexander Romanovich. Pensamento e linguagem: as bases cognitivas da linguagem. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

DERDYK, Edith. Formas de pensar o desenho. São Paulo: Scipione, 1989.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997. p. 36.

GÓES, Margarete Sacht. Experiências estéticas e estésicas: a leitura de imagens na educação infantil. Perspectiva, [S. l.], v. 39, n. 1, p. 1–19, 2021.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. O ensino da arte na educação infantil: entre o diretivismo e o laissez-faire. In: BARBOSA, Maria Carmen Silveira; SILVA, Maria Isabel da (org.). Práticas pedagógicas na educação infantil: compromisso com a infância. Porto Alegre: Penso, 2019. p. 15–32.

SANTOS, Wagner dos. O corpo na linguagem do desenho infantil. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v. 32, n. 1, p. 23-37, 2010.

BECKER, Rosana; JUNIOR, Luiz Martins; VOOS, Jordelina Beatriz Anacleto. O desenho como expressão das crianças: a experiência de ser criança e de ser aluno. Roteiro, Joaçaba , v. 46, jan. 2021.

LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. Piaget, Vigotski, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. 28. ed. São Paulo: Summus, 2019. 176 p.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

CÓDIGO: HS0383

AUTOR: ANNYEWELLEYN KELLEY SOUZA SILVA

ORIENTADOR: LUANNA PRISCILA DA SILVA GOMES

TÍTULO: Laboratório de Educação Matemática no NEI-CAp/UFRN

Resumo

A presente pesquisa tem como objetivo compreender como os princípios do Laboratório de Ensino de Matemática (LEM), entendidos como a experimentação, a investigação, a manipulação de materiais e a participação ativa das crianças na produção coletiva do conhecimento matemático se manifestam no desenvolvimento de uma sequência didática. O projeto foi desenvolvido com uma turma do 5° ano do Ensino Fundamental - Anos Iniciais do Núcleo de Educação da Infância - Colégio de Aplicação da Universidade do Rio Grande do Norte, no contexto do processo de implementação do LEM na instituição. A investigação, de abordagem qualitativa, foi organizada em três momentos: estudos sobre as concepções e princípios do LEM, a partir deencontros do grupo de pesquisa NEPPI - Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre as Infâncias; planejamento e desenvolvimento de uma sequência didática composta por seis encontros, envolvendo conteúdos de Geometria e Grandezas e Medidas; e produção e análise de registro de um diário de campo. Assim, as atividades foram desenvolvidas na própria sala de aula, ampliando as concepções estabelecidas acerca do LEM. Portanto, os resultados evidenciaram a manifestação desses princípios nas tarefas desenvolvidas em sala de aula, onde foram observadas diferentes formas de participação das crianças, envolvendo a formulação de hipóteses, a argumentação, a colaboração e a produção coletiva de conhecimentos matemáticos.

Palavras-chave: Laboratório de Ensino de Matemática; Educação Matemática; NEI-CAp/UFRN

TITLE: Mathematics Teaching Laboratory at the NEI-CAp/UFRN

Abstract

This research aims to understand how the principles of the Mathematics Teaching Laboratory (MTL), understood as experimentation, investigation, manipulation of materials, and the active participation of children in the collective production of mathematical knowledge, are manifested in the development of a teaching sequence. The project was developed with a 5th-grade class in the Early Years of Elementary School at the Núcleo de Educação da Infância – Application School of the Federal University of Rio Grande do Norte, in the context of the process of implementing the MTL at the institution. The investigation adopted a qualitative approach and was organized into three

stages: studies on the conceptions and principles of the MTL, based on meetings of the NEPPI research group – Center for Studies and Research on Childhoods; the planning and development of a teaching sequence consisting of six sessions, involving content related to Geometry and Quantities and Measurements; and the production and analysis of field diary records. The activities were developed in the classroom itself, expanding established conceptions of the MTL. Therefore, the results evidenced the manifestation of these principles in the tasks developed in the classroom, in which different forms of children's participation were observed, involving the formulation of hypotheses, argumentation, collaboration, and the collective production of mathematical knowledge.

Keywords: Mathematics Teaching Laboratory; Mathematics Education; NEI-CAp/UFRN;

Introdução

A aprendizagem da Matemática ainda constitui um desafio para muitas crianças, assim como o seu ensino representa um constante desafio para os professores que atuam no Ensino Fundamental - Anos Iniciais. Embora a evolução de práticas pedagógicas tenha possibilitado novas formas de favorecer a aprendizagem matemática, ela também tem ampliado as demandas sobre o trabalho docente, exigindo dos professores conhecimentos, estratégias e práticas cada vez mais diversificadas.

Diante desse cenário, evidencia-se a importância de um Laboratório de Ensino de Matemática (LEM) como um ambiente que apresenta os seguintes princípios: favorece a experimentação, a investigação e a produção de conhecimentos matemáticos, oferecendo aos professores recursos e possibilidades metodológicas que contribuem para tornar o ensino mais dinâmico, significativo e alinhado às necessidades das crianças (Silva, 2021). No entanto, a presença de um LEM ainda não é uma realidade em todas as instituições de ensino.

Nesse contexto, a presente pesquisa tem como ponto de partida o processo de criação do LEM no Núcleo de Educação da Infância - Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (NEI-CAp/UFRN). Esse estudo está vinculado ao projeto "Educação Matemática no Ensino Fundamental do Núcleo de Educação da Infância - NEI-CAp/UFRN". No âmbito desse projeto, a presente pesquisa integra o plano de trabalho intitulado "Laboratório de Educação Matemática no NEI-CAp/UFRN", que compreende ações relacionadas à implantação do LEM, aos estudos sobre suas concepções e possibilidades pedagógicas, ao planejamento colaborativo com os professores, à produção de materiais didáticos e ao acompanhamento de práticas desenvolvidas com as crianças.

A partir disso, o objetivo deste trabalho é compreender como os princípios do LEM se manifestam no desenvolvimento de uma sequência didática em uma turma do 5° ano do NEI-CAp/UFRN. O interesse em realizar a investigação surgiu a partir deencontros do grupo de pesquisa NEPPI - Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre as Infâncias. Nas reuniões do grupo, realizamos estudos sobre concepção de Laboratório de Educação Matemática, catalogamos e organizamos materiais da sala de jogos matemáticos, bem como visitas a outros laboratórios de ensino da UFRN. Essas experiências possibilitaram ampliar a compreensão acerca do LEM, evidenciando que ele não deve ser concebido

apenas como um espaço físico destinado ao armazenamento de materiais didáticos. Ao contrário, o Laboratório configura-se como uma proposta pedagógica que valoriza a experimentação, a investigação e a produção coletiva do conhecimento, podendo estender seus princípios para além de um ambiente específico e ser implementado na própria sala de aula (Lorenzato, 2012).

Compreendendo o LEM nessa perspectiva, o presente estudo fundamenta-se em seus princípios, entendidos como a experimentação, a investigação, a manipulação de materiais e a participação ativa das crianças na produção coletiva do conhecimento matemático. Embora a sequência didática tenham sido desenvolvidas no espaço da sala de aula e não no próprio ambiente de um Laboratório de Matemática, visto que, o mesmo ainda está em processo de criação no NEI, a organização da sequência foi orientada por esses princípios, evidenciando que o Laboratório pode se constituir como uma concepção pedagógica que ultrapassa os limites de um espaço físico específico.

Diante desse contexto, a pesquisa busca responder ao seguinte problema: como uma sequência didática fundamentada nos princípios do Laboratório de Ensino de Matemática favorece a participação das crianças em práticas matemáticas investigativas?

Portanto, para melhor compreensão, além da introdução, a pesquisa está organizada em etapas, sendo-as metodologia, resultados e discussões, consideração final e referências.

Metodologia

A presente pesquisa caracteriza-se como qualitativa, uma vez que busca compreender como os princípios do Laboratório de Ensino de Matemática (LEM) se manifestam no desenvolvimento de uma sequência didática e favorecem a participação das crianças em práticas matemáticas investigativas. Nessa perspectiva, mais do que analisar resultados, interessa compreender as interações produzidas durante o processo de ensino e aprendizagem, considerando que a produção do conhecimento ocorre nas relações estabelecidas entre os sujeitos. Conforme destaca Radford (2021),

> A interação, tal como a concebemos na teoria da objetivação, não é simplesmente um suporte para a conceituação. A qualidade da interação, e da relação com o outro que a subjaz, ou seja, a qualidade da dimensão ética, faz parte da aprendizagem que nos interessa: a aprendizagem genuinamente coletiva. (Radford, 2021, p. 20)

Essa compreensão fundamenta o presente estudo ao direcionar o olhar para as interações estabelecidas entre os professores e as crianças durante o desenvolvimento da sequência didática, compreendendo que os processos de ensino e aprendizagem são produzidos coletivamente e se manifestam nas formas de participação, diálogo, colaboração e produção compartilhada do conhecimento matemático.

Nesse contexto, para o desenvolvimento da pesquisa, o percurso metodológico foi organizado em três momentos articulados. O primeiro correspondeu aos estudos sobre as concepções e os princípios do LEM, bem como ao seu processo de implementação no NEI-CAp/UFRN. O segundo compreendeu o planejamento e o desenvolvimento de uma sequência didática em uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais,

fundamentada nos princípios do LEM. Por fim, o terceiro momento consistiu na produção e análise dos registros do diário de campo elaborados durante a realização da sequência.

Desse modo, o primeiro momento da pesquisa foi constituído pelos encontros de estudo do grupo de pesquisa, voltados à discussão das concepções do Laboratório. Ao mesmo tempo, realizou-se a catalogação e a organização dos materiais já existentes na instituição, organizados por grandes áreas da matemática, como Aritmética, Geometria e Números. Durante esse processo, o grupo também discutiu as potencialidades pedagógicas desses materiais e os desafios encontrados para a consolidação de um Laboratório.

O processo de implementação revelou desafios relacionados, principalmente, ao espaço físico disponível no NEI e ao acesso aos materiais, impossibilitando que as tarefas da sequência fossem desenvolvidas no ambiente que possivelmente será destinado ao LEM. Situação semelhante é apontada por Silva (2021), ao afirmar que:

> Muitas dificuldades são enfrentadas no dia-a-dia do ensino em todas as disciplinas, porém, trazendo somente aqui para nosso contexto do ensino da Matemática, podemos citar alguns problemas como o espaço físico inadequado que permeia deste a ambientes físicos inadequados até a quantidade muito grande de estudantes. (Silva, 2021, p. 9)

Diante desse contexto, optou-se por desenvolver a sequência didática na própria sala de aula, incorporando ao planejamento os princípios do LEM. Essa escolha fundamentou-se na compreensão de que o LEM ultrapassa a ideia de um espaço físico específico e limitado, constituindo-se como uma proposta pedagógica baseada na experimentação, na investigação, na manipulação de materiais e na participação ativa das crianças.

No segundo momento da pesquisa, foi elaborada uma sequência didática composta por seis encontros, desenvolvida em uma turma do 5º ano do NEI-CAp/UFRN com vinte alunos participantes. A sequência contemplou conteúdos das unidades temáticas Geometria e Grandezas e Medidas, envolvendo o estudo das figuras geométricas planas, ângulos, triângulos, perímetro, área e as relações entre essas grandezas. Ao longo dos encontros, foram utilizados diferentes recursos didáticos, como jogos matemáticos, transferidor, régua, barbante, fita métrica, malha quadriculada e materiais de uso cotidiano das próprias crianças. O planejamento foi realizado em conjunto com os professores responsáveis pela turma, considerando as habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e buscando articular, em todos os encontros, momentos de experimentação, investigação, manipulação de materiais, sistematização dos conceitos e participação ativa das crianças, compreendendo esses princípios como elementos orientadores da organização das aulas e das práticas desenvolvidas.

Por fim, o terceiro momento consistiu na produção e análise do diário de campo, elaborado durante o desenvolvimento da sequência didática. Os registros contemplaram observações acerca das interações estabelecidas entre os professores e as crianças, das estratégias mobilizadas pelas crianças na resolução das tarefas, das dificuldades apresentadas, dos momentos de colaboração e das diferentes formas de participação observadas ao longo das aulas. A utilização deste instrumento fundamenta-se na compreensão de que observar vai além de registrar seus acertos e erros, exigindo do mediador um olhar atento às diferentes manifestações produzidas durante a aprendizagem. Como destaca Lorenzato (2010),

> Mais do que deixar os alunos falarem, é preciso saber ouvi-los. Durante as aulas, os alunos se exprimem

através da fala, da escrita, do olhar, de gestos; eles apresentam perguntas ou soluções, cometem erros, mostram suas dificuldades, constroem raciocínios e, dessa forma, revelam seus vocabulários, interpretações, sugestões, preferências, tendências, potencialidades, expectativas, insatisfações, temores, crenças e bloqueios. (Lorenzato, 2010, p. 16)

Nessa perspectiva, o diário de campo constituiu o principal instrumento de produção dos dados da pesquisa, possibilitando compreender como os princípios do Laboratório de Ensino de Matemática se materializam ao longo da sequência didática e de que maneira favoreceram a participação das crianças em práticas matemáticas investigativas.

Resultados e Discussões

A análise dos registros produzidos no diário de campo evidenciou que os princípios do LEM manifestaram-se ao longo de toda a sequência didática, ainda que as tarefas tenham sido desenvolvidas na própria sala de aula. Os resultados indicam que a experimentação, a investigação, a manipulação de materiais e a participação ativa das crianças não constituíram momentos isolados da prática pedagógica, mas elementos articulados que orientaram o planejamento e a mediação das aulas. Nesse sentido, os dados revelam que a aprendizagem matemática ocorreu por meio da interação entre professores, crianças e recursos didáticos, possibilitando que os conceitos fossem produzidos coletivamente ao longo da sequência didática.

Logo no primeiro encontro, durante a revisão sobre Geometria Plana, foi possível observar como a experimentação favoreceu o envolvimento das crianças com o conteúdo. A utilização do jogo da memória geométrico permitiu investigar tanto os conhecimentos prévios da turma quanto suas formas de participação diante de uma proposta diferente. Os registros mostram que, durante a dinâmica realizada na roda de conversa, as crianças permaneceram atentas, colaboraram entre si e direcionaram suas falas para o conteúdo discutido. Por outro lado, quando a aula foi reorganizada em fileiras para o momento de sistematização por meio dos slides, observaram-se algumas distrações e conversas paralelas. Ainda assim, esse meio mais tradicional de organização da turma, esteve articulado com a proposta desenvolvida anteriormente, o que contribuiu para a retomada e sistematização dos conhecimentos produzidos durante a atividade, sendo um momento complementar fundamental para a experimentação. Com isso, as próprias crianças demonstraram interesse em registrar as definições apresentadas. Nesse momento evidencia-se que experiências práticas e momentos de formalização dos conceitos não se opõem. Essa compreensão aproxima-se das discussões apresentadas por Silva (2021), ao afirmar que:

Foi observado que quando existe a oportunidade da construção e da elaboração de práticas diferenciadas, podemos contribuir de forma significativa para a alavancagem do aprendizado significativo, fazendo com que os estudantes possam superar as suas dificuldades e, desta forma, podemos fazer com que haja uma maior aprendizagem além de termos uma disciplina muito mais voltada para o dia-a-dia do aluno e este aluno possa identificar a matemática que ele aprendeu em sala no seu contexto de vida. (Silva, 2021, p. 10)

Os resultados obtidos corroboram essa perspectiva ao evidenciarem que a experimentação não se limita ao caráter lúdico da sequência didática. Ao articular momentos de exploração inicial e de sistematização dos conceitos, as aulas favoreceram a atribuição de significados aos conteúdos trabalhados, permitindo que as crianças relacionassem suas experiências às ideias matemáticas produzidas coletivamente ao longo da sequência didática. Desse modo, a experimentação pode ser compreendida também a partir da Teoria da Objetivação (TO), uma vez que não se restringe à manipulação individual de um recurso. Ao longo da aplicação, professores e crianças estiveram envolvidos em uma atividade compartilhada, onde os conhecimentos matemáticos eram colocados em movimento por meio das falas, dos gestos e das ações sobre os materiais.

A investigação constituiu outro princípio importante ao longo da sequência didática, manifestando-se nas situações em que as crianças foram incentivadas a levantar hipóteses, confrontar ideias e produzir explicações para os conceitos matemáticos abordados. Em vez de apresentar respostas prontas, as tarefas foram organizadas de modo que as crianças pudessem refletir sobre os problemas propostos, formular justificativas e produzir conclusões a partir de suas próprias experiências. Esse movimento tornou-se particularmente evidente no quinto encontro, durante o estudo da ampliação e da redução de figuras planas. Ao desenhar um retângulo no quadro e questionar como seria possível ampliá-lo, as primeiras respostas indicavam que bastaria acrescentar uma unidade a cada lado da figura. Ao invés de corrigir imediatamente essa interpretação, a mediação buscou problematizar os argumentos apresentados pelas próprias crianças, comparando diferentes possibilidades de ampliação e conduzindo-as à compreensão de que a multiplicação preservava a forma da figura, enquanto a simples adição modifica suas proporções. Processo semelhante ocorreu na discussão sobre redução, quando retomaram conhecimentos já produzidos acerca das operações inversas para concluir que a divisão constituía o procedimento adequado para reduzir uma figura. Esses momentos evidenciam-se que:

> Assim sendo, toda criança chega à escola com um saber não só matemática, um saber vivenciado e diferente do saber elaborado ensinado pela escola. Quanto a este, para que seja aprendido, deve se apoiar no saber vivenciado, pois sabemos que é adaptando os novos conhecimentos aos já adquiridos que o aluno aprende. (Lorenzato, 2010, p. 24)

Essa perspectiva corrobora que não devemos desconsiderar os conhecimentos prévios das crianças e nem seus conhecimentos cotidianos, pois o conceito de ampliação e redução também foi produzido a partir da ideia sobre aumentar e diminuir um objeto apresentado pelas crianças. Logo, as hipóteses inicialmente formuladas pelas crianças não foram tratadas como erros a serem simplesmente corrigidos, mas como possibilidades de reflexão e reorganização do pensamento. Essa dinâmica também dialoga com a TO (Radford, 2021), na medida em que o diálogo não se constituiu apenas como uma estratégia utilizada pelo professor para conduzir as respostas das crianças, mas como parte

da própria atividade de produção de significados. As diferentes respostas apresentadas foram colocadas em circulação no coletivo, permitindo que as crianças justificassem seus posicionamentos e reconsiderassem suas hipóteses a partir das contribuições dos colegas e das intervenções dos professores.

A manipulação de materiais também se constituiu como um princípio presente em toda sequência didática, assumindo diferentes formas ao longo dos encontros. Os registros evidenciam que essa manipulação não se restringiu ao uso de jogos ou de materiais concretos tradicionalmente associados ao LEM, mas envolveu diferentes recursos mobilizados conforme os objetivos de cada encontro. Foram utilizados jogos matemáticos, transferidores, réguas, barbantes, fita métrica, malha quadriculada e outros objetos presentes no ambiente escolar. Como também, "entre o conhecimento físico e o matemático existe um processo a ser vivenciado, o qual poderia ser iniciado com a utilização de um material que está sempre disponível e é muito funcional e eficiente: o corpo humano" (Lorenzato, 2010, p. 20). Nesse sentido, em determinados momentos, o próprio corpo assumiu a função de recurso pedagógico para a produção de conceitos matemáticos. Esse aspecto tornou-se particularmente evidente no terceiro encontro, quando foi realizada uma dinâmica corporal para o estudo dos ângulos. Inspirada na brincadeira popular "morto-vivo", a tarefa propôs que as crianças representassem, com os braços, ângulos retos, agudos, obtusos e rasos. A proposta foi rapidamente incorporada pela turma, despertando interesse, entusiasmo e participação, a ponto de as crianças solicitarem novas rodadas da brincadeira ao final do encontro.

Assim, essa perspectiva evidencia que a manipulação de materiais não deve ser compreendida apenas como a utilização de recursos concretos específicos, mas como a mobilização de diferentes elementos que possibilitem às crianças estabelecer relações entre suas experiências e os conceitos matemáticos. Essa compreensão também se aproxima da TO, na medida em que a produção de significados não ocorreu somente por meio da linguagem verbal, mas envolveu corpo, gestos, movimentos, objetos e diferentes formas de ação sobre os materiais. Os recursos utilizados passaram a integrar a própria tarefa desenvolvida coletivamente, participando das maneiras que as crianças exploraram, expressaram e organizaram suas compreensões acerca dos conceitos matemáticos.

Por fim, a participação ativa das crianças constituiu um dos aspectos mais evidentes e significativos ao longo da sequência didática. Em praticamente todos os encontros, observou-se que as crianças participaram das discussões, formularam hipóteses, justificaram suas respostas, auxiliaram os colegas e compartilharam diferentes estratégias para resolver as situações propostas. Em diversos momentos, a mediação ocorreu por meio de questionamentos, permitindo que fossem as próprias crianças que identificassem seus equívocos e reconstruíssem seu raciocínio. Situação semelhante foi observada no quarto encontro, quando uma criança apresentou dificuldades na utilização da régua. Em vez de indicar o procedimento correto de imediato, a mediação ocorreu por meio de questionamentos que conduziram a criança à identificação do problema, permitindo que ela organizasse sua estratégia de resolução sem constrangimentos.

Em suma, os resultados desta pesquisa dialogam diretamente com a compreensão de que a participação ativa das crianças extrapola a ideia de responder perguntas ou executar propostas em sala de aula. Ao longo da sequência didática, as crianças contribuíram para a produção dos conceitos matemáticos por meio de suas falas, dúvidas, hipóteses, argumentos e interações com os colegas e com os professores. Essa forma de participação pode ser compreendida na TO como expressão do trabalho conjunto, onde professores e crianças não atuam de maneira isolada, mas se envolvem coletivamente na realização de uma atividade orientada por um objetivo comum. Nesse movimento, os professores não deixaram de exercer sua função de organização e condução da atividade, mas participaram dela juntamente com as crianças, acompanhando suas produções, retomando seus argumentos, problematizando suas respostas e contribuindo para que os saberes matemáticos sejam colocados em circulação. Ao mesmo tempo, as crianças assumiram um papel ativo na atividade, não apenas executando ações propostas, mas contribuindo para a produção de suas ideias, questionamentos, estratégias e formas de interação. O trabalho conjunto, portanto, permitiu compreender que a produção dos conhecimentos observada nesta sequência didática não pertenceu exclusivamente aos professores ou às crianças individualmente, mas emergiram das relações sociais estabelecidas entre os participantes no desenvolvimento da atividade.

Assim, em nossa análise, verificamos que princípios do LEM e da TO convergem ao compreender a aprendizagem como um processo social, dialógico e compartilhado.

Conclusão

Em síntese, as contribuições dessa pesquisa apontam para a importância de compreender o Ensino de Matemática como um processo que ultrapassa a apresentação de procedimentos e definições prontas, valorizando as diferentes formas pelas quais as crianças se relacionam com o conhecimento. Ao fundamentar a prática pedagógica na experimentação, na investigação, na manipulação de materiais e na participação ativa, buscou-se criar condições para que a Matemática fosse vivenciada como produção por meio das interações, do diálogo e da exploração de variadas possibilidades de resolução de problemas. Dessa forma, a proposta desenvolvida contribui para ampliar a compreensão acerca das potencialidades do LEM enquanto uma concepção pedagógica capaz de transformar a sala de aula em um espaço de produção de conhecimento matemático. Logo,

> Nesse sentido, torna-se importante desmistificar a Matemática mediante a proposição de um processo de ensino que facilite a construção da aprendizagem com significado. Este é o caminho para desconstruir algumas crenças e mitos que ainda permanecem vivas abismando esta área do conhecimento, bem como inibir processos de reprodução de grafismos sem significado para o aluno. (Weber; Abitante; Fuchs, 2018, p. 4)

A partir dessa perspectiva, a investigação realizada evidencia que propostas fundamentadas nos princípios do LEM podem contribuir para aproximar as crianças da Matemática, favorecendo uma relação mais significativa. No entanto, o desenvolvimento da pesquisa também apresentou desafios, especialmente relacionados ao processo inicial de implementação do Laboratório no NEI-CAp/UFRN, como as limitações relacionadas à organização e disponibilidade dos materiais. Tais dificuldades reforçam a necessidade de compreender o LEM não apenas como uma estrutura física, mas como uma proposta que pode ser construída gradativamente a partir das práticas desenvolvidas pelos professores.

Portanto, espera-se que este estudo contribua para as discussões acerca da implementação de Laboratórios de Ensino de Matemática e para a reflexão sobre novas possibilidades de ensinar e aprender Matemática no Ensino Fundamental - Anos Iniciais.

Referências

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

LORENZATO, Sergio. Para Aprender Matemática. 3 ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2010. (Coleção formação de professores).

LORENZATO, Sergio (org.). O laboratório de ensino de matemática na formação de professores. 3. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

RADFORD, Luis. Teoria da objetivação: uma perspectiva vygotskiana sobre conhecer e vir a ser no ensino e aprendizagem da matemática. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2021.

SILVA, Fabiano Della Libera da. A importância da utilização do laboratório de ensino de matemática como uma ferramenta ativa na alavancagem do processo de aprendizado da disciplina de matemática. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, [S. l.], v. 7, n. 4, p. 123–135, 2021. DOI: 10.51891/rease.v7i4.950. Disponível em: https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/950. Acesso em: 16 jul. 2026.

WEBER, Elizangela; MAROSTEGA, João Sidinei; ABITANTE, Lucilaine Goin; FUCHS, Mariele Josiane. Implementação do Laboratório de Ensino de Matemática em Escolas de Educação Básica: repensando o processo de ensino e aprendizagem. Revista Insignare Scientia - RIS, Brasil, v. 1, n. 2, 2018. DOI: 10.36661/2595-4520.2018v1i2.7797. Disponível em: https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RIS/article/view/7797. Acesso em: 16 jul. 2026.

CÓDIGO: HS0434

AUTOR: FRANCISCO EMANUEL CAMPELO DOS SANTOS

ORIENTADOR: DENISE BORTOLETTO

TÍTULO: O PROTAGONISMO INFANTIL NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM: A CULTURA DE PARES E A SUBJETIVIDADE INFANTIL NA ESCOLHA DO TEMA DE PESQUISA

Resumo

O presente trabalho investiga o processo de escolha do “tema de pesquisa” por crianças do 5° ano do ensino fundamental, analisando como essa autonomia reverbera na subjetividade e no protagonismo desses sujeitos. A análise surge a partir da necessidade de compreender a maneira como a temática é definida pelas crianças, evidenciando sua agência social e as relações estabelecidas entre seus pares. Para fundamentação teórica, foram utilizadas contribuições dos novos estudos da Sociologia da Infância como Manuel Sarmento (2008), William Corsaro (2011) e Natália Fernandes (2020) que trazem em seus trabalhos a criança como agente ativo na sociedade, que (re)criam cultura entre seus pares e da importância sobre escuta ativa das suas vozes. Metodologicamente a pesquisa do tipo etnográfica foi realizada com crianças entre 10 e 11 anos de uma turma do 5° ano do NEI-CAp/UFRN. Para geração dos dados utilizou-se a observação do tipo participante com registros em diário de campo e entrevistas semiestruturadas com os estudantes e professores da turma. Os resultados indicam que, ao assumirem o papel de pesquisadoras, as crianças tornam-se agentes norteadores nas práticas desenvolvidas em sala. Conclui-se que a escolha do tema de pesquisa não reflete apenas os interesses individuais, mas consolida a cultura de pares e reafirma a escola como um espaço de produção subjetiva e protagonismo coletivo, garantindo o direito à participação como ferramenta de justiça social.

Palavras-chave: Protagonismo Infantil, Cultura de Pares, Tema de Pesquisa

TITLE: CHILD PROTAGONISM IN THE TEACHING-LEARNING PROCESS: PEER CULTURE AND CHILD SUBJECTIVITY IN THE SELECTION OF THE RESEARCH THEME

Abstract

This study investigates the process of choosing the "research theme" by fifth-grade children in elementary school, analyzing how this autonomy reverberates

in the subjectivity and protagonism of these subjects. The analysis arises from the need to understand how the theme is defined by children, highlighting their social agency and the relationships established among peers. The theoretical framework draws on contributions from the New Studies of the Sociology of Childhood, such as Manuel Sarmento (2008), William Corsaro (2011), and Natália Fernandes (2020), whose works present the child as an active agent in society who (re)creates culture among peers, and emphasize the importance of active listening to their voices. Methodologically, this ethnographic research was conducted with children aged 10 and 11 from a fifth-grade class at NEI-CAp/UFRN. Data generation involved participant observation with field diary records and semi-structured interviews with the students and teachers of the class. The results indicate that, by assuming the role of researchers, children become guiding agents in the practices developed in the classroom. We conclude that the choice of the research theme does not merely reflect individual interests, but consolidates peer culture and reaffirms the school as a space for subjective production and collective protagonism, guaranteeing the right to participation as a tool for social justice.

Keywords: Child Protagonism, Peer Culture, Research Theme

Introdução

O debate sobre a participação infantil na educação básica brasileira tem avançado ao compreender a infância como categoria social e histórica, superando a visão de fase meramente preparatória. Nesse contexto, o Núcleo de Educação da Infância da UFRN (NEI-CAp/UFRN) consolidou-se, ao longo de quatro décadas, como referência em formação docente e inovação pedagógica. Destacando-se por práticas democráticas, a instituição adota a "Metodologia do Tema de Pesquisa" como eixo estruturante (Pimentel, 2020), fundamentado em obras como as de Madalena Freire e Sônia Kramer.

Essa abordagem articula o currículo às inquietações vivas das crianças, estruturando-se em três momentos contínuos: Estudo da Realidade (ER), Organização do Conhecimento (OC) e Aplicação do Conhecimento (AC) (Rêgo, 2020). Esta proposta contrapõe-se ao modelo escolar tradicional transmissivo (Freire, 1987), reconhecendo a criança como agente social ativo, produtor de cultura e capaz de intervir no seu meio (Sarmento, 2008), assumindo a escuta sensível como princípio pedagógico.

A autonomia na escolha do Tema de Pesquisa, especialmente no 5º ano do Ensino Fundamental, exige negociações complexas entre interesses individuais e coletivos. Sob a ótica dos Novos Estudos da Sociologia da Infância, as crianças (re)criam culturas na tomada de decisões compartilhadas (Corsaro, 2011), defendendo argumentos, enfrentando contradições e flexibilizando posições em prol do interesse do grupo.

Esta pesquisa qualitativa de natureza etnográfica investiga o processo de escolha do tema com crianças de 10 e 11 anos do 5º ano vespertino do NEI-CAp/UFRN. Por meio de observação participante e de entrevistas

semiestruturadas, analisa-se como a escolha do tema mobiliza a agência infantil, a cultura de pares e a articulação entre a subjetividade e os interesses coletivos. A relevância deste trabalho reside em compreender como o exercício de direitos democráticos se concretiza no fazer pedagógico, revelando o potencial da voz da criança na escola contemporânea.

Metodologia

O percurso metodológico deste estudo, que se caracteriza como uma pesquisa qualitativa do tipo etnográfica, partindo da inclusão do pesquisador no cotidiano escolar por meio da observação participante. Esse delineamento metodológico fundamenta-se nas contribuições de Michael Angrosino (2009) quanto à entrada em campo, estabelecimento de vínculos e geração dos dados, em articulação com os princípios propostos por Laurence Bardin (2016) para a codificação, tratamento e interpretação dos dados gerados. O campo de pesquisa foi o Núcleo de Educação da Infância da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (NEI-CAp/UFRN), especificamente uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental, anos iniciais, do turno vespertino, acompanhada durante o processo de escolha do Tema de Pesquisa no mês de março de 2026.

A geração dos dados empíricos estruturou-se de forma processual a partir de múltiplos instrumentos. O diário de campo constitui como principal recurso de registro da observação participante, com anotações das interações em sala, das discussões sobre os temas propostos e as dinâmicas da votação. Em complemento, foram realizadas entrevistas individuais semiestruturadas com roteiros flexíveis direcionados a campos de interesse, permitindo a escuta atenta das subjetividades e curiosidades das crianças e seus pares.

A observação participante ocorreu ao longo de cinco momentos (02, 04, 09, 16 e 23 de março de 2026) previamente acordados com os professores, tendo acompanhado desde os primeiros debates de defesa dos temas, o processo de votação por cédulas na urna, o estuda da realidade, e esquematização de uma rede temática. O pesquisador assumiu o papel de adulto atípico (Corsaro, 2011) nesse processo, caracterizado pela inserção horizontal nas atividades da turma e abstendo-se de exercer qualquer tipo de autoridade docente, essa tática permitiu ao pesquisador um melhor acesso ao cotidiano escolar e as culturas de pares (Corsaro, 2005). Os registros foram feitos de forma reflexiva em diário de campo, contemplando as falas formais e informais, as interações e a organização espacial da sala.

As entrevistas individuais semiestruturadas foram realizadas nos dias 16 e 23 de março de 2026, na sala do apoio pedagógico da instituição, a fim de garantir um espaço de escuta silencioso, confortável e seguro. Foram entrevistados os dois professores da turma e seis crianças voluntárias. Para garantir o anonimato e promover uma autoria coletiva, os participantes foram convidados a escolher livremente seus pseudônimos para uso nos resultados deste trabalho (Kramer, 2005). Essa dinâmica gerou a escolha de nomes fictícios com temática marinha,

definidos pelas próprias crianças (Estudante Água-Viva, Estudante Lula Gigante, Estudante Enguia, Estudante Enguia, Estudante Peixe, Estudante Esponja do Mar, Estudante Tartaruga) e pelos professores (Professor Dragão Marinho e Professora Leão Marinho). As conversas duraram de 5 a 12 minutos e se apoiaram em roteiros semi-estruturados previamente elaborados, foram gravadas mediante autorização prévia dos participantes e posteriormente transcritas com o recurso Google Pinpoint. Para as crianças, as questões focaram nos processos de tomada de decisão, as emoções e o manejo da frustração frente a perdas e ganhos eleitorais, além de suas curiosidades compartilhadas em momentos não supervisionados. Já para os professores, as perguntas direcionaram-se para a sensibilidade pedagógica, a gestão de conflitos emocionais intrageracionais e a articulação entre as subjetividades individuais e as demandas curriculares formais.

O tratamento subsequente dos dados gerados ocorreu por meio da categorização temática e do cruzamento dos achados, o que permitiu uma melhor interpretação das informações empíricas geradas. Esse cruzamento entre as anotações do diário de campo e as entrevistas realizadas, permitiu uma comparação das práticas pedagógicas desenvolvidas no NEI-CAp/UFRN com as contribuições teóricas dos Novos Estudos da Sociologia da Infância, especificamente os conceitos de reprodução interpretativa de Corsaro (2011), às noções de protagonismo e agência infantil de Sarmento (2008), e as perspectivas de escuta ativa de Fernandes (2020). A partir desse movimento dialético, de ida e voltas, o conteúdo foi sistematizado em três eixo de análise que norteiam os resultados deste estuda: a retórica infantil na defesa dos temas, as dinâmicas sócio afetivas na cultura de pares e a práxis democrática sob a mediação intencional docente.

Por fim, os aspectos éticos da pesquisa foram seriamente observados em todas as fases do estudo. A autorização para a realização da pesquisa de campo foi concedida pela direção do NEI-CAp/UFRN e formalizada pela assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) por parte dos pais ou responsáveis de todas as crianças participantes. No entanto, compreendendo as crianças como sujeitos de direitos e agentes da sua própria história, priorizou-se a obtenção do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) infantil. O assentimento voluntário foi solicitado individualmente a cada criança antes do início das entrevistas por meio de explicações com linguagem acessível sobre a pesquisa. O pesquisador obteve a concordância verbal gravada de todos os entrevistados, reforçando o direito de recusa ou desistência de participação a qualquer momento do diálogo, sem qualquer ônus pedagógico.

Resultados e Discussões

A imersão investigativa no cotidiano da turma do 5º ano vespertino do NEI-CAp/UFRN, expôs um cenário político diverso, marcado por interações socioafetivas, negociações horizontais e o exercício prático da democracia no âmbito escolar. A partir do cruzamento sistemático entre as anotações descritas

no diário de campo, as transcrições das entrevistas semiestruturadas e as contribuições de teóricos da Sociologia da Infância, os achados foram sistematizados em três eixos de análise: O primeiro eixo trata da construção da argumentação e a retórica infantil durante a defesa dos temas, o segundo eixo trata das dinâmicas decorrentes de cultura de pares, da reprodução interpretativa e subjetividade das crianças e, por fim, no terceiro eixo a prática democrática e os rituais eleitorais na escola.

Eixo 1: A Construção da Argumentação e a Retórica Infantil na Defesa dos Temas

O processo de escolha do Tema de Pesquisa pelas crianças revela que a definição de seus objetos de estudo não se dão por critérios meramente lúdicos e sem seriedade intelectual. Pelo contrário, as crianças demonstram competência epistemológica na construção de seus próprios saberes. No diário de campo de 02/03/2026, as crianças articularam com precisão as temáticas de seus interesses com aos componentes curriculares de sua etapa de ensino, como a vinculação do tema “Cinema”, Arte, Língua Portuguesa e História, e “Oceano” à Geografia e Ciências.

A curiosidade intelectual das crianças se manifesta em momentos marcantes ao longo das observações registradas. Em entrevista, o Estudante Lula Gigante demonstrou um significativo domínio do pensamento crítico científico a partir de suas observações práticas do cotidiano sobre o magnetismo dos ímãs. Ao propor o tema “Campos Eletromagnéticos”, a criança justificou seu interesse ao relatar um comportamento físico que observou enquanto brincava:

Pesquisador: “Onde que tu descobriu sobre os campos eletromagnéticos?

Estudante Lula Gigante: “É que eu tenho uns imãs, aí eu tentava juntar os imãs na parte de cima, aí eles queriam ir para o lado e não para cima. Aí quando eu queria colocar eles um do lado do outro, o imã queria ir para cima” (Arquivo do autor. Entrevista, 16 de mar de 2026).

Esse relato não revela apenas uma atenção da criança apurada aos fenômenos físicos do cotidiano, mas também evidencia como a curiosidade infantil atua como um propulsor na construção do pensamento científico e formulação das perguntas de pesquisa no momento do Estudo da Realidade (ER).

Ao defenderem seus temas, as crianças não apenas delimitam o objeto de estudo, elas também fazem uma projeção do trabalho pedagógico. Outro registro feito no diário de campo de 02/03/2026 revela, ao serem questionadas, quais estratégias seriam utilizadas para responderem às suas perguntas feitas ao longo da temática, as crianças responderam prontamente “pesquisas”, “viagens de campo”, “entrevistas”, “seminários” e “vídeos”. Essa mesma projeção também fica evidente na fala do Estudante Enguia, em entrevista a criança defensora da proposta “Cinema” propôs o desenvolvimento de uma produção autoral da turma como Aplicação do Conhecimento (AC), sugerindo a elaboração de “vídeos documentários” ou a gravação de um “mini curta”.

Esta complexidade cognitiva de associação conceitual se opõe fortemente à visão adultocêntrica tradicional de que a infância é um período de passividade, incompletude ou de mera transição preparatória para a vida adulta (Sarmento 2007). Como apontam Soares, Sarmento e Tomás, os novos estudos da Sociologia da Infância buscam um reposicionamento da criança no fazer científico, colocando-as no centro desse processo e refutando preceitos históricos que as silenciaram:

> [...] contrapor: ao entendimento das crianças como objectos de conhecimento social, a perspectiva das crianças como sujeitos do conhecimento; aos procedimentos analíticos e interpretativos que rasuram ou esvaziam de conteúdo as interpretações das crianças sobre os seus mundos de vida, procedimentos que permitam uma efectiva escuta da voz das crianças, no quadro de uma reflexividade metodológica que recusa o etnocentrismo adultocêntrico; às metodologias que assumem instrumentalmente as crianças como informantes desqualificados, metodologias participativas que assumam as crianças como parceiras na investigação. (SOARES; SARMENTO; TOMÁS, 2005, p. 52).

Ao atuarem como protagonistas do seu processo de ensino-aprendizagem, as crianças do 5º ano rompem com os paradigmas tradicionais de olhar adultocêntrico sobre esse processo ensino, assumindo o papel principal de legítimas coprodutoras de conhecimento científico na sala de aula, fazendo integração de suas linguagens e curiosidades ao espaço formal da escola contemporânea.

Eixo 2: Dinâmicas da Cultura de Pares, Reprodução Interpretativa e Subjetividade

As interações sociais observadas, sob uma perspectiva do tipo etnográfica, revelam como as culturas da infância são continuamente (re)criadas a partir de apropriações do mundo adulto pelas crianças. O episódio registrado no Diário de Campo de 04/03/2026, no qual uma criança realiza um “chá revelação” da cor do carro novo dos pais, constitui um exemplo autêntico desse processo. Durante o momento de transição entre a correção de uma atividade de matemática e o início do debate sobre o Tema de Pesquisa, a criança solicitou um momento de fala na roda de conversa para compartilhar uma novidade familiar. Para garantir atenção dos colegas e comunicação lúdica, ela elaborou artesanalmente um lança confetes, utilizando um rolinho de papel higiênico, uma bexiga e confetes azuis. Sob os olhares atentos da turma, a explosão de confetes azuis revelou a cor do veículo, gerando uma comemoração imediata e calorosa entre seus pares.

Esse evento ilustra com precisão o conceito de “Reprodução Interpretativa” proposto por William Corsaro. Na sociologia da Infância, as crianças não são vistas como meras receptoras passivas que apenas reproduzem organicamente as ações do adulto. Como observa Corsaro (2011, p. 31):

> Numa perspectiva sociológica, a socialização não é só uma questão de adaptação e internalização, mas também um processo de apropriação, reinvenção e reprodução. O que é fundamental para essa visão de socialização é o reconhecimento da importância da atividade

coletiva e conjunta — como as crianças negociam, compartilham e criam cultura com adultos e entre si. (id, ibid).

Para além da ressignificação dos rituais sociais evidentes na cultura de pares, a transição entre o interesse subjetivo individual e a escolha democrática coletiva, exige da criança uma negociação entre o "eu" e o "nós". Longe de tomarem partido de maneira ingênua ou puramente por impulso, na escolha das temáticas propostas, as crianças demonstram maturidade política e organização notória em optarem pelo voto estratégico em prol de uma decisão que beneficie o coletivo.

Isso fica evidente na atitude relatada pelo Estudante Água Viva, em entrevista. Embora sua preferência pessoal inicial tenha sido o tema "Arte Brasileira", ela realizou um voto estratégico consciente ao perceber a inviabilidade de vitória da sua temática proposta frente a polarização de outros temas, decidindo migrar seu voto para o tema "Oceano", colaborando, desse modo, com sua vitória. Outro exemplo desse processo de negociação foi observado em entrevista com Estudante Peixe, que mudou seu voto de "Jogos Digitais" para "Oceano" após uma mediação problematizadora do professor. Além disso, a maturidade das crianças na gestão das emoções se manifestou no depoimento do Estudante Lula Gigante, ao ver sua complexa proposta de "Campos Eletromagnéticos" rejeitada no momento da votação, a criança relatou em entrevista se sentir "normal" e acolheu pacificamente a decisão final da maioria, demonstrando um de maneira notável a capacidade de lidar com as frustrações sem intervenção de um adulto.

Desse modo, as vivências analisadas demonstram que as crianças não apenas negociam suas regras de convivência, elas atuam como atores sociais ativos, que exercitam a autogestão de seus interesses e sentimentos. Esses processos revelam a importância da sala de aula como espaço de acolhimento ao protagonismo infantil e suas linguagens.

Eixo 3: A Práxis Democrática e os Rituais Eleitorais na Escola

O momento de votação entre os temas propostos, se configura como o ápice do processo de escolha do Tema de Pesquisa, na turma de 5º ano vespertino, sendo uma autêntica prática democrática, lúdica e calorosa entre as crianças e professores. Os registro no Diário de Campo do dia 04/03/2026 descrevem como ocorreu o processo eleitoral no qual o professor distribuiu cédulas (pedaços de papel ofício em branco) para que as crianças escrevessem as opções de temas trazidas pelos colegas e em seguida as depositaram em uma urna. A contagem dos votos foi repleta de manifestações afetivas, as crianças se demonstraram bastante entusiasmadas durante toda apuração, ao ritmar com sons improvisados a imitação de tambores, sons de suspense, palmas e comemorações fervorosas de "uhhhh" e "eeeee" a cada voto lido pelo professor.

Esse cenário de forte engajamento cívico entre as crianças, vai de encontro aos estudos sobre a participação política e a cidadania na infância, que são

defendidos por Natália Fernandes e Manuel Sarmento. Nesse processo, a cidadania é exercida concretamente no momento presente, e não reservada ao futuro na idade adulta. A seriedade com que as crianças participam de todo processo eleitoral, desde o preenchimento das cédulas até a apuração dos votos, revela que ao terem o direito de autoria e decisão sobre o que vão pesquisar, elas compreendem a escola com um espaço de soberania democrática. Sarmento, Fernandes e Tomás criticam severamente a privatização histórica dos direitos das crianças no espaços públicos:

> Ao mesmo tempo que a modernidade introduziu a escola como condição de acesso à cidadania realizou um trabalho de separação das crianças do espaço público. As crianças são vistas como os cidadãos do futuro; no presente, encontram-se afastadas do convívio colectivo, salvo no contexto escolar, e resguardados pelas famílias da presença plena na vida em sociedade. A «privatização» da infância corresponde a um dispositivo de protecção das crianças, tanto quanto de subordinação a um regime de autoridade paternalista. (SARMENTO; FERNANDES; TOMÁS, 2007, p. 188).

Ao proporcionar um espaço no qual a tomada de decisão das crianças determinam os percursos pedagógicos, o NEI-CAp/UFRN corrobora com o rompimento dessa subordinação paternalista.

No entanto, a sustentação desse espaço democrático exige diretamente uma mediação docente intencional e comprometida eticamente com as decisões da turma. Conduzir as votações sem manipular os resultados em direção às preferências adultas pressupõe uma renúncia ao pressuposto modelo transmissivo e adultocêntrico de ensino. Essa postura ética é relatada em entrevista pelo Professor Dragão Marinho, em seu depoimento ele revela que, devido a sua formação e atuação ser principalmente voltada para área de robótica e programação, sua preferência pessoal era o tema “Jogos”. Contudo o docente priorizou o compromisso com a escuta sensível e respeito a escolha das crianças:

> Professor Dragão Marinho: Eu queria que fosse jogos, por exemplo, porque é a minha área. Então, eu compreendo o quanto que é abrangente essa temática e o que poderia ser desenvolvido, mas eu tinha aquele compromisso de ouvir o que as crianças estão dizendo, respeitar o processo de votação, instigar eles em todos os temas, fazer o mesmo tipo de pergunta de “por que você escolheu isso?”, “Como a gente pode melhorar?”, “Mas como a gente pode desenvolver isso ou aquilo?” para todo qual que seja o tema, independente do seu gostar ou não. (Arquivo do autor. Entrevista, 23 de mar de 2026).

Além disso, o Professor Dragão Marinho estabelece uma conexão notória entre as decisões políticas da sala de aula e o processo democrático em âmbito nacional, ao compreender a tomada de decisão da turma como um laboratório de cidadania:

> "A gente vive num processo que é de uma democracia, que vai desde do poder lá de cima do/da presidente que a gente escolhe, até uma decisão aqui que eles têm. Por exemplo, para decidir como vai ser o uso da quadra." (Arquivo do autor. Entrevista, 23 de mar de 2026).

Essa postura docente se alinha com o conceito de escuta ativa e sensível, no qual o educador abre mão da imposição adultocêntrica de saberes e coloca-se como parceiro atento de pesquisa (Fernandes, 2020). A ação pedagógica, nesse contexto, é uma mediação qualificada que, conforme aponta a Professora Leão

Marinho, “estimular reflexões criticas” e “ampliar os argumentos” das crianças sobre as temáticas sugeridas, refina o processo de escolha, de modo que respeite a soberania das crianças.

Em concordância com Soares, Sarmento e Tomás (2005), a investigação participativa com crianças tem uma dimensão política, de modo a ser mais um passo para a construção de uma infância verdadeiramente cidadã. Diante de todo exposto, a metodologia do Tema de Pesquisa do NEI-CAp/UFRN evidencia o protagonismo infantil de forma autêntica em parceria docente, em que as decisões curriculares são verdadeiramente tomadas entre as crianças e professores.

Conclusão

A investigação desenvolvida durante o processo de escolha do Tema de Pesquisa na turma do 5º ano do NEI-CAp/UFRN demonstra que o tema escolhido pelas crianças não constitui um mero roteiro de conteúdos programáticos predefinido verticalmente pela equipe pedagógica. Esse estudo revela, em sua essência, um reflexo da agência social e da subjetividade das crianças que atuam como protagonistas no seu próprio processo de ensino-aprendizagem, durante sua trajetória na referida instituição de ensino. Ao mobilizarem argumentos a partir de suas curiosidades, organizarem o processo eleitoral com estratégias, maturidade emocional e projeção dos caminhos investigativos que serão trilhados, as crianças movimentam o currículo, o dando vida, por meio das sua vontade de saber.
Garantir que as crianças escolham e definam o que desejam pesquisa significa assegurar o direito fundamental de participação democrática dos sujeitos inseridos no espaço escolar. Esse movimento pedagógico ganha contornos ainda mais urgentes diante das inúmeras crises enfrentadas globalmente, marcadas pelo enfraquecimento dos valores democráticos, crescimento do autoritarismo, silenciamento das minorias, crises climáticas e sociais que impactam diretamente a vida das gerações mais jovens.
Em um cenário global no qual a polarização ameaça a convivência coletiva, a escola que tem como prática a escuta ativa e sensível se consolida como o espaço de resistência e justiça social. Ao vivenciarem o debate respeitoso de ideias, o voto ético, a negociação em coletivo e a corresponsabilização das decisões tomadas pela maioria, as crianças não apenas se preparam para um exercício de uma cidadania futura, elas a exercem ativamente no aqui e agora de suas infâncias. Desse modo, a escolha pedagógica pelo Tema de Pesquisa revela que a construção de uma sociedade mais justa e democrática tem início na infância e no compartilhamento das escolhas na sala de aula. A escuta atenta docente e o reconhecimento da criança como sujeito de direitos, funciona como uma ferramenta indispensável de emancipação e autonomia. Conclui-se que legitimar as vozes infantis e validar suas escolhas coletivas não é apenas o cumprimento de uma escolha metodológica inovadora, mas uma necessidade indispensável na formação de cidadãos críticos empáticos e autônomos, com condições plenas de enfrentar e transformar as crises do nosso tempo.

Referências

ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

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

CORSARO, William. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 443-464, 2005.

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

DINIZ, Andrea Morais. Breve histórico das metodologias no Núcleo de Educação da Infância/UFRN. *In*: CORDEIRO, Sandro da Silva; CAMPOS, Rebeca Ramos (org.). **Histórias, memórias e afetos**. Natal: SEDIS-UFRN, 2020. p.45-59.

FERNANDES, Natália; MARCHI, Rita de Cássia. A participação das crianças nas pesquisas: nuances a partir da etnografia e na investigação participativa. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 25, e250024, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

KRAMER, Sonia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos De Pesquisas**, [*S.l.*], n. 116, p. 41–59, 2002.

PIMENTEL, Gilka Silva; MEDEIROS, Teresa Régia Araújo de. Núcleo de Educação Infantil: 40 anos de história. *In*: CORDEIRO, Sandro da Silva; CAMPOS, Rebeca Ramos (Org.). **Histórias, memórias e afetos**. Natal: SEDIS-UFRN, 2020. p. 11-44.

RÊGO, Maria Carmem Freire Diógenes. O currículo em movimento. *In*: CORDEIRO, Sandro da Silva (org.). **Caderno faça e conte**: NEI-CAp/UFRN. Natal: SEDIS/UFRN, 2020. p. 20-49.

SARMENTO, Manuel Jacinto; FERNANDES, Natália; TOMÁS, Catarina. Políticas públicas e participação infantil. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto Alegre, n. 25, p. 183-206, 2007.

SOARES, Natália Fernandes; SARMENTO, Manuel Jacinto; TOMÁS, Catarina. INVESTIGAÇÃO DA INFÂNCIA E CRIANÇAS COMO INVESTIGADORAS: METODOLOGIAS PARTICIPATIVAS DOS MUNDOS SOCIAIS DAS

CRIANÇAS. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 12, n. 13, 2005.

CÓDIGO: HS0506

AUTOR: VITÓRIA THAMMY OLIVEIRA DE ARAUJO

COAUTOR: ANA KAROLLINA VENTURA DA SILVA

COAUTOR: KALLYNE KAREN SATURNO NASCIMENTO

ORIENTADOR: BLENDA CARINE DANTAS DE MEDEIROS

TÍTULO: LIBERDADE RELIGIOSA NA EDUCAÇÃO BÁSICA À LUZ DA BNCC: ADULTOCENTRISMO E DIREITOS DA CRIANÇA

Resumo

Este trabalho analisa as tensões entre liberdade religiosa, direitos da criança e autoridade parental na Educação Básica, tomando como referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Parte-se do reconhecimento da pluralidade religiosa brasileira e da compreensão da criança como sujeito de direitos, problematizando práticas adultocêntricas que podem limitar sua autonomia, especialmente quanto à liberdade de crença e consciência. Trata-se de pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, desenvolvida a partir de produções acadêmicas publicadas entre 2004 e 2024 e de documentos normativos, incluindo a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a BNCC. A análise, fundamentada na Sociologia da Infância e em estudos sobre Ensino Religioso, evidencia que a escola pública ocupa posição estratégica na mediação entre família, criança e sociedade. Os resultados indicam que a efetivação de um Ensino Religioso plural depende do respeito à laicidade, da prevenção de práticas proselitistas, da formação docente adequada e da valorização da participação infantil. Conclui-se que a escola deve respeitar as convicções familiares sem permitir imposições dogmáticas, garantindo à criança acesso plural ao conhecimento, liberdade de consciência e condições para a construção progressiva de sua autonomia.

Palavras-chave: Liberdade religiosa. Direitos da criança. Adultocentrismo. BNCC.

TITLE: RELIGIOUS FREEDOM IN BASIC EDUCATION IN LIGHT OF THE BNCC: ADULTCENTRISM AND CHILDREN'S RIGHTS

Abstract

This study analyzes the tensions between religious freedom, children's rights, and parental authority in Basic Education, taking the Brazilian National Common Curricular Base (BNCC) as a reference. It starts from the recognition of Brazil's religious plurality and the understanding of children as rights-bearing subjects, questioning adult-centered practices that may limit their autonomy, especially regarding freedom of belief and conscience. This is a qualitative study based on bibliographic and documentary research, drawing on academic publications from 2004 to 2024 and normative documents, including the 1988 Federal Constitution, the Statute of the Child and Adolescent, the National Education Guidelines and Framework Law, and the BNCC. Grounded in Childhood Sociology and studies on Religious Education, the analysis shows that public schools occupy a strategic position in mediating relations among families, children, and society. The findings indicate that implementing plural Religious Education depends on respect for secularity, prevention of proselytizing practices, adequate teacher training, and recognition of children's participation. It concludes that schools should respect family convictions without allowing dogmatic impositions, ensuring children access to plural knowledge, freedom of conscience, and conditions for the progressive construction of autonomy.

Keywords: Religious freedom. Children's rights. Adultcentrism. BNCC.

Introdução

A sociedade brasileira caracteriza-se por intensa diversidade cultural e religiosa, resultante de processos históricos que consolidaram múltiplas tradições de crença e formas de expressão espiritual. Essa pluralidade manifesta-se de modo significativo no espaço escolar, onde diferentes identidades religiosas convivem e produzem desafios pedagógicos, éticos e institucionais relacionados ao respeito à diversidade, à formação cidadã e à garantia dos direitos humanos. Nesse contexto, o Ensino Religioso (ER) pode ser compreendido como campo de mediação social voltado ao reconhecimento das diferenças e à promoção do diálogo intercultural (Campos et al., 2024).

A configuração do Ensino Religioso no cenário educacional brasileiro é marcada por disputas políticas, epistemológicas e jurídicas. Historicamente associado a práticas confessionais e catequéticas, o componente vem sendo ressignificado como área de conhecimento orientada por pressupostos científicos, éticos e pluralistas. A BNCC representa marco relevante nesse processo ao orientar o Ensino Religioso pelo estudo do fenômeno religioso e por princípios relacionados

à diversidade cultural e à convivência democrática. Entretanto, a institucionalização curricular não elimina conflitos acerca dos limites pedagógicos do componente, das interpretações sobre liberdade religiosa e das expectativas atribuídas à escola pública (Freitas; Amorim, 2024).

A liberdade religiosa é um direito fundamental, cuja efetivação no ambiente escolar envolve diferentes sujeitos e interesses. A escola ocupa posição estratégica na mediação entre direitos individuais e coletivos, especialmente quando práticas pedagógicas relacionadas ao Ensino Religioso entram em tensão com valores familiares ou convicções religiosas específicas. A problemática torna-se mais sensível quando se considera a criança como sujeito de direitos. A Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente consolidaram essa compreensão, reconhecendo direitos fundamentais e a necessidade de proteção integral.

Nesse cenário, o adultocentrismo parental pode manifestar-se quando decisões dos responsáveis se sobrepõem à autonomia progressiva da criança e quando suas experiências e vozes são desconsideradas. A Sociologia da Infância, especialmente nas contribuições de Sarmento e Corsaro, permite compreender a criança como ator social e produtora de cultura no presente. Assim, a escola pública não deve substituir a família na orientação espiritual, mas também não pode permitir que o espaço educativo seja utilizado para imposição dogmática ou discriminação (Santos, 2017).

Diante disso, o objetivo deste trabalho é analisar as tensões entre liberdade religiosa, direitos da criança e adultocentrismo parental na Educação Básica, investigando o papel da escola como mediadora dessas relações à luz da BNCC. Busca-se compreender de que modo o ambiente escolar pode atuar como espaço de garantia de direitos, prevenção ao proselitismo e promoção do respeito à diversidade religiosa.

Metodologia

A presente pesquisa integra o projeto de iniciação científica intitulado "A compreensão de crianças de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental sobre seus direitos no espaço escolar: uma pesquisa-ação colaborativa". Possui abordagem qualitativa e natureza bibliográfica e documental. O levantamento bibliográfico contemplou o período de 2004 a 2024, com buscas nas bases SciELO e Google Acadêmico, priorizando produções que discutem a epistemologia do Ensino Religioso, a diversidade religiosa, a liberdade de crença, a agência infantil e as relações entre família e escola. O corpus foi constituído por trabalhos acadêmicos das áreas da Educação e das Ciências da Religião selecionados por sua relação com o problema investigado.

A análise documental considerou marcos normativos que estruturam a educação e o Ensino Religioso no Brasil, entre eles a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº

9.394/1996), a Lei nº 9.475/1997, o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Base Nacional Comum Curricular. Também foi considerada a Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 4439, julgada pelo Supremo Tribunal Federal em 2017, em razão de sua relevância para o debate sobre o modelo confessional de Ensino Religioso nas escolas públicas.

O referencial teórico articula contribuições da Sociologia da Infância, especialmente Sarmento (2004, 2005) e Corsaro (2011), com estudos sobre Ensino Religioso, laicidade, diversidade religiosa e formação humana. Foram mobilizados, ainda, autores que discutem a infância, a cultura de pares e o papel da escola na mediação das relações sociais, como Branco e Corsino (2015) e Cândido (2007).

O procedimento analítico consistiu na leitura, sistematização e confronto dos argumentos presentes na literatura e nos documentos normativos, buscando identificar: a) os fundamentos históricos, legais e pedagógicos do Ensino Religioso; b) os princípios e limites estabelecidos pela BNCC; c) as tensões entre autoridade parental, liberdade de consciência e autonomia progressiva da criança; e d) o papel da escola na mediação desses conflitos. A interpretação foi orientada pela compreensão da criança como sujeito de direitos e pela necessidade de uma educação pública pautada na laicidade, no pluralismo, na alteridade e na proteção integral.

Resultados e Discussões

A análise bibliográfica e documental evidencia que o Ensino Religioso ocupa lugar historicamente controverso na educação brasileira. Sua trajetória foi marcada pela influência de instituições religiosas e por práticas confessionais e catequéticas, especialmente nos períodos colonial e imperial (Freitas, 2018). A separação entre Igreja e Estado e a consolidação da laicidade produziram mudanças no campo educacional, mas não eliminaram as disputas em torno da presença da religião na escola pública (Oliveira; Junqueira, 2020). A literatura analisada caracteriza o Ensino Religioso como campo de disputas simbólicas e políticas, no qual diferentes agentes sociais buscam legitimar concepções acerca da finalidade da educação pública (Amaral; Oliveira; Souza, 2020).

Os estudos identificam diferentes modelos de Ensino Religioso. O modelo confessional mantém vínculos com tradições religiosas específicas e pode privilegiar determinadas crenças, produzindo exclusões e desigualdades simbólicas (Amaral; Oliveira; Souza, 2020). O modelo interconfessional procura estabelecer diálogo entre denominações, mas pode conservar a centralidade da experiência religiosa institucionalizada e de hegemonias culturais (Junqueira; Kadlubitski, 2014). Já o modelo não confessional, fundamentado nas Ciências da Religião, desloca o foco da adesão para o estudo do fenômeno religioso como produção histórica, cultural e social (Silva, 2019; Silva; Nogueira; Beise, 2020). Essa perspectiva favorece o pensamento reflexivo, o reconhecimento da alteridade e o respeito à diversidade.

A BNCC é apresentada no corpus como marco de sistematização do Ensino Religioso enquanto área de conhecimento (Freitas, 2018; Façanha; Stephanini, 2021). A proposta distancia-se da catequese e orienta o estudo do fenômeno religioso por pressupostos éticos e científicos, sem privilégio de uma crença específica (Melo, 2022). A religião é compreendida como dimensão cultural, histórica e social da experiência humana. Nessa perspectiva, a laicidade não significa retirar a religião do espaço público, mas impedir que uma crença detenha privilégio institucional (Oliveira; Junqueira, 2020). O componente curricular pode, portanto, contribuir para que os estudantes compreendam a pluralidade de crenças e valores presentes na sociedade, desde que não seja utilizado como instrumento de adesão religiosa (Custódio; Klein, 2025). Os resultados também mostram que a existência de normas curriculares não garante, por si só, a efetivação de uma prática plural. A literatura aponta desafios relacionados à formação docente e à interferência de convicções pessoais na mediação pedagógica (Lima; Freitas, 2020). A ausência de formação específica pode favorecer práticas confessionais ou proselitistas no cotidiano escolar (Silveira; Morais; Lustosa, 2023). Dessa forma, a consolidação de um Ensino Religioso coerente com a BNCC depende de formação inicial e continuada, fundamentação teórica e compromisso ético com a diversidade e os direitos fundamentais (Amorim, 2024; Brasil, 2018).

Outro eixo central identificado é a tensão entre autoridade familiar e direitos da criança (Santos, 2017; Bem; Pereira, 2022). A legislação brasileira reconhece crianças e adolescentes como sujeitos de direitos, mas permanecem perspectivas adultocêntricas nas relações familiares (Santos, 2017; Sarmento, 2005). O adultocentrismo pode reduzir a criança à condição de receptora das decisões e convicções dos adultos, desconsiderando sua capacidade de participar da construção de significados e sua autonomia progressiva (Sarmento, 2005; Brostolin, 2020). As contribuições de Sarmento (2004, 2005) e Corsaro (2011) reforçam que a infância constitui categoria social própria e que as crianças são atores sociais que produzem e ressignificam culturas no presente.

No campo religioso, essa discussão ganha relevância porque a família exerce importante papel na formação dos filhos, mas a autoridade parental não deve resultar na supressão da liberdade de consciência da criança no espaço educativo (Santos, 2017). A escola, por sua vez, não pode substituir a família na orientação espiritual, nem pode permitir que o espaço público seja convertido em lugar de imposição dogmática (Santos, 2017; Bem; Pereira, 2022). Sua função é mediar relações, promover o diálogo e assegurar que estudantes religiosos e não religiosos possam participar de um ambiente livre de coerção, preconceito e proselitismo (Silveira; Morais; Lustosa, 2023).

Os estudos analisados indicam que conflitos envolvendo a participação em aulas de Ensino Religioso ou em atividades sobre diversidade religiosa devem ser tratados por meio de diálogo transparente com as famílias e de uma atuação pedagógica comprometida com a proteção integral (Santos, 2017). A mediação escolar deve buscar superar tanto a absolutização da autoridade parental quanto a desconsideração do papel da família (Arendt, 2007). O desafio consiste em construir uma atuação articulada que respeite convicções familiares e,

simultaneamente, assegure o direito da criança ao acesso plural ao conhecimento e à formação crítica (Santos, 2007; Brostolin, 2020).

A análise de Cândido (2007) amplia essa possibilidade ao propor que, na Educação Básica, o objeto do Ensino Religioso não seja a instituição ou a doutrina, mas o sentido da vida e aquilo que é gerador de vida e alteridade. A autora apresenta como momentos importantes a percepção de si, o reconhecimento do outro e a vivência (Cândido, 2007). Essa abordagem permite compreender conflitos e diferenças religiosas como oportunidades educativas para desenvolver respeito mútuo, diálogo e convivência democrática (Brasileiro, 2010; Cândido, 2007).

Em conjunto, os resultados apontam que a escola pública exerce papel fundamental como instância mediadora entre família, criança e sociedade (Santos, 2017). A garantia da liberdade religiosa não se reduz à possibilidade de professar uma crença, mas envolve também o direito de não sofrer imposição religiosa e de ter acesso a conhecimentos sobre a diversidade existente (Silveira; Morais; Lustosa, 2023). O Ensino Religioso, quando orientado por princípios científicos, pluralistas e não proselitistas, pode contribuir para a formação ética e cidadã (Façanha; Stephanini, 2021). Quando se afasta desses princípios, corre o risco de reproduzir exclusões, intolerâncias e práticas adultocêntricas (Amaral; Oliveira; Souza, 2020).

Assim, a literatura e os documentos analisados convergem para a necessidade de fortalecer a laicidade educacional, a formação docente, a participação infantil e a mediação entre família e escola (Freitas; Amorim, 2024; Brostolin, 2020). A superação do adultocentrismo e do proselitismo aparece como condição para que o Ensino Religioso cumpra uma função humanizadora, baseada na alteridade, no reconhecimento da diversidade e na proteção integral da criança (Sarmento, 2005; Cândido, 2007).

Conclusão

A pesquisa evidencia que as tensões entre liberdade religiosa, direitos da criança e autoridade parental permanecem presentes na Educação Básica, apesar dos avanços normativos que reconhecem a criança como sujeito de direitos e orientam o Ensino Religioso por princípios de pluralidade e laicidade. A análise demonstra que a escola pública possui papel estratégico na mediação entre família e criança, devendo respeitar as convicções familiares sem permitir práticas proselitistas, coerções ou discriminações.

Conclui-se que a consolidação de um Ensino Religioso plural depende de formação docente específica, fundamentação científica, respeito à diversidade e valorização da voz infantil. Romper com o adultocentrismo significa reconhecer a criança como ator social e participante da construção de significados. Nesse sentido, a escola deve favorecer o conhecimento sobre diferentes manifestações religiosas, a liberdade de consciência, o diálogo e a alteridade. Recomenda-se

o fortalecimento de políticas de formação inicial e continuada e de práticas pedagógicas que articulem proteção integral, participação infantil e convivência democrática.

Referências

AMARAL, Daniela Patti do; OLIVEIRA, Renato José de; SOUZA, Evelin Christine Fonseca de. Modelos de ensino religioso nas escolas públicas brasileiras: espaços e tempos de disputas. Revista Educação e Cultura Contemporânea, Rio de Janeiro, v. 17, n. 50, 2020. Disponível em: https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/5337. Acesso em: 21 fev. 2026.

ARENDT, Hannah. Entre o passado e o futuro. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BEM, Alessandro; PEREIRA, Ariovaldo Lopes. A laicidade da educação pública no Brasil e o ensino religioso na BNCC. Cadernos de História, Uberlândia, v. 23, n. 2, p. 1-20, 2022. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/cdhis/article/view/73272. Acesso em: 25 fev. 2026.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 21 fev. 2026.

BRASIL. Parecer homologado Portaria n° 1.403, de 2018. Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Ciências da Religião. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=99971-pcp012-18&category_slug=outubro-2018-pdf-1&Itemid=30192. Acesso em: 20 fev. 2026.

BRASIL. Portaria nº 1.570, de 2017. Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base. Ensino Religioso, p. 435-450. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base. Acesso em: 21 fev. 2026.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Ação direta de inconstitucionalidade nº 4.439. Relator: Ministro Roberto Barroso. Brasília, DF: Supremo Tribunal Federal, 2017. Disponível em: http://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=3926392. Acesso em: 21 fev. 2026.

BRASILEIRO, Marislei de Sousa Espíndula. Ensino religioso na escola: o papel das ciências das religiões. 2010. Tese (Doutorado em Ciências da Religião) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2010.

BROSTOLIN, Marta Regina. A criança e o direito de participação: desafios para a Educação Infantil. Educação e Realidade, v. 45, n. 4, 2020. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/33789. Acesso em: 25 fev. 2026.

CAMPOS, Fabiano Victor; SIQUEIRA, Giseli do Prado; ROCHA, Ozenildo Santos Xavier da; PANASIEWICZ, Roberlei. Ciências da religião, ensino religioso e Base Nacional Comum Curricular: alteridade, interculturalidade e abertura dialogal. Boletim de Conjuntura (BOCA), Boa Vista, v. 17, n. 51, p. 285–311, 2024. Disponível em: https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/3729. Acesso em: 15 mar. 2026.

CÂNDIDO, Viviane Cristina. Ensino Religioso na Educação Infantil: ênfase na construção de uma área de conhecimento pela proposição de temas específicos. Revista Lusófona de Ciências das Religiões, v. 4, n. 12, p. 263-270, 2007. Disponível em: https://research.ulusofona.pt/pt/publications/ensino-religioso-na-educa%C3%A7%C3%A3o-infantil-%C3%AAnfase-na-constru%C3%A7%C3%A3o-de-uma-8/. Acesso em: 24 fev. 2026.

CORSARO, William A. Sociologia da infância. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CUSTÓDIO, Elivaldo Serrão; KLEIN, Remí. Ensino religioso e diálogo inter-religioso nas escolas públicas: um desafio a ser enfrentado. Protestantismo em Revista, v. 36, n. 1, p. 64–79, 2025. Disponível em: https://revistas.est.edu.br/PR/article/view/3939. Acesso em: 15 mar. 2026.

FAÇANHA, Marta Braga; STEPHANINI, Valdir. Aspectos do Ensino Religioso na Base Nacional Comum Curricular: os fundamentos para educação de qualidade. Revista Pistis & Praxis, v. 13, n. 1, 2021. Disponível em: https://periodicos.pucpr.br/pistispraxis/article/view/27789. Acesso em: 21 fev. 2026.

FREITAS, Eliane Maura Littig Milhomem de. Bem-me-quer, malmequer: um estudo sobre a presença do ensino religioso na Base Nacional Comum Curricular. 2018. 237 f. Tese (Doutorado em Ciência da Religião) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: https://repositorio.pucsp.br/handle/handle/21888. Acesso em: 22 fev. 2026.

FREITAS, Eliane Maura Littig Milhomem de; AMORIM, Cleyde. O ensino religioso chegou na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): E agora, professor/a?. REVER: Revista de Estudos da Religião, v. 24, n. 1, p. 347–363, 2024. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/rever/article/view/62802. Acesso em: 21 fev. 2026.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; KADLUBITSKI, Lidia. Diversidade Religiosa na Educação no Brasil. Revista Caminhos - Revista de Ciências da Religião, Goiânia, v. 12, n. 2, p. 370–385, 2014. Disponível em: https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/caminhos/article/view/3546. Acesso em: 21 fev. 2026.

LIMA, João Paulo Araújo Pimentel; FREITAS, Bianca Nascimento de. Os desafios do ensino religioso no contexto de aplicação da base nacional comum curricular. Jornal de Políticas Educacionais, Curitiba, v. 14, e73971, 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S19811969202000100111&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 15 mar. 2026.

MELO, Maria Gorete Santos Jales de. Ensino religioso nas escolas: por quê? Ivy Enber Scientific Journal, v. 2, n. 1, p. 150–164, 2022. Disponível em: https://enberuniversity.com/revista/index.php/ies/article/view/39. Acesso em: 15 mar. 2026.

OLIVEIRA, Lilian Blanck de; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. Ensino religioso, laicidade e liberdade religiosa no espaço escolar brasileiro. Revista de Informação Legislativa Contemporânea (RINC), Brasília, v. 7, n. 2, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rinc/a/ht49NjKc63k4xZQJLLsk84H/. Acesso em: 22 fev. 2026.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A gramática do tempo: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2007.

SANTOS, Maria Christina dos. A criança, o adolescente, a família e o direito à liberdade religiosa. Ordem dos Advogados do Brasil – Seção Paraná (OAB-PR), 24 jul. 2017. Disponível em: https://www.oabpr.org.br/artigo-crianca-o-adolescente-familia-e-o-direto-liberdade-religiosa/. Acesso em: 21 fev. 2026.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da Sociologia da Infância. Educação & Sociedade, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/3PLsn8PhMzxZJzvdDC3gdKz/?lang=pt. Acesso em: 23 fev. 2026.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de (org.). Estudos da infância: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 9-34. Disponível em: https://www.oasisbr.ibict.br/vufind/Record/RCAP_22d608ed7a8b217a47f330b51aa848c0. Acesso em: 25 fev. 2026.

SILVA, Edeson dos Anjos; NOGUEIRA, Sandra Vidal; BEISE, Claudete Ulrich. Ensino religioso plural na educação básica: uma área do conhecimento humano em consolidação. Revista Caminhos, Goiânia, v. 18, n. 5, p. 28–44, 2020. Disponível em:

https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/caminhos/article/view/8367. Acesso em: 15 mar. 2026.

SILVA, Eliane Moura da; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. Ensino religioso e a Base Nacional Comum Curricular: desafios e perspectivas para a educação brasileira. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 35, e204515, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/q53vWMgXQr68jNhtP6SZHPm/. Acesso em: 22 fev. 2026.

SILVEIRA, Nilmara Alvarenga; MORAIS, Roberta Feitosa de; LUSTOSA, Thalita Furtado Mascarenhas. Proselitismo religioso: liberdade de expressão ou uma via de propagação do discurso de ódio. Revista Contemporânea, v. 3, n. 12, p. 27558-27577, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.56083/RCV3N12-145. Acesso em: 15 mar. 2026.

CÓDIGO: HS0542

AUTOR: MAYARA FERNANDES BEZERRA DA COSTA

ORIENTADOR: DENISE BORTOLETTO

TÍTULO: Socialização de crianças no ensino fundamental: durante o recreio

Resumo

esta pesquisa tem como tema a socialização de crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental durante os momentos de recreio escolar, tendo como campo de investigação o Núcleo de Educação da Infância (NEI/UFRN). Parte-se do seguinte problema de pesquisa: como as crianças constroem suas formas de socialização durante os momentos de recreio no contexto escolar? O objetivo geral é compreender como ocorre a socialização das crianças durante esses momentos, buscando identificar as formas de interação estabelecidas entre elas, observar como organizam e negociam papéis e regras nas brincadeiras e analisar como elementos presentes em seu cotidiano são apropriados e ressignificados nas relações entre pares. O estudo fundamenta-se nas discussões sobre socialização infantil, especialmente a partir das contribuições de William Corsaro acerca da reprodução interpretativa e da cultura de pares, articuladas às discussões sobre o brincar e as relações sociais na infância.

Palavras-chave: socialização infantil; cultura de pares; reprodução interpretativa;

TITLE: Socialization of children in elementary school: during recess

Abstract

This research focuses on the socialization of children in the early years of elementary education during school recess, with the *Núcleo de Educação da Infância* (NEI/UFRN) serving as the research setting. It addresses the following research question: how do children construct their forms of socialization during recess within the school context? The general objective is to understand how children's socialization unfolds during these times, seeking to identify the forms of interaction established among them, observe how they organize and negotiate roles and rules during play, and analyze how elements from their daily lives are appropriated and given new meaning within peer relationships. The study is grounded in discussions on childhood socialization—drawing particularly on William Corsaro's contributions regarding interpretive reproduction and peer culture—integrated with discussions on play and social relations in childhood.

Keywords: Childhood socialization. Peer culture.Interpretive reproduction.

Introdução

A presente pesquisa tem como tema a socialização de crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental durante os momentos de recreio escolar, tendo como campo de investigação o Núcleo de Educação da Infância (NEI/UFRN). O estudo parte da compreensão de que o recreio constitui um momento da rotina escolar em que as crianças possuem possibilidades de escolher com quem brincar, quais atividades realizar e como organizar suas brincadeiras. Nesse contexto, as interações entre as crianças podem revelar diferentes formas de participação, negociação, criação de regras e produção de significados entre os pares.

A partir dessa perspectiva, o problema de pesquisa que orienta o estudo é: como as crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental constroem suas formas de socialização durante os momentos de recreio no contexto escolar? A questão busca compreender de que maneira as crianças estabelecem relações entre si, organizam suas brincadeiras, negociam papéis e regras e atribuem significados às atividades desenvolvidas durante esse momento da rotina escolar.

Diante desse problema, o objetivo geral da pesquisa é compreender como ocorre a socialização das crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental durante os momentos de recreio no NEI/UFRN. Como objetivos específicos, busca-se: identificar as formas de interação estabelecidas entre as crianças durante as brincadeiras; observar como elas organizam e negociam papéis e regras nas atividades realizadas; e analisar como elementos presentes em seu cotidiano são apropriados e ressignificados nas brincadeiras e nas relações entre pares.

Entendendo que o processo de socialização tem início no começo da vida, ou seja, na infância e que várias áreas do conhecimento se dedicam a estudar-lá como, a sociologia, psicologia social, antropologia, pedagogia. Alguns autores como Quinsequi (2026, p. 202) acreditam que existem dois tipos de socialização, a socialização primária e a secundária:

A socialização primária constitui a fase inicial e fundadora do processo de socialização, sendo responsável pela introdução do indivíduo no universo social ao qual pertence. Ela ocorre nos primeiros anos de vida, período em que o indivíduo apresenta elevada plasticidade psicológica e cognitiva. As aprendizagens realizadas neste período tendem a ser profundamente interiorizadas e percebidas como naturais e evidentes. (QUINSEQUI, 2026, p. 202)

Metodologia

METODOLOGIA

Este estudo é inspirado na pesquisa etnográfica com crianças que frequentam os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tendo como foco os momentos de recreio no Núcleo de Educação da Infância (NEI/UFRN). A pesquisa de campo é realizada, principalmente,

às sextas-feiras, pois, nessa escola, esse dia é denominado “Dia do Brinquedo”, ocasião em que é permitido às crianças trazerem brinquedos para brincar no espaço escolar.

Para auxiliar na análise das informações produzidas durante a pesquisa de campo, foi realizada uma revisão bibliográfica no Portal de Periódicos da CAPES, utilizando como critério de busca o descritor “Socialização de crianças no ensino fundamental”. A busca considerou o período de 2016 a 2025 e foi realizada a partir de diferentes critérios disponibilizados pela plataforma. Como resultado, foram localizados 46 textos, dos quais sete foram selecionados para leitura e análise, considerando sua relação com o objeto de estudo. Além desses textos, também foram utilizados trabalhos indicados pela orientadora da pesquisa, que contribuíram para a construção do referencial teórico e para a análise das informações produzidas no campo. A análise da revisão bibliográfica encontra-se em andamento.

A estudante participou das diferentes etapas da pesquisa, acompanhando a orientadora nos momentos de coleta de dados, por meio da observação participante, e acompanhando a realização das entrevistas com as crianças selecionadas. Também participou das transcrições das entrevistas e do tratamento e da organização dos dados coletados, contribuindo, assim, para as diferentes etapas do processo de investigação.

Resultados e Discussões

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise dos dados produzidos durante a pesquisa de campo foi realizada de forma descritiva e teórica, articulando os registros das situações observadas durante o recreio com os conceitos e referenciais discutidos na revisão bibliográfica. Inicialmente, buscou-se descrever as brincadeiras, as interações e as formas de organização construídas pelas crianças em seus grupos de pares, preservando as particularidades das situações vivenciadas no campo. Em seguida, essas situações foram interpretadas à luz dos estudos sobre socialização infantil, cultura de pares, reprodução interpretativa e brincadeira, buscando compreender como as crianças produzem sentidos, estabelecem regras, negociam papéis e ressignificam elementos presentes em seu cotidiano nas interações com outras crianças e com os adultos.

BRINCANDO COM AS CRIANÇAS

Em seguida será apresentada uma parte da rotina das crianças durante o recreio. Realizado nesse momento nas sextas-feiras no horário do recreio, com crianças do primeiro e do segundo ano do ensino fundamental anos iniciais.

A geração de dados da pesquisa empírica ocorre sempre no horário em que as turmas estão no intervalo, com a intenção de perceber as formas como as crianças socializam quando estão livres do direcionamento do professor.

No primeiro momento de contato com as crianças, minha orientadora de pesquisa me apresentou a um grupo de meninas que estavam brincando de desenhar e vender desenhos, falando meu nome e explicando que sou uma pessoa que está estudando para ser professora e me deixou à vontade com as crianças. Nisso me aproximei do banco que estavam sentadas e perguntei a uma delas se eu poderia me sentar ali e obtive a autorização de uma delas.

Escolhi observar um grupo de sete meninas do 2 ano do Ensino Fundamental que brincavam de Loja de Desenhos. Existia um pequeno cartaz com o nome da loja e com o cardápio dos desenhos que poderiam ser feitos para ficar visível aos possíveis clientes.

Notei uma organização por parte delas para esta loja: tinham as crianças que desenhavam, outras que tentavam conseguir compradores para os desenhos, uma que anotava os nomes dos compradores em um caderno e tinha uma que era a responsável por entregar os desenhos aos compradores.

Quase todas se empolgaram com as vendas como se estivessem em um comércio de rua, divulgando o valor dos desenhos quase que no grito para chamar atenção do público. Se reúnem todo dia na mesa que fica na portaria, ocupando a mesa que lá está, neste dia, estava um porteiro que participava da brincadeira encomendando desenhos, reclamando do preço e elas se esforçando para conseguir agradá-lo.

Conseguiram vender alguns desenhos, os clientes que também eram crianças, na maioria das vezes meninas, pagavam os desenhos com notas fictícias de dinheiro que uma das meninas doava uma folha para a pessoa desenhar o dinheiro e outra recebe este dinheiro.

Durante este horário em que as meninas estavam fazendo e vendendo desenhos, perto da hora de terminar o recreio, apareceu um outro grupo pequeno de meninas que começaram a ocupar o mesmo ambiente da portaria e a tentar vender desenhos também, então os dois grupos começaram a tentar atrair clientes ao mesmo tempo. O grupo que eu estava observando começou a dizer que só comprariam na loja delas, que elas tinham o melhor preço num tom de voz alto e por vezes indo ver o que o grupo concorrente tinha de diferente da loja delas.

Somente ao final do horário do intervalo que uma das meninas olhou para mim e me perguntou se eu gostaria de comprar um desenho, aí eu respondi que sim e que queria uma sereia, a menina perguntou com quais cores eu gostaria que fosse a sereia e eu respondi que seria rosa e verde. E a menina disse que devido o horário, precisaria combinar comigo o dia para me entregar o desenho, então eu disse: que seria melhor encomendar para a próxima sexta.

A brincadeira de loja de desenhos pode ser categorizada como uma brincadeira com dramatização de papéis, pois cada membro dessa lojinha tinha sua função e , é possível sugerir que a decisão do grupo em brincar de loja de desenho, parece demonstrar o desejo das crianças em exercer funções dos adultos, como por exemplo a de ser vendedor de algum produto, ou o caixa (pessoa que administra o dinheiro fictício durante a venda), a desenhista, dentre outros papéis.

No segundo dia, observei que o grupo de meninas que estavam brincando de loja de desenhos na entrada da portaria, demoraram mais para montar a loja delas, suspeitei que talvez fosse pelo fato de que o porteiro que costuma brincar com elas não estava na portaria naquele dia e quem estava era outra funcionária que, apesar de não se incomodar com a presença das crianças utilizando a mesa da portaria, não brincava com elas, comportamento que a diferenciou do outro funcionário

Quando me aproximei do grupo de meninas da loja de desenhos, percebi que o grupo não estava completo e me direcionei a uma delas para pedir o meu desenho de sereia que eu havia encomendado na semana passada e prontamente a menina me respondeu: — Vou fazer, quais cores você gosta? eu respondi — rosa e verde. A porteira se aproximou e me falou: — duas delas não estão mais trabalhando na loja. E me falou sobre os cartazes da loja — Elas talvez tenham ficado tristes com o fato de que outro porteiro teria tirado os cartazes da loja delas da parede e não deixou colocar novamente.

Notei que uma das meninas que não estava mais brincando de loja de desenhos, estava com um fichário cheio de figurinhas de Pokémon e estava mostrando para outra menina que também tinha um fichário de figurinhas, além de ter mais uns dois meninos interessados em ver essas figurinhas. A intenção de alguns era trocar figurinhas.

Após esse momento inicial, observei outros espaços, chegando ao parque das crianças do ensino fundamental, dessa vez sem ser apresentada pela minha supervisora. Notei que tinha um pequeno grupo de três meninas e um menino debaixo de uma árvore com umas três maletas de miçangas e outros acessórios no gramado, me aproximei, sentei perto, e perguntei a uma das meninas: — O que está fazendo? e ela me respondeu: — estou fazendo pulseiras! Perguntei de qual série elas são e uma delas me respondeu dizendo: — Somos do segundo ano. Aí eu perguntei: — Vocês vendem pulseiras? A menina se empolgou e me respondeu explicando todo o funcionamento da loja de pulseiras: — Aqui funciona o estoque da loja, porque aqui elas duas fazem as pulseiras que foram encomendadas e eu ensino quem quer aprender, está vendo aquela menina ali em cima do brinquedo? Ela é dona dessas maletas, ela deixa a gente usar e é ela que divulga e faz as vendas em cima daquele brinquedo. Então eu perguntei: — As vendas são com dinheiro de mentirinha ou com dinheiro de verdade? A menina respondeu: — Com dinheiro de verdade! Perguntei novamente: — Você poderia me ensinar a fazer a pulseira? A resposta foi: — Posso sim.

Imagem 1: Desenho encomendado pela pesquisadora

Fonte: acervo da pesquisadora (2026)

A partir daí eu comecei a fazer uma pulseira pra mim. Quando terminei a pulseira, terminou também o intervalo das crianças e elas foram com a professora delas para outro espaço. Quando fui saindo, a porteira me chamou para entregar o meu desenho de sereia que a menina que fez pediu para me entregar, conforme demonstrado na imagem 2.

Imagem 2: Desenho encomendado pela pesquisadora

Fonte: acervo da pesquisadora (2026)

Pensando no conceito de jogos de dramatização que Muller (p. 34) explica,essa dramatização de papéis,presentes tanto na brincadeira de loja de desenhos como na de loja de bijuterias, são importantes no sentido de que as crianças se sentem conquistando autonomia, poder, conseguem projetar o futuro e os papéis de gênero, mesmo que representados por meio das brincadeiras. Esse movimento também as modifica, segundo o autor.

No terceiro dia de geração de dados empíricos, optei observar as crianças brincando de trocar as cartinhas de Pokémon em mesas do pátio da escola. Notei um grupo composto por duas meninas e quatro meninos, as meninas estavam cada uma com seus fichários repletos de cartinhas de Pokémon e dois destes meninos também.

As crianças tentavam trocar as cartinhas como quem troca algo precioso, enfatizando características das cartas, como o poder da carta, mostrando o valor em termos de números que a carta tem, também tinha a questão de procurar trocar as cartinhas que tinham repetidas e assim como por cartinhas de beleza maiores.

Em um momento ficou só os meninos na mesa e perguntei a cada menino se eles sabiam jogar aquelas cartinhas e eles falaram que não sabiam. Esperei as meninas voltarem e fiz a mesma pergunta e cada uma respondeu: sim eu sei. Uma delas chamou a outra para brincar de batalha (era justamente o jogo das cartinhas).

Depois disto, pedi às meninas para ficar perto delas observando como elas brincavam. Na brincadeira uma das meninas liderava a brincadeira tentando convencer a outra menina quais cartas ela deveria usar, cada uma quando pegava a carta lia as informações que nela continha. Esse jogo com cartinhas de Pokémon, percebi que a maioria das crianças que se interessaram por ele, foram meninos, porém quem jogou melhor ou deu mais significados a brincadeira foram as meninas. Nesse sentido, Araújo (2022), justifica o porquê meninos e meninas brincam diferente:

Mediante esse contexto compreendemos que as experiências são diferenciadas, como exemplo as experiências de meninos e meninas que não são as mesmas. Os brinquedos para ambos os sexos até podem ser os mesmos, mas o significado que cada um faz para aquele brinquedo é diferente, ou seja, é uma cultura marcada por suas diferenças, mesmo que utilizem de algo em comum. Mas, já sabemos que a cultura não é a mesma em todos os lugares e nem para todos os sujeitos, ela vai se diversificando e variando de acordo com cada realidade. (Id, ibid, p. 2158)

Nessa brincadeira de jogo com cartinhas de Pokémon, também pode-se observar questões de gênero, como por exemplo, quem se interessou mais por esse jogo em termos de quantidade de crianças foram os meninos, porém foram as duas meninas, que conseguiram dar mais maneiras de jogar as cartas.

No quarto dia de permanência com as crianças, esperei elas chegarem no parquinho e formarem seus grupos de afinidade para brincar durante o recreio. Percebi que se formou um grupo de meninas de quatro meninas que decidiram brincar de “Dinossauro”. Em me aproximei e perguntei a uma delas como se brincava e uma delas me respondeu as regras da brincadeira, dizendo: “uma pessoa vai ser o dinossauro e essa pessoa vai contar até vinte, enquanto as outras irão se esconder, quando o dinossauro ticar em uma pessoa e conseguir segurar durante 10 segundos, essa pessoa também vira

dinossauro até que todos virem dinossauros que é quando acaba a brincadeira. Ah! e cada pessoa terá uma poção que poderá dar a pessoa que virou dinossauro. É, mas é apenas uma poção por pessoa". Após isso, uma das meninas olhou para mim e falou: você quer brincar com a gente? Aí eu afirmei que sim. E perguntei a uma delas qual turma elas eram? A menina respondeu: somos do terceiro ano!

Então foi decidido quem iria ser o dinossauro aparentemente na sorte, com todas cantando uma música que uma delas apontava para cada uma até sobrar a que vai ser o dinossauro. Uma das meninas começou a brincadeira e começou a contar até 20 como se fosse uma brincadeira de esconde-esconde, enquanto outras meninas deram a ideia de todas se esconderem na biblioteca correndo pela escola até chegar lá. Demorou quase meia hora para a "Dinossaura" encontrar todas e em seguida uma das meninas deu a ideia de eu ser a dinossaura. Comecei a contar até 20 e fui andar pela escola procurando as meninas que se esconderam em lugares diferentes, não demorei muito para encontrá-las. E por último as meninas chamaram a estagiária da turma delas para brincar com a gente.

Pensando na dinâmica dessa brincadeira chamada Dinossauro (que se assemelha outras brincadeiras como a de Tica tica ou pega pega), pode-se associar ao que Muller (2009, p. 32) chama de brincadeiras de aproximação - evitação, que tem quatro fases: identificação, aproximação, evitação e retorno a base segura. As crianças escolhem quem vai ser o dinossauro (fase de identificação do agente ameaçador), as crianças se aproximam do dinossauro (fase de aproximação), após isso fogem dele (evitação) sempre procurando um local combinado como seguro em que o dinossauro não pode tocá-los (retorno a base segura) e ficam nesse movimento durante a brincadeira.

Qual a importância da aproximação- evitação na cultura de pares? A aproximação e a provocação ao agente ameaçador podem ser entendidas como uma proposta de brincadeira, na qual ocorre a constituição daquela criança como detentora de um papel no enredo. O agente ameaçador é enfim controlado pelas crianças ameaçadas; estas são capazes de iniciar, reciclar, aperfeiçoar e finalizar a rotina. A estrutura da rotina envolve acumulação e liberação de tensão. (MULLER, 2009, p. 33)"

Em síntese, a análise das situações observadas durante o recreio permite compreendê-lo como um espaço significativo de socialização, no qual as crianças constroem formas próprias de organização, participação e negociação. Nas brincadeiras de "Loja de Desenhos", produção e venda de pulseiras, cartas de Pokémon e "Dinossauro", elas distribuíram funções, estabeleceram regras, compartilharam conhecimentos, negociaram interesses e incorporaram novos participantes. Essas experiências mostram que as brincadeiras não são apenas atividades espontâneas, mas situações em que as crianças produzem significados e desenvolvem formas de interação entre pares.

A partir da noção de reprodução interpretativa, de Corsaro, observa-se que as crianças se apropriam de elementos do mundo social, como comércio, compra, venda, dinheiro, produção e divisão de funções, transformando-os de acordo com seus interesses e possibilidades. A presença de adultos, como o porteiro, a pesquisadora e a estagiária, também evidencia que a cultura de pares é construída em diálogo com os espaços, objetos e relações do cotidiano escolar. Assim, os dados reforçam que as crianças não são apenas receptoras de normas e práticas sociais, mas participantes ativas da

socialização, capazes de criar, negociar e transformar regras, significados e modos de brincar no contexto do recreio.

Conclusão

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensando nas crianças como pessoas que fazem o que MULLER (2009) chama de reprodução interpretativa ou seja, faz parte de sua cultura ressignificar elementos da realidade da criança e dos adultos, trazendo novos sentidos. A pesquisa buscou compreender as formas de socialização das crianças durante os momentos de recreio no Núcleo de Educação da Infância (NEI/UFRN), tendo como inspiração a perspectiva etnográfica. A partir das observações realizadas, foi possível acompanhar diferentes formas de brincar, interagir e organizar as atividades entre as crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Os dados produzidos evidenciaram que as brincadeiras constituem importantes espaços de socialização entre pares. Nas situações observadas, as crianças organizaram atividades, estabeleceram regras, distribuíram papéis, negociaram interesses, compartilharam conhecimentos e incorporaram novos participantes. Essas ações indicam que as crianças participam ativamente da construção de suas experiências sociais e não são apenas receptoras das normas e valores transmitidos pelos adultos.

As brincadeiras de “Loja de Desenhos” e de produção e venda de pulseiras mostraram como as crianças se apropriam de práticas presentes no universo adulto e as transformam em brincadeiras organizadas de acordo com seus próprios interesses. A situação envolvendo as cartas de Pokémon evidenciou que os objetos podem receber diferentes significados e formas de utilização nas experiências infantis. Já a brincadeira de “Dinossauro” mostrou a capacidade das crianças de criar, negociar e modificar regras, além de incorporar outras pessoas à dinâmica da atividade.

Essas situações podem ser compreendidas a partir da noção de reprodução interpretativa proposta por Corsaro, uma vez que as crianças se apropriam de elementos da realidade social e cultural e lhes atribuem novos significados. Nesse processo, também produzem uma cultura de pares, constituída pelas atividades, regras, conhecimentos e significados compartilhados nas relações entre as próprias crianças.

Dessa forma, os dados analisados permitem compreender o recreio não apenas como um intervalo entre as atividades escolares, mas como um espaço de produção de relações sociais e de experiências significativas para as crianças. É nesse contexto que elas exercitam formas de autonomia, participação e negociação, construindo coletivamente modos de brincar e de se relacionar.

Por fim, a experiência de pesquisa também possibilitou compreender a importância da aproximação com as crianças para a produção dos dados. A participação da pesquisadora foi sendo construída gradualmente, a partir das possibilidades de

aproximação e dos convites realizados pelas próprias crianças. Esse movimento contribuiu para uma compreensão mais próxima das formas pelas quais elas organizam suas brincadeiras e relações no cotidiano escolar.

Referências

REFERÊNCIAS

ANGROSINO, Michael. Etnografia e observação participante. Artmed, p. 16, 2009;

ARAÚJO, Francisco Roberto Diniz. Educação inclusiva: ludicidade como prática docente para a inclusão de aluno autista. Brazilian Journal of Health Review, Curitiba, v.5, n.1, p. 2151-2166 jan./fev. 2022;

BAMBERG, Taísa; KUHN, Martin. O brincar e suas transformações: implicações para o desenvolvimento das crianças. EccoS – Rev. Cient., São Paulo, n. 79, p. 1-25, e29347, out./dez. 2026;

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas Escolares, Culturas De Infância E Culturas Familiares: As Socializações e a Escolarização no Entretecer Destas Culturas. 2007;

CORSARO, William. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (org.). Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009. p. 32-34.

QUINSEQUI, João Eduardo. Socialização Primária e Secundária: O Papel Da Escola na Construção do Sujeito Social. Revista Scientia, Salvador,v. 11, n. 5, p. 196-214, abr. 2026;

CÓDIGO: HS0672

AUTOR: LAIS LAURENTINO SOARES SOUZA

ORIENTADOR: DENISE BORTOLETTO

TÍTULO: A cultura de pares, a subjetividade infantil e o diálogo com as novas tecnologias na escola da infância: a pesquisa com crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental

Resumo

Este trabalho, de natureza bibliográfica, do tipo estado do conhecimento, problematiza as perspectivas adultocêntricas nos processos de pesquisas acadêmicas sobre as infâncias e compreende a influência das novas tecnologias nas formas de ser e estar das crianças na escola. O objetivo é analisar os conceitos de natureza conceitual por meio da revisão bibliográfica, de modo específico sobre a cultura de pares, a subjetividade infantil e as novas tecnologias, tendo como enfoque as novas abordagens epistemológicas sobre a sociologia e antropologia da infância debatidos por Maria Luiza Belloni, Clarice Cohn e William A. Corsaro. A base de dados constitui-se em artigos publicados nas plataformas acadêmicas Capes e Scielo no período de 2015 a 2025, direcionadas pelos descritores de busca “Novas tecnologias e pesquisa com crianças e na escola”. O estudo resulta em uma análise de quatro pesquisas realizadas por docentes e crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental no contexto de quatro escolas brasileiras.

Palavras-chave: Novas tecnologias; Pesquisa com crianças; Na escola.

TITLE: Peer culture, childhood subjectivity, and the dialogue with new technologies in early childhood education settings: research with children in the early years of elementary school

Abstract

This study, a bibliographic review of the "state of knowledge" type, critically examines adult-centric perspectives in academic research regarding childhood and explores the influence of new technologies on children's ways of being and interacting within the school environment. It aims to analyze key concepts, specifically peer culture, child subjectivity, and new technologies, through a literature review, focusing on emerging epistemological approaches in the sociology and anthropology of childhood as discussed by Maria Luiza Belloni, Clarice Cohn, and William A. Corsaro. The dataset comprises articles published

on the Capes and SciELO academic platforms between 2015 and 2025, identified using the search terms "New technologies and research with children and in schools." The study presents an analysis of four research projects conducted by teachers and children in the early years of elementary education across four Brazilian schools.

Keywords: New technologies; Research with children; At school.

Introdução

O estudo da criança como sujeito de direitos e agente produtor de cultura exige uma abordagem multidisciplinar, que considera a criança como sujeito ativo e participante. Toma-se como referencial teórico o diálogo entre a sociologia da infância, a antropologia e a etnografia do cotidiano escolar fundamentado nos estudos de Maria Luiza Belloni, Clarice Cohn e William A. Corsaro. A partir dessas referências é possível problematizar as visões adultocêntricas tradicionais e compreender os processos constitutivos das culturas infantis e suas lógicas próprias de sociabilidade. Isso implica na forma que a pesquisa científica com e sobre a criança, neste caso, relacionadas ao âmbito digital, tem sido abordada nos estudos acadêmicos publicados nos últimos anos, principalmente quando isso levanta questões de ética a respeito da hermenêutica do pesquisador sobre a participação ativa da criança e inferência fundamentada na desigualdade estrutural de poder adulto-criança (Prado, Vicentin e Rosemberg, 2018). Isto resulta em uma escassez de pesquisas publicadas que atendem as abordagens epistemológicas sobre as infâncias e a temática trabalhadas neste texto.

A constituição da sociologia da infância como campo autônomo passa, necessariamente, pela desconstrução da infância como uma simples etapa biológica de imaturidade ou como uma projeção de quem virá ser no futuro. A sociologia contemporânea opera uma virada epistemológica ao conceber a criança como um ator social pleno, capaz de interagir, significar e alterar a realidade sociocultural ao seu redor. As instituições tradicionais, escola, família e mídia tendem a abordar a infância sob uma ótica funcionalista e adultocêntrica, reduzindo a criança a um receptáculo passivo do processo de socialização. Em contrapartida, o reconhecimento da infância como uma categoria estrutural da sociedade, cujas especificidades de classe, gênero, raça e cultura moldam experiências heterogêneas de ser criança (Belloni, 2009).

No campo da antropologia no Brasil, essa necessidade de romper com a visão homogeneizadora da infância é aprofundada devido à pluralidade cultural. Não existe uma infância abstrata e universal, mas sim infâncias plurais, considerando que os sentidos são formulados dentro de contextos socioculturais específicos. A importância de compreender as diversas concepções de infância corrobora para ouvir as crianças não apenas a partir do que o mundo adulto projeta sobre elas, mas a partir das formas como elas próprias vivenciam, interpretam e atribuem significados ao mundo (Cohn, 2013).

Deste modo, pensar a criança como agente sociocultural e a infância em sua pluralidade, fornece a chave conceitual para compreender como essa agência ocorre nas interações cotidianas; recusar os modelos sociológicos tradicionais de socialização linear e propor a concepção de reprodução interpretativa nas práticas pedagógicas e pesquisa com crianças (Corsaro, 2019). Parte-se, portanto da primícia de que , as crianças não apenas internalizam passivamente a cultura adulta, mas apropriam-se criativamente das informações e recursos do mundo adulto, reinterpretam esses elementos em função de seus próprios interesses e, no processo, produzem e participam ativamente de culturas de pares.

Para o autor, “a cultura de pares é o conjunto estável de rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham no convívio umas com as outras. É no grupo de pares que as crianças exercitam a negociação, o desafio às regras adultas e a elaboração de sentidos próprios sobre temas como autoridade, amizade e pertencimento” (Corsaro, 2019. p. 87).

Para fundamentar teórica e epistemologicamente, escolhi aprofundar a leitura em obras selecionadas que dialogam com as formas diversificadas de infâncias nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em diferentes contextos e em diferentes temas de pesquisa.

Metodologia

Este estudo é de natureza bibliográfica, está em andamento e é realizado à partir das pesquisas de um grupo de 8 alunos do curso de Pedagogia em atividades de iniciação científica orientado pela docente Denise Bortoletto, no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). A metodologia adotada consiste em um direcionamento para um estudo do conhecimento sobre os temas individuais de cada temática participante, sendo esta revisão constituída por 25 trabalhos publicados no Brasil em periódicos acadêmicos de 2015 a 2025. Para levantamento bibliográfico consultou-se a base de dados da plataforma Capes e Scielo. Os descritores de busca, separados pelo operador booleano “E” empregados na busca foram: “Novas Tecnologias e Pesquisa com crianças e Na escola”.

Com base nestes procedimentos, foram localizados inicialmente 25 trabalhos e selecionados 4 artigos que se relacionavam com a temática deste trabalho, tendo como critério de inclusão a participação ativa com a criança nas escolas das infâncias, identificadas nas abordagens de pesquisa descritas no resumo e introdução dos textos.

Os critérios para seleção entre os 25 textos encontrados foram estabelecidos em duas etapas: a primeira, sobre quais seriam os descritores e operadores booleanos que melhor se alinham ao tema de pesquisa deste texto; a segunda etapa se estabeleceu com as temáticas, problematizações e características

apresentadas na leitura do resumo, introdução e metodologia dos textos encontrados.

Nos 25 textos encontrados na base eletrônica de dados da Capes, no período entre 2015 a 2025, 18 são artigos científicos na área da educação, 1 é um dossiê sem referências, 4 são editoriais e 2 são resumos de livros publicados com a temática do uso das novas tecnologias nas escolas. Utilizando os critérios estabelecidos pela base de dados, 20 são artigos nacionais e 5 são internacionais; 10 são revisados por pares e 15 não são revisados por pares.

Os critérios estabelecidos durante a leitura foram definidos a partir das temáticas encontradas nos textos. Foi observado que as pesquisas sobre o uso das novas tecnologias nas escolas buscam a formação de professores para crianças com necessidades específicas, resultando em interpretações sobre o contexto das crianças. Estes textos resultaram em 6 artigos com o mesmo propósito acadêmico, mostrando um indicativo sobre um público alvo para o qual esta temática é direcionada.

Outro critério identificado foi o impacto da pandemia em relação ao uso das novas tecnologias nas escolas. É possível identificar uma crescente ao classificar que 9 pesquisas foram realizadas de 2015 até o início de 2019, 5 pesquisas com esta temática foram feitas do final de 2019 até 2021 e 11 foram feitas de 2022 a 2025. Ou seja, das 25 pesquisas, 64% foram realizadas durante e pós pandemia, abordando novos contextos sobre o uso das novas tecnologias e o impacto deste evento no âmbito e na vivência escolar.

Nos últimos critérios que estabeleceram a inclusão dos textos que serão discutidos nesta pesquisa, foi considerado se o texto era com ou sobre a criança, para estar de acordo com a abordagem epistemológica dos autores pesquisados; se era na educação infantil ou anos iniciais do ensino fundamental; e se tinha relação ou não com o uso das novas tecnologias nas escolas das infâncias.

Resultados e Discussões

O artigo de Lima, Moraes e Silva (2023) aborda o impacto de confrontos armados e da sociabilidade violenta no cotidiano escolar de comunidades do Rio de Janeiro, cenário em que a suspensão de aulas presenciais compromete o direito à educação e a continuidade do desenvolvimento curricular. Diante dessa problemática, o estudo analisa a implementação do Projeto "Com Licença Violência, Eu Quero Estudar!", desenvolvido na Escola Municipal Zilda Nunes da Costa, com o objetivo de assegurar os dias letivos e o cumprimento das habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) por meio da integração de tecnologias digitais. Dentro de uma abordagem qualitativa de caráter exploratório, descritivo e etnográfico, o projeto estrutura um "Plano de Aula Emergencial" assíncrono. Esse modelo utiliza o aplicativo Play Games para criar vídeo aulas interativas, nas quais os professores gravam orientações com

áudio e imagem sobrepostas às atividades pedagógicas. Os conteúdos produzidos são posteriormente distribuídos à comunidade escolar por meio de grupos de WhatsApp, facilitando o acesso ao material de forma simples e direta.

De acordo com os autores, a interpretação participativa da criança ganha centralidade na etapa de avaliação e escuta ativa do processo reflexivo. Os estudantes atuam não apenas como receptores das tarefas pedagógicas, mas como sujeitos de direitos e avaliadores diretos da metodologia aplicada. Ao retornarem às atividades presenciais após os episódios de violência no entorno, as crianças participam de avaliações diagnósticas e respondem a um roteiro de perguntas específico sobre o uso do ambiente remoto. Por meio dessa escuta e da aplicação de formulários adaptados, os alunos compartilham suas percepções a respeito do grau de dificuldade das atividades, da facilidade de acesso às mídias digitais e das formas de mediação que vivenciaram com os familiares envolvidos no processo.

Essa escuta ativa dos estudantes revelou um alto nível de engajamento e de facilidade de acesso às aulas remotas emergenciais. Ao legitimar o ponto de vista da criança no planejamento pedagógico, o estudo demonstra que as tecnologias digitais desempenham um papel fundamental de mediação afetiva e pedagógica em contextos vulneráveis, fortalecendo os vínculos entre a escola, a família e os estudantes diante das interrupções provocadas pelo contexto social.

Outro trabalho selecionado é o estudo apresentado no artigo realizado pelos pesquisadores da UFMA que analisa as experiências do subprojeto "LETRAR: letras e números", desenvolvido via Programa Residência Pedagógica da UFMA, no município de Codó (MA) durante o ensino remoto emergencial de 2021 (Da Costa; Silva; De Arruda; Silva; Amaral; Aguiar; Oliveira; Aragão, 2024). A investigação fundamenta a prática pedagógica na premissa de que a leitura e a escrita são práticas sociais relacionadas à vivência e experimentação, onde o conhecimento prévio do aluno e sua bagagem de mundo antecedem a decodificação da palavra. Sob essa perspectiva, a participação da criança não ocorre de forma passiva, ela é reconhecida como sujeito ativo no processo educativo e de pesquisa.

A interpretação participativa dos estudantes revela-se na forma como eles interagem espontaneamente com os saberes por meio do lúdico, da literatura infantil e de tecnologias adaptadas, transformando atividades como jogos digitais, quiz e contações de histórias em espaços de autoria e engajamento. Mesmo diante das severas limitações impostas pela exclusão digital e pelas desigualdades socioeconômicas no contexto pandêmico, a escuta e o envolvimento direto dos alunos do quarto e quinto ano demonstraram que o aprendizado se consolida quando a criança é ouvida em suas demandas e motivações.

A pesquisa revela que, ao interagir de modo síncrono ou assíncrono com as propostas pedagógicas, as crianças expressaram seus avanços e impressões por meio de produções autorais como cartas, áudios e resolução de desafios, evidenciando que a alfabetização na perspectiva do letramento depende do

protagonismo infantil e do respeito à sua voz no processo de construção do conhecimento.

O artigo de Caldeira e Paraíso (2016) investiga como o currículo do primeiro ano do ensino fundamental atua na produção de corpos e sujeitos generificados. A análise se apoia em técnicas metodológicas da etnografia combinadas à análise de discurso inspirados em Michel Foucault, acompanhando uma turma de 26 alunos e sua professora em uma escola pública de Belo Horizonte.

A investigação problematiza a intersecção entre o dispositivo da antecipação da alfabetização, o dispositivo de infantilidade e a tecnologia de gênero. Dentro do contexto metodológico adotado, o olhar das pesquisadoras e a presença das crianças no cotidiano escolar não buscam acessar dados pré-existentes, mas apreender os significados e as relações de poder-saber construídos e exercidos nas práticas cotidianas. As crianças participam ativamente da dinâmica da pesquisa e do currículo, expressando resistências, recusas e reinterpretações diante das normas impostas.

De acordo com o estudo, a operacionalização do gênero no currículo ocorre majoritariamente por meio de duas técnicas centrais. A primeira, a técnica da distinção e linguagem generificada, que consiste em separar sistematicamente práticas, objetos, atitudes e o próprio ensino das palavras entre "coisas de menino" e "coisas de menina". O ensino gramatical de desinências nominais, o uso de artigos e o emprego do masculino genérico naturalizam uma estrutura binária de sexo e gênero. Paralelamente, gestos, comportamentos, brinquedos e a atribuição de cores modelam os corpos. Contudo, a experiência prática da infância evidencia fissuras nesse processo: as crianças questionam regras gramaticais arbitrárias, se recusam a adotar terminologias impostas, ressignificam a divisão de materiais e propõem divisões alternativas de cores, demonstrando a mobilidade da linguagem e a instabilidade das fronteiras de gênero.

A segunda técnica é a da responsabilização e discursos emergentes. Essa técnica consiste na conduta da professora, das famílias e dos próprios alunos, atribuindo papéis sociais em função do gênero ou exigindo a revisão de certas práticas. Ela atua tanto para desestabilizar padrões tradicionais, introduzindo discursos antidiscriminação, a divisão das tarefas domésticas e o combate à violência contra a mulher, quanto para reafirmar ambiguidades, como a manutenção do casal heterossexual como norma ou a reprodução do ideal do homem protetor. Em relação aos esportes, como o futebol ou a queimada, se percebe o conflito entre a tentativa infantil de manter divisões genéricas e a imposição adulta para que meninas participem ativamente, priorizando a disciplina escolar e um estilo de vida ativo em detrimento da norma de gênero tradicional.

O estudo conclui que a linguagem e o currículo não são estruturas fixas. As criações, desvios e pequenos escapes vivenciados pelos sujeitos infantis no ambiente escolar desestabilizam as normas reiteradamente ensinadas, revelando a possibilidade de construir novas formas de ser e estar no mundo que escapem aos padrões engessados de gênero.

O estudo do último artigo, escrito por Silva e Coberllini (2016), investiga a inserção das crianças em práticas de letramento e alfabetização por meio do uso de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), tendo como ponto de partida a leitura e exploração da obra infantil Felpo Filva, de Eva Furnari. A proposta foi desenvolvida em uma turma de terceiro ano do ensino fundamental de uma escola municipal de Porto Alegre, acompanhando 26 alunos ao longo de três meses. Ao analisar o processo pedagógico sob a perspectiva da participação e interpretação ativa da criança, a pesquisa evidencia como os estudantes deixam de ocupar uma posição passiva diante da escrita para atuar como agentes centrais de suas próprias aprendizagens de leitura e produção textual.

Integrando as atividades da sala de aula ao laboratório de informática, as crianças foram estimuladas a vivenciar e manipular os diversos gêneros e portadores de texto presentes na narrativa, como poemas, cartas, receitas, manuais de instrução, acrósticos e listas. A dinâmica participativa permitiu que os alunos expressassem seus sentimentos, estabelecessem pontes entre as práticas da escola e os saberes de seu cotidiano familiar e interviessem de forma criativa nos ambientes digitais. Por meio de produções no aplicativo Paint, pesquisas biográficas no Google e elaboração de comentários no blog da turma, as crianças assumiram o papel de leitoras e escritoras ativas, interagindo com propósitos comunicativos reais.

Essa postura reflexiva e colaborativa, fortalecida pelas interações em duplas e pelas trocas virtuais, estimulou as crianças a problematizar o funcionamento da língua e a expandir seu vocabulário. Como resultado desse protagonismo infantil no cumprimento dos desafios pedagógicos e na divulgação no âmbito virtual de suas produções, se percebeu uma evolução significativa nos níveis de escrita e na fluência leitora dos estudantes, demonstrando que a inserção das tecnologias aliada ao reconhecimento do papel ativo da criança potencializa o desenvolvimento da autonomia e do letramento na escola.

Conclusão

Com base nos estudos selecionados e referenciais epistemológicos apresentados, podemos concluir que a abordagem no campo educacional e na pesquisa sobre as infâncias exige a superação dos modelos adultocêntricos. A articulação dos dados demonstra que as crianças atuam efetivamente como atores sociais plenos e sujeitos de direitos, dotados de agência sociocultural e capacidade produtiva de sentido.

Em relação às novas tecnologias, a inserção de seu uso no cotidiano escolar se acentua não apenas como instrumento metodológico pedagógico, mas como extensão do próprio ambiente escolar, como foi evidenciado na pesquisa com crianças em situação de violência comunitária e nas práticas de letramento, a alfabetização, onde o domínio de mídias digitais assumem caráter verdadeiramente emancipatório apenas quando alicerçados na escuta ativa, na

autoria e na vivência compartilhada do grupo de pares. Nesses contextos, os recursos pedagógicos e a inserção tecnológica deixam de funcionar como meras ferramentas de repasse de conteúdo gramatical ou disciplinar e passam a atuar como mediadores afetivos, cognitivos e relacionais. Por meio do brincar, do lúdico e da exploração criativa em ambientes virtuais ou presenciais, os estudantes formulam respostas próprias às imposições normativas, intervindo diretamente sobre os itinerários de sua aprendizagem e ressignificando as orientações recebidas dos adultos.

Do mesmo modo, o cruzamento entre as práticas escolares contemporâneas e a sociologia e antropologia da infância reafirma a premissa de que o desenvolvimento infantil ocorre pela via da reprodução interpretativa. As crianças não apenas assimilam os elementos do universo adulto, mas apropriam-se criticamente das regras, da linguagem, dos papéis de gênero e das mídias, subvertendo padrões arbitrários e construindo culturas infantis singulares. A observação dessa dinâmica relaciona a pesquisa acadêmica à urgência ética de reconhecer e fundamentar metodologias participativas, assegurando que o olhar científico acolha as crianças como interlocutoras legítimas e coautoras dos conhecimentos produzidos sobre o seu próprio cotidiano.

Referências

Belloni, Maria Luiza. **O que é sociologia da infância. Campinas**, SP: Autores Associados, 2009.

Caldeira, Maria Carolina da Silva; Paraíso, Marlucy Alves. Tecnologias de gênero, dispositivo de infantilidade, antecipação da alfabetização:conflitos na produção de corpos generificados. **Educ. Pesqui.**, São Paulo , v. 42, n. 3, p. 755-772, set. 2016 . Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022016000300755&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 29 ago. 2026. https://doi.org/10.1590/S1517-9702201609152282.

Cohn, Clarice. Concepções de infância e infâncias. Um estado da arte da antropologia da criança no Brasil. **Civitas**, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 221-244, maio-ago. 2013.

Corsaro, William Arnold. Métodos etnográficos no estudo da cultura de pares e das transições iniciais na vida das crianças. In: Müller, Fernanda; Carvalho, Ana Maria Almeida (orgs). **Teoria e Prática na pesquisa com crianças. Diálogos com William Corsaro.** São Paulo: Cortez, 2009. p. 83-103.

Corsaro, William Arnold. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: Muller, Fernanda; Carvalho, Ana Maria Almeida (orgs). **Teoria e Prática na pesquisa com crianças. Diálogos com William Corsaro.** São Paulo: Cortez, 2009, p. 31-50b.

Da Costa, C. D. M.; Silva, J. C. A.; De Arruda, A. A.; Silva, P. R. de J.; Amaral, L. M. de J. R.; Aguiar, K. D. B. A. ; Oliveira, J. R. de J.; Aragão, H. A. F. Desafios e possibilidades de se trabalhar com a leitura e a escrita a partir do ensino remoto . **Caderno Pedagógico**, v. 21, n. 1, p. 491–506, 2024. DOI: 10.54033/cadpedv21n1-024. Disponível em: https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/2205. Acesso em: 29 ago. 2026.

Evangelista de Lima , A.; Pereira de Morais, R. C.; Silva, M. A. Escola em comunidade com sociabilidade violenta: a inserção das novas tecnologias digitais da educação pela garantia do dia letivo. R**evista Carioca de Ciência, Tecnologia e Educação**, Rio de Janeiro, RJ, v. 8, n. 1, p. 86–107, 2023. DOI: 10.29327/2283237.8.1-6. Disponível em: https://recite.unicarioca.edu.br/rccte/index.php/rccte/article/view/271. Acesso em: 29 ago. 2026.

Prado, Renata Lopes Costa; Vicentin, Maria Cristina Gonçalves; Rosemberg, Fulvia. Ética na pesquisa com crianças: uma revisão da literatura brasileira das ciências humanas e sociais. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 29, p. 15-35, 2018.

Silva, Lisandra Almeida da; Corbellini, Silvana. Letramento: construindo novas práticas com o uso das TICs. **Tecnologias, Sociedade e Conhecimento**, Campinas, SP, v. 3, n. 1, p. 40–57, 2015. DOI: 10.20396/tsc.v3i1.14474. Disponível em: https://econtents.sbu.unicamp.br/inpec/index.php/tsc/article/view/14474. Acesso em: 29 ago. 2026.

CÓDIGO: HS0856

AUTOR: ANA CARLA DA SILVA SANTOS

ORIENTADOR: DENISE BORTOLETTO

TÍTULO: A cultura de pares, a subjetividade e os diálogos com a literatura infantil: a pesquisa com crianças na escola da infância

Resumo

O presente relatório apresenta as atividades desenvolvidas no projeto de pesquisa “A cultura de pares, a subjetividade e os diálogos com a literatura infantil: a pesquisa com crianças na escola da infância”, sob orientação da professora Denise Bortoletto, no período de setembro de 2025 a agosto de 2026. A participação deu continuidade à experiência na Iniciação Científica, envolvendo estudos e discussões em um grupo de pesquisa composto por sete integrantes, com encontros quinzenais voltados à leitura e reflexão sobre autores da Sociologia da Infância e da pesquisa com crianças. As atividades tiveram como foco a revisão bibliográfica, realizada nas plataformas CAPES e SciELO, considerando temas como cultura de pares, subjetividade, escuta e participação infantil, Sociologia da Infância e literatura infantil. Foram desenvolvidas ações de levantamento, organização, análise e discussão das produções encontradas, além da socialização dos resultados no grupo de pesquisa. A experiência contribuiu para o desenvolvimento de habilidades relacionadas à pesquisa científica, à leitura acadêmica e à análise de produções científicas, ampliando a compreensão sobre a literatura infantil como espaço de imaginação, socialização, expressão e construção de sentidos. A participação no projeto também fortaleceu o interesse pela continuidade da formação acadêmica e pelo ingresso futuro no mestrado.

Palavras-chave: Sociologia da Infância; Cultura de Pares; Literatura infantil.

TITLE: Peer culture, subjectivity, and dialogues with children's literature: research with children in early childhood settings

Abstract

This report presents the activities carried out as part of the research project “Peer culture, subjectivity, and dialogues with children's literature: research with children in early childhood education,” under the guidance of Professor Denise Bortoletto, from September 2025 to August 2026. Participation in the project continued an undergraduate research experience, involving studies and discussions within a seven-member research group; meetings were held bi-weekly and focused on reading and reflecting on authors in the fields of the Sociology of Childhood and research with children. Activities centered on a literature review conducted via the CAPES and SciELO platforms, covering themes

such as peer culture, subjectivity, listening to and the participation of children, the Sociology of Childhood, and children's literature. Work involved identifying, organizing, analyzing, and discussing the materials found, as well as sharing results within the research group. The experience contributed to the development of skills related to scientific research, academic reading, and the analysis of scholarly works, broadening the understanding of children's literature as a space for imagination, socialization, expression, and meaning-making. Participation in the project also strengthened the interest in pursuing further academic studies and eventually entering a master's program.

Keywords: Sociology of Childhood; Peer Culture; Children's Literature.

Introdução

O presente relatório apresenta as atividades desenvolvidas durante a continuidade da minha participação no projeto de pesquisa da professora Denise Bortoletto, intitulado “A cultura de pares, a subjetividade e os diálogos com a literatura infantil: a pesquisa com crianças na escola da infância”. A participação no projeto teve continuidade após um período de bolsa voluntária, com o início de um novo plano de trabalho em setembro de 2025, com previsão de desenvolvimento até agosto de 2026.

A permanência no projeto representa uma continuidade importante no meu processo de formação acadêmica e como pesquisadora. A experiência de contato com autores e de reflexão sobre a relação entre a literatura e seus impactos na cultura de pares, ao longo de um ano, possibilitou uma aproximação inicial com a pesquisa científica. Diante da relevância dessa experiência para minha formação, optei por dar continuidade à participação no grupo de pesquisa no NEI-CAp/UFRN.

O projeto tem como fundamentação teórica a Sociologia da Infância, compreendendo as crianças como sujeitos sociais, capazes de produzir sentidos, estabelecer relações com seus pares e participar ativamente da construção das culturas. Nesse contexto, a investigação volta-se para a cultura de pares, a subjetividade e os diálogos estabelecidos com a literatura infantil. Ao longo deste período, as atividades estiveram especialmente concentradas na revisão bibliográfica, no levantamento e na análise de produções acadêmicas, na discussão coletiva dos textos estudados e na sistematização e divulgação dos dados encontrados.

Metodologia

A pesquisa foi desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa, fundamentada nos estudos da Sociologia da Infância e voltada à compreensão das relações entre a cultura de pares, a subjetividade infantil e a literatura infantil. O percurso metodológico foi construído de maneira articulada às experiências vivenciadas no grupo de pesquisa e às discussões realizadas ao longo do período de investigação.

Inicialmente, foi realizada uma revisão bibliográfica, desenvolvida principalmente nos meses de setembro e outubro de 2025, com o objetivo de identificar e aprofundar estudos

relacionados aos principais conceitos da pesquisa. Para isso, foram consultadas produções acadêmicas disponíveis nas plataformas CAPES e SciELO, buscando trabalhos que abordassem temas como Sociologia da Infância, cultura de pares, subjetividade, participação e escuta das crianças e literatura infantil.

Além do levantamento bibliográfico, a pesquisa contou com a participação em um grupo de estudos, composto por sete integrantes, com reuniões quinzenais realizadas às sextas-feiras, no início da tarde. Esses encontros constituíram espaços de estudo, diálogo e reflexão coletiva, nos quais eram discutidos textos e autores relacionados à temática da pesquisa. As leituras eram realizadas individualmente e posteriormente compartilhadas e problematizadas no grupo, possibilitando diferentes interpretações e contribuições para a construção do percurso investigativo.

O processo foi acompanhado pela professora orientadora, Denise Bortoletto, que contribuiu para o aprofundamento dos referenciais teóricos, para a compreensão dos conceitos e para a reflexão acerca dos procedimentos de pesquisa com crianças. As discussões realizadas durante os encontros possibilitaram a construção de um olhar mais atento para as crianças enquanto sujeitos sociais, considerando suas formas de expressão, interação e produção de sentidos.

Posteriormente, entre os meses de novembro e dezembro de 2025, estava prevista a etapa de geração de dados, seguida, nos meses de fevereiro e março de 2026, pelo estudo e pela análise do material produzido. Em abril de 2026, os resultados e as reflexões construídas ao longo do percurso foram socializados com o grupo de pesquisa e com a professora orientadora. Dessa forma, a metodologia foi constituída por diferentes momentos articulados entre si, envolvendo levantamento bibliográfico, estudos teóricos, discussões coletivas, geração e análise de dados e socialização dos resultados.

Resultados e Discussões

A pesquisa foi desenvolvida nas plataformas CAPES e SciELO, e os dados encontrados foram organizados em uma tabela no programa Excel. Na planilha, foram sistematizadas informações como nome dos autores, ano de publicação, palavras-chave e link dos trabalhos selecionados. Assim, o levantamento bibliográfico realizado nas plataformas CAPES e SciELO possibilitou a identificação de 32 trabalhos relacionados aos temas da pesquisa, sendo 12 localizados na CAPES e 20 na SciELO. A partir da leitura e da análise das produções encontradas, foram selecionados os trabalhos que apresentavam maior aproximação com a temática investigada, considerando estudos relacionados à Sociologia da Infância, à cultura de pares, à participação das crianças, à subjetividade e à literatura infantil.

Para a realização desse levantamento, foram consultadas produções disponíveis principalmente no Portal de Periódicos CAPES e na SciELO, buscando localizar artigos e trabalhos que dialogassem com os objetos de investigação. No Portal de Periódicos CAPES, foram realizadas buscas relacionadas à cultura de pares e à literatura, à Sociologia da Infância, ao protagonismo infantil, à cultura lúdica, à pesquisa com crianças, à escuta infantil e à literatura infantil.

Na SciELO, o levantamento contemplou produções relacionadas principalmente à Sociologia da Infância, à pesquisa com crianças, à participação infantil, à ética na pesquisa e à leitura. Após a identificação das produções acadêmicas, foi realizada a organização dos dados encontrados, considerando autores, ano de publicação, palavras-chave, temática e localização das produções. A revisão bibliográfica não se limitou ao levantamento de títulos e autores, uma vez que os textos encontrados foram utilizados como base para os estudos e as discussões realizadas nas reuniões do grupo de pesquisa.

No levantamento realizado na plataforma CAPES, foram identificadas produções relacionadas à cultura de pares e à literatura, à Sociologia da Infância, ao protagonismo infantil, à cultura lúdica, à pesquisa com crianças, à escuta infantil e à literatura infantil. Entre os trabalhos encontrados, destacam-se Environmental influence on the development of social skills in children, de Maria Luiza Marinho-Casanova e Marie Leiner (2017); Sociologia da Infância, protagonismo infantil e cultura de pares: um mapeamento da produção acadêmica sobre o tema, de Flávia Franzini Dip e Gabriela Guarnieri de Campos Tebet (2019); Cultura de pares e cultura lúdica: brincadeiras na escola, de Gabriela Medeiros Nogueira (2015); Pesquisa com crianças: autores e atores da sua história, de Rita de Cássia Souza Nascimento Ferraz (2021); Literatura infantil e formação do leitor: atuação docente e participação dos pequenos na educação básica, de Heloísa Andreia de Matos Lins e Carla Fernanda Brito Bispo (2015); e Vivências literárias e suas possibilidades na educação infantil, de Geuciane Felipe Guerim Fernandes, Nathália Martins e Sandra Aparecida Pires Franco (2022). Também foram encontradas produções relacionadas à escuta das crianças e à subjetividade na escola das infâncias, como Urbanidades em construção: crianças, fotografias, falas e fábulas sobre a cidade, de Evandro Alves e Bárbara Cecília Marques Abreu (2017), e Entre a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental: o que enunciam as crianças?, de Larissa Ferreira Rodrigues Gomes, Rayra Sarmento Ferreira Subtil e Claudineia Rossini Gouveia (2024).

Na plataforma SciELO, o levantamento possibilitou localizar produções relacionadas principalmente à Sociologia da Infância, à pesquisa com crianças, à participação infantil, à ética na pesquisa e à leitura. Entre os textos encontrados, destacam-se Sociologia da infância e reprodução interpretativa: um modelo redondo do desenvolvimento infantil, de Nislândia Santos Evangelista e Rita de Cássia Marchi (2022); Pesquisa etnográfica com crianças: participação, voz e ética, de Rita de Cássia Marchi (2018); A participação das crianças nas pesquisas: nuances a partir da etnografia e na investigação participativa, de Natália Fernandes e Rita de Cássia Marchi (2020); Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios, de Natália Fernandes (2016); e Os desafios da pesquisa ética com crianças, de Rosângela Francischini e Natália Fernandes (2016). Além das produções diretamente relacionadas à Sociologia da Infância e à pesquisa com crianças, o levantamento na SciELO também contemplou estudos voltados para a leitura no Ensino Fundamental I, incluindo trabalhos sobre fluência e compreensão da leitura, motivação para a aprendizagem, consciência fonológica e literária.

A organização dos dados demonstrou a presença de diferentes abordagens sobre a infância e possibilitou identificar aproximações entre os trabalhos encontrados. No levantamento realizado, aparecem produções diretamente relacionadas à cultura de pares, à Sociologia da Infância, à escuta das crianças, à participação infantil, à ética na pesquisa e à literatura e leitura. A partir desse levantamento, foi possível perceber que os temas investigados no projeto apresentam diferentes possibilidades de diálogo. A cultura de pares aparece relacionada às interações e brincadeiras entre as crianças; a pesquisa com

crianças envolve questões relacionadas à participação, à voz, à escuta e à ética; enquanto a literatura infantil aparece como possibilidade de formação do leitor e de construção de experiências literárias na infância.

Outra etapa importante foi a apresentação e a discussão dos resultados do levantamento bibliográfico junto ao grupo de pesquisa e à professora orientadora. A socialização dos dados possibilitou compartilhar as produções encontradas e refletir coletivamente sobre as contribuições desses estudos para a pesquisa. A divulgação dos dados também permitiu compreender a importância de comunicar aquilo que é produzido durante a investigação científica. Mais do que realizar o levantamento de informações, foi necessário organizar os dados de maneira que pudessem ser compreendidos e discutidos pelos demais integrantes do grupo. Esse momento de compartilhamento contribuiu para o desenvolvimento da capacidade de apresentar resultados, argumentar a partir das leituras realizadas e ouvir as contribuições dos demais participantes.

Posteriormente, foi elaborado um slide com o objetivo de sistematizar e apresentar ao grupo os resultados obtidos na revisão bibliográfica, em abril de 2026. Esse momento de socialização possibilitou compartilhar as produções encontradas e discutir as principais aproximações identificadas ao longo do levantamento. O processo de revisão bibliográfica também contribuiu para ampliar a compreensão acerca da escuta e da participação das crianças nas pesquisas e no contexto escolar. Além disso, a organização, a análise e a socialização das produções encontradas favoreceram o desenvolvimento de habilidades relacionadas à pesquisa científica, especialmente no que se refere à busca, à seleção, à leitura, à sistematização e à discussão de produções acadêmicas.

Conclusão

A continuidade da participação no projeto “A cultura de pares, a subjetividade e os diálogos com a literatura infantil: a pesquisa com crianças na escola da infância” possibilitou uma experiência significativa de formação acadêmica e científica. Ao longo do desenvolvimento da pesquisa, o contato com as produções acadêmicas relacionadas à literatura infantil também provocou reflexões pessoais sobre o lugar da literatura na vida das crianças. O próprio título da pesquisa, “A cultura de pares, a subjetividade e os diálogos com a literatura infantil: a pesquisa com crianças na escola da infância”, levou-me a refletir sobre o quanto a literatura pode constituir uma experiência significativa na infância. A literatura pode ser compreendida como uma porta de entrada para um universo desconhecido, cheio de possibilidades, imaginação e diferentes formas de experimentar emoções.

Durante o período de setembro de 2025 a agosto de 2026, as atividades desenvolvidas envolveram principalmente a revisão bibliográfica, o levantamento de produções acadêmicas nas plataformas CAPES e SciELO, a organização e a análise dos dados bibliográficos, a leitura e a discussão coletiva de textos e a divulgação dos conhecimentos produzidos junto ao grupo de pesquisa e à professora orientadora.

O levantamento realizado permitiu conhecer diferentes pesquisas relacionadas à cultura de pares, à Sociologia da Infância, à participação e à escuta das crianças, à ética na

pesquisa e à literatura infantil. Dessa forma, a revisão bibliográfica não foi apenas uma etapa técnica da pesquisa, mas constituiu uma oportunidade de aprofundamento teórico e de construção de um olhar mais sensível para as crianças e suas experiências.

Por fim, gostaria de expressar minha profunda gratidão à professora Denise Bortoletto por todo o apoio, carinho, dedicação e incentivo ao longo dessa trajetória. Obrigada, professora, por acreditar em mim e por contribuir para que eu desenvolvesse um olhar diferente para a pesquisa científica. Sua orientação e seu acolhimento foram fundamentais para minha formação e para que eu pudesse enxergar a pesquisa como uma possibilidade para o meu futuro acadêmico.

Estendo também meus agradecimentos aos amigos e colegas que fizeram parte do grupo de pesquisa, pelas trocas, aprendizados e momentos compartilhados, e ao NEI-CAp/UFRN, por proporcionar experiências tão significativas e momentos inesquecíveis ao longo dessa caminhada. Levo comigo não apenas os conhecimentos construídos durante esses dois anos, mas também as pessoas, as experiências e as memórias que fizeram parte desse percurso.

Referências

ABRAMOWICZ, Anete. Sociologia da Infância: traçando algumas linhas. Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar, v. 8, n. 2, p. 317-383, jul./dez. 2018.

ALVES, Evandro; ABREU, Bárbara Cecília Marques. Urbanidades em construção: crianças, fotografias, falas e fábulas sobre a cidade. Sociedad e Infancias, Madrid, v. 1, p. 147-164, 2017. DOI: 10.5209/SOCI.55925. Disponível em: https://revistas.ucm.es/index.php/SOCI/article/view/55925/51613. Acesso em: 16 ago. 2026.

AZEVEDO, Nair Correia Salgado de; SOUZA, Taisa Palma de. “Brincar é coisa séria!”: as contribuições da Sociologia da Infância para a compreensão da brincadeira na Educação Infantil. Colloquium Humanarum, Presidente Prudente, v. 14, n. 1, p. 31-39, 2017. DOI: 10.5747/ch.2017.v14.n1.h291. Disponível em: https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/1918. Acesso em: 16 ago. 2026.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. A ética na pesquisa etnográfica com crianças: primeiras problematizações. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 235-245, jan./jun. 2014.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; DELGADO, Ana Cristina Coll.; TOMÁS, Catarina Almeida. Estudos da infância, estudos da criança: quais campos? Quais teorias? Quais questões? Quais métodos? Inter-Ação, Goiânia, v. 41, n. 1, p. 103-122, jan./abr. 2016. Disponível em: http://dx.doi.org/10.5216/ia.v40i3.35869.

BRANDILEONE, Ana Paula Franco Nobile; MARTINS, Maria Luiza Navarro. Vozes sobre a literatura periférica: a recepção crítica das edições da Caros Amigos “Literatura marginal – A cultura da periferia”. Revista Crioula, São Paulo, n. 21, p. 67-84, 2018.

DOI: 10.11606/issn.1981-7169.crioula.2018.143163. Disponível em: https://revistas.usp.br/crioula/pt_BR/article/view/143163. Acesso em: 16 ago. 2026.

COLOMBO, Renata Correia; CÁRNIO, Maria Silvia. Compreensão de leitura e vocabulário receptivo em escolares típicos do ensino fundamental I. CoDAS, São Paulo, v. 30, n. 4, e201700145, 2018. DOI: 10.1590/2317-1782/20182017145. Disponível em: https://www.scielo.br/j/codas/a/NrYnN8VbfgxTWWLqbR3w6Yd/?lang=pt. Acesso em: 16 ago. 2026.

CORSARO, William Arnold. Sociologia da Infância. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DIP, Flávia Franzini; TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos. Sociologia da infância, protagonismo infantil e cultura de pares: um mapeamento da produção acadêmica sobre o tema. Zero-a-Seis, Florianópolis, v. 21, n. 39, p. 31-50, 2019. DOI: 10.5007/1980-4512.2019v21n39p31. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2019v21n39p31/38579. Acesso em: 16 ago. 2026.

EVANGELISTA, Nislândia Santos; MARCHI, Rita de Cássia. Sociologia da infância e reprodução interpretativa: um modelo redondo do desenvolvimento infantil. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 48, e241891, 2022. DOI: 10.1590/S1678-4634202248241891. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/nPN58zMrJBkkMZYLP8jWDJx/?format=html&lang=pt. Acesso em: 16 ago. 2026.

FAVERO, Eveline; GUERRA, Dhyovana; SANTOS, Heder Luiz Matias Mendes dos; DELAZERI, Camila Molon. O primeiro ano do ensino fundamental de nove anos: uma revisão teórica. Psicologia Escolar e Educacional, São Paulo, v. 21, n. 3, p. 397-406, 2017. DOI: 10.1590/2175-3539201702131123.

FERNANDES, Natália. Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 21, n. 66, p. 759-779, 2016. DOI: 10.1590/S1413-24782016216639. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/jqNWVT4RX8dLfNjKbPgNVfj/?format=html&lang=pt. Acesso em: 16 ago. 2026.

FERNANDES, Natália; MARCHI, Rita de Cássia. A participação das crianças nas pesquisas: nuances a partir da etnografia e na investigação participativa. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 25, e250024, 2020. DOI: 10.1590/S1413-24782020250024.

FERRAZ, Rita de Cássia Souza Nascimento. Pesquisa com crianças: autores e atores da sua história. Revista de Estudos em Educação e Diversidade – REED, v. 2, n. 5, p. 1-21, 2021. DOI: 10.22481/reed.v2i5.9584. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/reed/article/view/9584. Acesso em: 16 ago. 2026.

FRANCISCHINI, Rosângela; FERNANDES, Natália. Os desafios da pesquisa ética com crianças. Estudos de Psicologia (Campinas), Campinas, v. 33, n. 1, p. 61-69, 2016. DOI: 10.1590/1982-02752016000100007. Disponível em:

https://www.scielo.br/j/estpsi/a/tQcmpZvdxfHH4Qd68VryJFb/?lang=pt. Acesso em: 16 ago. 2026.

GOMES, Larissa Ferreira Rodrigues; SUBTIL, Rayra Sarmento Ferreira; GOUVEIA, Claudineia Rossini. Entre a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental: o que enunciam as crianças? Revista Eletrônica de Educação, São Carlos, v. 18, n. 1, e6847128, 2024. DOI: 10.14244/reveduc.v18i1.6847. Disponível em: https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/6847. Acesso em: 16 ago. 2026.

GRAUE, Maria Elizabeth; WALSH, Daniel. Investigação etnográfica com crianças: teoria, método e ética. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

GUERIM FERNANDES, Geuciane Felipe; MARTINS BELEZE, Nathalia; FRANCO, Sandra Aparecida Pires. Vivências literárias e suas possibilidades na educação infantil. EccoS – Revista Científica, [S. l.], n. 60, e13596, 2022. DOI: 10.5585/eccos.n60.13596. Disponível em: https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/13596. Acesso em: 16 ago. 2026.

LEAL, Fernanda; CRUZ, Fernanda Santos da; SILVA, Ana Paula Soares da. Playing experiences of children from a rural school: what do they say? Linhas Críticas, Brasília, v. 29, e50762, 2024. DOI: 10.26512/lc29202350762. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/50762. Acesso em: 16 ago. 2026.

LINS, Heloísa Andreia de Matos; BISPO, Carla Fernanda Brito. Literatura infantil e formação do leitor: atuação docente e participação dos pequenos na educação básica. Poiésis: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Tubarão, v. 9, n. 15, p. 171-190, 2015. DOI: 10.19177/prppge.v9e152015171-190.

MARINHO-CASANOVA, Maria Luiza; LEINER, Marie. Environmental influence on the development of social skills in children. Extensio: Revista Eletrônica de Extensão, Florianópolis, v. 14, n. 26, p. 2-11, 2017. DOI: 10.5007/1807-0221.2017v14n26p2. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/extensio/article/view/1807-0221.2017v14n26p2/35243. Acesso em: 16 ago. 2026.

MARCHI, Rita de Cássia. Pesquisa etnográfica com crianças: participação, voz e ética. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 727-746, 2018. DOI: 10.1590/2175-623668737. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edreal/a/R4STDdtdDZ7dJqLvj3x9V4y/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 16 ago. 2026.

MARQUES, Amanda Cristina Teagno Lopes; MARANDINO, Martha. Alfabetização científica, criança e espaços de educação não formal: diálogos possíveis. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 44, e170831, 2018. DOI: 10.1590/S1678-4634201712170831. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/C3jHPnH8nQ47vp6fQ7mrdDb/?lang=pt. Acesso em: 16 ago. 2026.

MARTINS, Maíra Anelli; CAPELLINI, Simone Aparecida. Relação entre fluência de leitura oral e compreensão de leitura. CoDAS, São Paulo, v. 31, n. 1, e20170244, 2019.

DOI: 10.1590/2317-1782/20182018244. Disponível em: https://www.scielo.br/j/codas/a/ghNL5wkkLdLL9f5ZMbDbTkb/?lang=pt. Acesso em: 16 ago. 2026.

MELO, Estela Caroline Freitas; FERNANDES, Natalia Aparecida Morato. A sociologia da educação de Bourdieu e a pobreza: aportes na análise das desigualdades educacionais. Revista Triângulo, Uberaba, 2022. Disponível em: https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/6236/6180. Acesso em: 16 ago. 2026.

MOREIRA, Martha Cristina Nunes; SOUZA, Waldir da Silva. Corsaro WA. Sociologia da infância. Porto Alegre: Artmed; 2011. Ciência & Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, v. 20, n. 1, p. 299-300, 2015. DOI: 10.1590/1413-812320141912.00412014. Disponível em: https://www.scielosp.org/article/ssm/content/raw/?resource_ssm_path=%2Fmedia%2Fassets%2Fcsc%2Fv20n1%2F1413-8123-csc-20-01-00299.pdf. Acesso em: 16 ago. 2026.

NASCIMENTO,

CÓDIGO: HS0909

AUTOR: KALLYNE KAREN SATURNO NASCIMENTO

COAUTOR: VITÓRIA THAMMY OLIVEIRA DE ARAUJO

COAUTOR: ANA KAROLLINA VENTURA DA SILVA

ORIENTADOR: BLENDA CARINE DANTAS DE MEDEIROS

TÍTULO: DIREITOS DAS CRIANÇAS E PROTAGONISMO INFANTIL

Resumo

Este trabalho analisa as compreensões de crianças do 5º ano sobre seus direitos e deveres no espaço escolar, a partir de uma experiência de pesquisa-ação colaborativa em um Colégio de Aplicação. Fundamentado na Sociologia da Infância e na Educação em Direitos Humanos, reconhece as crianças como sujeitos de direitos e participantes ativos na produção de conhecimentos e culturas. A pesquisa qualitativa utilizou observação participante, rodas de conversa, atividades com imagens, dinâmicas, dramatizações e produção de fanzines. Os resultados evidenciaram que as crianças relacionam seus direitos às experiências cotidianas e a questões sociais, como desigualdades e responsabilidade do poder público. Conclui-se que práticas participativas e dialógicas fortalecem a escuta, a expressão e a participação infantil, contribuindo para a vivência dos direitos humanos no cotidiano escolar.

Palavras-chave: Educação em Direitos Humanos. Sociologia da Infância. Participação.

TITLE: CHILDREN'S RIGHTS AND CHILDREN'S EMPOWERMENT

Abstract

This study analyzes the understandings of fifth-grade elementary school children regarding their rights and responsibilities within the school environment, based on a collaborative action research experience developed at the Center for Childhood Education. Grounded in the Sociology of Childhood and Human Rights Education, it recognizes children as rights-bearing subjects and active participants in the production of knowledge and culture. The qualitative research involved participant observation, discussion circles, image-based activities, playful dynamics, dramatizations, and the production of fanzines. The results showed that children relate their rights to everyday

experiences and broader social issues, such as socioeconomic inequalities and the responsibility of public authorities. It is concluded that participatory and dialogical pedagogical practices strengthen children's opportunities for listening, expression, and participation, contributing to the experience of human rights in everyday school life.

Keywords: Human Rights Education. Sociology of Childhood. Participation.

Introdução

A discussão sobre a garantia dos direitos das crianças e sua relação com a educação formal exige a superação de concepções assistencialistas e tutelares que historicamente compreenderam a infância como uma etapa passiva de preparação para a vida adulta. A partir da Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989) e do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), consolidou-se o paradigma da proteção integral, reconhecendo as crianças como sujeitos de direitos e considerando sua condição peculiar de desenvolvimento.

Nessa perspectiva, a Sociologia da Infância compreende a infância como uma categoria social e a criança como sujeito ativo, produtor de cultura e participante das relações sociais (SARMENTO, 2004; TOMÁS, 2015).
As culturas da infância são construídas nas interações entre as próprias crianças e entre crianças e adultos, envolvendo elementos como a ludicidade, a interatividade, a reiteração e a fantasia do real (SARMENTO, 2004). Entretanto, a efetivação dos direitos infantis no cotidiano escolar ainda enfrenta práticas adultocêntricas que podem limitar a participação e a expressão das crianças. Reconhecê-las como sujeitos de direitos implica valorizar suas experiências, perspectivas e formas de participação no espaço educativo (TOMÁS, 2015).

Nesse contexto, a Educação em Direitos Humanos contribui para a construção de práticas escolares baseadas no diálogo, na escuta e na participação, possibilitando que os direitos sejam compreendidos e vivenciados no cotidiano, e não apenas apresentados como conteúdos normativos. A escola, portanto, constitui-se como espaço importante para o desenvolvimento de relações pautadas no respeito à dignidade, à diversidade e à participação infantil (ARAÚJO; AFONSO, 2018).

A partir dessa perspectiva, a pesquisa-ação colaborativa desenvolvida em um Colégio de Aplicação busca compreender como crianças do Ensino Fundamental interpretam seus direitos e deveres no espaço escolar. Por meio de atividades com imagens, rodas de conversa, dinâmicas lúdicas, dramatizações e produções visuais, a pesquisa possibilita a escuta das crianças e a expressão de suas compreensões sobre temas relacionados à educação, alimentação, lazer, cultura, liberdade de expressão e desigualdade social. Assim, o estudo procura articular os referenciais teóricos às experiências concretas das crianças, valorizando sua participação e suas diferentes formas de expressão.

Metodologia

1. Percurso Metodológico da Pesquisa

A opção metodológica deste estudo fundamenta-se na pesquisa-ação colaborativa, de abordagem qualitativa, que busca articular a produção de conhecimento à reflexão crítica e à participação dos sujeitos envolvidos no contexto investigado. Diferentemente de perspectivas tradicionais que podem colocar a criança na condição de objeto de observação ou de receptora passiva de conhecimentos, a pesquisa-ação colaborativa possibilita sua participação ativa no processo investigativo, reconhecendo suas experiências, percepções e formas de expressão como elementos relevantes para a produção de conhecimento. No âmbito do Colégio de Aplicação, esse percurso metodológico busca construir um espaço de diálogo intergeracional, no qual as vivências cotidianas das crianças constituem-se como ponto de partida para a problematização de seus direitos e deveres no ambiente escolar.

1.1 Estudos Bibliográficos e Fundamentação Conceitual

A primeira etapa da metodologia consistiu na realização de estudos dirigidos e no aprofundamento da literatura teórica desenvolvida pelo grupo de pesquisa. Essa etapa buscou proporcionar à equipe investigadora fundamentos teóricos para a construção de um olhar atento e sensível sobre a infância, os direitos das crianças e suas formas de participação no espaço escolar.

O referencial bibliográfico articulou contribuições da Sociologia da Infância e dos estudos sobre direitos das crianças, destacando-se:

Sarmento (2004) e Tomás (2015): utilizados para compreender as culturas da infância, a criança como sujeito social e a importância de reconhecer suas formas próprias de expressão, participação e produção cultural.

Rizzini (2023): mobilizada para aprofundar a reflexão sobre as relações entre infância, instituições e participação infantil, contribuindo para a problematização de práticas adultocêntricas e para a valorização da escuta das crianças nos espaços sociais e educativos.

A fundamentação teórica orientou a equipe na construção das atividades de campo, contribuindo para que as crianças fossem compreendidas não apenas como participantes das atividades propostas, mas como sujeitos capazes de expressar suas próprias interpretações sobre as experiências vivenciadas e sobre os direitos que lhes são assegurados.

1.2 Procedimentos de Campo e Coleta de Dados

O trabalho de campo foi desenvolvido com turmas do Ensino Fundamental, por meio de diferentes estratégias coletivas e individuais, planejadas de modo a acolher a diversidade de linguagens e formas de expressão das crianças.

Atividades com fotografias e imagens em grande grupo: foram utilizadas imagens relacionadas a diferentes situações do cotidiano infantil, como crianças utilizando computadores, trabalhando em hospitais, participando de manifestações ou realizando tarefas domésticas. As imagens foram dispostas no espaço da sala e as crianças foram convidadas a observá-las, circular pelo ambiente, formular hipóteses e classificá-las de acordo com suas próprias compreensões sobre situações relacionadas à garantia ou à violação de direitos. A atividade possibilitou a construção de debates acerca do significado dos direitos no cotidiano.

Rodas de conversa: foram realizados momentos de diálogo coletivo e em pequenos grupos, nos quais as crianças puderam aprofundar questões levantadas durante as atividades com imagens. Esses momentos possibilitaram a exposição de diferentes perspectivas, o confronto de opiniões, a construção de argumentos e a escuta das experiências dos pares.

Escuta longitudinal e retomada de dados: foram realizados momentos de acompanhamento e retomada de discussões com os estudantes, nos quais registros de falas e produções anteriores foram reapresentados às crianças. Essa estratégia possibilitou que elas revisitassem e reelaborassem suas percepções acerca de temas como trabalho infantil, programas de transferência de renda e permanência escolar, incluindo o Bolsa Família e o Pé-de-Meia, bem como questões relacionadas às desigualdades sociais.

Registros em diários de campo: durante o desenvolvimento das atividades, a equipe de pesquisadores e bolsistas realizou registros sistemáticos em diários de campo, contemplando falas das crianças, interações, reações, acontecimentos significativos e reflexões produzidas a partir das experiências vivenciadas no campo. Esses registros contribuíram para a organização e posterior análise das informações produzidas durante a pesquisa.

1.3 Registros em Linguagens Expressivas e Sistematização

Reconhecendo que a linguagem verbal não contempla, necessariamente, todas as formas pelas quais as crianças expressam suas percepções e experiências, o percurso metodológico incorporou diferentes recursos de expressão. As crianças produziram desenhos, colagens e narrativas como formas de representar e comunicar suas compreensões acerca das experiências cotidianas e das situações relacionadas à garantia ou à violação de seus direitos.

A sistematização dos dados foi realizada a partir da organização dos registros produzidos durante as atividades, incluindo materiais visuais, falas das crianças e anotações dos diários de campo. A análise qualitativa buscou articular as categorias teóricas previamente estudadas às categorias que emergiram das próprias falas, produções e interações das crianças. Esse processo possibilitou identificar diferentes compreensões acerca dos direitos e deveres no ambiente escolar, bem como organizar as

produções e os registros para posterior compartilhamento e discussão com a comunidade escolar.

Resultados e Discussões

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa e fundamenta-se na abordagem da pesquisa-ação colaborativa, buscando articular a produção de conhecimento à reflexão crítica e à participação dos sujeitos envolvidos no contexto investigado. Diferentemente de perspectivas que compreendem a criança apenas como objeto de observação, essa abordagem valoriza sua participação no processo investigativo, considerando suas experiências, percepções e formas de expressão como elementos relevantes para a compreensão da realidade. No âmbito do Colégio de Aplicação, o percurso metodológico buscou construir um espaço de diálogo entre crianças e pesquisadores, tomando as experiências cotidianas dos estudantes como ponto de partida para a discussão sobre direitos e deveres no ambiente escolar.

Inicialmente, foram realizados estudos dirigidos e leituras de textos relacionados à infância, aos direitos das crianças e à participação infantil. Essa etapa contribuiu para a construção de um referencial teórico fundamentado principalmente na Sociologia da Infância, possibilitando compreender as crianças como sujeitos sociais e produtores de cultura. Os estudos realizados também orientaram o planejamento das atividades de campo e contribuíram para a construção de uma postura investigativa pautada na escuta, no diálogo e na valorização das experiências infantis.

O trabalho de campo foi desenvolvido com crianças do Ensino Fundamental, por meio de diferentes estratégias coletivas e individuais, planejadas de modo a contemplar a diversidade de linguagens e formas de expressão das crianças. Entre os procedimentos utilizados, destacaram-se atividades com fotografias e imagens, rodas de conversa, dinâmicas lúdicas, momentos de retomada de discussões e registros em diários de campo.

Nas atividades com fotografias e imagens, foram apresentadas situações relacionadas ao cotidiano infantil, envolvendo temas como uso de computadores, trabalho, atendimento em hospitais, manifestações e realização de tarefas domésticas. As imagens foram dispostas no espaço da sala e as crianças foram convidadas a observá-las, circular pelo ambiente, formular hipóteses e classificá-las a partir de suas próprias compreensões acerca da garantia ou da violação de direitos. A proposta possibilitou o levantamento de conhecimentos prévios e a construção de discussões sobre o significado dos direitos nas situações vivenciadas pelas crianças.

As rodas de conversa foram utilizadas como espaços de diálogo e escuta, tanto em grande grupo quanto em grupos menores. Nesses momentos, as crianças puderam apresentar suas interpretações, compartilhar experiências, confrontar diferentes opiniões e construir argumentos coletivamente. A estratégia favoreceu a participação dos estudantes e possibilitou que temas inicialmente apresentados por meio das imagens fossem aprofundados a partir das experiências e dos conhecimentos das próprias crianças.

Também foram realizados momentos de retomada de discussões e registros produzidos anteriormente. Nesses encontros, algumas falas e produções das crianças foram revisitadas, possibilitando que elas retomassem e reelaborassem suas percepções sobre temas como trabalho infantil, programas de transferência de renda, permanência escolar e desigualdade social. Entre os assuntos abordados estiveram os programas Bolsa Família e Pé-de-Meia, discutidos a partir das compreensões e experiências apresentadas pelos estudantes.

Durante todo o percurso, foram realizados registros em diários de campo pela equipe de pesquisadores e bolsistas. Esses registros contemplaram falas das crianças, interações entre os participantes, acontecimentos significativos, reações observadas durante as atividades e reflexões produzidas pela equipe. O diário de campo constituiu-se, assim, como importante instrumento para a organização das informações e para a posterior análise das experiências vivenciadas durante a pesquisa.

O percurso metodológico também incorporou diferentes linguagens expressivas, considerando que a comunicação das crianças não se limita à linguagem verbal. Foram realizadas produções envolvendo desenhos, colagens e narrativas, permitindo que os estudantes representassem e comunicassem suas compreensões acerca dos direitos, das experiências cotidianas e das situações discutidas durante os encontros. Essas produções foram consideradas parte dos dados da pesquisa, juntamente com as falas e os registros realizados pela equipe.

A sistematização dos dados ocorreu a partir da organização dos materiais produzidos ao longo das atividades, incluindo as produções visuais, as falas das crianças e os registros dos diários de campo. A análise qualitativa buscou relacionar os referenciais teóricos estudados às categorias que emergiram das próprias falas, produções e interações dos participantes. Dessa maneira, o processo metodológico possibilitou identificar diferentes compreensões das crianças sobre direitos e deveres, bem como reconhecer suas formas de participação e expressão no decorrer da pesquisa.

Por fim, as produções realizadas pelas crianças foram organizadas para possibilitar a socialização das experiências e dos conhecimentos construídos ao longo do percurso. Dessa forma, a metodologia adotada não se restringiu à coleta de informações, mas procurou constituir um espaço de participação, escuta e diálogo, no qual as crianças pudessem expressar suas próprias compreensões sobre os direitos que atravessam suas experiências dentro e fora do ambiente escolar.

Conclusão

Quando a atividade passou a focar nos direitos das crianças, elas reconheceram vários direitos importantes, como educação, alimentação, saúde, moradia e lazer. Além disso, algumas falas mostraram que também entendem o direito de participar, opinar e se expressar. Em certos momentos surgiram opiniões diferentes entre elas, o que gerou pequenas discussões e trocas de argumentos, mostrando que as crianças constroem sentidos coletivamente e aprendem também por meio do diálogo.

Outro ponto que apareceu nos diários foi a capacidade das crianças de relacionar as imagens com questões sociais, como desigualdade e políticas públicas. Esse tipo de reflexão demonstra que elas conseguem perceber que os direitos não dependem apenas das pessoas, mas também de decisões sociais e políticas.

A mediação da professora foi importante nesse processo, pois incentivou que as crianças explicassem suas escolhas e ouvissem os colegas. Isso contribuiu para criar um espaço de participação e escuta, no qual as crianças puderam se expressar e refletir juntas.

Dessa forma, os diários de campo confirmam o que os autores estudados apontam: as crianças não são apenas receptoras de conhecimento, mas sujeitos ativos, capazes de interpretar o mundo, dialogar e participar das discussões sobre seus próprios direitos.

Referências

ARAÚJO, Aline Soares Storch de; AFONSO, Maria Lúcia Miranda. A educação em direitos humanos na educação infantil: formação de sujeitos de direitos. Revista Eletrônica de Educação, São Carlos, v. 12, n. 1, p. 46-60, 2018.

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

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; SACAVINO, Susana Beatriz. Educação em direitos humanos e formação de educadores. Educação, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 59-66, jan./abr. 2013. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/12319. Acesso em: 12 mar. 2025.

FERNANDES, Natália; MARCHI, Rita de Cássia. A participação das crianças nas pesquisas: nuances a partir da etnografia e na investigação participativa. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 25, e250024, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250024. Acesso em: 12 mar. 2025.

FERNANDES, Natália; TREVISAN, Gabriela. Cidadania ativa na infância: roteiros metodológicos. In: ALBERTO, Maria de Fátima Pereira; LUCAS, Antonia Picornell (org.). Experiencias mundiales de ciudadanía de la infancia y adolescencia. João Pessoa: Editora UFPB, 2018.

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

ONU. Convenção sobre os Direitos da Criança. Nova York: Organização das Nações Unidas, 1989.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (org.). Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: ASA, 2004. p. 9-34.

TOMÁS, Catarina. As culturas da infância na educação de infância: um olhar a partir dos direitos da criança. Interacções, n. 32, p. 47-62, 2015.

CÓDIGO: HS0951

AUTOR: ALANA KARLA RODRIGUES DA SILVA

ORIENTADOR: BARBARA RAQUEL COUTINHO TOSCANO AZEVEDO

TÍTULO: ENTRE MUDANÇAS E PERMANÊNCIAS: experiências das crianças na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental no NEI-CAp/UFRN

Resumo

A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental configura-se como um momento significativo na trajetória das crianças, envolvendo dimensões simbólicas, afetivas e relacionais. O presente trabalho tem como objetivo analisar os sentidos produzidos pelas crianças acerca desse processo, buscando compreender as permanências e mudanças que constituem esse entrelugar. A pesquisa fundamenta-se nos princípios da etnografia (Angrosino, 2009), com uso da observação participante e registros em diário de campo, acompanhando uma mesma turma na Educação Infantil e, posteriormente, no 1º ano do Ensino Fundamental. Em diálogo com Azevedo (2025), Corsaro (2005) e Macedo (2012), compreende-se a criança como participante ativa na produção de sentidos sobre suas experiências. Os resultados evidenciam que expectativas, curiosidades e receios manifestados na Educação Infantil são ressignificados no Ensino Fundamental, enquanto brincadeiras, vínculos e referências construídas permanecem, ainda que assumam novos sentidos. Nesse percurso, a transição mostrou-se como um processo que não ocorre de maneira imediata ou linear, mas que continua sendo construído pelas crianças em suas experiências cotidianas. Conclui-se que permanências e mudanças coexistem nesse entrelugar, evidenciando a importância de compreender a transição a partir das experiências das próprias crianças.

Palavras-chave: Palavras-chave: Entrelugar. Transição escolar. Infâncias. Currículo.

TITLE: BETWEEN CHANGES AND CONTINUITIES: Children’s Experiences in the Transition from Early Childhood Education to Elementary School at NEI-CAp/UFRN

Abstract

The transition from Early Childhood Education to Elementary School is a significant moment in children's trajectories, involving symbolic, affective, and relational dimensions. This study aims to analyze the meanings produced by children regarding this process, seeking to understand the continuities and changes that constitute this in-between space. The research is grounded in ethnographic principles (Angrosino, 2009), using participant observation and field diary records, following the same group of children in Early Childhood Education and, subsequently, in the first year of Elementary School. In dialogue with Azevedo (2025), Corsaro (2005), and Macedo (2012), children are understood as active participants in the production of meanings about their experiences. The results show that expectations, curiosities, and concerns expressed in Early Childhood Education are resignified in Elementary School, while play, bonds, and previously constructed references remain, although they acquire new meanings. The Passage through the Arch proved significant in this process without representing the end of the transition. It is concluded that continuities and changes coexist in this in-between space, highlighting the importance of understanding the transition from children's own experiences.

Keywords: Keywords: In-between space. School transition. Childhoods. Curriculum.

Introdução

A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental constitui-se como um momento significativo na trajetória escolar das crianças, marcado por experiências que envolvem descobertas, expectativas, continuidades e transformações. Mais do que caracterizar uma mudança entre etapas da Educação Básica, esse processo envolve modos de ser e estar na instituição e, principalmente, a forma como a criança se reconhece diante das mudanças que atravessam sua trajetória escolar. Nesse movimento, espaços, rotinas, relações e experiências passam por transformações, ao mesmo tempo em que permanecem modos de brincar, interagir, construir vínculos e significar o cotidiano. Assim, entre aquilo que permanece e aquilo que se modifica, as crianças constroem sentidos sobre a nova etapa e sobre o lugar que passam a ocupar nela. Nesse contexto, torna-se necessário compreender a transição não apenas a partir das determinações institucionais que a organizam, mas, sobretudo, considerando as experiências e significações produzidas pelas crianças que a vivenciam.

É nesse cenário que se insere a pesquisa desenvolvida no Núcleo de Educação da Infância da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (NEI-CAp/UFRN), instituição na qual a transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental ocorre no interior de um mesmo contexto educativo, ao mesmo tempo em que envolve mudanças de espaços, rotinas, relações e experiências curriculares. A pesquisa é realizada no NEI-CAp/UFRN em uma mesma turma, acompanhada em dois momentos distintos: na turma IV da Educação Infantil e no 1º ano do Ensino Fundamental. Essa trajetória possibilita acompanhar e compreender os

sentidos construídos pelas crianças acerca da transição e das experiências curriculares vivenciadas nesse entrelugar. O acompanhamento da mesma turma antes e após a mudança de etapa possibilita colocar em diálogo aquilo que as crianças imaginavam e esperavam acerca do Ensino Fundamental com as experiências que passam a construir quando efetivamente ingressam nessa etapa, permitindo observar permanências, mudanças e ressignificações produzidas ao longo desse percurso.

A noção de entrelugar mostra-se, nesse contexto, particularmente importante para compreender a transição como um espaço-tempo no qual não ocorre simplesmente o encerramento de uma experiência e o início de outra. Nesse processo, coexistem referências construídas na Educação Infantil, expectativas acerca do Ensino Fundamental e novas experiências que passam a ser produzidas pelas crianças, evidenciando movimentos de continuidade e transformação.

Diante do exposto, o presente trabalho tem como objetivo analisar os sentidos produzidos pelas crianças acerca da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, buscando compreender as permanências e mudanças que constituem esse entrelugar. A discussão fundamenta-se nas contribuições de Macedo (2012), ao compreender o currículo como conjunto de práticas produtoras de significados e identidades; de Azevedo (2025), ao abordar o conceito de entrelugar em diálogo com os ritos de passagem; e de Corsaro (2005), ao compreender a infância como um espaço de produção de culturas e significados. Os caminhos metodológicos da pesquisa baseiam-se na abordagem metodológica etnográfica (Angrosino, 2009), privilegiando a observação, a escuta e o acompanhamento das experiências das crianças nos diferentes momentos da transição.

Metodologia

A pesquisa fundamenta-se nos pressupostos da etnografia, compreendida como uma abordagem central da pesquisa qualitativa, voltada para a compreensão de culturas, comportamentos e práticas sociais em seus contextos naturais (Angrosino, 2009). A observação participante foi adotada como principal estratégia metodológica, permitindo acompanhar as crianças em suas interações cotidianas e compreender suas percepções a partir de uma perspectiva interna ao grupo. Os registros foram realizados por meio de diário de campo, gravações de voz, desenhos, com anotações feitas logo após os momentos de observação e entrevista, contemplando descrições factuais, impressões pessoais e questões emergentes para posterior análise.

A inserção no campo teve início ainda na Educação Infantil junto à turma IV, contexto no qual a pesquisadora já fazia parte do ciclo de convivência e da rotina das crianças, exigindo a ampliação e redirecionamento do olhar investigativo. Durante as rodas de conversa, prática recorrente no cotidiano da turma, as crianças demonstraram familiaridade com o universo da pesquisa e

compartilharam percepções acerca da etapa que se aproximava. Esse acompanhamento teve continuidade no 1º ano do Ensino Fundamental, respeitando e acompanhando, de maneira gradual, os diferentes momentos vivenciados pelo grupo: as experiências ainda na Turma IV, a Passagem do Arco e, posteriormente, a inserção das crianças no 1º ano. Desse modo, a continuidade do acompanhamento favoreceu a observação do processo de transição em seu próprio percurso, possibilitando estabelecer relações entre as expectativas manifestadas pelas crianças antes da mudança de etapa e as experiências construídas no Ensino Fundamental, bem como identificar permanências, mudanças e ressignificações produzidas ao longo desse processo.

Considerando as especificidades da pesquisa com crianças, foram adotados cuidados éticos fundamentais, como a solicitação de termos de consentimento às famílias e o assentimento das próprias crianças, reconhecendo-as como participantes ativas da pesquisa.

Resultados e Discussões

O acompanhamento das crianças ao longo da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental possibilitou observar esse processo em diferentes momentos, evidenciando que a passagem entre as etapas não ocorre de maneira imediata ou linear. As experiências acompanhadas revelaram movimentos de permanência e mudança que atravessam as formas como as crianças compreendem a nova etapa, relacionam-se com os espaços e com os outros e significam o lugar que passam a ocupar na instituição. Nesse percurso, aquilo que inicialmente aparecia por meio de expectativas, curiosidades e sentimentos acerca do Ensino Fundamental pôde ser posteriormente observado nas experiências concretamente vivenciadas pelas crianças no 1º ano.

Durante as rodas de conversa, prática recorrente no cotidiano da turma, as crianças demonstraram familiaridade com o universo da pesquisa e compartilharam percepções acerca da etapa que se aproximava. Ao serem convidadas a refletir sobre o Ensino Fundamental, emergiram falas que revelavam a curiosidade, expectativas e o desejo de vivenciar novas experiências. Expressões como “Eu já sei matemática”, “Eu já sei até algumas coisas em inglês” indicam a percepção de preparo para o novo contexto. Ao mesmo tempo, também surgiram manifestações que demostraram a sensibilidade presente na transição, situadas entre aquilo que se deixa e aquilo que ainda será vivido, caracterizando o entrelugar, entendido como um espaço-tempo de transição, no qual coexistem memórias da etapa vivida e expectativas em relação ao que está por vir (Azevedo, 2025). Nesse contexto, as crianças expressaram sentimentos ambivalentes, por meio de falas como: “Vai ser legal e um pouquinho triste”, “É muito mais legal ser criança”, “A gente não vai ser mais criança”.

As falas das crianças evidenciam que mesmo antes de vivenciarem a passagem, as mesmas já projetavam sentidos acerca das mudanças que lhes

acompanhariam. O novo aparece associado à expectativa de demonstrar habilidades e de construir novos conhecimentos, por outro lado, também representa as incertezas do que essas mudanças podem ou não afetar nas suas vivências enquanto crianças. Mas, isso torna-se possível pela a forma a qual a instituição trata e cuida dessa transição. As crianças não são “pegas de surpresa” elas vivem uma trajetória que permitem vivenciar e reconhecer o novo espaço, logo, de forma inerente e sensível, marcas de saudade e expectativas são comumente criadas. Nesse sentido, a transição não deve ser vista através de uma lente organizacional ou estática, mas, sob a ótica de que ela mobiliza interpretações sobre o que significa estar na Educação Infantil, ingressar no Ensino Fundamental e, sobretudo, continuar sendo criança nesse novo contexto.

Contudo é importante considerar a fala “a gente não vai ser mais criança”, mesmo dentro de um contexto onde as infâncias são tratadas de forma respeitosa e sensível, ainda há crianças que sentem-se inseguras com a mudança, e apresentam receios sobre o que essa ruptura pode afetar no seu “ser criança”. A partir disso, é reforçado que cada criança vivencia e sente as mudanças de formas diferentes e em diferentes tempos. É nessa coexistência entre aquilo que ainda pertence à experiência vivida e aquilo que começa a ser projetado sobre a nova etapa que a noção de entrelugar contribui para a compreensão dos dados. Em diálogo com Azevedo (2025), o entrelugar permite pensar a transição não como um ponto exato que separa duas etapas, mas como um espaço-tempo no qual diferentes experiências coexistem. As crianças ainda pertencem à Turma IV, brincam, estabelecem relações e vivenciam o cotidiano da Educação Infantil, mas, simultaneamente, começam a se reconhecer como aquelas que em breve ocuparão o 1º ano.

Entre as experiências vivenciadas durante esse percurso, a Passagem do Arco marcou simbolicamente a mudança entre as etapas e integrou o conjunto de experiências por meio das quais as crianças elaboraram sentidos acerca da transição. No entanto, o acompanhamento evidenciou que esse processo não se restringe a um momento específico de passagem. As expectativas, afetos e formas de pertencimento construídas ainda na Educação Infantil continuaram presentes e foram ressignificadas à medida que as crianças passaram a vivenciar o cotidiano do Ensino Fundamental. Dessa forma, mais do que localizar a transição em um acontecimento pontual, interessa compreender como ela se produz ao longo das experiências das crianças, entre aquilo que permanece e aquilo que se transforma.

A continuidade do acompanhamento no 1º ano possibilitou observar as crianças diante daquilo que, durante a Educação Infantil, ainda se apresentava como expectativa. Emergiram elementos relacionados ao processo de transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, o que evidencia que essa passagem é vivida de forma afetiva e não se restringe a mudanças estruturais. Nesse contexto, a observação das crianças no 1º ano possibilitou compreender alguns dos sentidos produzidos anteriormente. Se, no ritual, as crianças expressavam expectativas, receios e curiosidades em relação ao Ensino Fundamental, no novo contexto escolar esses sentimentos passaram a ser vivenciados concretamente por meio da construção de novas relações, da apropriação dos espaços e da adaptação à rotina. A continuidade da observação

permitiu, portanto, acompanhar o deslocamento entre aquilo que as crianças imaginavam sobre o Ensino Fundamental e aquilo que passaram efetivamente a experimentar. As expectativas não desaparecem simplesmente com a chegada à nova etapa; elas são confrontadas, confirmadas, transformadas ou ressignificadas a partir das experiências construídas no cotidiano. É nesse movimento que se tornam perceptíveis as permanências e mudanças que atravessam a transição.

Ao compreender o currículo como um espaço de produção de sentidos, conforme propõe Macedo (2012), torna-se possível perceber que as formas como as crianças ocupam o novo prédio, constroem vínculos, estabelecem relações de pertencimento e significam o Ensino Fundamental evidenciam processos curriculares que se produzem no cotidiano. Assim, a chegada ao 1º ano permitiu observar como os sentidos mobilizados enquanto crianças da turma IV, continuaram sendo construídos e ressignificados pelas crianças em suas experiências concretas de transição.

Essa perspectiva permite deslocar a compreensão da transição de uma lógica centrada exclusivamente nas mudanças estruturais entre as etapas. Embora a entrada no Ensino Fundamental envolva novas formas de organização dos tempos, espaços e experiências, as crianças não chegam a esse contexto desprovidas das relações, conhecimentos e formas de participação anteriormente construídas. Elas carregam consigo experiências da Educação Infantil e, a partir delas, interpretam e negociam aquilo que encontram na nova etapa.

Desse modo, as experiências acompanhadas antes e após a Passagem do Arco evidenciam que os sentidos atribuídos pelas crianças à transição não se encerram no momento da passagem entre as etapas, mas continuam sendo produzidos no cotidiano do 1º ano, à medida que novos espaços, relações e formas de participação passam a integrar suas experiências.

Conclusão

Ao longo da pesquisa, os dados que foram construídos, permitiu compreender que permanência e mudanças não estão em lados opostos, mas coexistem nas experiências das crianças e são pontos fundamentais para o processo de transição. As observações realizadas na Educação Infantil e posteriormente no 1º ano do Ensino Fundamental evidenciaram que a transição é vivida pelas crianças de maneira singular, mobilizando sentimentos ambivalentes relacionados tanto à expectativa diante do novo quanto às despedidas necessárias desse processo. As falas das crianças revelaram que a transição não representa apenas uma mudança de espaço escolar, mas também um movimento de ressignificação de suas trajetórias, identidades e formas de pertencimento à instituição.

É entre esse espaço que o conceito de entrelugar, discutido por Azevedo (2025) ganha força analítica. Pois, não é um processo de compreensão do que as crianças deixaram de ser, como sujeitos que estão deixando de pertencer à Educação Infantil, para pertencer ao Ensino Fundamental, como uma quebra de um momento para construção de outro. O entrelugar permite compreender justamente a coexistência dessas experiências. O acompanhamento demonstra um movimento mais complexo, no qual referências construídas anteriormente permanecem presentes enquanto novas formas de pertencimento são elaboradas. As crianças, nessa perspectiva, não aparecem como sujeitos passivos diante de uma transição previamente organizada pelos adultos. Em diálogo com Corsaro (2005), compreende-se a infância como espaço de produção de culturas e significados, o que permite reconhecer que as crianças interpretam as experiências das quais participam, constroem sentidos sobre as mudanças e produzem formas próprias de se relacionar com aquilo que encontram.

As expectativas, curiosidades e receios expressos ainda na Educação Infantil não desapareceram com a chegada ao Ensino Fundamental. Ao contrário, passaram a ser confrontados e ressignificados nas relações estabelecidas, na apropriação dos novos espaços, nas experiências cotidianas e nas formas de participação construídas pelas crianças. Nesse percurso, permanências e mudanças não se apresentaram como movimentos opostos: enquanto tempos, espaços, rotinas e formas de organização se modificam, brincadeiras, vínculos, relações e referências anteriormente construídas permanecem, ainda que possam assumir novos sentidos.

Assim, compreender a passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental a partir das crianças exige considerar não apenas aquilo que institucionalmente muda entre as duas etapas, mas também o que elas próprias identificam, preservam, transformam e ressignificam ao longo desse percurso. Os resultados indicam, portanto, que a transição se constitui como um processo vivido no entrelaçamento entre expectativas e experiências, despedidas e descobertas, permanências e mudanças. Mais do que atravessar um “corredor” entre duas etapas da Educação Básica, as crianças constroem gradualmente

Referências

ANGROSINO, Michael. Etnografia e observação participante: coleção pesquisa qualitativa. Bookmann Editora, 2009.

AZEVEDO, Bárbara Raquel Coutinho Toscano. “Parece tudo igual, mas é diferente”: O processo de socialização na transição da educação infantil para o ensino fundamental na perspectiva das crianças. 2025. Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Educação, Programa de pós graduação em Educação, Natal, RN, 2025.

CORSARO, William. Entrada no Campo, Aceitação e Natureza da Participação nos Estudos Etnográficos com Crianças Pequenas. Educação e Sociedade.

Campinas, v. 26, n. 91, p. 443-464, maio/ago. 2005. Disponível em:https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000200008. Acesso em: 14 de junho de 2026.

MACEDO, E. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v.42, n. 147, p.716-737, dez. 2012. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000300004. Acesso em: 14 de junho de 2026.

CÓDIGO: HS1025

AUTOR: MARIA ELOÍSA DE PONTES SILVA MEDEIROS

ORIENTADOR: LUANNA PRISCILA DA SILVA GOMES

TÍTULO: Ensino-aprendizagem da matemática no Ensino Fundamental do NEI-CAp/UFRN

Resumo

No contexto da Educação Matemática, os materiais concretos e/ou manipulativos são alternativas lúdicas para o processo de ensino-aprendizagem das frações nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Sob essa perspectiva, o Laboratório de Ensino da Matemática (LEM) é um ambiente no contexto escolar que possibilita relacionar o lúdico ao processo de ensino-aprendizagem. Diante disso, o objetivo do presente artigo é discutir sobre o processo de ensino-aprendizagem de frações nos anos iniciais do ensino fundamental a partir da concepção do LEM. Ressaltando a ludicidade que o LEM oferece com a utilização de materiais manipulativos, a partir da transição do abstrato para o concreto. Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa que ocorreu por meio de três etapas. A primeira deu-se por meio do estudo da concepção do LEM e do seu processo de implementação no NEI/CAp-UFRN, fundamentados em Lorenzato (2006). A segunda etapa, pelo desenvolvimento de uma sequência didática no 5° ano do referida instituição. Por fim, a análise dos registros e diário de bordo durante a aplicação das atividades na turma em questão. Organizamos três categorias de análise: a ludicidade na aprendizagem de frações, a importância do lúdico na problematização do conteúdo matemático e a contribuição da ludicidade na interação em grupo. Por fim, concluímos que, na Educação Matemática, o LEM potencializa a dimensão lúdica do processo de ensino-aprendizagem da matemática.

Palavras-chave: Matemática, ensino-aprendizagem, frações, laboratório, lúdico.

TITLE: Mathematics Education in Elementary and Middle School at NEI/CAp-UFRN

Abstract

In the context of mathematics education, concrete and/or manipulative materials are playful alternatives for the teaching-learning process of fractions in the early years of elementary school. From this perspective, the Mathematics Teaching Laboratory (MTL) is an environment in the school setting that makes it possible to relate the ludic to the teaching-learning method. Given this, the objective of this article is to discuss the teaching-learning process of fractions in the early years of elementary school starting with the conception of the MTL. Highlighting the playfulness that the MTL offers through the

use of manipulative materials, starting from the transition of abstract to concrete. It is a qualitative research that was conducted in three steps. The first was through the study of the conception of the MTL and its implementation process into NEI/CAP-UFRN, fundamented by Lorenzato (2006).The second step, through the development of a teaching sequence in the 5th grade of the given Institution. Lastly, the analysis of the records and the logbook during the application of the activities in said class. We organized three categories of analysis: the playfulness in the learning of fractions, the importance of the playful aspect on problematization of the mathematical content and the contribution of the playfulness on the group interaction. Finally, we conclude that, in mathematics education, the LEM enhances the playful dimension of the mathematics teaching-learning process.

Keywords: Mathematics, teaching and learning, fractions, laboratory, playful.

Introdução

O ensino de frações nos anos iniciais é de grande importância, não só para a base da matemática, mas também para construção de práticas sociais das crianças. Considerando que o conceito de frações está presente em diversas práticas sociais, como na produção de receitas culinárias, contagem do tempo e repartição de dinheiro e alimentos. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Matemática-PCN's (1998):

> As necessidades cotidianas fazem com que os alunos desenvolvam capacidades de natureza prática para lidar com a atividade matemática, o que lhes permite reconhecer problemas, buscar e selecionar informações, tomar decisões. Quando essa capacidade é potencializada pela escola, a aprendizagem apresenta melhor resultado.(Brasil, 1998, p.37).

Diante disso, à medida que ocorre o desenvolvimento das habilidades em questão, elas servem de base para as aprendizagens posteriores.

Conforme previsto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no contexto da Educação Matemática, o conteúdo de frações deve ser sistematizado a partir do 4° ano do ensino fundamental, aprofundando habilidades matemáticas já vivenciadas pelas crianças. E os materiais concretos são alternativas lúdicas que podem melhorar o processo de ensino-aprendizagem das frações.

Partindo desse entendimento, o laboratório de ensino da matemática (LEM) é um ambiente no contexto escolar que relaciona o lúdico e o processo de ensino-aprendizagem. Segundo Lorenzato (2006), o LEM se baseia nos preceitos da psicologia a respeito de como se dá aprendizagem: o tato (pegar) e a visão (ver) que são primordiais no início da aprendizagem, sendo assim um processo mais prazeroso e espontâneo.

Diante dessa perspectiva, o estudo iniciou-se através do grupo de pesquisa NEPPI - Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre as Infâncias, que, compreendendo a importância do laboratório de ensino da matemática no ambiente escolar, deu início ao processo de estudo sobre a implementação do LEM no NEI. O presente plano de trabalho é vinculado ao projeto de pesquisa "Educação Matemática no Ensino Fundamental do Núcleo de Educação da Infância - NEI-CAp-UFRN", o projeto pretende, de forma geral, analisar o ensino-aprendizagem da matemática em professores e crianças do 3º, 4º e 5ºs anos do

Ensino Fundamental do Núcleo de Educação da Infância - NEI/CAp-UFRN. No qual, como estudante do curso de licenciatura em matemática da UFRN, sou bolsista de iniciação científica.

Como estudante da UFRN, com experiência em projetos de ensino nos anos finais do ensino fundamental como Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e Residência Pedagógica de matemática, foi possível identificar a dificuldade dos estudantes com o conceito inicial de frações. Assim, atualmente como bolsista de iniciação científica no NEI, atuando nos anos iniciais, foi possível contribuir com minha formação através do compartilhamento de metodologias de ensino e aprofundamento de conceitos matemáticos conforme o prevê o plano de trabalho da pesquisa. Cooperandona superação de dificuldades do pedagogo em ensinar matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental, conforme apontam Nacarato, Mengali e Passos (2009).

Diante disso, o objetivo do presente artigo é discutir sobre o processo de ensino e aprendizagem de frações nos anos iniciais do ensino fundamental a partir da concepção do LEM. Ressaltando a ludicidade que o LEM proporciona com a utilização de materiais manipulativos, a partir da transição do abstrato para o concreto, conforme Lorenzato (2006).

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa que ocorreu por meio de três etapas. A primeira deu-se por meio do estudo da concepção do LEM e do seu processo de implementação. A segunda etapa, pelo planejamento e desenvolvimento de uma sequência didática no 5° ano do NEI-CAp/UFRN. Por fim, a análise dos registros e diário de bordo durante a aplicação das atividades na turma em questão.

Os estudos acerca da concepção do LEM foram realizados através de leituras e discussões de referências bibliográficas sobre o laboratório e sua implementação no NEI-CAp/UFRN. Nos fundamentamos principalmente em Lorenzato (2006). Além disso, visitamos o LEM do Centro de Ciências Exatas da Terra da UFRN que proporcionou um momento de observação e apresentação sobre o funcionamento e a organização de um LEM, isso direcionou os próximos passos da pesquisa, na organização e catalogação dos materiais disponíveis no NEI-CAp/UFRN, refletimos sobre como os materiais manipuláveis podem contribuir no ensino da matemática nas turmas dos anos iniciais.

Essas práticas de reflexão e discussão coletiva nos auxiliaram a perceber o LEMmais do que um espaço físico utilizado para armazenar materiais didáticos. Como ressalta, Lorenzato (2012, p.7)

> [...] o LEM deve ser o centro da vida matemática da escola; mais que um depósito de materiais, sala de aula, ou museu de matemática, o LEM é o lugar onde os professores estão empenhados em tornar a matemática mais compreensível aos alunos (Lorenzato, 2012, p.7).

A partir dessa concepção de LEM, a pesquisa se baseia na perspectiva de que o laboratório proporciona a experimentação, a ludicidade, a investigação e a manipulação de materiais concretos no ensino-aprendizagem de matemática. O laboratório pode ser um lugar, um processo ou procedimento, conforme Ewbank (1977, p.214) onde as crianças descobrem a matemática por si só.

Na segunda etapa, utilizamos alguns materiais matemáticos disponíveis no NEI para a realização de uma sequência didática com foco nas frações, em uma turma do 5º ano da referida instituição. Ressaltamos que, mesmo que o desenvolvimento da sequência didática não tenha ocorrido no espaço destinado para o LEM e sim na sala de aula, considerando, que ele está em processo de implementação na Instituição, a esquematização da sequência didática foi orientada por sua concepção. Conforme Lorenzato (2002) o laboratório começa pela crença do professor de que o material didático efetivamente pode ser um eficiente auxiliar no processo de ensino-aprendizagem da matemática,ultrapassando os limites de um espaço físico específico.

Durante o primeiro semestre letivo de 2026, foram realizados encontros com os professores responsáveis pela turma do 5° ano do ensino fundamental do NEI-CAp/UFRN, no turno matutino, para desenvolvimento de uma sequência didática sobre o ensino-aprendizagem de frações. No planejamento das aulas buscamos alternativas metodológicas lúdicas para o ensino do conteúdo, fundamentada na concepção do Laboratório de Ensino de Matemática. Para registro das observações, encontros, intervenções e interações, utilizamos o diário de campo como instrumento de registro e sistematização das produções. No total, aconteceram 6 encontros com as crianças na sala de aula do 5° ano, onde as crianças puderam explorar o recurso.

Compreendendo a importância da utilização do material manipulável para o processo de aprendizagem dos alunos, foi elaborada uma sequência didática com 6 encontros no 5º ano do NEI-CAp/UFRN. Na sequência, utilizamos a Régua de Frações, um material concreto que objetiva aprofundar as operações de soma, subtração e também a equivalência de frações. Esse material proporciona aos alunos auxílio visual-tátil para compreender os conceitos desse conteúdo. Como ressalta o documento “Uma proposta de ensino aprendizagem de frações por meio de um material manipulável”, ao explicar o estudo dos autores Bertoni (2008) e Freire e Lima (2019), as dificuldades com frações estão entre os maiores desafios do ensino de matemática, tanto no cotidiano escolar quanto em avaliações em larga escala. Estes estudos destacam que abordagens alternativas, como a utilização de materiais manipuláveis, podem promover a compreensão conceitual e o desenvolvimento de estratégias cognitivas por parte dos alunos.

No desenvolvimento da sequência didática, mesmo tendo como principal material a Régua de Frações, inicialmente buscamos na primeira aula relembrar o conceito de frações por meio de uma prática cotidiana presente na infância, a produção coletiva de uma pizza.Dessa forma, as crianças rechearam pizzas e foram, de forma lúdica, provocadas por meio de questionamentos sobre o conceito de frações equivalentes. Nessa aula, as crianças foram orientadas a produzirem uma Régua de Frações individual.

Assim, a turma produziu a régua em parceria com seus familiares. Nas aulas seguintes, o uso da Régua possibilitou o ensino-aprendizagem de forma concreta e interativa. Inicialmente, o material foi apresentado às crianças, onde elas nomearam cada régua e com a visualização e manipulação do material concreto foi trabalhado o conceito de frações .

> A visualização pode ser considerada como a habilidade de pensar, em termos de imagens mentais (representação mental de um objeto ou de uma expressão), naquilo que não está ante os olhos, no momento da ação do sujeito sobre o objeto. O significado léxico atribuído à visualização é o de transformar conceitos abstratos em imagens reais ou mentalmente visíveis. (Nacarato; Passos, 2003, p. 78)

Assim, considerando a ludicidade proposta na concepção de Laboratório de Ensino Aprendizagem, foram desenvolvidas por meio de problematizações, as habilidades de comparação de frações, identificação de frações equivalentes e operações de soma e subtração de frações.

Resultados e Discussões

Ao longo da experiência, foi possível perceber a importância do lúdico no processo de ensino-aprendizagem de frações. No processo de análise, nos debruçamos na escrita do diário de campo, que contemplava registros dos encontros com as crianças, das interações estabelecidas, dos questionamentos, das reflexões e conclusões produzidas ao longo do percurso. Também nos voltamos analiticamente para o planejamento da sequência didática realizada. A partir desses registros, organizamos três categorias de análise: a ludicidade na aprendizagem de frações, a importância do lúdico na problematização do conteúdo matemático e a contribuição da ludicidade no trabalho em grupo. Essa organização permitiu observar os principais aspectos durante a realização das atividades.

1-Ludicidade e a aprendizagem de frações

Nesta categoria, foi analisado como o lúdico ajudou as crianças a compreenderem frações por meio do material manipulativo. A régua de frações foi um recurso fundamental na sequência didática para o ensino de frações, pois através desse material as crianças puderam tocar, observar e assimilar o que as peças representam nas frações. Assim, aconteceu a transição do abstrato para o concreto, à medida que elas manipulavam as peças, visualizavam os exemplos, interagiam com os colegas e professores. Além disso, o uso de um material despertou interesse e estimulou as crianças a pensarem nos conceitos matemáticos de forma prática e experimental. Dessa forma, “visualizar” a fração no material concreto auxilia as crianças a assimilarem o conceito de frações, não só como uma estrutura formada por numerador e denominador, mas também o que esses números representam, apontando um sentido, o objetivo é alcançado de forma prazerosa e significativa.

2- A importância do lúdico na problematização do conteúdo matemático.

A segunda categoria está relacionada a de que forma a ludicidade auxiliou os professores a problematizar o conteúdo matemático. Ao buscar novas metodologias de ensino, saindo de métodos tradicionais, o professor tem a oportunidade de refletir e estimular a aprendizagem das crianças. Planejar aulas que tem alternativas lúdicas é exigente, requer estudo, tempo, sistematização e um objetivo claro de como utilizar aquele material para alcançá-lo.O material manipulativo pode ser o ponto de partida da aula, um instrumento facilitador e também uma forma de exercitar o conteúdo matemático.

Saber como explorar o material e suas potencialidades ajuda a problematizar o conteúdo e traz benefícios no processo de ensino-aprendizagem da matemática. O professor tem papel fundamental na eficiência do material concreto, pois a utilização do recurso não garante a aprendizagem. Assim como destaca Lorenzato (2012), o modo de utilizar cada material didático depende fortemente da concepção do professor a respeito do ensino da matemática.

3- A contribuição da ludicidade no trabalho em grupo

A terceira categoria aborda como a ludicidade explorada no uso do material manipulável ajudou as crianças a trabalharem em pequenos grupos. A partir da troca de experiências, descobertas e dúvidas entre si, as crianças discutem no coletivo o conteúdo. Dessa forma, evidencia-se que uma atividade lúdica gera interação entre as crianças, pois ela estimula a curiosidade, o diálogo, a discussão de ideias e favorece a formação humana do sujeito, indo além do conteúdo matemático, uma vez que o trabalho em grupo traz situações em que é necessário ouvir e respeitar o outro, se posicionar, acatar (ou não) a sugestão dos colegas.

Conclusão

Diante das discussões e experiências apresentadas, ao longo do trabalho, o objetivo do artigo consistiu em analisar o processo de ensino-aprendizagem de frações nos anos iniciais do ensino fundamental a partir da concepção do LEM. Considerando o Laboratório de Ensino da Matemática (LEM) um ambiente no contexto escolar que relaciona o lúdico e o processo de ensino-aprendizagem, através do uso de material concreto.

A metodologia utilizada consistiu inicialmente no estudo teórico e, em seguida, no desenvolvimento de uma sequência didática com 6 encontros no 5º ano do NEI-CAp/UFRN utilizando um material manipulável/concreto, na qual optamos pela Régua de Frações. Esse recurso lúdico objetiva aprofundar o conceito de frações, proporcionando às crianças o auxílio visual-tátil.

Durante o processo de estudo, planejamento, realização e análise dos resultados ressalto que a atuação como bolsista do projeto de pesquisa “Educação Matemática no Ensino Fundamental do Núcleo de Educação da Infância - NEI-CAp-UFRN” e a participação no grupo de pesquisa NEPPI - Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre as Infâncias atuando nos anos iniciais, contribuiu para minha formação como licencianda em matemática da UFRN. Na qual, foi possível, aproveitar a oportunidade para refletir sobre o ensino-aprendizagem da matemática na infância. Além de cooperar na superação de dificuldades do pedagogo em ensinar matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Por fim, a experiência permitiu refletir sobre a ludicidade na aprendizagem de frações para as crianças, a importância do lúdico na problematização do conteúdo matemático e a contribuição da ludicidade no trabalho em grupo. Logo, a pesquisa contribui para discussões sobre a importância do LEM como facilitador para ensino-aprendizagem da Matemática nos anos iniciais do ensino fundamental.

Referências

LORENZATO, Sergio (org.). O laboratório de ensino de matemática na formação de professores. 3. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

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

NACARATO, Adair Mendes. Eu trabalho primeiro no concreto. Revista de Educação Matemática, [S. l.], v. 9, n. 9-10, p. 1-6, 2005.

NACARATO, Adair M.; PASSOS, Cármen Lucia B. A geometria nas séries iniciais: uma análise sob a perspectiva da prática pedagógica e da formação de professores. prática pedagógica e da formação de professores. São prática pedagógica e da formação de professores. Carlos: EdUSFCar, 2003, p.151.

NÓBREGA, Yonara Isbelo da. O lúdico no ensino de frações: uma experiência com dominó de frações e a régua das frações. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Currais Novos, RN, 2017.

SOUZA, Eduarda Dantas de; CERQUEIRA, Luise Floricéia da Costa; LIMA, Eliene Barbosa; PRADO, Airam da Silva; SILVA, Maiana Santana da. Uma proposta de ensino de frações por meio de um material manipulável. Encontro Baiano de Educação Matemática, [S. l.], v. 21, n.1, p.1-6, 2026. Disponível em:https://www.sbembrasil.org.br/eventos/index.php/ebem/article/view/1037 Acesso em: 22 de jul. 2026.

PORTO, Lara Rodrigues; WHATIER, Ivete; GUIDOTTI, Charles. O uso de materiais manipuláveis em sala de aula: régua de frações. [S. l.: s. n.], [s. d.].

GUIMARÃES, Caio Gomes; SCHELLER, Morgana. Práticas formativas no estágio de docência: um estudo sobre o ensino de frações. Anais da Feira do Conhecimento Tecnológico e Científico, Rio do Sul, SC, v. 1, n. 26, 2025.

CARVALHO, Dione Gley Braga; LELLO, Jose Pinheiro; ARAÚJO, Jose Augusto Bragado de. A ludicidade no processo de ensino e aprendizagem da matemática. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, [S. l.], v. 8, n. 8, p. 1215-1228, 2022. DOI: 10.51891/rease.v8i8.6695.

ANTONIO, Fátima de Carvalho; ANDRADE, Susimeire Vivien R. de. O LEM como facilitador do ensino aprendizagem de matemática de ensino fundamental. [S. l.]: Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, [s. d.].

SILVA, Américo Junior Nunes da. Laboratório de Educação Matemática: o lúdico e suas contribuições para o processo de construção da identidade docente. Barreiras, BA: Universidade do Estado da Bahia – UNEB, [s. d.].

RIZZI, Marcelo Pereira; CONTI, Keli Cristina. O laboratório de ensino de Matemática na formação do professor que ensina Matemática: seu uso por diferentes sujeitos. Momentum, Atibaia, v. 1, n. 16, p. 1-13, 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Matemática: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

Ewbank, W.A.(1997). The mathematics laboratory: what? why? when? how? Alberta, National Council of Teachers of Mathematics (NCTM).

CALVO, Helena; BRANCO, Liliane; DYSMAN, Anne Michelle. Frações: uma introdução com réguas de frações. Matemática com Vida, 23 jan. 2020. Disponível em: https://matematicacomvida.uff.br/2020/01/23/fracoes-uma-introducao-com-reguas-de-fracoes/. Acesso em: 05 mai. 2026.

CÓDIGO: HS1064

AUTOR: NADJA WALESKA CAPISTRANO TAVARES

ORIENTADOR: IVONE PRISCILLA DE CASTRO RAMALHO OLIVEIRA

TÍTULO: O JOGO COMO METÁFORA DA CENA:: A CRIANÇA-PERFORMER E AS NARRATIVAS DO CORPO NO BERÇÁRIO 2

Resumo

Este trabalho investiga a emergência da criança-performer no cotidiano do Berçário 2 do Núcleo de Educação da Infância (NEI/CAp-UFRN), tomando o jogo e o brincar como territórios de experimentação corporal, criação e narrativas. Bebês e crianças bem pequenas produzem acontecimentos por meio de gestos, olhares, vocalizações e relações com pessoas, espaços e materialidades. O conceito de criança-performer (Machado, 2010) é o eixo central, dialogando com Pupo (2005), Desgranges (2011) e Spolin (2007), que compreendem o jogo teatral como espaço de autonomia e criação coletiva. Somam-se contribuições de Barbosa, Gobbi e Fochi sobre múltiplas linguagens, centralidade do corpo e organização de tempos, espaços e materiais, além de autores que discutem infância e natureza (Tiriba, Louv, Piorski, Capra, Barros, Ramalho). Metodologicamente, a pesquisa é qualitativa e formativa, desenvolvida por meio de observação participante, diário de campo, planejamento pedagógico e escrita narrativa. Os resultados indicam que a criança-performer transforma objetos, espaços e elementos da natureza em territórios de imaginação e criação. Conclui-se que reconhecer os bebês como performers desloca o olhar docente da condução para a escuta, valorizando o acontecimento, o corpo e as múltiplas formas de expressão infantil.

Palavras-chave: criança-performer; brincar; jogo; corpo; narrativas infantis; natureza

TITLE: THE GAME AS A METAPHOR FOR THE SCENE: THE CHILD-PERFORMER AND BODILY NARRATIVES IN A NURSERY CLASSROOM

Abstract

This study investigates the emergence of the child-performer in the daily life of a nursery class at the Núcleo de Educação da Infância (NEI/CAp-UFRN), understanding play and games as territories of bodily experimentation, creation, and narrative production. Babies and very young children produce events through gestures, gazes, vocalizations, and relationships with people, spaces, and materialities. The concept of the child-performer (Machado, 2010) is the central axis of the discussion, in dialogue with Pupo (2005), Desgranges (2011), and Spolin (2007), who understand theatrical

games as spaces for autonomy and collective creation. Contributions from Barbosa, Gobbi, and Fochi address multiple languages, the centrality of the body, and the organization of time, space, and materials, alongside authors who discuss childhood and nature (Tiriba, Louv, Piorski, Capra, Barros, Ramalho). Methodologically, this is a qualitative, formative study based on participant observation, field notes, pedagogical planning, and narrative writing of experiences. The results indicate that child-performers transform objects, spaces, and elements of nature into territories of imagination and creation. The study concludes that recognizing babies as performers requires shifting the teacher's gaze from direction toward listening, valuing events, the body, and children's multiple forms of expression.

Keywords: hild-performer; play; game; body; children’s narratives; nature.

Introdução

Pensar a Educação Infantil a partir do brincar implica reconhecer que, para bebês e crianças bem pequenas, brincar constitui uma forma privilegiada de experimentar o mundo, relacionar-se com os outros e produzir sentidos. O brincar configura-se como experiência em si mesma, na qual corpo, imaginação, sensibilidade, materialidades, espaço e relações se entrelaçam. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil estabelecem as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes das práticas pedagógicas (Brasil, 2010). A Base Nacional Comum Curricular reafirma essa compreensão, entendendo interações e brincadeiras como experiências fundamentais para a aprendizagem, o desenvolvimento e a socialização (Brasil, 2018). Considerar o brincar como eixo da Educação Infantil requer reconhecer as crianças como sujeitos que produzem cultura, sentidos e acontecimentos. Gobbi (2010) destaca que as crianças, desde o nascimento, constroem e recriam a realidade por meio de múltiplas linguagens. Entre os bebês, essas linguagens manifestam-se intensamente pelo corpo: gestos, olhares, movimentos, vocalizações, expressões faciais, deslocamentos e interações. Barbosa (2010; 2015) e Fochi (2015; 2018) contribuem para compreender a especificidade da pedagogia com bebês, ressaltando a importância de organizar tempos, espaços, materiais e relações de modo a favorecer experiências concretas, sensíveis e investigativas. O cotidiano do berçário constitui-se, assim, como espaço de pesquisa e descoberta, no qual os bebês investigam e transformam aquilo que encontram. É nesse contexto que emerge o conceito de criança-performer, desenvolvido por Machado (2010). A autora possibilita pensar a criança para além da ideia de alguém que aprenderá futuramente a representar: a criança já produz performance em seus modos de habitar o mundo. Seu corpo, seus gestos e suas invenções constituem acontecimentos que não se submetem necessariamente à lógica adulta. A criança-performer experimenta o nonsense, o improviso, a repetição e a transformação, manipulando e reinventando os possíveis que o mundo oferece: uma folha deixa de ser apenas uma folha; um tecido torna-se esconderijo ou casulo; uma sombra transforma-se em personagem (Machado, 2010; Ramalho, 2025). Essa concepção aproxima-se da pedagogia do teatro. Pupo (2005) e Desgranges (2011) ressaltam a potência dos jogos teatrais como experiências de criação, autonomia e experimentação, deslocando o foco da condução adulta para processos de produção coletiva de sentidos. Spolin (2007) enfatiza o envolvimento orgânico e a liberdade intuitiva do jogo. Assim, o jogo pode ser compreendido não como preparação para o teatro, mas como espaço de experimentação corporal e criação de narrativas. As experiências com a natureza ampliam essa discussão. Tiriba (2010;

2021) defende o desemparedamento da infância. Louv (2016) ressalta a contribuição dos ambientes naturais para a criatividade e a imaginação. Piorski (2016) enfatiza a potência simbólica dos elementos naturais para o brincar. Capra (2006) contribui para compreender a interdependência entre seres e ambientes, enquanto Barros (2018; 2019) reflete sobre a relação poética com a natureza. Ramalho (2025) e Ramalho e Coutinho (2024; 2025) aprofundam a compreensão da escola como espaço de experimentação poética, no qual crianças e ambientes compõem outros modos de habitar o cotidiano. Diante disso, este trabalho tem como objetivo compreender como se manifesta a criança-performer nas experiências de brincar vivenciadas por bebês do Berçário 2, considerando as relações entre jogo, corpo, narrativas, materialidades e natureza. A questão que orienta a investigação é: como as ações corporais e as experiências de brincar dos bebês podem ser compreendidas como manifestações de uma criança-performer?

Metodologia

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa e de caráter formativo, desenvolvida no contexto da Educação Infantil e articulada às experiências de pesquisa e formação vivenciadas no Núcleo de Educação da Infância (NEI/CAp-UFRN), durante o ano de 2025, enquanto bolsista de iniciação científica. O campo da investigação foi uma turma de Berçário 2, composta por 15 crianças com idades entre 1 e 2 anos. O cotidiano da turma constituiu-se como espaço privilegiado para acompanhar os modos pelos quais os bebês exploravam os ambientes, estabeleciam relações, apropriavam-se das materialidades e produziam acontecimentos por meio do corpo. A escolha metodológica partiu da compreensão de que investigar crianças pequenas exige uma postura de atenção às suas diferentes formas de comunicação e participação. Não se buscou avaliar comportamentos ou verificar a aquisição de habilidades específicas, mas acompanhar processos e acontecimentos que emergiam nas experiências cotidianas. O percurso envolveu observação participante, registros em diário de campo, planejamento e desenvolvimento de propostas pedagógicas e produção de narrativas reflexivas. A observação constituiu-se como exercício de escuta e acompanhamento dos movimentos das crianças, buscando perceber não somente aquilo que estava previsto, mas principalmente aquilo que emergia de maneira inesperada. A organização das propostas considerou os interesses manifestados pelo grupo. Entre esses interesses, destacou-se a presença recorrente das borboletas no espaço externo da instituição. Durante os momentos no parque, as crianças interrompiam suas brincadeiras para acompanhar o voo das borboletas, apontavam para elas, tentavam segui-las e observavam atentamente seus movimentos. Esse interesse tornou-se uma pista para o planejamento de experiências que possibilitassem diferentes formas de aproximação com o universo das borboletas, sem reduzir a experiência a uma sequência de atividades sobre o ciclo de vida do animal. Foram desenvolvidas experiências corporais, musicais, narrativas e plásticas, além de explorações nos espaços externos da instituição. Entre elas, destacaram-se a experiência do casulo, as investigações com luz e sombra, as caminhadas pelos jardins, as explorações de folhas, flores, areia e gravetos, a pintura com argila e as experiências com sementes e outras materialidades naturais. O aspecto central do estudo não foi a atividade planejada em si, mas aquilo que as crianças fizeram com as possibilidades oferecidas. Essa escolha relaciona-se diretamente ao conceito de criança-performer. Se a criança é compreendida como performer, a experiência não pode ser analisada apenas a partir da intenção adulta. É necessário observar os

deslocamentos produzidos pelas crianças. Durante a experiência do casulo, por exemplo, uma fronha disponibilizada para representar o abrigo da lagarta foi transformada por uma criança em espaço efetivamente habitado. Em vez de apenas entrar e sair do "casulo" conforme a proposta, a criança permaneceu dentro dele, explorando sua permanência naquele espaço. O tecido, nesse acontecimento, deixou de ser somente um recurso pedagógico e tornou-se materialidade de uma experiência corporal. Em outra situação, a exploração de luz e sombra provocou deslocamentos corporais. As crianças correram, tentaram tocar as sombras, perseguiram suas próprias imagens e experimentaram as relações entre corpo, luz, objeto e espaço. Essas situações foram registradas e posteriormente revisitadas na escrita reflexiva. A análise foi orientada pelos referenciais que sustentam a investigação, especialmente Machado (2010), Pupo (2005), Desgranges (2011) e Spolin (2007), para pensar o jogo e a criança-performer; Barbosa (2010; 2015), Gobbi (2010) e Fochi (2015; 2018), para discutir os modos de expressão e as especificidades da experiência dos bebês; e Tiriba (2010; 2021), Louv (2016), Piorski (2016), Capra (2006), Barros (2018; 2019), Ramalho (2025) e Ramalho e Coutinho (2024; 2025), para pensar as relações entre infância, natureza, corpo, materialidades e experiência. A escrita narrativa constituiu parte fundamental do método. Narrar não significou simplesmente descrever acontecimentos, mas retornar às experiências para perguntar novamente sobre elas. O registro possibilitou perceber que determinados acontecimentos que inicialmente pareciam pequenos ou banais poderiam revelar importantes modos de expressão das crianças. A investigação assumiu, portanto, uma perspectiva de acompanhamento das experiências. O foco esteve nos processos de criação, nas relações estabelecidas e nas transformações produzidas no encontro entre crianças, adultos, espaços, objetos e elementos naturais.

Resultados e Discussões

3.1 A criança-performer como acontecimento O principal resultado da investigação consiste na compreensão da criança-performer como uma presença que emerge no acontecimento cotidiano, produzindo modos singulares de habitar os espaços, relacionar-se com os materiais, envolver-se com outras crianças e atribuir sentidos às experiências. Nessa perspectiva, a performance infantil constitui-se no próprio movimento da experiência, atravessada pelo corpo, pelo jogo, pela imaginação e pelas relações que se estabelecem no cotidiano. Machado (2010), ao afirmar que "a criança é performer", oferece uma importante chave para compreender os modos como as crianças produzem presença e instauram possibilidades de relação com o mundo. A performance infantil acontece nas ações cotidianas, nos gestos, nos deslocamentos, nas repetições, nas explorações e nas formas pelas quais a criança transforma o espaço e os materiais a partir de sua experiência. No Berçário 2, essa dimensão tornou-se visível nas situações em que as crianças ampliavam e transformavam os sentidos inicialmente propostos pelo adulto. O planejamento apresentava possibilidades de investigação, enquanto as crianças produziam desdobramentos próprios, incorporando materiais, espaços, movimentos e relações às suas experiências. O episódio do tecido transformado em casulo constitui uma dessas situações. A proposta adulta apresentava como referência a transformação da lagarta em borboleta, mas a experiência da criança conduziu a outros sentidos. Ao permanecer dentro do tecido, ela transformou aquela materialidade em abrigo, esconderijo, território de permanência e espaço de experimentação corporal. O acontecimento evidencia a capacidade infantil de produzir sentidos a partir da experiência e de reorganizar as condições oferecidas pelo adulto.

Essa compreensão aproxima-se das discussões de Pupo (2005) e Desgranges (2011) sobre o jogo como espaço de experimentação, autonomia e produção coletiva. Spolin (2007; 2010), ao discutir o jogo teatral e o envolvimento orgânico, contribui igualmente para compreender a ação como experiência na qual o participante se envolve integralmente, produzindo respostas e soluções a partir da situação vivenciada. No cotidiano dos bebês, essa dimensão manifesta-se na participação do corpo inteiro, nas explorações sensoriais, nos deslocamentos e nas relações estabelecidas com os materiais e com os outros. A criança-performer produz situações, reorganiza espaços e atribui novos sentidos às experiências, constituindo pequenas cenas que emergem do próprio acontecimento. O jogo, nesse sentido, aproxima-se da cena porque possibilita a constituição de situações abertas à improvisação, à repetição, à transformação e à criação. A cena infantil acontece no decorrer da ação e articula corpo, espaço, materialidade, imaginação e relações. Essa compreensão também dialoga com Fochi (2015; 2018), ao considerar que as experiências das crianças pequenas se constituem na continuidade das ações e nas relações significativas que estabelecem com os materiais, com os espaços e com os outros. A criança-performer aparece, portanto, como sujeito que produz acontecimentos no presente e cuja ação desloca a compreensão da criança como executora de propostas para uma concepção de criança como produtora de experiências, narrativas e culturas. 3.2 O corpo que narra Os resultados evidenciaram também a centralidade do corpo na produção das narrativas infantis. No cotidiano do Berçário 2, as crianças comunicavam, investigavam e produziam sentidos por meio de gestos, movimentos, olhares, deslocamentos, vocalizações e interações. Essas manifestações constituíam formas de participação e comunicação que atravessavam as experiências cotidianas e revelavam modos particulares de perceber, interpretar e responder ao mundo. Gobbi (2010) contribui para reconhecer essas manifestações como linguagens, ao destacar a multiplicidade das formas expressivas das crianças e a necessidade de ampliar o olhar para além da linguagem verbal. Barbosa (2010; 2015) ressalta a especificidade da ação pedagógica com bebês e a importância das experiências corporais, sensoriais, relacionais e afetivas na constituição dos currículos para essa etapa da educação. Richter e Barbosa (2010), ao discutirem as múltiplas linguagens na creche, também evidenciam a capacidade dos bebês de interrogarem o currículo por meio de seus corpos, gestos, movimentos e relações. A criança-performer pode ser compreendida, nessa perspectiva, como uma criança que narra corporalmente, produzindo sentidos por meio da presença e da ação. As experiências com luz e sombra evidenciaram essa dimensão. Quando as crianças correram atrás das sombras, seus corpos produziram uma investigação sobre aquilo que aparecia, desaparecia, se deslocava e se transformava conforme seus próprios movimentos. A sombra constituiu uma parceira de jogo e provocou deslocamentos, aproximações, tentativas e repetições. A investigação aconteceu corporalmente, articulando percepção, movimento, espaço e curiosidade. O acontecimento revela a potência do jogo como experiência investigativa e narrativa, uma vez que a criança formula hipóteses e constrói relações por meio da ação. A narrativa infantil, nesse contexto, apresenta-se de maneira processual e corporal. Ela pode constituir-se em uma sequência de movimentos, em uma repetição, em uma aproximação, em uma pausa, em uma exploração ou em uma interação entre crianças. Essa compreensão amplia o olhar docente para as formas pelas quais os bebês produzem conhecimento e cultura, reconhecendo o corpo como território de experiência, comunicação, imaginação e criação. 3.3 O jogo entre o previsto e o inesperado As experiências investigadas evidenciaram uma relação dinâmica entre o planejamento pedagógico e os acontecimentos produzidos pelas crianças. A organização dos espaços, dos materiais e das situações de aprendizagem criou condições para que

diferentes percursos emergissem durante as experiências. O inesperado, nesse contexto, constitui uma dimensão própria do trabalho pedagógico com crianças pequenas, pois os sentidos atribuídos às propostas se transformam no encontro entre as intenções docentes e as ações infantis. A perspectiva da criança-performer exige uma docência capaz de acompanhar esses movimentos. O professor organiza situações, observa, escuta, documenta, intervém e amplia as possibilidades que surgem durante a experiência. Essa atuação envolve atenção aos interesses das crianças e capacidade de reconhecer acontecimentos que podem produzir novos percursos investigativos. O planejamento, assim, assume caráter processual, articulando intencionalidade pedagógica e abertura às experiências que emergem no cotidiano. Pupo (2005) e Desgranges (2011) contribuem para essa compreensão ao discutirem práticas teatrais fundamentadas na experimentação, no diálogo e na participação dos sujeitos. Spolin (2007; 2010) acrescenta a importância do envolvimento orgânico e da improvisação como elementos que possibilitam respostas criativas diante das situações de jogo. Embora essas formulações estejam vinculadas ao campo do teatro, elas oferecem ferramentas conceituais para pensar experiências com crianças pequenas nas quais o jogo constitui espaço de criação, investigação e produção de sentidos. No Berçário 2, essa dinâmica esteve presente quando materiais e situações adquiriram sentidos diferentes daqueles inicialmente imaginados pelos adultos. Uma proposta relacionada a determinado fenômeno desencadeava uma exploração corporal; um material oferecido para uma investigação assumia função simbólica; uma situação coletiva produzia percursos individuais de exploração. Essas ocorrências revelam a participação efetiva das crianças na construção das experiências e indicam a necessidade de uma docência que acompanhe os processos infantis em sua complexidade. Fochi (2015; 2018) contribui para compreender essa dinâmica a partir da continuidade e da significatividade das experiências infantis. O professor cria condições, acompanha os processos e produz novas possibilidades a partir daquilo que as crianças apresentam. Nesse movimento, o planejamento antecede a experiência e, simultaneamente, transforma-se por meio dela. A criança participa da construção do currículo a partir de suas ações, interesses, relações e produções. 3.4 Materialidades que provocam a experiência Outro resultado importante refere-se à potência das materialidades na produção das experiências infantis. Os materiais participaram dos processos de exploração, investigação, criação e simbolização desenvolvidos pelas crianças. Folhas, gravetos, areia, argila, sementes, tecidos e outros objetos presentes nas experiências ofereceram diferentes possibilidades de manipulação, combinação, deslocamento e transformação. Fochi (2015; 2018) destaca a importância da organização dos espaços e dos materiais para a constituição de uma ecologia educativa capaz de favorecer investigação, exploração e aprendizagem. No brincar heurístico, conforme Fochi (2018) e Meirelles e Horn (2017), os materiais possibilitam às crianças explorar propriedades, estabelecer relações, experimentar combinações e construir diferentes possibilidades de uso. A experiência observada no Berçário 2 aproxima-se dessa perspectiva ao evidenciar crianças envolvidas em processos contínuos de exploração material. Piorski (2016) amplia essa compreensão ao discutir a dimensão simbólica dos elementos da natureza no brincar. Para o autor, a experiência livre com terra, água, ar e outros elementos naturais mobiliza a imaginação e favorece a emergência de narrativas, gestos, corporeidades e materialidades próprias do brincar infantil. A criança atribui novos sentidos aos objetos a partir das relações que estabelece com eles, fazendo emergir possibilidades que atravessam o campo do sensível e do imaginário. O tecido transformado em casulo constitui um exemplo significativo desse processo. A materialidade adquiriu uma função simbólica a partir da ação da criança e passou a integrar uma experiência corporal e imaginativa. De modo

semelhante, folhas, gravetos, pedras, argila e outros elementos naturais podem compor narrativas, construções, personagens, instrumentos e espaços imaginados. A materialidade participa da criação porque oferece características sensoriais e possibilidades de manipulação que provocam respostas infantis. Essa relação entre corpo e matéria aproxima-se da própria noção de criança-performer. A criança experimenta a materialidade e, simultaneamente, é afetada por ela. O objeto oferece possibilidades; a criança responde corporalmente; a imaginação produz deslocamentos de sentido; o jogo articula essas dimensões em uma experiência singular. A materialidade, portanto, integra a cena infantil e participa dos processos de criação que acontecem no cotidiano. 3.5 Natureza como território de experiência As experiências com a natureza ampliaram as possibilidades de manifestação da criança-performer e constituíram um território de investigação, criação, sensibilização e relação. No cotidiano do Berçário 2, jardins, árvores, folhas, flores, insetos, vento, luz e sombra participaram das experiências e interferiram diretamente nos percursos construídos pelas crianças. Tiriba (2010; 2021) propõe o desemparedamento da infância como movimento de aproximação das crianças com os ambientes naturais, defendendo experiências educativas que ampliem a presença das crianças nos espaços externos. Essa perspectiva compreende a natureza como dimensão constitutiva da experiência infantil e como território que oferece possibilidades de movimento, experimentação, encontro e descoberta. Louv (2016) destaca a capacidade dos ambientes naturais de mobilizar os sentidos, a criatividade, a curiosidade e a imaginação. Piorski (2016) evidencia a potência simbólica dos elementos naturais no brincar, enquanto Capra (2006) possibilita ampliar a discussão para uma compreensão ecológica baseada nas relações e interdependências que constituem a vida. Barros (2018; 2019), por sua vez, contribui para pensar a relação das crianças com a natureza a partir de experiências de sensibilização, vínculo, encantamento e pertencimento. Nos acontecimentos observados, a natureza provocava respostas corporais e imaginativas. Uma borboleta atravessava o espaço e mobilizava o olhar e o deslocamento das crianças; o vento movimentava folhas e interferia nas brincadeiras; uma sombra desencadeava perseguições e investigações; uma folha encontrada no chão adquiria novos usos durante o brincar. Esses acontecimentos revelam a natureza como presença que participa das experiências e produz condições para a emergência de ações, perguntas, narrativas e relações. Essa perspectiva aproxima-se das reflexões de Ramalho (2025) e Ramalho e Coutinho (2024; 2025), que discutem as relações entre infâncias, artes e naturezas como possibilidades de experimentações poéticas e de invenção de outros modos de habitar a escola. A criança-performer aparece, nesse território, como corpo afetado pelas forças do ambiente e, simultaneamente, capaz de produzir novas relações a partir delas. O encontro com a natureza amplia o campo de experiências sensíveis e oferece elementos para a criação de pequenas cenas, narrativas e brincadeiras. 3.6 Brincar com a natureza: sentir no corpo a natureza que somos A aproximação cotidiana com a natureza favoreceu experiências de pertencimento e sensibilização. Ao tocar folhas, terra e argila, sentir o vento, acompanhar borboletas e observar pequenos animais, as crianças construíram relações corporais e afetivas com os elementos presentes no ambiente. Essas experiências possibilitam pensar uma educação ambiental que se inicia pela experiência e pela construção de vínculos com o mundo vivo. Capra (2006) contribui para essa compreensão ao abordar a alfabetização ecológica como possibilidade de reconhecer as relações e interdependências que constituem a vida. No contexto da infância, essa percepção pode ser construída por meio de experiências concretas nas quais as crianças observam, tocam, acompanham, transformam e estabelecem relações com os elementos naturais. A fala de uma criança, “Chore não, plantinha, chore não”,

evidencia uma dessas formas de relação. A expressão articula linguagem, imaginação e afetividade e revela uma maneira singular de atribuir sentido à experiência com uma planta. De modo semelhante, o interesse das crianças pelas borboletas e por outros pequenos animais expressava curiosidade, atenção e desejo de aproximação. Tiriba (2010; 2021) relaciona o desemparedamento ao direito das crianças de viverem experiências ao ar livre e de estabelecerem relações mais intensas com os ambientes naturais. Ramalho e Coutinho (2024; 2025) ampliam essa discussão ao pensar as relações entre infâncias, artes e naturezas como possibilidades de produzir experiências poéticas e outras formas de habitar a escola. Nessa perspectiva, o contato com a natureza participa da formação de sensibilidades e da construção de vínculos com os seres e elementos que compõem o ambiente. A criança-performer, nesse contexto, aparece como corpo que percebe, sente, responde e cria relações com o mundo vivo. Seus gestos, movimentos, falas e brincadeiras constituem experiências estéticas e relacionais que podem contribuir para a construção de uma percepção de pertencimento à natureza. 3.7 A criança-performer e a imaginação A imaginação constitui uma dimensão fundamental da criança-performer e atravessa as experiências analisadas. Piorski (2016) destaca a imaginação como fonte dos recursos de expressão infantil, contribuindo para compreender a capacidade das crianças de transformar os sentidos atribuídos aos objetos, materiais e acontecimentos. A criança percebe possibilidades nas coisas e estabelece relações entre aquilo que encontra e aquilo que imagina. Essa capacidade esteve presente nas experiências do Berçário 2. Uma fronha podia constituir um casulo; uma sombra podia desencadear uma brincadeira de perseguição; uma folha podia integrar uma narrativa; um movimento podia assumir características de dança; um tecido podia transformar-se em espaço de abrigo. Essas ações revelam uma forma de pensamento na qual percepção, imaginação e ação estão profundamente articuladas. Machado (2010) permite compreender essa dimensão a partir da noção de criança-performer. A autora reconhece na criança uma capacidade de criação marcada pelo improviso, pela repetição, pelo jogo e pela transformação. A criança produz presença ao experimentar o mundo e reorganizar os elementos disponíveis em novas composições. A imaginação, nesse sentido, constitui também uma forma de conhecimento. Ao transformar um objeto em outro, a criança estabelece relações simbólicas, experimenta possibilidades e produz significados. O brincar torna-se espaço de criação e investigação, no qual a criança experimenta diferentes modos de relação com o mundo. Piorski (2016) destaca especialmente a relação entre imaginação, natureza e brincar. Os elementos naturais apresentam características que favorecem explorações sensoriais e simbólicas, ampliando o campo de criação infantil. A experiência com folhas, sementes, gravetos, terra e argila possibilita que as crianças experimentem texturas, formas, movimentos e combinações e, simultaneamente, atribuam sentidos imaginativos a esses elementos. A criança-performer habita, assim, uma experiência em que realidade, imaginação, corpo, materialidade e espaço se articulam continuamente. Essa condição amplia as possibilidades de criação e evidencia a importância de uma pedagogia que ofereça tempo, espaço e materiais para que a imaginação infantil se desenvolva nas experiências concretas do cotidiano.

Conclusão

A investigação permitiu compreender que o conceito de criança-performer constitui uma potente chave de leitura para pensar as experiências de brincar dos bebês na Educação Infantil. A partir de Machado (2010), foi possível deslocar a compreensão da

performance como representação ou atividade artística previamente estruturada para entendê-la como manifestação da própria maneira como a criança habita o mundo, produz presença e cria acontecimentos. As experiências do Berçário 2 evidenciaram que os bebês produzem cenas por meio de seus corpos, gestos, movimentos, olhares, vocalizações, palavras e relações com pessoas, objetos, espaços e elementos da natureza. Ao brincar, as crianças não apenas respondem às propostas adultas: transformam-nas e produzem outras possibilidades. O jogo mostrou-se, nesse sentido, uma importante metáfora da cena. Como apontam Pupo (2005), Desgranges (2011) e Spolin (2007), o jogo favorece experimentação, autonomia, envolvimento e criação. No cotidiano dos bebês, essa potência manifesta-se quando eles improvisam, repetem, deslocam, transformam e inventam novos sentidos para aquilo que encontram. As materialidades também se mostraram fundamentais. Folhas, gravetos, argila, areia, tecidos, sombras e outros elementos provocaram experiências sensoriais, corporais e imaginativas. Piorski (2016) ajuda a compreender que o contato com os elementos naturais mobiliza a imaginação e amplia as possibilidades simbólicas do brincar. As relações com a natureza, por sua vez, possibilitaram experiências de sensibilidade e pertencimento. Em diálogo com Tiriba (2010; 2021), Louv (2016), Capra (2006), Barros (2018; 2019), Ramalho (2025) e Ramalho e Coutinho (2024; 2025), compreende-se que aproximar as crianças da natureza não significa apenas ensinar conteúdos ambientais, mas possibilitar que elas sintam, experimentem e estabeleçam vínculos com o mundo do qual fazem parte. Reconhecer a criança-performer implica, portanto, uma transformação no modo de compreender a docência. O professor não deixa de planejar; passa a planejar de maneira aberta ao acontecimento. Não deixa de organizar experiências; passa a observar aquilo que as crianças fazem com elas. Não abandona sua intencionalidade; amplia sua capacidade de escuta. Assim, trata-se de reconhecer que elas já performam em seus modos singulares de brincar, imaginar, narrar e habitar a escola. A criança-performer convida a Educação Infantil a olhar novamente para aquilo que acontece no cotidiano: um corpo que corre, uma folha que vira barco, um tecido que se transforma em casulo, uma sombra que provoca perseguição, uma borboleta que interrompe a brincadeira, uma criança que conversa com uma planta. São acontecimentos que suscitam a potência inventiva das infâncias.

Referências

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. As especificidades da ação pedagógica com bebês. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2010. BARBOSA, Maria Carmen Silveira; RICHTER, Sandra Regina Simonis. Campos de experiência: uma possibilidade para interrogar o currículo. In: FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (org.). Campos de experiência na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015. BARROS, Maria Isabel Amando de. Desemparedamento da infância: a escola como lugar de encontro com a natureza. Rio de Janeiro: Criança e Natureza; Instituto Alana, 2018. BARROS, Maria Isabel Amando de. Manual de orientação: benefícios da natureza no desenvolvimento de crianças e adolescentes. São Paulo: Sociedade Brasileira de Pediatria; Criança e Natureza, 2019. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC, SEB, 2010. BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2018. CAPRA, Fritjof. Alfabetização ecológica: a educação das crianças para um

mundo sustentável. São Paulo: Cultrix, 2006. FOCHI, Paulo Sérgio. Ludicidade, continuidade e significatividade nos campos de experiência. In: FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (org.). Campos de experiência na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015. FOCHI, Paulo Sérgio (org.). O brincar heurístico na creche: percursos pedagógicos no Observatório da Cultura Infantil – OBECI. Porto Alegre: Paulo Fochi Estudos Pedagógicos, 2018. GOBBI, Márcia. Múltiplas linguagens de meninos e meninas no cotidiano da Educação Infantil. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2010. Disponível em: Portal do MEC. Acesso em: 22 jun. 2025. HORN, Maria da Graça Souza. Estudo propositivo sobre a organização dos espaços externos das unidades do Proinfância em conformidade com as orientações desse programa e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEIs) com vistas a subsidiar a qualidade no atendimento. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Currículos e Educação Integral, Coordenação Geral de Educação Infantil, 2014. LOUV, Richard. A última criança na natureza: resgatando nossas crianças do transtorno do déficit de natureza. 1. ed. São Paulo: Aquariana, 2016. MACHADO, Marina Marcondes. A criança é performer. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 115-137, maio/ago. 2010. MEIRELLES, Darciana Silva; HORN, Maria da Graça Souza. O brincar heurístico: uma potente abordagem para a descoberta do mundo. In: ALBUQUERQUE, Simone Santos de; FELIPE, Jane; CORSO, Luciana Velhinho (org.). Para pensar a educação infantil em tempos de retrocessos: lutamos pela educação infantil. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2017. PIORSKI, Gandhy. Brinquedos do chão: a natureza, o imaginário e o brincar. São Paulo: Peirópolis, 2016. RAMALHO, Ivone Priscilla de Castro. Infâncias, artes e naturezas: experimentações crianceiras entre movimentos poéticos no Núcleo de Educação da Infância (NEI-CAp/UFRN). 2025. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2025. RAMALHO, Ivone Priscilla de Castro; COUTINHO, Karyne Dias. Apresentação: um convite a habitar a escola poeticamente; Poéticas de um brincar. In: CUNHA, Aysllane Junie Pessoa da; RAMALHO, Ivone Priscilla de Castro; COUTINHO, Karyne Dias et al. (org.). Habitar a escola: brincando entre materialidades e sentidos da natureza. Natal: Núcleo de Educação da Infância, 2024. p. 8-14; 66-151. Disponível em: Repositório Institucional da UFRN. Acesso em: 22 jun. 2025. RAMALHO, Ivone Priscilla de Castro; COUTINHO, Karyne Dias et al. Interações e brincadeiras na e com a natureza: construindo uma escola das infâncias desemparedada. In: MEDEIROS, Blenda Carine Dantas de (org.). O lúdico na educação das infâncias: teoria e prática para a formação de professores. Natal: Núcleo de Educação da Infância, 2024. p. 72-93. Disponível em: Repositório Institucional da UFRN. Acesso em: 22 jun. 2025. RAMALHO, Ivone Priscilla de Castro; COUTINHO, Karyne Dias. Infâncias, artes e naturezas: experimentações crianceiras entre movimentos poéticos na escola. Eccos – Revista Científica, São Paulo, n. 73, p. 1-21, abr./jun. 2025. DOI: 10.5585/2025.28608. Disponível em: Eccos – Revista Científica. Acesso em: 22 jun. 2025. RICHTER, Sandra Regina Simonis; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. Educação, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 85-96, jan./abr. 2010. TIRIBA, Léa. Crianças da natureza. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. TIRIBA, Léa. Educação Infantil como direito e alegria: em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias. 2. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2021.

CÓDIGO: HS1100

AUTOR: SAMYR GOMES FERNANDES SARAIVA

ORIENTADOR: IVONE PRISCILLA DE CASTRO RAMALHO OLIVEIRA

TÍTULO: PERFORMANCES INFANTIS EM IMAGENS: UMA LEITURA DAS FOTOCARTOGRAFIAS ENTRE INFÂNCIAS, ARTES E NATUREZAS NO NÚCLEO DE EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA – NEI/CAp-UFRN

Resumo

Este artigo analisa uma experiência performativa realizada com crianças do 3º ano do Núcleo de Educação da Infância (NEI/CAp-UFRN), tendo como foco as relações entre corpo, terra, memória e espaço escolar. A análise articula fotografias reunidas em Fotocartografias entre infâncias, artes e naturezas (Ramalho; Coutinho, 2024) à narrativa apresentada na tese Infâncias, Artes e Naturezas: experimentações crianceiras entre movimentos poéticos na escola (Ramalho, 2025). A partir de uma abordagem cartográfica, acompanha-se o percurso da experiência, constituído por ações como caminhar, tocar, contornar, cavar, lembrar, recolher e plantar. O referencial teórico mobiliza estudos sobre performance, corpo e infância, especialmente Fabião (2010; 2013), Alice (2014) e Machado (2010). Os resultados evidenciam a criança-performer como presença criadora, cuja ação se constitui na relação com outras crianças, adultos, materiais e espaços. A terra participa ativamente da experiência, articulando corpo, memória e possibilidade de germinação, enquanto o parque se transforma em território de experimentação. As fotografias possibilitam acompanhar vestígios e configurações do acontecimento, constituindo também uma forma de leitura da experiência. Conclui-se que a performance, ao atravessar o cotidiano escolar, produz modos sensíveis de habitar a escola e de compor relações entre infâncias, artes e naturezas.

Palavras-chave: performance; criança-performer; corpo; terra; infância; fotografia.

TITLE: CHILDREN'S PERFORMANCES IN IMAGES: A READING OF THE PHOTOCARTOGRAPHIES BETWEEN CHILDHOODS, ARTS, AND NATURES AT THE NÚCLEO DE EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA – NEI/CAp-UFRN

Abstract

This article analyzes a performance experience with children in the third year of the Núcleo de Educação da Infância (NEI/CAp-UFRN), examining relationships between body, earth, memory, and school space. The analysis draws on photographs from

Fotocartografias entre infâncias, artes e naturezas (Ramalho; Coutinho, 2024) and the narrative presented in the doctoral thesis Infâncias, Artes e Naturezas (Ramalho, 2025), following a cartographic approach that traces actions such as walking, touching, digging, remembering, and planting. The theoretical framework draws on Fabião (2010; 2013), Alice (2014), and Machado (2010). Results highlight the child-performer as a creative presence emerging through relationships with other children, adults, materials, and spaces, with the earth linking body, memory, and germination, and the school park becoming a territory for experimentation. Photographs serve as both trace and a way of reading the experience. The study concludes that performance, introduced into everyday school life, creates sensitive ways of inhabiting the school and composing relationships among childhoods, arts, and natures.

Keywords: performance; child-performer; body; earth; childhood; photography

Introdução

Pensar a performance com crianças implica considerar o corpo, o espaço, os materiais e as relações como dimensões constitutivas da experiência. Na escola, a performance pode abrir possibilidades para que acontecimentos cotidianos sejam experimentados de outros modos, produzindo deslocamentos nos modos de sentir, perceber e habitar os espaços. Nessa perspectiva, interessa compreender a performance como acontecimento que se produz no encontro entre corpos, materialidades e circunstâncias, e não apenas como uma ação previamente organizada.

Essa compreensão aproxima-se das discussões de Fabião (2013) sobre o corpo-em-experiência e o programa performativo. Para a autora, “para o performer, o sentido é um ato em devir” (Fabião, 2013, p. 6), indicando que os sentidos da performance são produzidos no próprio acontecimento. Também Alice (2014) compreende a performance como possibilidade de invenção do cotidiano e de “perfeito estado de entrega ao mundo” (p. 43), perspectiva que contribui para pensar experiências capazes de interromper automatismos e intensificar a relação com aquilo que nos cerca.

No campo das infâncias, Machado (2010) contribui para essa discussão ao abordar a criança como performer, considerando suas ações corporais, sua imaginação, seus modos de brincar e de produzir relações com o mundo. Essa perspectiva permite aproximar performance e infância a partir da experimentação, da improvisação e da criação, valorizando os modos singulares pelos quais as crianças constituem seus próprios percursos no acontecimento.

O presente artigo analisa uma experiência performativa realizada com crianças do 3º ano do Núcleo de Educação da Infância (NEI/CAp-UFRN), tomando como material de análise as fotografias reunidas em Fotocartografias entre infâncias, artes e naturezas (Ramalho; Coutinho, 2024) e a narrativa produzida na tese Infâncias, Artes e Naturezas: experimentações crianceiras entre movimentos poéticos na escola (Ramalho, 2025). A experiência envolveu crianças, professora, performer, areia, terra, sementes e memórias, compondo uma trama de ações desenvolvidas no espaço escolar.

A análise busca compreender como corpo, terra, espaço, memória e gesto participam da constituição do acontecimento performativo. Para tanto, acompanha-se o percurso da

experiência — caminhar, tocar, contornar, cavar, lembrar, recolher, plantar e esperar — considerando a fotografia como possibilidade de acompanhar vestígios e configurações momentâneas daquilo que aconteceu.

Nesse percurso, a pesquisa pergunta: como uma experiência performativa com crianças pode produzir outras relações entre corpo, terra, memória e espaço escolar? A partir dessa questão, o artigo discute a performance como experiência de presença e composição, destacando a criança-performer e as materialidades da terra como elementos que participam ativamente da produção de sentidos no acontecimento.

Metodologia

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa e fundamenta-se no uso de dados visuais, tomando como referência a abordagem proposta por Marcus Banks (2009) para a utilização e análise de imagens em pesquisas qualitativas. O estudo articula pesquisa bibliográfica e análise documental e visual, tendo como materiais de pesquisa o livro Fotocartografias entre infâncias, artes e naturezas (Ramalho; Coutinho, 2024) e a tese Infâncias, Artes e Naturezas: experimentações crianceiras entre movimentos poéticos na escola (Ramalho, 2025). A investigação concentra-se, particularmente, nas fotografias que compõem o livro, produzidas a partir de experiências vivenciadas com crianças do 3º ano do Núcleo de Educação da Infância – Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (NEI/CAp-UFRN), buscando compreender manifestações de performance nas experiências infantis registradas pelas imagens.

A escolha das fotografias como dados visuais parte da compreensão de que as imagens podem constituir material de pesquisa e produzir dimensões específicas das experiências infantis. Conforme Banks (2009), a análise visual requer atenção não apenas aos elementos presentes na imagem, mas também aos contextos de produção, seleção e circulação das imagens. Desse modo, as fotografias serão compreendidas como dados visuais situados, considerando as relações entre imagem, contexto, corpo e acontecimento.

A tese de Ramalho (2025) será mobilizada como material de contextualização e aprofundamento das experiências que atravessam as fotografias, permitindo relacionar as imagens às concepções, aos percursos investigativos e às experiências pedagógicas desenvolvidas no campo de pesquisa. O livro de Ramalho e Coutinho (2024), por sua vez, constituirá o principal corpus visual da investigação, considerando o conjunto de fotografias e suas relações com os textos, narrativas, sequências e modos de organização da obra.

O percurso analítico será desenvolvido em três movimentos articulados. Inicialmente, será realizada a constituição e organização do corpus, considerando as fotografias do livro e os respectivos contextos de produção apresentados na obra e na tese. Em seguida, será realizada a leitura dos elementos visuais, observando corpos, gestos, movimentos, expressões, relações entre as crianças, objetos, espaços e elementos da natureza. Por fim, será realizada uma leitura contextual das imagens, colocando-as em

relação com as experiências, acontecimentos e proposições pedagógicas discutidos na tese e no livro.

A partir desse percurso, serão selecionadas imagens que apresentem maior potência para a discussão da performance na infância. A análise buscará acompanhar como as crianças produzem gestos, movimentos, relações e modos de ocupar os espaços, considerando a performance como acontecimento corporal, relacional e situado. Os eixos interpretativos serão construídos no encontro com o corpus e em diálogo com a pesquisa bibliográfica, evitando categorias previamente fechadas.

Assim, a pesquisa busca compreender, por meio dos dados visuais, como as experiências registradas nas fotocartografias revelam modos de expressão, criação e produção de presença das crianças. As fotografias serão tomadas como dispositivos de pesquisa que permitem acompanhar manifestações performativas e problematizar as relações entre corpo, movimento, espaço, objetos, outras crianças e elementos da natureza, articulando aquilo que a imagem mostra aos contextos e experiências que a constituíram.

Resultados e Discussões

A análise da experiência performativa realizada com as crianças do 3º ano do NEI/CAp-UFRN evidencia a performance como uma experiência situada no corpo, no espaço e nas relações estabelecidas com a materialidade da terra. As fotografias reunidas em Fotocartografias entre infâncias, artes e naturezas (Ramalho; Coutinho, 2024), em diálogo com a narrativa apresentada na tese Infâncias, Artes e Naturezas: experimentações crianceiras entre movimentos poéticos na escola (Ramalho, 2025), permitem acompanhar uma experiência em que crianças, professora, performer, areia, terra, sementes e memórias compõem conjuntamente o acontecimento performativo.

A experiência foi iniciada pelo performer André Bezerra a partir de uma pergunta dirigida às crianças: “por que é que a gente faz as coisas que a gente faz?”. A provocação deslocou ações ordinárias — acordar, tomar banho, vestir-se, ir à escola — para o campo da atenção e da percepção. Ao introduzir a performance como possibilidade de olhar novamente para aquilo que se realiza cotidianamente, o artista instaurou uma disposição corporal para a experiência. Como observa Alice (2014), a performance pode constituir-se como “invenção do cotidiano” e como “perfeito estado de entrega ao mundo” (p. 43).

As fotografias analisadas permitem perceber que essa disposição foi se materializando nos deslocamentos dos corpos pelo espaço escolar. Ao retirar os calçados e caminhar até o parque, as crianças modificaram sua relação habitual com aquele lugar. Os pés passaram a sentir a areia, os corpos a experimentar sua textura, e o parque tornou-se espaço de criação. A experiência evidencia aquilo que Fabião (2013) denomina corpo-em-experiência: um corpo que se disponibiliza aos encontros e às materialidades que o atravessam.

Nesse sentido, as imagens não são compreendidas apenas como registros documentais da atividade. Elas permitem acompanhar visualmente relações entre corpo, espaço,

matéria e gesto. Nas fotografias em que as crianças aparecem deitadas sobre a areia e contornando umas às outras, por exemplo, o corpo infantil deixa de ocupar o espaço apenas como lugar de passagem e passa a constituir-se como matéria da própria ação. Os contornos produzidos no chão tornam visíveis corpos que se encontram, se aproximam, se afetam e deixam marcas.

A ação de contornar o corpo do outro adquire, assim, uma dimensão performativa. O gesto é simples, mas produz uma transformação na relação das crianças com o espaço e entre si. A areia torna-se superfície de inscrição, enquanto os corpos produzem desenhos provisórios que desaparecem com o próprio movimento da experiência. A fotografia, ao interromper esse fluxo, captura uma configuração momentânea do acontecimento, permitindo observar uma relação entre presença, materialidade e movimento.

Essa dimensão aproxima-se da compreensão de Fabião (2013), para quem o performer atua na suspensão dos automatismos e na reinvenção das formas de pertencimento. Para a autora, “o performer suspende o automatismo, o hábito e a passividade” e produz um “pertencer performativo” relacionado ao “mapeamento, negociação e reinvenção” do meio e do próprio corpo (Fabião, 2013, p. 5). Na experiência analisada, essa reinvenção ocorre na relação das crianças com um espaço cotidiano da escola: o parque. O lugar conhecido passa a ser experimentado de outro modo, tornando-se território de criação.

A terra ocupa papel central nessa composição. Ao convidar as crianças a cavar pequenos buracos na areia e a contar à terra uma memória triste e outra alegre, o performer estabeleceu uma relação entre matéria, corpo e memória. O gesto de cavar produz uma ação simultaneamente física e simbólica: as mãos penetram a terra enquanto as crianças são convocadas a acessar suas próprias lembranças. A materialidade deixa de ser apenas suporte da experiência e passa a participar da produção de sentidos.

As fotografias desse momento revelam diferentes relações corporais com a terra: mãos que escavam, corpos que se aproximam do chão, pequenos buracos que se abrem na areia e punhados de matéria que posteriormente são recolhidos. A imagem possibilita acompanhar essa passagem entre gesto e matéria, tornando visível uma experiência em que a terra funciona como superfície de inscrição e como elemento de composição da performance.

A narrativa da tese evidencia que esse movimento também afetou a professora, que, ao cavar a terra, foi atravessada por suas próprias memórias e pelo sentimento de pertencimento à escola. Nesse ponto, a performance ultrapassa a experiência das crianças e alcança também o corpo adulto. A experiência torna-se coletiva porque os diferentes corpos são convocados pela mesma materialidade e pelo mesmo acontecimento, embora cada um estabeleça relações singulares com aquilo que está sendo vivido.

Essa dimensão relacional pode ser compreendida a partir da noção de presença. Para Fabião (2010), o corpo cênico constitui-se como “o corpo da sensorialidade aberta e conectiva”, atento a si, ao outro e ao meio (p. 322). Na experiência com a terra, essa atenção manifesta-se nos gestos de tocar, cavar, sentir, observar, deitar, contornar e plantar. São ações que produzem uma experiência corporal intensificada do espaço escolar.

A sequência fotográfica também evidencia uma transformação da própria matéria. Depois de cavar a areia e recolher a terra, as crianças receberam lenços violetas, nos quais colocaram os punhados de terra. Posteriormente, esses fragmentos foram levados ao chamado “jardim secreto” da escola, onde sementes de girassol foram plantadas. A performance desloca-se, então, da inscrição dos corpos na areia para a inscrição das memórias na terra e, posteriormente, para a possibilidade de germinação.

O gesto de plantar estabelece uma relação temporal particularmente significativa. A terra reúne aquilo que já aconteceu, enquanto a semente anuncia aquilo que poderá nascer. Entre esses dois tempos encontra-se o acontecimento vivido pelas crianças e pelos adultos: o presente da experiência. Nesse sentido, a performance produz uma temporalidade que articula memória, presença e possibilidade.

A imagem das crianças plantando as sementes permite perceber essa passagem de uma ação corporal imediata para uma relação com aquilo que ainda não existe. O que foi colocado na terra não pode ser imediatamente visto como resultado. A semente exige espera, cuidado e transformação. A performance, portanto, não se encerra no instante da ação: seus efeitos permanecem inscritos na materialidade do lugar e na memória dos participantes.

Essa relação entre presença, corpo e acontecimento aproxima-se da compreensão de Alice (2014), para quem a performance envolve uma intensificação dos afetos e das relações. A autora associa a performance à presença, ao cuidado, à atenção e à possibilidade de transformação. Na experiência analisada, a presença emerge justamente da relação estabelecida entre os participantes, a terra e o espaço escolar.

A aproximação com a obra de Ana Mendieta também amplia a leitura das imagens. A artista desenvolveu trabalhos em que corpo, terra e paisagem se articulam, utilizando materiais naturais e a própria paisagem como elementos de composição. Em suas Siluetas, o corpo estabelece uma relação direta com a terra, produzindo marcas e vestígios que tensionam presença e ausência. Na experiência realizada com as crianças, os contornos produzidos na areia evocam, em outra escala e em outro contexto, essa possibilidade de pensar o corpo como matéria da obra e a paisagem como espaço de inscrição.

A diferença fundamental está justamente na natureza do acontecimento: enquanto a produção de Mendieta integra uma trajetória artística específica, a experiência analisada ocorre no contexto escolar e envolve crianças em um processo coletivo de experimentação. A aproximação, portanto, não pretende estabelecer equivalências entre os trabalhos, mas ampliar as possibilidades de leitura da relação entre corpo, terra, marca e memória.

Nesse percurso, a criança pode ser compreendida como participante ativa da experiência performativa. A noção de criança-performer, discutida por Machado (2010), contribui para pensar os modos pelos quais as crianças exploram materiais, espaços e relações por meio do brincar, da improvisação e da criação. A experiência observada nas fotografias aproxima brincar e performance: correr, tocar, cavar, deitar, contornar, carregar terra e plantar sementes constituem ações corporais que produzem uma dramaturgia própria do acontecimento.

A performance, portanto, emerge nas fotografias como uma composição aberta entre corpos, materiais, espaço e tempo. Seu sentido não se encontra inteiramente estabelecido antes da ação. Como afirma Fabião (2013), “para o performer, o sentido é um ato em devir” (p. 6). Essa compreensão é particularmente potente para a leitura da experiência com as crianças, pois os sentidos vão sendo produzidos durante os próprios encontros: na relação com a areia, na escuta das memórias, na manipulação da terra, na produção das marcas corporais e no plantio das sementes.

As fotografias de Fotocartografias entre infâncias, artes e naturezas tornam perceptível justamente essa dimensão processual. Elas permitem acompanhar uma cadeia de acontecimentos: perguntar, caminhar, sentir, tocar, contornar, cavar, lembrar, recolher, carregar, plantar e esperar. Cada gesto produz uma nova configuração entre os corpos e o espaço. A fotografia, nesse contexto, atua como uma forma de captura visual de acontecimentos que permanecem em movimento.

Desse modo, a análise do conjunto fotográfico, articulada à narrativa da tese de Ramalho (2025), evidencia a performance como experiência de presença e composição. A terra deixa de ser apenas elemento do ambiente escolar e passa a integrar a ação; o corpo deixa de ser apenas suporte da atividade e torna-se matéria de criação; o parque deixa de ser somente espaço de circulação e transforma-se em território performativo; e as memórias encontram na terra uma possibilidade de inscrição e transformação.

A experiência culmina, assim, com o plantio das sementes de girassol e com a dispersão de sementes por diferentes espaços da escola. O gesto desloca a performance para além do momento em que ela acontece. Permanecem marcas, imagens, memórias e sementes. Nesse sentido, as fotografias analisadas não registram simplesmente uma atividade realizada com crianças: elas permitem acompanhar um acontecimento performativo no qual corpos, terras, memórias e espaços escolares se compõem para produzir modos outros de experimentar a infância e a escola.

Conclusão

A experiência performativa analisada evidencia a potência de pensar as infâncias a partir do corpo, dos encontros e das materialidades que compõem a vida cotidiana na escola. O percurso realizado com as crianças do 3º ano do NEI/CAp-UFRN produziu uma experiência em que caminhar, tocar, deitar, contornar, cavar, lembrar e plantar constituíram modos de estar com o outro, com a terra e com o espaço.

A noção de criança-performer contribui para compreender que a experiência se produz nos próprios movimentos das crianças, em suas relações com os materiais, com os pares e com os adultos. Nesse processo, o brincar, a improvisação e a criação atravessam a performance, produzindo uma dramaturgia aberta, constituída no acontecimento. O corpo infantil, assim, participa da composição como presença, matéria e força criadora.

A terra também se revelou como elemento ativo da experiência. Ao cavar, tocar, recolher e plantar, as crianças estabeleceram relações entre corpo, memória e matéria, produzindo marcas que ultrapassaram o instante da ação. O plantio das sementes de girassol deslocou a experiência para uma dimensão temporal marcada pela espera, pelo cuidado e pela possibilidade de germinação. A performance permaneceu, portanto, nas marcas deixadas no espaço, nas memórias produzidas e nas sementes lançadas à terra.

As fotografias de Fotocartografias entre infâncias, artes e naturezas (Ramalho; Coutinho, 2024) possibilitaram acompanhar essas relações e perceber gestos, aproximações, marcas e transformações que atravessaram a experiência. Mais do que ilustrar a ação, as imagens constituíram uma via de leitura do acontecimento, permitindo cartografar relações entre corpo, espaço, matéria e movimento.

A experiência também deslocou o próprio espaço escolar. O parque, inicialmente reconhecido como lugar cotidiano, foi transformado pelas ações das crianças em território de experimentação. Essa transformação evidencia a possibilidade de uma escola que se abre à experiência estética, à escuta e à criação, produzindo outros modos de habitar seus espaços e de construir relações entre infância, arte e natureza.

Desse modo, a análise permite afirmar a performance como experiência de presença e composição, na qual os sentidos permanecem em movimento. Crianças, professora, performer, areia, terra, sementes, memórias e fotografias participaram de uma mesma trama, produzindo um acontecimento que não se encerrou com a realização da atividade. Permaneceram vestígios, imagens, afetos, memórias e sementes.

Ao aproximar performance, infância e materialidades da terra, o estudo reafirma a escola como espaço de criação e de produção de experiências sensíveis. A criança-performer emerge, nesse contexto, como presença que experimenta, inventa e transforma as relações com o mundo, fazendo da própria experiência um campo de criação.

Referências

BANKS, Marcus. Dados visuais para pesquisa qualitativa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

ALICE, Tania. Diluição das fronteiras entre linguagens artísticas: a performance como (r)evolução dos afetos. In: CATÁLOGO NACIONAL DO SESC: reflexões sobre a linguagem da performance no Brasil. 2014. Disponível em: https://taniaalice.com/wp-content/uploads/2012/11/palco2014_Artigo_Tania.pdf.

ANA MENDIETA. About. Disponível em: https://www.anamendietaartist.com/about.

FABIÃO, Eleonora. Corpo cênico, estado cênico. Revista Contrapontos, v. 10, n. 3, p. 321-326, set./dez. 2010.

FABIÃO, Eleonora. Programa performativo: o corpo-em-experiência. ILINX: Revista do Lume, Campinas, n. 4, dez. 2013.

MACHADO, Marina Marcondes. A criança é performer. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 115-134, set./dez. 2010.

RAMALHO, Ivone Priscilla de Castro. Infâncias, Artes e Naturezas: experimentações crianceiras entre movimentos poéticos na escola. 2025. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2025.

RAMALHO, Ivone Priscilla de Castro; COUTINHO, Karyne Dias. Fotocartografias entre infâncias, artes e naturezas. Natal: Caule de Papiro, 2024. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/59993.

CÓDIGO: HS1173

AUTOR: MAYKON GALDINO DO NASCIMENTO

ORIENTADOR: DENISE BORTOLETTO

TÍTULO: O protagonismo das crianças na escola da infância: a escuta de crianças por meio da pesquisa científica

Resumo

A presente pesquisa objetivou compreender, por meio de revisão bibliográfica fundamentada na Sociologia da Infância, como a produção acadêmica aborda a cultura de pares, a subjetividade, a escuta e o protagonismo de crianças com necessidades educacionais específicas na escola. O levantamento bibliográfico utilizou descritores e operadores booleanos combinando termos sobre deficiência, educação, cultura de pares e Sociologia da Infância. Aplicam-se critérios de inclusão quanto ao período, idioma, revisão por pares e relação com a educação inclusiva e o ambiente escolar, excluindo estudos que não considerassem a criança como sujeito ou protagonista. Após o refinamento, 23 trabalhos foram selecionados e analisados integralmente. Os resultados evidenciaram discussões focadas no protagonismo, autonomia, escuta, aprendizagem, participação e inclusão. A análise destacou a relevância das interações com pares e a urgência de ampliar a escuta dessas crianças na escola. A pesquisa também conta com observações em campo, que possibilitaram a geração de dados. O estudo aprofundou o aporte teórico sobre o tema e forneceu subsídios para futuras investigações acerca da participação, do protagonismo e das relações entre pares de crianças com necessidades educacionais específicas.

Palavras-chave: Sociologia da Infância. Cultura de Pares. Educação. Escuta.

TITLE: Sociology of Childhood; Peer Culture; Inclusive Education; Children with Disabilities; Listening; Children's Agency.

Abstract

This research aimed to understand, through a literature review grounded in the Sociology of Childhood, how academic production addresses peer culture, subjectivity, listening, and the agency of children with specific educational needs at school. The bibliographic survey used descriptors and boolean operators combining terms related to disability, education, peer culture, and the Sociology of Childhood. Inclusion criteria

were applied regarding publication period, language, peer review, and relevance to inclusive education and the school environment, while excluding studies that did not consider the child as a subject or agent. Following refinement, 23 papers were selected and fully analyzed. The results highlighted discussions focused on agency, autonomy, listening, learning, participation, and inclusion. The analysis underscored the relevance of peer interactions and the urgent need to expand the listening of these children within the school setting. The research also incorporated field observations, which enabled data generation. The study deepened the theoretical framework on the topic and provided insights for future investigations concerning the participation, agency, and peer relationships of children with specific educational needs.

Keywords: Sociology of Childhood. Peer Culture. Education. Listening.

Introdução

A presente pesquisa foi assumida apenas no último mês, o relato a seguir será a descrição da minha pesquisa em andamento no plano de trabalho voluntário, está vinculada ao projeto de pesquisa intitulado A escuta de crianças com necessidades educacionais específicas na escola da infância: a cultura de pares e a subjetividade infantil, cujo plano de trabalho teve como recorte específico a escuta de crianças com necessidades educacionais específicas acerca da cultura de pares e da subjetividade infantil no contexto escolar.

O plano de trabalho estabeleceu como perspectiva teórica a Sociologia da Infância, compreendendo as crianças como sujeitos sociais que participam ativamente dos processos de socialização e que são capazes de produzir e transformar culturas. Nessa perspectiva, a infância não é compreendida apenas como uma etapa preparatória para a vida adulta, mas como uma categoria social constituída por sujeitos que possuem formas próprias de interpretar, significar e participar do mundo. O interesse pela temática decorre da necessidade de ampliar a compreensão sobre as experiências das crianças com necessidades educacionais específicas no ambiente escolar, especialmente considerando suas relações com os pares, suas possibilidades de participação e as formas pelas quais suas vozes são consideradas nas práticas educativas.

Inicialmente, o plano de trabalho previa, além da revisão bibliográfica, a realização de entrevistas com sujeitos selecionados, a colaboração na transcrição das entrevistas, o tratamento dos dados e a produção do relatório de pesquisa. Durante o desenvolvimento da pesquisa, além da revisão bibliográfica, foi realizada uma etapa de geração de dados empíricos, com inserção do pesquisador no campo, observação do cotidiano escolar e coleta de dados. A experiência em campo possibilitou acompanhar uma turma do segundo ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental, composta por 21 crianças, em uma escola de aplicação vinculada à UFRN. As observações foram realizadas duas vezes por semana, durante um período de seis meses, possibilitando acompanhar diferentes situações do cotidiano escolar e, especialmente, as relações estabelecidas entre as crianças. Entre os sujeitos observados, destacou-se uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA), nível 3 de suporte, cuja participação e interação com os demais integrantes da turma foram acompanhadas ao longo do período.

Dessa forma, o percurso da pesquisa articulou a revisão bibliográfica e a experiência empírica em campo, permitindo relacionar a produção acadêmica encontrada com situações concretas observadas no cotidiano escolar. Entretanto, durante o desenvolvimento das atividades, constatou-se que o processo de levantamento, seleção, leitura e análise da produção bibliográfica demandou um período maior do que aquele inicialmente previsto no cronograma. Dessa forma, o percurso efetivamente desenvolvido concentrou-se na realização da revisão bibliográfica. A etapa da entrevista, portanto, não foi realizada no período de vigência deste plano de trabalho. Tal aspecto não representa uma interrupção da investigação, mas uma redefinição do percurso desenvolvido, tendo em vista a necessidade de aprofundamento teórico e de sistematização da produção acadêmica relacionada ao objeto de estudo.

Assim, este relatório apresenta e analisa o percurso da revisão bibliográfica realizada e os dados empíricos, coletados pelas observações, buscando identificar como a literatura acadêmica tem abordado questões relacionadas à criança com deficiência, o protagonismo infantil, a escuta, a participação, a educação inclusiva e a Sociologia da Infância.

Metodologia

A escolha da temática está relacionada à necessidade de compreender a criança como sujeito de direitos e participante ativa das relações sociais estabelecidas no espaço escolar. Além disso, do meu interesse em contribuir para o entendimento da compreensão das relações das crianças atípicas. Essa perspectiva ganha especial relevância quando se trata de crianças com necessidades educacionais específicas, uma vez que suas experiências escolares podem ser atravessadas por diferentes formas de participação, inclusão, interação e reconhecimento.

O plano de trabalho parte da compreensão de que a Sociologia da Infância possibilita deslocar o olhar tradicional que concebe a criança prioritariamente a partir da perspectiva adulta. Ao considerar as crianças como atores sociais, essa abordagem permite investigar suas formas de participação e suas relações com os pares. Nesse sentido, a revisão bibliográfica constitui uma etapa fundamental para compreender o estado da produção acadêmica sobre a temática e identificar aproximações, recorrências e lacunas presentes nos estudos existentes.

A pesquisa bibliográfica realizada também se justifica pela necessidade de conhecer produções que articulem a educação inclusiva com a participação e o protagonismo das crianças. O levantamento realizado demonstrou que diferentes trabalhos abordam temas como protagonismo, autonomia, escuta, aprendizagem e inclusão, indicando a relevância dessas categorias para pensar a experiência escolar de crianças com deficiência. Contudo, as observações e idas a campo, são elementos fundamentais para relacionar a teoria com a prática. Diante disso, foi fundamental a coleta de dados em campo.

Objetivo geral

Compreender, por meio da revisão bibliográfica, como a produção acadêmica aborda a cultura de pares, a subjetividade, a participação, a escuta e o protagonismo de crianças com necessidades educacionais específicas no contexto escolar, tendo como referência a Sociologia da Infância.

O percurso metodológico desenvolvido neste plano de trabalho caracterizou-se pela realização de uma pesquisa bibliográfica. O próprio plano previa a participação em estudos de revisão bibliográfica sobre os objetos de investigação. Nesse sentido, durante o período de desenvolvimento da pesquisa, foi realizado um levantamento de produções acadêmicas relacionadas ao objeto investigado.

Levantamento bibliográfico

Para a realização das buscas foram utilizados operadores booleanos e diferentes combinações de descritores. Entre os termos empregados estavam:

“Criança Atípica” AND “Cultura de Pares”;

“Crianças Atípicas” AND “Sociologia da Infância”;

“Criança com Deficiência” AND “Sociologia da Infância”;

“Criança com Deficiência” AND “Educação” AND “Sociologia da Infância”;

“Criança Atípica” AND “Educação”.

O levantamento inicial apresentou resultados bastante diferentes entre os descritores. Conforme os registros sistematizados, algumas combinações não apresentaram resultados, como “crianças atípicas AND cultura de pares” e “crianças atípicas AND Sociologia da infância”, enquanto a combinação envolvendo “Criança com Deficiência” e “Sociologia da Infância” apresentou 33 resultados e outra combinação chegou a 180 trabalhos.

Diante do número elevado de resultados, foram realizados refinamentos da busca. Entre os critérios utilizados estiveram a revisão por pares, a delimitação das áreas de pesquisa para Ciências Humanas e Ciências Sociais Aplicadas, o idioma português e o recorte temporal entre 2020 e 2026. Posteriormente, foi acrescentado o termo “Sociologia da Infância” a uma das estratégias de busca, procedimento que reduziu o conjunto de trabalhos para 23 textos.

Critérios de seleção

Após o levantamento inicial, foram estabelecidos critérios para a eliminação dos trabalhos que não apresentavam relação direta com o objeto da pesquisa. Foram excluídos textos que apresentassem somente o olhar do adulto; não considerassem a criança como protagonista; tratassem a criança como objeto e não como sujeito da pesquisa; não apresentassem relação com a educação em perspectiva inclusiva e não tivessem como contexto o ambiente escolar. A seleção foi realizada em duas etapas principais: inicialmente, procedeu-se à leitura dos títulos, resumos e palavras-chave; posteriormente, realizou-se uma leitura mais aprofundada dos materiais selecionados.

A pesquisa está fundamentada principalmente nos estudos sociais da infância, com destaque para a Sociologia da Infância. Essa perspectiva contribui para uma mudança na compreensão da criança, reconhecendo-a como sujeito social e não apenas como objeto das ações e interpretações dos adultos.

No plano de trabalho, a Sociologia da Infância é apresentada como base epistemológica para compreender os processos de socialização das crianças e suas possibilidades de produção e transformação da cultura.

A noção de cultura de pares assume, nesse contexto, especial importância. As relações estabelecidas entre as crianças constituem espaços de interação, produção de sentidos e construção de formas próprias de convivência. Portanto, compreender a infância também implica observar as relações que as crianças estabelecem entre si e as culturas que constroem no cotidiano escolar.

Essa discussão torna-se ainda mais significativa quando relacionada às crianças com deficiência. A educação inclusiva exige mudanças na organização da escola e nas práticas pedagógicas, de modo que as diferenças entre os estudantes sejam reconhecidas e que todos possam participar dos processos de aprendizagem. Nessa perspectiva, Mantoan (2003) destaca a necessidade de transformar o modelo educacional e reorganizar as escolas, rompendo com práticas que produzem exclusão e construindo condições para uma educação voltada a todos os estudantes.

Resultados e Discussões

Essa perspectiva dialoga com os dados observados durante a pesquisa de campo, especialmente no que se refere à importância das mediações realizadas pelas professoras e pelos bolsistas para favorecer a participação e a interação da criança com TEA com os demais colegas. Dessa forma, a inclusão não se limita à presença da criança no espaço escolar, mas envolve a criação de condições para sua participação nas atividades, nas relações sociais e nos processos de aprendizagem. Nesse sentido, ouvir as crianças e considerar suas experiências pode contribuir para a compreensão das barreiras e das possibilidades presentes no cotidiano escolar.

A literatura levantada durante a pesquisa evidencia a presença de categorias como protagonismo, autonomia, escuta, aprendizagem e inclusão. Um dos trabalhos selecionados Wanderley, Souza e Cavalcante (2022) discute a importância do protagonismo da criança com deficiência no cotidiano escolar e relaciona a temática à necessidade de escuta e participação.

A revisão também identificou uma produção voltada à ética na pesquisa em educação envolvendo crianças com deficiência (Santos, Lopontes, 2023) e outra que discute a inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista a partir das contribuições da Sociologia da Infância, Braz, Chaves e Simões (2020)

Esses trabalhos demonstram a aproximação existente entre os campos da educação inclusiva e dos estudos sociais da infância, reforçando a importância de considerar as crianças em suas experiências concretas e em suas relações sociais.

A revisão bibliográfica realizada permitiu identificar um conjunto de produções relacionadas à participação e ao protagonismo de crianças com deficiência no ambiente escolar.

Entre os trabalhos selecionados encontram-se produções que abordam diretamente o protagonismo, a autonomia, a escuta e a inclusão. Um dos estudos selecionados, de Alencar Araripe Wanderley, Souza e Cavalcante (2022), apresenta como palavras-chave "protagonismo", "autonomia", "escuta", "aprendizagem" e "inclusão". O estudo apresenta uma investigação realizada em uma escola da rede estadual, envolvendo entrevistas com duas crianças com deficiência e duas professoras, além de observações e entrevistas. Os textos selecionados foram os seguintes: "A importância do protagonismo da criança com deficiência no cotidiano escolar", Wanderley, Souza e Cavalcante (2022), "Inclusão escolar de crianças com TEA: contribuições da Sociologia da Infância", Braz, Chaves e Simões (2020) e "Ética na pesquisa em Educação envolvendo crianças com deficiência", Santos e Loponte (2023).

A análise apresentada no material da revisão indica que o protagonismo das crianças está relacionado à sua participação, autonomia e interação com os pares. Também evidencia a importância de uma escuta atenta por parte dos educadores e do conhecimento das crianças para a adequação das práticas pedagógicas.

Outro aspecto relevante identificado na análise é que a escuta da criança com deficiência ainda aparece como uma temática pouco abordada. Esse dado é particularmente significativo para o presente projeto, pois reforça a pertinência de investigar as experiências e perspectivas das próprias crianças.

O artigo de Wanderley, Souza e Cavalcante (2022) utilizou uma abordagem qualitativa, com caracterização da escola, coleta de dados e análise de conteúdo. Entre os aspectos analisados estavam a participação nas atividades, a autonomia, a interação com os pares e a aprendizagem. Também foram consideradas questões relacionadas à rotina da turma, adequação curricular e participação. A participação infantil não deve ser compreendida somente como presença física da criança no espaço escolar. A participação envolve possibilidades concretas de manifestação, interação, autonomia e produção de sentidos sobre as experiências vivenciadas.

Do ponto de vista do objeto desta pesquisa, a interação com os pares constitui uma dimensão particularmente importante. Entre os trabalhos analisados, Wanderley, Souza e Cavalcante (2022) destacam a participação, a autonomia e a interação da criança com seus pares, relacionando essas dimensões ao protagonismo da criança com deficiência no cotidiano escolar. Já Braz, Chaves e Simões (2020) discutem a inclusão escolar de crianças com TEA a partir das contribuições da Sociologia da Infância. Esses estudos contribuem para compreender a importância das relações sociais estabelecidas pelas crianças no contexto da inclusão escolar.

O estudo de Braz, Chaves e Simões (2020) contribuiu para o aprofundamento teórico desta pesquisa ao aproximar a discussão sobre a inclusão escolar de crianças com

Transtorno do Espectro Autista dos pressupostos da Sociologia da Infância. A principal contribuição identificada está na compreensão da criança com deficiência como sujeito social e protagonista, deslocando o olhar de uma perspectiva centrada exclusivamente nas práticas dos adultos para uma abordagem que considera sua participação, suas experiências e suas relações no cotidiano escolar. O trabalho também contribuiu para compreender a inclusão para além da presença física na escola, considerando a participação nas atividades, a interação com os pares e o pertencimento ao grupo. Dessa forma, suas contribuições dialogam diretamente com as categorias centrais desta pesquisa, especialmente protagonismo, participação, escuta, autonomia e cultura de pares. Essa aproximação é relevante porque permite pensar a inclusão não apenas a partir das adaptações institucionais ou das práticas dos adultos, mas também a partir das experiências, relações e perspectivas das próprias crianças.

Além da revisão bibliográfica, a pesquisa contou com uma etapa empírica desenvolvida em uma escola de aplicação vinculada à UFRN. O campo de investigação foi uma turma do segundo ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental, composta por 21 crianças. Durante o período de seis meses, o pesquisador esteve em campo duas vezes por semana, realizando observações do cotidiano da turma e acompanhando as diferentes situações de participação, interação e aprendizagem. Entre as crianças observadas, destacou-se um menino com Transtorno do Espectro Autista (TEA), nível 3 de suporte.

Nos meses iniciais da observação, percebeu-se que a criança apresentava dificuldades para acompanhar a dinâmica da turma e que sua interação com as demais crianças ocorria de maneira superficial. A turma também contava com a presença das professoras, da bolsista de sala e de oito bolsistas do PIBID-Alfabetização, que desenvolviam atividades e intervenções com todas as crianças. A escola trabalhava com a metodologia denominada “Tema de Pesquisa”, na qual as próprias crianças escolhiam os temas que desejavam estudar.

No decorrer das observações, foi possível perceber a importância das mediações realizadas pelas professoras e pelos bolsistas para favorecer a inclusão e a interação da criança com TEA com os demais integrantes da turma. Essas mediações contribuíram para ampliar sua participação nas atividades e nas relações estabelecidas no espaço escolar. Ao longo do período observado, a criança passou a acompanhar melhor a turma e a compreender-se como integrante daquele grupo. Também passou a permanecer na sala junto aos colegas e a estabelecer maior interação com as outras crianças.

Os dados empíricos produzidos no campo possibilitaram observar, portanto, que a participação da criança com deficiência não se restringe à sua presença física no espaço escolar. A inclusão também envolve sua possibilidade de participar das atividades, interagir com os colegas, permanecer junto ao grupo e construir um sentimento de pertencimento. Nesse sentido, a observação do cotidiano escolar evidenciou a importância das relações entre pares e das mediações realizadas pelos adultos para favorecer a participação da criança com TEA. Os dados também dialogam com as categorias identificadas na revisão bibliográfica, especialmente protagonismo, autonomia, escuta, participação, aprendizagem e inclusão.

Os resultados da revisão bibliográfica apontam para três dimensões que se mostram particularmente relevantes para o objeto do projeto: escuta, protagonismo e interação com os pares.

A primeira dimensão é a escuta. Segundo o estudo de Wanderley, Souza e Cavalcante (2022), ouvir crianças com deficiência constitui uma questão relevante e ainda pouco explorada em parte da produção encontrada. A escuta, nessa perspectiva, não deve ser entendida somente como uma técnica de coleta de dados, mas como uma postura de reconhecimento da criança como sujeito capaz de expressar experiências, opiniões e interpretações sobre seu cotidiano.

A segunda dimensão é o protagonismo. Os trabalhos analisados de Wanderley, Souza e Cavalcante (2022), Braz, Chaves e Simões (2020) relacionam o protagonismo a aspectos como participação, autonomia e envolvimento da criança nas práticas escolares. Essa compreensão dialoga diretamente com os pressupostos da Sociologia da Infância presentes no plano de trabalho.

A terceira dimensão refere-se à interação com os pares. Nesse sentido, Corsaro (2011) contribui para compreender a cultura de pares como uma dimensão importante da experiência infantil, considerando que as crianças participam ativamente das relações sociais e produzem sentidos e formas próprias de convivência no cotidiano. Essa perspectiva também se aproxima das discussões apresentadas por Wanderley, Souza e Cavalcante (2022), que relacionam a interação com os pares à participação, à autonomia e ao protagonismo da criança com deficiência no ambiente escolar. Já Braz, Chaves e Simões (2020) contribuem para essa discussão ao articularem a inclusão escolar de crianças com TEA aos pressupostos da Sociologia da Infância, reforçando a necessidade de considerar a criança com deficiência como sujeito e protagonista de suas experiências. Dessa forma, investigar a inclusão escolar implica considerar não somente a relação entre criança e professor, mas também as relações estabelecidas entre as próprias crianças e as possibilidades de participação e pertencimento construídas no grupo.

A revisão realizada permitiu, portanto, aprofundar o conhecimento acerca dessas categorias e forneceu elementos teóricos importantes para uma futura etapa empírica. Entretanto, é necessário destacar que as conclusões apresentadas neste relatório são decorrentes da análise bibliográfica e não de dados produzidos diretamente com crianças ou professores.

Conclusão

O desenvolvimento deste plano de trabalho possibilitou uma aproximação sistemática com a produção acadêmica relacionada à cultura de pares, à Sociologia da Infância, à educação inclusiva e à participação de crianças com deficiência no ambiente escolar. O levantamento realizado demonstrou a existência de produções que discutem protagonismo, autonomia, escuta, aprendizagem e inclusão, bem como trabalhos que aproximam diretamente a educação inclusiva da Sociologia da Infância.

A análise dos textos selecionados permitiu compreender que a participação e o protagonismo das crianças com deficiência constituem dimensões importantes para a construção de práticas escolares inclusivas. Da mesma forma, a escuta das crianças aparece como elemento fundamental para que suas experiências sejam reconhecidas e

consideradas no cotidiano escolar. A revisão também permitiu identificar que a escuta da criança com deficiência ainda necessita de maior aprofundamento, especialmente quando articulada às relações entre pares e à produção das culturas infantis.

A pesquisa possibilitou articular a revisão bibliográfica com a experiência empírica desenvolvida no campo. A inserção do pesquisador no cotidiano escolar permitiu acompanhar as relações estabelecidas entre as crianças e observar situações relacionadas à participação, à interação entre pares e à inclusão. Os dados coletados nas observações evidenciaram mudanças na participação e na interação da criança com TEA ao longo do período acompanhado.

Inicialmente, observou-se uma interação superficial com os demais integrantes da turma e dificuldades para acompanhar o grupo. Posteriormente, com as mediações realizadas pelas professoras e pelos bolsistas, foram observados avanços em sua participação, permanência em sala e interação com os colegas. Esses resultados reforçam a importância de considerar a criança como sujeito ativo no espaço escolar e evidenciam a relevância das relações entre pares para os processos de participação e inclusão. A experiência empírica também possibilitou compreender que as práticas de mediação desenvolvidas no cotidiano escolar podem contribuir para ampliar as possibilidades de participação das crianças com deficiência.

Assim, o percurso desenvolvido contribuiu tanto para o aprofundamento teórico da temática, por meio da revisão bibliográfica, quanto para a compreensão de situações concretas vivenciadas no ambiente escolar, por meio da observação e da coleta de dados empíricos. Nesse sentido, os resultados alcançados constituem uma base para a continuidade do projeto de pesquisa. Uma possível etapa posterior poderá aprofundar empiricamente as questões identificadas na revisão, buscando compreender, a partir da própria voz das crianças, como se constituem suas experiências de participação, interação com os pares, autonomia e pertencimento no espaço escolar.

Referências

ABRAMOWICZ, Anete. Sociologia da Infância: traçando algumas linhas. Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar, v. 8, n. 2, p. 317-383, jul./dez. 2018.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. A ética na pesquisa etnográfica com crianças: primeiras problematizações. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 235-245, jan./jun. 2014.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; DELGADO, Ana Cristina Coll; TOMÁS, Catarina Almeida. Estudos da infância, estudos da criança: quais campos? Quais teorias? Quais questões? Quais métodos? Inter-Ação, Goiânia, v. 41, n. 1, p. 103-122, jan./abr. 2016.

BRAZ, Fabiana Schondorfer; CHAVES, Emmanuelle Christine; SIMÕES, Patrícia Maria Uchôa. Inclusão escolar de crianças com TEA: contribuições da Sociologia da Infância. Debates em Educação, [S. l.], v. 12, n. especial 2, p. 423–445, 2020. DOI: 10.28998/2175-6600.2020v12nEsp2p423-445.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portal de Periódicos da CAPES. Brasília: CAPES, 2024.

CORSARO, William Arnold. Sociologia da Infância. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FERNANDES, Natália; MARCHI, Rita de Cássia. A participação das crianças nas pesquisas: nuances a partir da etnografia e na investigação participativa. Revista Brasileira de Educação, v. 25, e250024, 2020.

GRAUE, Maria Elizabeth; WALSH, Daniel. Investigação etnográfica com crianças: teoria, método e ética. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

LANUTI, José Eduardo de Oliveira Evangelista; BAPTISTA, Maria Isabel Sampaio Dias; MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Desconstruir a prática para recriar a teoria: como formamos professores para a educação inclusiva. TICS & EAD EM FOCO, v. 8, p. 103-116, 2022.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

RAMOS, E. S.; LANUTI, J. E. O. E. “Pessoa com deficiência” e “pessoa sem deficiência” na escola para todos: um convite à suspensão. Revista Brasileira de Educação, v. 28, p. 1-18, 2023.

ROCHA, Eloisa Acires Candau. Por que é importante as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (org.). A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008. p. 43-51.

SANTOS, Claudia Adriana Dornelles de Araujo dos; LOPONTE, Luciana Gruppelli. Ética na pesquisa em Educação envolvendo crianças com deficiência. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 36, n. 1, 2023.

WANDERLEY, Adriana Tereza de Alencar Araripe; SOUZA, Fernanda Ramos de; CAVALCANTE, Tícia Ferro. A importância do protagonismo da criança com deficiência no cotidiano escolar. Cadernos de Pesquisa, São Luís, v. 29, n. 2, p. 229-253, 2022. DOI: 10.18764/2178-2229V29N2.2022.32.

CÓDIGO: HS1401

AUTOR: JONAS DOS SANTOS ARAÚJO

ORIENTADOR: RIVALDO BEVENUTO DE OLIVEIRA NETO

TÍTULO: ARTE E MULTISSENSORIALIDADE: DIÁLOGOS INCLUSIVOS COM A ARTE CONTEMPORÂNEA

Resumo

Nossa proposta se dedica a investigar a relação entre ensino de Arte e Multissensorialidade na perspectiva da arte contemporânea, no contexto do Projeto de Pesquisa PIN15482-2018 - Linguagem teatral na Escola da Infância, desenvolvido pelo Núcleo de Educação da Infância - NEI-CAp/UFRN. Para pensar, vivenciar e investigar a arte contemporânea na interface com as linguagens artísticas na escola se faz necessário explorar múltiplos olhares, uma vez que ela se constitui híbrida por natureza. Segundo Santaella (2003, p. 135), “híbrida, nesse contexto, significa linguagens e meios que se misturam, compondo um todo mesclado e interconectado de sistemas de signos que se juntam para formar uma sintaxe integrada”. Na relação entre Arte contemporânea e Multissensorialidade, podemos delinear vivências em que “uma cadeia semiótica vai se constituindo ludicamente, na qual um signo responde a outro signo” (Bakhtin, 2003).

Palavras-chave: Arte; Multissensorialidade; Inclusão.

TITLE: Contemporary Art; Multisensory Experience; Inclusion.

Abstract

Our proposal aims to investigate the relationship between Art education and Multisensory Experience from the perspective of contemporary art, within the context of the Research Project PIN15482-2018 - Theatrical Language in Early Childhood School, developed by the Early Childhood Education Center - NEI-CAp/UFRN. In order to think about, experience, and investigate contemporary art in its interface with artistic languages at school, it is necessary to explore multiple perspectives, since it is hybrid by nature. According to Santaella (2003, p. 135), “hybrid, in this context, means languages and media that mix, composing a blended and interconnected whole of systems of signs that come together to form an integrated syntax.” In the relationship between Contemporary Art and Multisensory Experience, we can outline experiences in which “a semiotic chain is playfully constituted, in which one sign responds to another sign” (Bakhtin, 2003).

Keywords: Art; Multisensory Experience; Inclusion.

Introdução

Nossa concepção de corpo se fundamenta na fenomenologia da percepção do filósofo Merleau-Ponty (1994). Na Arte Contemporânea, as ideias de ready-made de Marcel Duchamp e action painting de Jackson Pollock são marcos nessa nova forma de ver e produzir arte, dando abertura a proposições como arte gestual, arte conceitual, happening e performances. Nessa dimensão, a experiência pode ter mais significado que o "produto final". Priorizamos o diálogo com as proposições das artistas Lygia Clark e Lygia Pape, como matriz inspiradora para o ler, fazer e apreciar artístico. Nesse contexto, as experiências vivenciadas neste estudo serão descritas e analisadas a partir das contribuições de Dewey (1976) e Larrosa (2002), compreendendo que: [...] toda experiência modifica quem a faz e por ela passa e a modificação afeta, quer o queiramos ou não, a qualidade das experiências subsequentes, pois é outra, de algum modo, a pessoa que vai passar por essas novas experiências (Dewey, 1976, p. 25-26). Nesse sentido, compreendemos que é importante favorecer experiências com a arte contemporânea com a educação da infância. Para Larrosa (2002, p. 25-26): "é experiência aquilo que 'nos passa', ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar, nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação".

Metodologia

A metodologia da pesquisa é de natureza qualitativa e se fundamenta no aporte teórico-metodológico de autores como Barbosa (2010); Barbosa (2014); Merleau-Ponty (1994); Oliveira Neto (2024). Priorizamos a Abordagem Triangular no Ensino de Arte, preconizada por Ana Mae Barbosa, e o olhar fenomenológico a partir dos estudos sobre o corpo em Merleau-Ponty (1994), bem como os estudos de Oliveira Neto (2024) sobre a interface Corpo, Arte Contemporânea e Multissensorialidade, tanto nas práticas pedagógicas junto às crianças quanto nos processos formativos de professores. Com base nos pressupostos teóricos apresentados, nossa pesquisa se constitui como uma ação planejada, com objetivos definidos, que envolve pesquisador e sujeitos em uma estratégia (André, 2005), para experimentar modificações no ensino da interface entre a arte contemporânea e a multissensorialidade. Nessa perspectiva, investigamos proposições que podem envolver instalações artísticas, objetos sensoriais e/ou performances, no ensino de Arte, compreendendo que esse componente pode ser experienciado corporalmente na escola, conforme afirma Nóbrega (2016, p. 104): "somos seres corporais, corpos em movimento. O movimento tem a capacidade não apenas de modificar as sensações, mas de reorganizar o organismo como um todo, considerando a unidade mente-corpo". Nessa direção, estamos implicados em uma ação que visa experimentar mudanças em uma práxis escolar e/ou construir uma inovação no ensino da arte contemporânea. Essa proposição traz implicações para o pesquisador e para os sujeitos investigados, envolvendo-os em uma ação

planejada que, possivelmente, será revertida em benefícios para o próprio lócus (Barbier, 1985). Mediante a discussão aqui delineada e fundamentada, apresentamos essa proposta investigativa em concordância com o pensamento de Machado (2011, p. 5), quando diz que “a formação continuada só tem sentido quando está atrelada à prática escolar que nos possibilita criar estratégias de atuação com base no que vivenciamos e no que conhecemos”. Dessa forma, esperamos que este estudo possa contribuir com a produção do conhecimento na interface da arte contemporânea com a multissensorialidade.

Resultados e Discussões

Os resultados alcançados ao longo do desenvolvimento da pesquisa evidenciam a ampliação das experiências com a Arte Contemporânea e a Multissensorialidade em diferentes contextos educativos e formativos. As ações realizadas possibilitaram experimentar, vivenciar e refletir sobre diferentes formas de relação entre corpo, sentidos, arte e educação, envolvendo tanto profissionais da área da educação quanto crianças do Ensino Fundamental. Entre as ações desenvolvidas, destacamos a participação no I ENCONTRO NORTE NORDESTE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA (I ENNEEI) & II CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA (II CNEEI), ocasião em que foram realizadas experiências multissensoriais com profissionais da área da educação, em uma perspectiva de formação. As proposições buscaram possibilitar aos participantes o contato com diferentes estímulos sensoriais e com experiências artísticas que valorizassem o corpo e os sentidos como elementos constitutivos dos processos de aprendizagem. Essa experiência contribuiu para ampliar as discussões sobre a utilização da Multissensorialidade nas práticas pedagógicas, evidenciando possibilidades de aproximação entre Arte Contemporânea, corpo, percepção e processos educativos. Outro resultado importante foi a realização da oficina “Um passeio multissensorial pelas artes, sabores e aromas do sertão”, desenvolvida com as crianças do 4º ano do Ensino Fundamental do Núcleo de Educação da Infância (NEI-CAp/UFRN). A oficina possibilitou experiências envolvendo diferentes sentidos, articulando elementos visuais, táteis, olfativos, gustativos e auditivos a partir da temática do sertão. As crianças participaram de proposições práticas que envolveram exploração sensorial, experiências artísticas e criação, ampliando as possibilidades de vivenciar a Arte de maneira corporal e multissensorial. A realização da oficina também possibilitou observar diferentes formas de participação, expressão e interação das crianças, contribuindo para a reflexão sobre práticas pedagógicas que considerem a diversidade dos modos de perceber e experienciar a arte. A partir dessas experiências, também foram produzidas e submetidas comunicações e resumos em eventos científicos, contribuindo para a socialização e circulação dos conhecimentos produzidos pela pesquisa. No 1º Simpósio Potiguar de Educação Especial, foi submetido o trabalho “ENTRE CORPOS, SENTIDOS E ENCONTROS: A MULTISSENSORIALIDADE NA INCLUSÃO ESCOLAR”, que apresenta reflexões sobre as relações entre corpo, sentidos, Multissensorialidade e inclusão escolar, destacando a importância de práticas educativas que considerem diferentes formas de percepção e participação. Também foi submetido o trabalho “ATRAVESSAMENTOS DO SERTÃO: CORPO,

MEMÓRIA E EXPERIÊNCIA MULTISSENSORIAL NA CENA", para o VI Seminário Internacional Corpo e Processos de Criação nas Artes da Cena – Corpo e Memória – Atravessamentos da/na Cena. A produção amplia as discussões desenvolvidas pela pesquisa ao relacionar corpo, memória, sertão e experiência multissensorial no campo das Artes da Cena, estabelecendo diálogos entre as experiências desenvolvidas e os processos de criação artística. Dessa forma, os resultados alcançados não se restringem à realização das oficinas, mas abrangem também a formação de profissionais da educação, as experiências artísticas e sensoriais com as crianças e a produção e socialização de conhecimentos em eventos científicos. As ações desenvolvidas evidenciam possibilidades de articulação entre Arte Contemporânea, Multissensorialidade, corpo, inclusão e educação, contribuindo para a construção de práticas pedagógicas que valorizem a experiência, a percepção e os diferentes modos de relação com a arte.

Conclusão

A partir das experiências desenvolvidas ao longo da pesquisa, compreendemos que a articulação entre Arte Contemporânea e Multissensorialidade possibilita ampliar as formas de vivenciar, perceber e produzir experiências artísticas no contexto educativo. As ações realizadas evidenciam a importância de considerar o corpo e os diferentes sentidos como elementos constitutivos dos processos de aprendizagem e de criação, compreendendo a experiência artística para além da produção de um produto final. As experiências multissensoriais realizadas no ENNEEI/CNEEI, com profissionais da área da educação, possibilitaram momentos de formação e reflexão sobre as possibilidades de inserção da Multissensorialidade nas práticas pedagógicas. A vivência com diferentes estímulos e proposições artísticas contribuiu para pensar outras formas de relação entre corpo, percepção, Arte Contemporânea e educação, destacando a necessidade de práticas que considerem diferentes modos de sentir, perceber e participar. Do mesmo modo, a realização da oficina "ATRAVESSAMENTOS DO SERTÃO: CORPO, MEMÓRIA E EXPERIÊNCIA MULTISSENSORIAL NA CENA", com as crianças do 4º ano do Ensino Fundamental do NEI-CAp/UFRN, possibilitou experimentar uma proposta pedagógica fundamentada na exploração dos sentidos e na relação entre corpo, memória, arte e criação. A experiência evidenciou possibilidades de construção de práticas educativas que valorizam a participação das crianças, suas diferentes formas de percepção e expressão e a relação corporal com a experiência artística. As experiências desenvolvidas também contribuíram para a produção e socialização de conhecimentos, expressas na submissão dos trabalhos "ENTRE CORPOS, SENTIDOS E ENCONTROS: A MULTISSENSORIALIDADE NA INCLUSÃO ESCOLAR", no 1º Simpósio Potiguar de Educação Especial, e "ATRAVESSAMENTOS DO SERTÃO: CORPO, MEMÓRIA E EXPERIÊNCIA MULTISSENSORIAL NA CENA", no VI Seminário Internacional Corpo e Processos de Criação nas Artes da Cena – Corpo e Memória – Atravessamentos da/na Cena. Essas produções ampliam as discussões da pesquisa e possibilitam compartilhar as experiências e reflexões construídas ao longo do percurso investigativo. Concluímos, portanto, que a Multissensorialidade, em diálogo com a Arte Contemporânea, apresenta possibilidades significativas para a construção

de experiências educativas inclusivas, nas quais o corpo, os sentidos e a experiência ocupam lugar central. A pesquisa reafirma a importância de pensar o ensino de Arte a partir de proposições que ampliem as formas de participação e de relação com a arte, contribuindo para práticas pedagógicas mais sensíveis às diferentes maneiras de perceber, experienciar e produzir conhecimento.

Referências

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. Etnografia da prática escolar. 12. ed. Campinas, SP: Papirus, 2005. (Série Prática Pedagógica). BAKHTIN, M. A estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARBIER, René. A pesquisa ação na instituição educativa. Tradução Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1985. BARBOSA, A. M. (Org.) Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2010.

BARBOSA, A. M. Inquietações e mudanças no ensino da arte. São Paulo: Cortez, 2012.

BARBOSA, Ana Amália Tavares Bastos. Além do corpo: uma experiência em arte/educação. São Paulo: Cortez, 2014. DEWEY, John. Experiência e educação. Tradução de Anísio Teixeira. 2ª ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1976.

EFLAND, Arthur D. Imaginação na cognição: o propósito da Arte. Tradução de Leda Guimarães. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais. 3º ed., São Paulo: Cortez, 2010.

KRAMER, Sonia (org.). Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil. São Paulo, Ática, 1993.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In.: Revista Brasileira da Educação. Nº 19, Jan/Fev/Mar/Abr, Rio de Janeiro: ANPED, 2002. Disponível em: < http://www.anped.org,br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE19_04_LARROSA_BONDIA.P DF>. Acesso: setembro, 2019.

MACHADO, R. Entrevista: Formação de Professores. In.: Inclusão: R. Educ. Esp., Brasília, v.6, n. 1, p. 4-7, jan./jun. 2011.

MERLEAU-PONTY, M. Fenomenologia da Percepção. Trad. Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

NÓBREGA, Terezinha Petrúcia da. Corporeidades: inspirações merleau-pontianas. Natal: IFRN, 2016.

OLIVEIRA NETO, Rivaldo Bevenuto de. Arte contemporânea, corpo e experiência multissensorial: diálogos inclusivos na formação de professores das infâncias. Orientador: Dr. Jefferson Fernandes Alves. 2024. 237f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2024.

PIMENTA, S. G.. Para uma ressignificação da Didática: ciências da educação, pedagogia e didática (uma revisão conceitual e síntese provisória). In: Selma Garrido Pimenta. (Org.). Didática e Formação de Professores: caminhos e perspectivas no Brasil e em Portugal. 6ª.ed.São Paulo: Cortez Editora, 2011, v. 1, p. 23-88.

RANCIÈRE, Jacques. O espectador emancipado. São Paulo: WMF; Martins Fontes, 2014. RANCIÈRE, Jaques. A Partilha do Sensível. São Paulo: Editora 34, 2009.
SANTAELLA, Lucia. Culturas e artes do pós-humano: Da cultura das mídias à cibercultura. São Paulo: Paulus, 2003.

CÓDIGO: HS1408

AUTOR: ALESSANDRO SANTOS DE MELO

ORIENTADOR: JOYCE MARIANA ALVES BARROS

TÍTULO: A Formação de professores em uma perspectiva inclusiva: ampliando os debates

Resumo

O estudo buscou investigar como o componente curricular Educação Física (EF) está inserido nos Colégios de Aplicação do Brasil (CAPs), considerando suas aproximações com a formação docente numa perspectiva inclusiva. Para isto, utilizamos a pesquisa documental, de abordagem qualitativa, por meio da análise dos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) dos CAPs vinculados às universidades federais do Brasil. Os resultados evidenciaram diferentes formas de inserção da educação inclusiva nos PPPs, abrangendo documentos que apresentam diretrizes específicas para a EF, documentos que tratam a inclusão como princípio institucional e documentos com baixa explicitação de aspectos inclusivos relacionados ao componente curricular. Entretanto, esses achados precisam ser analisados por outro viés, realizando uma pesquisa de campo, por exemplo, incluindo observações das aulas de EF e entrevista com professores, gestores e profissionais do AEE, de modo a compreender como os escritos no PPP se materializam no chão da escola.

Palavras-chave: Educação Física; Educação Inclusiva; PPP; Colégios de Aplicação.

TITLE: Teacher Education from an Inclusive Perspective: Expanding the Debate

Abstract

This study aimed to investigate how the Physical Education (PE) curriculum is addressed in the Laboratory Schools (Colégios de Aplicação – CAp) in Brazil, considering its relationship with teacher education from an inclusive perspective. To this end, a qualitative documentary research design was adopted through the analysis of the Pedagogical-Political Projects (PPPs) of CAp schools affiliated with Brazilian federal universities. The findings revealed different approaches to inclusive education within the PPPs, including documents that provide specific guidelines for PE, documents that address inclusion as an institutional principle, and documents with limited explicit references to inclusive aspects related to the curriculum component. However, these findings should be further explored through field research, including classroom observations of PE lessons and interviews with teachers, school administrators, and professionals from Specialized Educational Assistance (AEE), in

order to understand how the principles outlined in the PPPs are implemented in school practice.

Keywords: Physical Education; Inclusive Education; PPP; Laboratory Schools.

Introdução

A efetivação da escola inclusiva não se estabelece de maneira isolada, mas por meio de relações estabelecidas no cotidiano escolar. O processo de implementação de escolas inclusivas não depende apenas do professor, mas das políticas públicas e do envolvimento de outros atores. Assim, Fonseca (2023) compreende esse processo como uma construção coletiva em um movimento processual, dialético, dinâmico e sem fim.

A elaboração desses princípios deve ser estruturada de modo a orientar a dinâmica escolar e as práticas pedagógicas. O Projeto Político-Pedagógico (PPP), o principal documento que define a identidade de uma escola e orienta sua organização pedagógica, se configura como o mais importante articulador entre todos os membros da comunidade escolar, valorizando os princípios da Educação Inclusiva (Souto et al. 2010).

Historicamente, a Educação Física (EF) é marcada por práticas excludentes. Essa herança ainda influencia as ações e o fazer pedagógico de professores e professoras (Fonseca, Santos e Silva, 2024). Segundo Fonseca (2014), essa concepção histórica precisa ser ressignificada, de modo a reconhecer os estudantes como agentes ativos no processo de ensino-aprendizagem, rompendo com perspectivas que limitam sua participação nas práticas corporais.

Nesse sentido, é necessário compreender como os aspectos inclusivos relacionados à EF estão presentes nos PPPs dos Colégios de Aplicação (CAp). Assim, por ser um espaço de formação de professores e de inovação pedagógica, os PPPs dos CAps tornam-se objeto de estudo dessa pesquisa.

Este plano de trabalho parte do projeto de pesquisa “A formação de professores no NEI CAp/UFRN numa perspectiva inclusiva”, tem como objetivo investigar as práticas inclusivas e necessidades formativas nos CAPs, a partir da componente curricular EF; Identificar os documentos institucionais dos CAps e apontamentos da EF sobre o tema inclusão; Construir insumos para a formação de professores (inicial e continuada) de EF; Identificar apontamentos para uma formação de professores numa perspectiva inclusiva, a partir da EF nos CAps.

Metodologia

Para atingir os objetivos, realizou-se uma pesquisa descritiva, de abordagem qualitativa, baseada na análise de fontes primárias. Segundo Gil (2002), as pesquisas descritivas têm como principal elemento a investigação das características de determinada população ou fenômeno, bem como as relações entre variáveis.

Foram analisados os PPPs dos CAPs vinculados às universidades federais brasileiras. No Brasil, os CAPs constituem 25 instituições de educação básica. Inicialmente, realizou-se uma busca pelos PPPs nos sítios eletrônicos oficiais de cada instituição. Quando o documento não estava disponível, foram realizados contatos por e-mail com as respectivas secretarias ou setores responsáveis, solicitando acesso ao material.

Dos 25 CAPs, 18 disponibilizavam o PPP em seus sítios eletrônicos e 1 encaminhou o documento após solicitação. Por outro lado, 4 instituições não responderam à solicitação. A análise documental foi realizada a partir de 19 PPPs, que constituíram o corpus desta pesquisa.

Após a obtenção dos documentos, a pesquisa foi dividida em 3 momentos:

Leitura integral dos PPPs buscando identificar se o componente curricular EF fazia parte da matriz curricular dos CAPs;

Leitura integral dos PPPs buscando identificar elementos relacionados à Educação Inclusiva e a EF;

Divisão dos achados em 3 categorias temáticas.

Resultados e Discussões

A partir da análise documental realizada foi possível pontuar os Projetos Políticos-Pedagógicos nas seguintes categorias:

Inclusão articulada com o componente curricular Educação Física:

Os CAPs que definem e conceituam os objetivos do componente curricular Educação Física, definindo suas práticas pedagógicas alinhadas com um ensino baseado em uma perspectiva inclusiva, demonstram uma preocupação para com todos os alunos que estão à margem do processo de ensino-aprendizagem, sobretudo nas aulas de Educação Física.

A conceituação da EF a partir dos marcadores sociais da diferença foi o ponto de intersecção encontrado nos PPPs analisados. Em um dos documentos analisados, correspondente à todos os níveis da Educação Básica, foi possível identificar que as práticas corporais estão intimamente ligadas à aspectos que considerem as diferenças sociais, de raça, de gênero, religiosidade, etnia, deficiência, dentre outros (COLÉGIO UNIVERSITÁRIO GERALDO REIS, 2024). O Centro de Educação Infantil Criarte (2021) também utiliza o conceito de interseccionalidade e marcadores sociais da diferença para enxergar além da deficiência.

A concepção de ensino baseada na perspectiva inclusiva possibilita uma prática pedagógica inclusiva que diversifica as práticas corporais. O aluno com deficiência não

deve ser resumido apenas a sua deficiência, tendo em vista todos os marcadores sociais da diferença que perpassam por esse indivíduo (Fonseca, 2023).

Inclusão inserida na proposta pedagógica:

O componente curricular EF não é mencionado isoladamente, pois os objetivos, a proposta pedagógica e os alcances de cada área são definidos globalmente. Sendo assim, os aspectos inclusivos relacionados à EF estão inseridos em um projeto maior de acolhimento e suporte que abrange todas as áreas da escola.

A inclusão está ligada ao comprometimento de toda equipe escolar, pais e responsáveis, sendo apresentada como responsabilidade coletiva, sem atribuir exclusivamente ao componente curricular Educação Física o papel desse processo. Corroborando com os apontamentos de Cunha et al. (2021), as escolas estabelecem os objetivos do Atendimento Educacional Especializado (AEE), fala sobre seu público-alvo, mas não direciona esses aspectos para o professor de EF subsidiar sua prática pedagógica.

Os PPPs analisados destacam a recorrência do AEE para garantir o acesso e a permanência dos alunos público-alvo da Educação Especial.

Pouca articulação dos aspectos inclusivos nas propostas pedagógicas

Alguns documentos institucionais fazem poucas menções ou nenhuma menção à aspectos relacionados à Educação Inclusiva. Essa realidade pode ser apenas documental, uma vez que essa pesquisa possui natureza documental e não contemplou observações da prática pedagógica nas instituições.

A ausência dessas especificações pode dificultar a atuação docente, além de não direcionar práticas inclusivas no principal documento normativo de uma instituição de ensino. Segundo Veiga (2003), o PPP deve orientar a prática pedagógica da escola, estabelecendo suas metas e objetivos acerca do ensino. Assim, quando a inclusão não é tratada no documento, reduz-se a possibilidade de articulações institucionais.

Conclusão

Este trabalho objetivou analisar como o componente curricular EF está inserido nos PPPs dos CAPs do Brasil, considerando sua relação com à Educação Inclusiva. Os achados nos permite dizer que a inclusão está presente nos documentos analisados, mas é caracterizada de formas distintas em cada um deles.

Os resultados indicam que alguns PPPs tratam explicitamente da EF em uma perspectiva inclusiva, direcionando quais são as contribuições do componente curricular para a efetivação de um ambiente acolhedor. Outros documentos caracterizam a inclusão como sendo um princípio institucional, definindo um comprometimento com todos os agentes que fazem parte do ambiente escolar. Além disso, uma menor parte dos PPPs apresenta pouco ou não apresenta referências ligadas à EF inclusiva.

Apesar dos resultados obtidos a partir da análise documental, esses achados não podem apresentar como essas diretrizes são totalmente desenvolvidas nas práticas pedagógicas das instituições. Porém, esse estudo amplia o debate acerca da inserção da EF em uma perspectiva inclusiva nos documentos institucionais que orientam a organização pedagógica dos CAPs.

Em uma ocasião futura, para ampliar esse debate e potencializar os achados, percebe-se a importância de conhecer a realidade com mais profundidade para atender as próximas etapas da pesquisa.

Referências

COLÉGIO UNIVERSITÁRIO GERALDO ACHILLES DOS REIS (COLUNI-UFF). Projeto Político-Pedagógico do Colégio Universitário Geraldo Achilles dos Reis (COLUNI-UFF). Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2024. Disponível em: https://coluni.uff.br/projeto-politico-pedagogico/. Acesso em: 16 jul. 2026.

CUNHA, A. M. T.; BERGAMIN, A. C.; ARANTES-BRERO, D. R. B.; SILVA, R. V.; CUNHA, V. A. B. da; ZANATA, E. M. IMPORTÂNCIA DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO PARA A INCLUSÃO ESCOLAR. Educação em Foco, [S. l.], v. 26, n. 1, 2021. DOI: 10.34019/2447-5246.2021.v26.19921. Disponível em: https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/19921. Acesso em: 20 jul. 2026.

FONSECA, Michele Pereira de Souza da. Formação de professores de Educação Física e seus desdobramentos na perspectiva dos processos de inclusão/exclusão: reflexões sobre Brasil e Portugal. 2014. 202 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

FONSECA, Michele Pereira de Souza da; SANTOS, Maria Luíza Mendes; SILVA, Samara Oliveira. Formação docente na e para perspectiva inclusiva: visibilizando vozes de licenciandos na Educação Física com baixa visão. Benjamin Constant, Rio de Janeiro, v. 30, n. 68, 306818, 2024. Disponível em: https://revista.ibc.gov.br/index.php/BC/article/view/998. Acesso em: 20 jul. 2026.

FONSECA, Michele Pereira de Souza da. Os preconceitos (re)produzidos pela/na escola e a Educação Física escolar: um debate urgente! Temas em Educação Física Escolar, Rio de Janeiro, v. 8, p. 1-20, 2023. Disponível em: https://portalespiral.cp2.g12.br/index.php/temasemedfisicaescolar/article/view/4051 . Acesso em: 15 jul. 2026.

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

SOUTO, Maria da Conceição Dias; LIMA, Marilena Guimarães; SILVA, Vernon Furtado da; HENRIQUE, José. Integrando a Educação Física ao Projeto Político Pedagógico: perspectiva para uma educação inclusiva. Motriz: Revista de Educação Física, Rio Claro, v. 16, n. 3, p. 762-775, jul./set. 2010. DOI: 10.5016/1980-6574.2010v16n3p762. Acesso em: 15 jul. 2026.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. 15. ed. Campinas: Papirus, 2003.

CÓDIGO: HS1468

AUTOR: EVELYN FREITAS DA SILVA

ORIENTADOR: MARISTELA DE OLIVEIRA MOSCA

TÍTULO: CRIANÇAS GRANDES AINDA QUEREM ESTRELAS: AS RODAS DE MÚSICA COM O 5° ANO

Resumo

Este estudo apresenta reflexões a partir das experiências nas rodas de música do Núcleo de Educação da Infância, Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (NEI-CAp/UFRN), acompanhando a turma do quinto ano matutino, no ano letivo de 2026, no âmbito do grupo de pesquisa Repertórios Curriculares: processos formativos com crianças e professoras nas/com/pelas artes, que se insere no objetivo de desenvolvimento sustentável (ODS): Educação de Qualidade. O trabalho investiga como o crescimento das crianças pode ser percebido nos cotidianos escolares, especialmente a partir das experiências vivenciadas nas rodas de música. O percurso metodológico fundamenta-se na cartografia, compreendida como acompanhamento de processos (Passos; Kastrup; Escóssia, 2015), tendo como principal material os registros produzidos em diário de campo. As observações evidenciaram transformações nas formas de participação, expressão, autonomia e relação das crianças com os colegas, professores e experiências musicais. A análise desloca, assim, a compreensão do crescimento como simples afastamento da infância, evidenciando-o como um processo marcado por transformações e continuidades. A experiência também provocou uma reflexão sobre o olhar de quem acompanha: a familiaridade com o cotidiano pode tornar mudanças graduais pouco perceptíveis, sendo necessário, por vezes, interromper o habitual para perceber aquilo que já se transformou.

Palavras-chave: Currículos. Rodas de música. Infâncias.

TITLE: BIG KIDS STILL WANT STARS: MUSIC CLASS WITH THE 5TH GRADE

Abstract

This study presents reflections based on experiences in music class at the Núcleo de Educação da Infância (NEI-CAp/UFRN) — a laboratory school affiliated with the Federal University of Rio Grande do Norte. It follows a fifth-grade morning class during the 2026 academic year as part of the research group "Curricular Repertoires: formative processes with children and teachers in/with/through the arts," an initiative aligned with the Sustainable Development Goal (SDG) of Quality Education. The study investigates how children's growth manifests in daily school life, particularly through experiences in music circles. The methodological approach is grounded in

cartography—understood as the tracking of processes (Passos, Kastrup, & Escóssia, 2015)—relying primarily on field journal entries. Observations revealed transformations in the children's modes of participation, expression, and autonomy, as well as in their relationships with peers, teachers, and musical experiences. The analysis thus shifts the understanding of growth away from a simple departure from childhood, framing it instead as a process defined by both transformations and continuities. The experience also prompted reflection on the observer's perspective: familiarity with daily routines can render gradual changes barely perceptible, making it necessary at times to interrupt the habitual in order to recognize what has already changed.

Keywords: Curriculum. Music class. Childhoods.

Introdução

Acompanhar uma criança ao longo de sua trajetória escolar permite testemunhar inúmeras transformações. Entretanto, o crescimento nem sempre é percebido por aqueles que convivem cotidianamente com elas. As mudanças acontecem de maneira gradual, incorporadas à rotina, às relações e às experiências escolares, de modo que aquilo que se transforma diante dos nossos olhos pode tornar-se familiar e, por isso, pouco perceptível. É a partir dessa inquietação que este texto se constitui: como perceber a (trans)formação de crianças que já acompanhamos em outros momentos de sua escolarização?

O trabalho parte da experiência de acompanhamento de uma turma do 5º ano do Núcleo de Educação da Infância (NEI-CAp/UFRN)), no contexto de uma pesquisa de Iniciação Científica. A aproximação com essa turma não se iniciou em 2026. Anteriormente, durante a realização do estágio obrigatório, no ano de 2023, a pesquisadora já havia acompanhado as mesmas crianças, quando ainda estavam no 2º ano. O retorno à turma, portanto, possibilitou observar não apenas um grupo de crianças em determinado momento de sua escolarização, mas sujeitos com os quais já existia uma trajetória compartilhada. Essa continuidade tornou-se particularmente significativa quando, no início do semestre, a professora apresentou à turma um vídeo produzido em 2021, no qual as crianças apareciam ainda pequenas e utilizando máscaras durante o período da pandemia. Ao se reconhecerem no vídeo, elas riram, apontaram umas para as outras e, ao final, muitas choraram. O acontecimento produziu uma interrupção na rotina e tornou visível uma transformação que havia ocorrido progressivamente: aquelas crianças, antes pequenas, agora estavam no 5º ano.

A experiência provocou também uma reflexão sobre o próprio lugar de quem acompanha. Se o crescimento acontece continuamente, por que, muitas vezes, só conseguimos percebê-lo quando somos confrontados com uma imagem, uma lembrança ou uma situação que estabelece uma comparação entre diferentes momentos? Nesse sentido, o relato não busca determinar quando ou como uma criança “deixa de ser criança”, mas acompanhar as diferentes formas pelas quais o crescimento se manifesta no cotidiano escolar. Assim, compreendemos as infâncias como múltiplas, multifacetadas e em construção.

As rodas de música são um espaço privilegiado para essa observação. Ao longo dos encontros, as crianças demonstraram interesse em apresentar suas habilidades instrumentais, participaram da organização de uma lista de apresentações, conheceram instrumentos diversos, relacionaram música, tecnologia e cultura e colaboraram com a escolha dos conteúdos estudados. Ao mesmo tempo, as experiências musicais fizeram

emergir lembranças de períodos anteriores de sua escolarização. Diante de um mini metalofone, por exemplo, uma criança recordou que utilizava aquele instrumento quando estava na Educação Infantil, associando sua presença a uma lembrança que a professora nomeou como “memória afetiva”.

Crescer não corresponde simplesmente ao abandono de características atribuídas à infância. As crianças observadas demonstram novas formas de participação, expressão e autonomia, mas continuam estabelecendo vínculos afetivos com objetos, músicas, pessoas e experiências de sua trajetória escolar. A pergunta que orienta este relato, portanto, desloca-se de “quando deixam de ser crianças?” para outra questão: o que significa crescer sem deixar de ser criança?

Assim, o objetivo deste trabalho propõe analisar, a partir dos registros de acompanhamento da turma do 5º ano, como situações vivenciadas no cotidiano das rodas de música possibilitam perceber transformações nos modos de participação, expressão e relação das crianças, considerando também as permanências, memórias e ressignificações que atravessam esse processo de crescimento.

Metodologia

Este trabalho insere-se no campo da pesquisa qualitativa e adota a inspiração cartográfica como método de investigação (Passos; Kastrup; Escóssia, 2015). Compreendida não como um procedimento destinado a representar uma realidade previamente estabelecida, mas como um modo de acompanhar processos que se constituem no próprio percurso da investigação.

A escolha da cartografia relaciona-se diretamente à natureza da experiência acompanhada. Não se buscou aplicar um instrumento fechado para medir o crescimento das crianças ou estabelecer previamente quais comportamentos seriam considerados indicadores de desenvolvimento. O interesse esteve voltado para aquilo que emergia nos cotidianos e que, no decorrer do acompanhamento investigativos, as miudezas chamavam atenção nos atos de pesquisar. Desse modo, acontecimentos aparentemente ordinários — uma fala, uma lembrança, uma reação coletiva, uma escolha ou uma despedida — foram registrados e posteriormente retomados como elementos de análise.

O material principal utilizado para a produção deste relato foi o diário de campo composto por registros escritos realizados durante o acompanhamento da turma. As anotações consultadas compreendem acontecimentos registrados entre março e julho de 2026. Nelas foram registrados episódios relacionados às rodas de música, às interações entre as crianças, às falas produzidas durante as atividades, às reações diante dos instrumentos e às situações que mobilizaram a pesquisadora.

O procedimento consistiu em retornar às anotações e identificar acontecimentos nos quais a questão do crescimento e (trans)formações se tornavam perceptíveis, especialmente quando havia alguma relação entre passado e presente ou quando determinadas situações evidenciavam mudanças na maneira de participar e se relacionar com o Laboratório de Música e Movimento.

Nesse percurso, a pesquisadora também considera sua própria implicação na experiência. O acompanhamento não acontece a partir de uma posição externa, uma vez que já havia existido contato anterior com a turma durante o estágio obrigatório. Essa condição interfere no modo como os acontecimentos são percebidos e constitui parte do próprio campo de pesquisa. A familiaridade com as crianças, ao mesmo tempo em que possibilita reconhecer continuidades, pode tornar menos perceptíveis as pequenas transformações ocorridas ao longo do tempo. O retorno aos registros e a atenção aos

acontecimentos cotidianos funcionaram, nesse sentido, como possibilidade de estranhamento daquilo que havia se tornado habitual.

As situações analisadas foram selecionadas por sua capacidade de produzir deslocamentos no olhar da pesquisadora, e não por representarem estatisticamente a turma. Trata-se, portanto, de um relato situado, construído a partir de acontecimentos específicos e das reflexões produzidas a partir deles. O objetivo não é generalizar as experiências observadas para todas as crianças ou turmas de 5º ano, mas discutir aquilo que o acompanhamento desta experiência particular tornou perceptível.

Resultados e Discussões

O primeiro acontecimento que reorganizou o olhar da pesquisadora sobre a turma ocorreu em 06 de março de 2026, quando a professora apresentou às crianças um vídeo produzido em 2021, onde a turma, ainda na Educação Infantil cantavam uma música de Dorival Caymmi. O vídeo foi gravado durante a pandemia, quando as crianças ainda utilizavam máscaras. Antes da exibição, a turma estava agitada. Durante o vídeo, entretanto, as crianças passaram a rir e apontar para si mesmas, reconhecendo nas imagens aquelas que haviam sido. Ao final, a reação coletiva foi marcada pelo choro. O vídeo produziu uma experiência de comparação que a rotina escolar, por si só, não havia produzido com a mesma intensidade. As crianças puderam visualizar uma versão anterior de si mesmas e, simultaneamente, perceber a distância entre aquele momento e o presente. Para a pesquisadora, a situação produziu um movimento semelhante. Esse acontecimento permite pensar que acompanhar não significa necessariamente perceber. A convivência cotidiana estabelece familiaridade: reconhecemos os rostos, as vozes, os modos de falar e os comportamentos das crianças. Porém, justamente porque as transformações acontecem pouco a pouco, elas podem não produzir um momento específico em que alguém diga: “agora você cresceu”. Assistir ao vídeo interrompeu essa continuidade e criou uma espécie de encontro entre diferentes tempos da mesma turma.

> Enquanto preservação de experiências vividas, a memória tem a ver com a capacidade de,
> no presente, dar novos sentidos a acontecimentos e vivências do passado (ressignificá-los) e, nesse encadeamento, que se manifesta tanto no referente à memória pessoal como no que respeita à memória coletiva, possibilitar uma perspectiva e uma antecipação do futuro. (Augusto, 2011, p.43)

Essa relação entre tempos também aparece nas rodas de música, quando se trata dos instrumentos musicais, deslocando a compreensão da música como uma prática restrita ao desenvolvimento de habilidades técnicas. Na experiência observada, os instrumentos podem funcionar como objetos que carregam marcas de diferentes momentos da trajetória escolar. Um instrumento conhecido anteriormente reaparece em outro contexto e, com ele, reaparecem lembranças. A experiência musical, nesse sentido, não ocorre apenas no presente da aula, mas articula experiências já vividas.
A relação com a música também revelou transformações nas formas de participação das crianças, no início do semestre, manifestaram interesse em apresentar suas habilidades com instrumentos e, para organizar essa participação, foi elaborada uma lista que seria seguida ao longo das aulas. Em determinado encontro, uma criança tocou violino e despertou o interesse dos colegas, que quiseram saber como o instrumento funcionava.

Em uma aula, a turma participou da discussão sobre o tema de pesquisa "países e suas tecnologias". Quando questionadas sobre a relação entre esse tema e a música, as crianças produziram respostas que articulavam diferentes conhecimentos. Uma delas afirmou que "música também é tecnologia, por causa dos instrumentos que são coisas tecnológicas", enquanto outra relacionou os países às suas culturas musicais. Em seguida, a turma participou da escolha dos países que seriam estudados nas rodas de música, selecionando Japão, Índia, Cazaquistão e Alemanha.

Outra situação aparentemente simples também chamou a atenção. Quando uma criança apareceu usando maquiagem e disse que estava se sentindo "muito linda". Diante da cena, o caderno de registros de pesquisa ficou com uma nota de pesquisa, sobre: "o quanto eles estão crescendo e deixando de ser crianças".

A própria anotação, quando retomada posteriormente, pode ser problematizada. A maquiagem, a percepção sobre a própria aparência ou o modo como a criança deseja se apresentar não precisam ser interpretados como sinais de abandono da infância. Pelo contrário, podem ser compreendidos como parte de um processo em que novos modos de expressão passam a coexistir com experiências anteriores. A criança cresce, modifica seus interesses e experimenta outras formas de se perceber, mas isso não significa que uma condição anterior seja simplesmente abandonada. Aliás, as crianças do 5° ano, frequentemente pedem pelo momento de relaxamento com o projetor de estrelas. Se o vídeo de 2021 havia mostrado às crianças que elas já não eram aquelas crianças pequenas, o refletor de estrelas mostra que o crescimento não eliminou determinados desejos e formas de encantamento. A criança grande, cheia de autonomia, também pode querer uma experiência associada ao conforto, ao encantamento e à imaginação.

O resultado mais significativo do acompanhamento, portanto, não está em identificar uma linha de passagem entre "ser criança" e "deixar de ser criança", mas em perceber que o crescimento é constituído por continuidades e transformações. As crianças estão diferentes, mas não completamente separadas daquilo que foram. O passado retorna por meio dos instrumentos; as experiências permanecem nas músicas; os vínculos aparecem nas relações; o encantamento permanece nas estrelas.

Essa compreensão também modifica o lugar do adulto que medeia as atividades pedagógicas. O crescimento das crianças não é apenas algo que se observa nelas. Ele também produz deslocamentos naquele que observa.

Conclusão

O acompanhamento da turma do 5º ano possibilitou perceber que o crescimento e (trans)formações das crianças não se apresentam como uma transformação linear ou como uma passagem simples entre diferentes etapas da infância. Ele aparece no modo como participam das atividades, expressam seus interesses, estabelecem relações entre diferentes conhecimentos, demonstram habilidades, lidam com situações cotidianas e constroem vínculos com os colegas e professores.

Ao mesmo tempo, os registros mostraram que crescer não significa necessariamente abandonar experiências associadas à infância. A criança que demonstra novos interesses e formas de expressão continua estabelecendo relações afetivas com instrumentos utilizados anteriormente, envolvendo-se intensamente com canções e desejando experiências como o refletor de estrelas. Nesse sentido, o acompanhamento deslocou a questão inicial: mais do que identificar quando as crianças deixam de ser crianças,

tornou-se necessário observar como diferentes modos de ser criança coexistem durante seu crescimento.

A experiência também evidenciou a importância de olhar novamente para aquilo que se tornou familiar. Da mesma forma, pequenas falas e acontecimentos registrados nas rodas de música permitiram perceber mudanças que poderiam passar despercebidas no cotidiano.

Assim, o relato aponta para a importância de práticas de acompanhamento atentas às pequenas situações que constituem a vida escolar - as miudezas. Mais do que registrar que as crianças cresceram, esta experiência permitiu perceber que acompanhar também exige aprender a olhar de novo. As crianças mudam, mas algumas experiências permanecem; e é justamente nessa tensão entre aquilo que se transforma e aquilo que permanece que o crescimento se torna perceptível.

Referências

AUGUSTO, Maria Helena Oliva. TEMPO, MEMÓRIA E IDENTIDADE: Algumas considerações. **Política & Trabalho: Revista de Ciências Sociais**, [S. l.], v. 34, n. 34, 2011. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/index.php/politicaetrabalho/article/view/12183. Acesso em: 31 ago. 2026.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana. **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015.

CÓDIGO: HS1592

AUTOR: ANA KAROLLINA VENTURA DA SILVA

ORIENTADOR: BLENDA CARINE DANTAS DE MEDEIROS

TÍTULO: Direitos Humanos com crianças: Adultocentrismo versus Protagonismo Infantil

Resumo

O debate crítico acerca do adultocentrismo tem ganhado relevância nas pesquisas sobre infância e educação, especialmente quando se problematiza a participação das crianças nos espaços sociais e educativos. Sendo a infância um construto social, várias concepções predominaram ao longo da história, influenciando as práticas educacionais e políticas públicas destinadas a esse grupo. A título de exemplo, a compreensão de infância como uma etapa de preparação para a vida adulta contribuiu para a valorização da visão adultocêntrica quanto às decisões e interpretações da realidade infantil, limitando a escuta e a participação das crianças mesmo nos espaços que lhes são constitutivos. Nesse contexto, este trabalho tem como objetivo discutir os conceitos de adultocentrismo e protagonismo infantil, analisando as concepções de infância e sua relação com as práticas pedagógicas com crianças. Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, desenvolvido por meio de pesquisa bibliográfica, fundamentado nas contribuições da Sociologia da Infância e em estudos que discutem a participação infantil em espaços escolares. A partir desse referencial, compreende-se a criança como sujeito histórico, social e cultural, capaz de produzir significados, estabelecer interações e participar ativamente das dinâmicas sociais. Os resultados evidenciam que práticas educativas marcadas por perspectivas adultocêntricas tendem a restringir a autonomia e a participação das crianças nos processos educativos.

Palavras-chave: Adultocentrismo. Protagonismo infantil. Sociologia da infância.

TITLE: ADULTCENTRISM VERSUS CHILD PROTAGONISM: CHALLENGES FOR PEDAGOGICAL PRACTICE WITH CHILDREN

Abstract

The critical debate around adultcentrism has gained relevance in research on childhood and education, especially when questioning children's participation in social and educational spaces. Since childhood is a social construct, various conceptions have predominated throughout history, influencing educational practices and public policies aimed at this group. For example, understanding childhood as a stage of preparation for adult life contributed to valuing an adultcentric view regarding decisions and interpretations of child reality, limiting children's listening and participation even in

spaces that constitute them. In this context, this paper aims to discuss the concepts of adultcentrism and child protagonism, analyzing conceptions of childhood and their relationship with pedagogical practices with children. This is a qualitative study, developed through bibliographic research, grounded in the contributions of the Sociology of Childhood and studies that discuss child participation in school spaces. Based on this framework, the child is understood as a historical, social, and cultural subject, capable of producing meanings, establishing interactions, and actively participating in social dynamics. The results show that educational practices marked by adultcentric perspectives tend to restrict children's autonomy and participation in educational processes.

Keywords: Adultcentrism. Child protagonism. Sociology of childhood.

Introdução

A reflexão sobre as infâncias e as práticas pedagógicas tem avançado significativamente ao questionar a centralidade do adulto nas tomadas de decisão educativas. Historicamente, a infância foi compreendida sob uma ótica preparatória, na qual a criança era vista apenas como um projeto de adulto futuro. Essa concepção consolidou o adultocentrismo, postura que prioriza as normas e interpretações adultas, desconsiderando a capacidade de agência e expressão das crianças. No contexto escolar, essa visão limita a escuta e a participação infantil nos processos educativos cotidianos. Em contrapartida, os estudos contemporâneos da Sociologia da Infância compreendem a criança como sujeito histórico, social e de direitos, capaz de interagir e construir cultura. Diante disso, este trabalho tem como objetivo discutir os conceitos de adultocentrismo e protagonismo infantil, analisando as concepções de infância e seus impactos na atuação pedagógica com crianças.

Metodologia

O trabalho consiste em uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa e caráter exploratório, vinculada ao projeto de pesquisa “A compreensão de crianças de 3º ano do Ensino Fundamental sobre seus direitos no espaço escolar: uma pesquisa-ação colaborativa”, desenvolvido no âmbito da Iniciação Científica. O percurso metodológico envolveu o levantamento e a leitura de produções teóricas no campo da Sociologia da Infância, com destaque para a obra de William Corsaro, bem como artigos e documentos que tratam da participação infantil na escola. Foram selecionados textos acadêmicos em bases científicas e marcos normativos da área que discutem as relações de poder geracionais entre adultos e crianças. A análise do material deu-se por meio de categorização temática, confrontando as limitações impostas pela perspectiva adultocêntrica com as possibilidades de fortalecimento da autonomia infantil no ambiente educativo.

Resultados e Discussões

A análise do referencial bibliográfico evidencia que a persistência de práticas adultocêntricas na educação restringe significativamente a autonomia e a voz das

crianças. Ao organizar tempos, espaços e atividades sob uma lógica puramente impositiva e controladora, a instituição escolar reforça a tutela sobre a infância e enfraquece as possibilidades de expressão autêntica do grupo infantil. Em contraposição, conforme aponta Corsaro (2011), as crianças produzem culturas de pares e ressignificam ativamente o mundo adulto, revelando-se como sujeitos plenos de direitos e produtores de cultura. Abordagens pedagógicas fundamentadas na escuta sensível, no diálogo e no respeito a essas culturas mostram-se fundamentais para superar a rigidez adultocêntrica. Práticas que inserem as crianças na tomada de decisões, no planejamento de vivências e nas escolhas do cotidiano fortalecem seu protagonismo e favorecem a construção de ambientes educativos mais democráticos e emancipatórios. Assim, o papel docente deixa de ser apenas diretivo e assume uma postura mediadora e atenta às linguagens infantis. Citação de Brostolin (2023): "A expressão 'dar voz' à criança, segundo Marchi (2018), já é lugar comum nas pesquisas atuais, entretanto, é necessário considerar-se a possibilidade de esvaziamento de sentido em função da mudança epistemológica e metodológica em que a criança deixa de ser objeto para ser sujeito da pesquisa." (p. 13) A autora alerta que não adianta só colocar a criança para falar se o adulto depois traduz o que ela disse com as suas próprias palavras e preconceitos. As crianças pequenas se expressam por meio de múltiplos modos (polivocidade), como o corpo, o desenho, os gestos e a brincadeira, e a escola precisa ter sensibilidade para entender essas linguagens (Brostolin, 2023). No final, a autora deixa claro que trabalhar com Educação Infantil exige mudar totalmente a nossa postura adultocêntrica. Ser professor de criança pequena não é ficar controlando o tempo todo ou só seguir um currículo engessado de cima para baixo. Escutar a criança de verdade significa aceitar que a gente não sabe tudo e aprender junto com ela, tornando a escola um espaço democrático, onde a relação entre adultos e crianças seja mais justa e simétrica. Rizzini (2024) mostra que o adultocentrismo não aparece apenas em atitudes isoladas dos adultos, mas funciona como uma lógica social que coloca crianças e adolescentes em posições de inferioridade. Ao longo do texto, a autora evidencia que os adultos continuam ocupando os espaços de decisão e legitimidade, enquanto os mais jovens são frequentemente tratados como sujeitos “incompletos”, sem maturidade suficiente para opinar ou participar ativamente da sociedade. Em nossa análise, essa discussão se aproxima muito da realidade escolar. Muitas práticas pedagógicas ainda colocam o professor como único detentor do conhecimento, enquanto o aluno ocupa um lugar passivo, apenas ouvindo e obedecendo. Em vários momentos do texto, Rizzini (2024) faz pensar sobre como o silêncio das crianças acaba sendo naturalizado dentro da escola, principalmente quando a autoridade do adulto não pode ser questionada. Isso me levou a entender que superar o adultocentrismo não significa “perder autoridade”, mas construir relações mais equilibradas, em que crianças e adolescentes sejam realmente reconhecidos como sujeitos capazes de pensar, argumentar e participar. Além disso, o artigo também critica aquilo que Rizzini (2024) apresenta como uma espécie de participação simbólica. Em muitos espaços, crianças e adolescentes são convidados a participar apenas para validar decisões já tomadas pelos adultos. Existe uma aparência de inclusão, mas sem compartilhamento real do poder ou da tomada de decisões. Ao refletir sobre essa discussão, lembrei de situações escolares em que os estudantes são chamados para “participar”, mas não possuem influência verdadeira sobre aquilo que está sendo decidido. Muitas vezes, a participação acontece apenas para cumprir uma ideia de democracia, enquanto as escolhas continuam centralizadas nos adultos. O texto me fez compreender que protagonismo não significa apenas estar presente, mas ter espaço legítimo para influenciar, questionar e construir coletivamente os processos sociais e educativos.

Conclusão

Problematizar o adultocentrismo é essencial para transformar a atuação pedagógica e garantir o reconhecimento das crianças como agentes sociais ativos e sujeitos de direitos. As práticas educativas precisam romper com concepções reducionistas que enxergam a infância como mera etapa preparatória, abrindo espaço para a valorização de suas linguagens, opiniões e manifestações culturais no presente. O fortalecimento do protagonismo infantil no ambiente escolar exige uma postura docente dialógica e atenta à escuta. Recomenda-se a continuidade de pesquisas que analisem estratégias práticas de participação infantil no cotidiano das instituições educativas. Rizzini (2024) mostra que escutar crianças não é um gesto de "bondade" do adulto, mas um reconhecimento de direitos. Ao aprofundar essa reflexão, percebi que a escuta ativa transforma a própria prática pedagógica, pois o aluno deixa de ocupar um lugar passivo e passa a ser participante do processo educativo. A leitura me fez pensar que uma escola democrática não é aquela em que apenas os adultos possuem voz, mas aquela em que crianças e adolescentes conseguem participar de forma legítima, sendo respeitados em suas opiniões e experiências.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, SEB, 2010. CORSARO, William A. Sociologia da infância. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011. KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. (org.). Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: MEC/SEB, 2007. SARMENTO, Manuel Jacinto. Imaginário e culturas da infância. Cadernos de Educação, Pelotas, n. 21, p. 51-69, 2003. SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. Educação & Sociedade, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, 2005. BROSTOLIN, Marta Regina. A criança e o direito de participação: desafios para a Educação Infantil. Revista Educação em Questão, Natal, v. 61, n. 70, p. 1-21, e-33789, out./dez. 2023. RIZZINI, Irene. Para além do adultocentrismo: atuação intergeracional em defesa dos direitos de crianças e adolescentes. Sociedad e Infancias, v. 8, n. 2, p. 239-250, 2024.

CÓDIGO: HS1665

AUTOR: LUANA CLARA FERREIRA DE AQUINO PASSOS

ORIENTADOR: SANDRO DA SILVA CORDEIRO

TÍTULO: MÍDIA EDUCAÇÃO NAS PESQUISAS DA UFRN: UM MAPEAMENTO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA NO REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL

Resumo

O estudo em evidência apresenta um mapeamento das produções acadêmicas do campo da mídia educação (TCC, artigos, dissertações, teses, livros) no Repositório Institucional (RI) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). O levantamento é orientado pelas diretrizes da Revisão Sistemática da Literatura (RSL), com recorte de 2015 a 2026, justificado pela obrigatoriedade de depósito estabelecida pela Resolução nº 062/2015-CONSEPE (Biblioteca Digital de Monografias - BDM) e atualizado pela Instrução Normativa nº 8/2023-PROGRAD. O estudo constitui um banco de dados (quantitativo, áreas, origem, temáticas, metodologias, teorias, tendências e lacunas). A busca inicial identificou 1888 produções, afuniladas para 159 após filtros. Os resultados revelam uma transição, percebida ao longo dos anos, das mídias tradicionais para as contemporâneas, com foco em mídias móveis, redes sociais e ambientes virtuais interativos. Existe predominância de investigações empíricas no ambiente escolar, forte concentração da produção no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd) entre 15 departamentos, e recorrência significativa de referenciais de educação crítica, mídia-educação e cultura digital. Conclui-se que o campo está consolidado na UFRN, mas revela assimetrias e lacunas que indicam novas investigações, o que demanda a ampliação das perspectivas teóricas, metodológicas e temáticas.

Palavras-chave: Mídia Educação. Revisão Sistemática da Literatura. Produção acadêmica.

TITLE: .

Abstract

.

Keywords: .

Introdução

A presença das mídias e tecnologias em nosso cotidiano é notória e personifica-se de diferentes maneiras e suportes, o que nos posiciona como uma sociedade multitelas. Apesar de visualizarmos inúmeros benefícios nesse acesso, é possível identificar alguns pontos de preocupação, principalmente em se tratando de crianças e adolescentes em formação. O contato frequente, desprovido de reflexão e sem a devida mediação dos adultos diante de um grande volume de informações, são desafios que precisam ser levados em consideração.

Com o intuito de superar tais desafios, é que emerge a Mídia Educação como uma área do conhecimento responsável pelo desvelamento crítico e criativo das tecnologias no espaço educativo para ler, compreender, analisar e produzir mídias, gerando maior consciência sobre o funcionamento do ecossistema tecnológico (GONET, 2004). Em outras palavras, a Mídia Educação permite uma visão ampliada sobre os artefatos midiáticos e tecnológicos, de modo a perceber de que maneira a população vem fazendo uso e dando sentido a esses recursos. E, de modo complementar, enxergando possibilidades de inserção das mídias e tecnologias no espaço educativo, a partir de propostas que suscitem a reflexão, a critica, a produção, encarados como requisitos importantes de participação cidadã na sociedade contemporânea.

Ao longo da sua existência, a UFRN vem investindo esforços em oportunizar aos estudantes o contato com discussões envolvendo as mídias e as tecnologias na educação, sobretudo nos cursos de licenciatura e nos programas de pós-graduação que foram sendo criados. É preciso destacar o pioneirismo da instituição nas proposições envolvendo a área em destaque, com a criação do mestrado acadêmico no antigo Departamento de Educação na década de 1970, tendo como uma das suas áreas de concentração a Tecnologia Educacional (Santos, 2006). Percebe-se, também, o esforço em empreender reformulações curriculares, inserindo nos cursos, sobretudo licenciaturas, disciplinas que permitem apresentar essa discussão, a exemplo dos componentes Tecnologia e Educação, Tecnologia Assistiva, Informática e Educação, dentre outras, ajudando os estudantes a serem introduzidos no tema.

Observa-se, portanto, que a UFRN tem desempenhado um papel vanguardista no campo das mídias e tecnologias aplicadas à educação ao longo das décadas, reafirmando seu compromisso institucional com estudos, pesquisas e iniciativas voltadas à inovação midiática e tecnológica, bem como aos seus desdobramentos nas práticas pedagógicas. Considerando a sua atuação histórica na formação de professores e pesquisadores nesse domínio, torna-se necessário dar visibilidade ao que tem sido produzido pela instituição, de modo a tornar público o conjunto de obras, experiências e contribuições já empreendidas.

Essa trajetória histórica e pedagógica se alinha de forma direta às diretrizes globais de desenvolvimento, especificamente à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU). Esta pesquisa se insere no ODS 4 (Educação de Qualidade), ao discutir o letramento digital e a formação crítica de docentes e discentes necessários para atuar pedagogicamente na cultura digital contemporânea.

Nesse contexto, este estudo tem como objetivo realizar um mapeamento das produções acadêmicas da UFRN no campo da Mídia Educação entre 2015 e

2025. Esse recorte justifica-se pela obrigatoriedade do depósito digital de trabalhos acadêmicos na instituição, instituído pela Resolução nº 062/2015-CONSEPE — que criou a Biblioteca Digital de Monografias (BDM) — e regulamentado para autoarquivamento discente via SIGAA pela Instrução Normativa nº 8/2023-PROGRAD. O objetivo consiste em identificar as produções existentes, destacando sua origem, estruturação e focos abordados. Para tanto, utilizou-se o Repositório Institucional da universidade, ambiente digital que unificou a antiga BDM após a atualização da política de repositórios digitais pela Resolução nº 001/2021-CONSEPE, garantindo acesso público e fidedigno.

Metodologia

A investigação aqui apresentada realizou um levantamento das produções acadêmicas existentes no RI da UFRN, tendo como foco a busca de textos ligados a mídia educação. Esse mapeamento permitiu o levantamento de um "estado da arte" dos estudos ligados a temática já revelada, na intenção de perceber, quantitativa e qualitativamente, o que vem sendo construído em termos investigativos. Esse levantamento permitirá a identificação de possíveis lacunas, tendências, padrões e janelas de oportunidade para investigar temas com potencial para aprofundamento futuro.
A proposta foi sistematizada a partir das ideias presentes nos enunciados da Revisão Sistemática da Literatura (RSL), que consiste em uma abordagem metodológica, de tratamento de informações, capaz de filtrar/selecionar produções de naturezas variadas, com vistas a compreender o que já foi produzido dentro de uma determinada área do conhecimento, campo teórico e/ou temática específica. A RSL apresenta um conjunto de métodos que contribuem para a construção de dados com confiabilidade, constituindo uma investigação que segue uma sistemática específica e prima pela transparência. A RSL é uma modalidade de investigação científica que adota protocolos rígidos, transparentes e específicos com o intuito de explicitar todos os passos de busca, identificação, seleção, obtenção de dados, análise e descrição de uma pesquisa. Este procedimento ajuda o pesquisador a delinear trabalhos de relevância e, ao mesmo tempo, perceber até que ponto as produções caminharam, de modo a identificar novos focos de investigação, o que contribui para o avanço do conhecimento científico. Pode ser considerado, também, um estudo secundário, uma vez que serve para avaliar e integrar resultados obtidos por meio de estudos primários (produções escritas em geral), com o objetivo de responder a uma pergunta de pesquisa. Em nosso caso, a questão que conduziu a investigação foi: "quais as produções realizadas pela UFRN no campo da Mídia Educação e disponibilizadas em seu repositório institucional ao longo dos anos?". Segundo Okoli (2019), o que caracteriza o rigor em uma revisão de literatura é a presença de uma abordagem metodológica (prevendo passos a serem seguidos), a explicação dos procedimentos adotados no percurso da pesquisa, a abrangência para incluir materiais relevantes e a possibilidade de reprodução da sistemática por outros agentes que sigam encaminhamentos semelhantes. Conforme pontuam Kitchenham e Charters (2007), a revisão de literatura é um processo que inclui as seguintes etapas: o planejamento (organização inicial da pesquisa, prevendo a identificação da necessidade de realizá-la, assim como a elaboração da questão a ser investigada); a condução (seleção dos estudos,

análise da qualidade dos trabalhos, identificação dos dados, sumarização, síntese e interpretação dos resultados) e o relatório (compilação dos achados por meio da escrita).

Como se trata de uma pesquisa que visa mapear produções de naturezas diversas (incluindo monografias, Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), dissertações, teses, artigos de periódicos e livros) dentro de um espaço virtual específico, nossa fonte de informações científicas foi o Repositório Institucional da UFRN, cujas buscas foram empreendidas entre julho e agosto de 2026. Esse levantamento de dados leva em conta o histórico regulatório do acervo digital da instituição: a base de dados de monografias e trabalhos de conclusão de curso, originalmente instituída como Biblioteca Digital de Monografias (BDM) pela Resolução nº 062/2015-CONSEPE, passou a ser integrada e unificada sob o Repositório Institucional gerido pela Biblioteca Central Zila Mamede (BCZM) por força da atualização da política de repositórios estabelecida pela Resolução nº 001/2021-CONSEPE. Essa integração consolidou em um único espaço a preservação e a disseminação de toda a produção acadêmica e científica da universidade. Atualmente, o depósito obrigatório é feito pelo próprio estudante, por meio do SIGAA, conforme a Instrução Normativa nº 8/2023-PROGRAD.

Para a filtragem das informações, utilizamos como string de busca as palavras “Mídia Educação”. Como critérios de inclusão, estabelecemos: apenas fontes disponíveis no repositório institucional da UFRN; produções que tratem sobre Mídia Educação (interfaces entre mídias/tecnologias em contextos educativos); documentos em forma de TCC, dissertações de mestrado, teses de doutorado, artigos de periódicos presentes no repositório; artigos de eventos científicos; livros ou capítulos; produções em língua portuguesa; e recorte temporal de 2015 a 2025 — intervalo delimitado em razão da obrigatoriedade de depósito digital instituída a partir da aprovação da Resolução nº 062/2015-CONSEPE. No que se refere aos critérios de exclusão, elencamos: itens fora do tema central ou que não apresentavam relação clara com o campo da Educação; materiais incompletos; documentos duplicados; e documentos associados/afiliados apenas à UFRN.

Ao aplicarmos string de busca e obtermos a lista de trabalhos, passamos para a seleção das produções, que consistiu na aplicação de alguns procedimentos: leitura de títulos, resumos e palavras-chave; aplicação dos critérios de inclusão/exclusão; leitura dos trabalhos selecionados na íntegra; seleção de informações a partir de categorias de convergência; análise, reflexão, inferência e registro escrito dos dados coletados.

Dentro das categorias de convergência, listamos: o ano de publicação; os departamentos, centros ou programas de pós-graduação envolvidos; o uso da mídia educação em contextos mais recorrentes; os principais referenciais teóricos e autores utilizados; e o tipo de estudo (teórico e/ou empírico). Esses elementos ajudaram a traçar um perfil dos trabalhos selecionados, construindo um entendimento sobre o que foi produzido e está à disposição no repositório, além de enxergarmos alguns elementos que qualificam os trabalhos produzidos, identificando possíveis tendências e lacunas.

Resultados e Discussões

Por meio da pesquisa realizada no RI da UFRN, foi possível perceber uma vasta quantidade de trabalhos que versam sobre a mídia educação. A primeira tentativa de obtenção de informações ocorreu com o uso das expressões “mídias e tecnologias na educação”, por entender a abrangência dos termos e a possibilidade de abarcar um número maior de trabalhos. Nesse sentido, obtivemos 1888 produções. Ao tentarmos usar as expressões “Mídia Educação” (entendida como um termo mais restritivo), tivemos uma surpresa, porque o volume de produções aumentou consideravelmente, chegando à marca de 2731 trabalhos. Com as recentes modificações no sistema operacional da plataforma, é possível visualizar alguns filtros dados pelo próprio site (autor, assunto, data) o que permite novas categorizações de acordo com informações mais específicas e assuntos recorrentes como, por exemplo, a área em que o trabalho está vinculado, o ano de publicação do material, citando alguns exemplos. Chamou-nos a atenção o item “assunto”, no qual é possível observar as filiações dos trabalhos por área do conhecimento ou temática.

Entretanto, devido à extensa quantidade de resultados, foi necessário realizar um novo refinamento adicionando outro filtro, o que permitiu a obtenção de um resultado mais aproximado do nosso intento. É importante ressaltar que a própria plataforma sugere filtros a serem selecionados, de acordo com os assuntos mais recorrentes. Partindo desse pressuposto, selecionamos os dois filtros sugeridos na aba “assunto”, os quais tinham vinculação com maior quantidade de trabalhos: primeiro “Ciências Humanas” com 273 trabalhos e posteriormente “Educação”, com um total de 158 produções.

Com relação à pesquisa com o filtro “Ciências Humanas”, foi realizada a exclusão manual de trabalhos que não se encaixavam na temática do estudo, partindo da leitura do resumo, ou da introdução quando necessário, resultando em 93 trabalhos ligados ao campo das mídias e tecnologias na educação. O mesmo procedimento foi realizado com o novo refinamento a partir do filtro “Educação”, o qual resultou em um total de 66 trabalhos ligados a esse mesmo campo de estudo. É preciso esclarecer que a troca do filtro “Educação” para “Ciências Humanas” ocorreu porque muitos trabalhos ligados à área não haviam sido contemplados quando usamos apenas o primeiro filtro. Então, avaliamos que utilizar apenas os resultados desse filtro acarretaria uma perda de informações, o que poderia comprometer a qualidade dos resultados.

A partir dos filtros considerados para a pesquisa, assim como o refinamento manual, chegamos a um montante de 159 trabalhos selecionados. Os dados podem ser conferidos no Quadro 1.

Quadro 1 - Quantidade de trabalhos encontrados e selecionados

Fonte: Elaborado pelos autores

Em relação aos locais de produção dos trabalhos, encontramos uma variedade de 15 programas, centros ou departamentos acadêmicos com trabalhos escritos que versam sobre a temática. Desse montante, o programa que se destacou pela maior quantidade de publicações no repositório foi o Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN (PPGED). Os dados sobre o quantitativo de publicações no repositório sobre a temática pesquisada se encontram demonstrados no Gráfico 1.

Gráfico 1 - Quantitativo de trabalhos por departamento

Fonte: Elaborado pelos autores

Essa variedade de programas, centros e departamentos, com a presença de trabalhos que tratam da mesma temática em diferentes níveis acadêmicos,

evidenciam que o quanto essa área de estudo tem se tornado uma preocupação em comum para os pesquisadores da UFRN, transformando-se em um campo de estudo consolidado e transversal, influenciando variados setores da esfera social humana. Contudo, a centralidade do PPGEd nesse locus, com a maior quantidade de trabalhos dentre os demais, apresenta que a Educação ainda se mantém como espaço principal de debate sobre o assunto.

Além disso, em relação aos anos de publicação, é possível perceber uma mudança nos tipos de mídias e tecnologias analisadas pelos autores, o que demonstra a grande mudança ocorrida durante esse período, com o desenvolvimento e evolução das tecnologias e mídias digitais, a expansão da internet, o surgimento de novos aparatos tecnológicos e as novas implicações dos mesmos no meio educacional.

Durante o ano de 2015, o foco de estudo dos trabalhos se deu sobre as mídias tradicionais, como a televisão, o rádio, os jornais e a fotografia. A internet começava a ser pensada como um possível suporte educacional, na qual as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e os ambientes virtuais de aprendizagem começavam a surgir timidamente, ainda em fase de consolidação. Em comparação com a atualidade, as redes sociais eram praticamente ausentes nos estudos do período mencionado, com menções apenas aos Blogs. Houve ainda uma análise por parte de alguns autores sobre o uso de dispositivos eletrônicos como ferramentas escolares, os quais, de modo geral, se resumiam a computadores fixos.

Já durante o período de 2015 a 2026, houve uma mudança de paradigma, no qual o enfoque dos estudos recaiu sobre as novas tecnologias e ferramentas digitais. Os dispositivos móveis, como os tablets e celulares, começavam a surgir e adentrar o contexto estudantil e acadêmico, trazendo consigo uma maior mobilidade e acesso constante às redes sociais, que tomaram um lugar de destaque. Plataformas muito mencionadas nos trabalhos, como Facebook, Instagram, YouTube e Tiktok, passaram a mediar o consumo e a produção de conteúdos educativos e midiáticos, causando impacto significativo na formação dos estudantes, de modo positivo ou não.

Foi possível notar ainda a expansão dos conteúdos multimídia, visto que, anteriormente o estudo recaía sobre as mídias tradicionais já mencionadas, e posteriormente, o conteúdo passou a incluir elementos como memes, podcasts, videocasts, jogos digitais, vídeos curtos e novos softwares, mais dinâmicos e interativos, permitindo uma participação ativa dos usuários da internet com a criação e o compartilhamento desses elementos. Estudos sobre Educação a Distância (EaD) e os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs) tornaram-se mais frequentes, demonstrando sua evolução e diversificação, contando com plataformas mais interativas, integração de jogos digitais, criação de aplicativos, entre outros.

No Quadro 2, evidencia-se, de modo resumido, o quanto o enfoque dos estudos mapeados foi se transformando, acompanhando o próprio desenvolvimento tecnológico e o surgimento de novas mídias ao longo dos anos analisados. Em vez de atestar um impacto direto na melhoria da aprendizagem dos discentes — o que demandaria investigações de campo específicas sobre o desempenho escolar —, os dados revelam que a produção científica passou a investigar ferramentas que oferecem possibilidades mais amplas de acesso a saberes e de interação. Esse deslocamento de interesse nas pesquisas reforça a discussão presente na literatura sobre a importância de que os educadores estejam aptos

a mediar o uso desses aparatos de modo significativo e crítico no ambiente de ensino.

Entretanto, com o surgimento e expansão das tecnologias, novos desafios passam a surgir em conjunto com as mesmas, principalmente para aqueles que não possuem familiaridade com a internet e seus elementos, inclusive os docentes, que se sentem desafiados a inseri-las em seu planejamento (Guimarães; Andrade, 2019). Sendo assim, a presença de estudos sobre a temática, como os analisados na pesquisa em questão, contribui com esta necessidade, ao avaliarem e trazerem situações de uso e de inserção das mídias e tecnologias como algo a agregar na aprendizagem dos educandos, promovendo o reconhecimento do potencial das mesmas, além também da compreensão de como seu impacto pode se tornar negativo quando usado de forma indisciplinada e sem intencionalidade pedagógica.

Quadro 3 - Resumo da trajetória do foco de estudo dos trabalhos
Fonte: Elaborado pelos autores

Durante a análise dos estudos elencados, foi possível perceber ainda uma recorrência de certos estudiosos e autores, utilizados como referencial teórico em grande parte dos trabalhos. Dentre eles, evidenciaram-se autores como Paulo Freire, Lev Vygotsky, Jean Piaget e Dermeval Saviani, utilizados como apoio teórico no que tange a referências que dialogam com as bases teóricas da educação crítica e das teorias de aprendizagem. Outros estudiosos como Laurence Bardin, Antonio Carlos Gil, Lakatos e Marconi, aparecem de forma recorrente, especialmente como embasamento teórico para pesquisa científica, com orientação para análise de dados, definição de métodos e desenvolvimento de pesquisas com caráter científico.

Já estudiosos como José Manuel Moran, Masetto e Behrens, ao lado de autores como Maria Luiza Belloni, Vani Kenski e José Armando Valente, foram mencionados com frequência como aporte teórico para o campo de estudo das metodologias, tecnologias e inovações educacionais, explorando práticas inovadoras de ensino, com a valorização do potencial das tecnologias enquanto promovedoras de uma aprendizagem significativa. Além desses, outros autores da área, que dialogam com aspectos de comunicação, mídia e cultura digital, foram muito citados, com destaque para Lucia Santaella, David Buckingham e Monica Fantin, estudiosos esses que costumam discutir sobre a influência da mídia na aprendizagem e comportamento dos educandos, e conscientização sobre a importância do letramento digital.

Conclusão

Com o advento das mídias e tecnologias digitais nas últimas décadas, é notável o quanto elas adentraram o contexto social e se tornaram essenciais no cotidiano. Partindo dessa nova realidade, surgem novas necessidades e problemáticas. Isso reflete a importância de os educadores se manterem atualizados acerca dessas temáticas, sendo capazes de conduzir o uso de tais recursos de forma crítica, promovendo um letramento midiático e tecnológico qualificado.

Dessa forma, estudos e discussões acerca do tema tornam-se essenciais para refletir sobre o impacto da mídia e da tecnologia na educação. Partindo disso, a

presente pesquisa mapeou as produções acadêmicas realizadas no Repositório Institucional da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) relacionadas ao campo da Mídia Educação.
A análise resultou em 159 trabalhos publicados entre 2015 e 2025. No ano de 2015, os estudos focaram na inserção de mídias tradicionais e TICs iniciais na sala de aula; entre 2016 e 2025, destacaram mídias digitais móveis, redes sociais, aplicativos, educação a distância e ambientes virtuais. Essa mudança reflete a adaptação das pesquisas às transformações tecnológicas, abrindo novos desafios para a cultura digital e a formação crítica docente e discente. Registra-se, também, a limitação de abrangência do repositório. O recorte temporal utilizado (2015-2026) corresponde ao que se encontra dentro do repositório. Entretanto, o número encontrado não corresponde ao que já foi produzido ao longo da sua história institucional, uma vez que somente em 2015 é que se tornou obrigatório o envio das produções digitalmente. Isso implica dizer que existem trabalhos que estão impressos e não compõem tal acervo. Portanto, os resultados não refletem um mapeamento fidedigno do histórico local da área, abrindo margem para futuras buscas diretas em outros acervos e fontes de informação que acolham trabalhos impressos.
A relevância desse debate é acentuada por marcos regulatórios recentes, como a aprovação pelo Senado Federal, em 27 de agosto de 2025, do Projeto de Lei nº 2.628/2022, que institui balizas para a proteção de menores no ciberespaço. Esse marco expõe uma lacuna temática importante nos trabalhos mapeados na UFRN: a falta de pesquisas voltadas a políticas públicas de proteção e aos direitos das crianças no ambiente digital (o chamado 'ECA digital'). Identifica-se que a produção acadêmica ainda se concentra massivamente em dinâmicas tradicionais de sala de aula e no uso instrumental de ferramentas, deixando em segundo plano investigações sobre o impacto ético de algoritmos de recomendação, o combate sistêmico às fake news e as novas configurações da infância hiperconectada.
Percebe-se que os resultados evidenciam a consolidação do campo das mídias e tecnologias na educação na UFRN, mas revelam, por outro lado, presença ainda dispersa entre diferentes cursos, programas e áreas, sugerindo lacunas na articulação institucional entre formação, pesquisa e produção acadêmica.

Referências

ANDRADE, A. A. M. Educação a Distância no Rio Grande do Norte. Em Aberto, Brasília, ano 16, n. 70, abr./jun. 1996.

ANDRADE, Celana Cardoso; HOLANDA, Adriano Furtado. Apontamentos sobre pesquisa qualitativa e pesquisa empírico-fenomenológica. Estudos de Psicologia (Campinas), v. 27, p. 259-268, 2010.

BATISTA, Gisele da Silva. O uso das tecnologias: apontamentos das necessidades formativas dos professores da pré-escola. Orientadora: Dra. Maria Cristina Leandro de Paiva. 2024. 153 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Inovação em Tecnologias Educacionais) - Instituto Metrópole Digital, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2024.

BELLONI, Maria Luiza; BÉRVORT, Evelin. Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas. Educ. Soc., Campinas, v. 30, n. 109, p. 1081-1102, set./dez. 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/es/v30n109/v30n109a08.pdf. Acesso em: 27 ago. 2026.

CRUZ, V. V. Pioneirismo Educacional no Rio Grande do Norte: realidade ou mito? 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 1990.

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

GONET, Jacques. Educação e Mídias. São Paulo: Loyola, 2004.

KITCHENHAM, Barbara; CHARTERS, Stuart. Guidelines for performing systematic literature reviews in software engineering. Technical Report- Keele University, Staffordshire, p. 1-57, 2007. Disponível em: https://www.elsevier.com/__data/promis_misc/525444systematicreviewsguide.pdf. Acesso em: 28 ago. 2026.

MARA, Sandra; CORDEIRO, Sandro. Mídia, infância e prática pedagógica. Natal: SEDIS-UFRN, 2019.

OKOLI, Chitu. Guia para realizar uma revisão sistemática de literatura. Tradução: David W. A. Duarte e Reinaldo Mattar. EaD em Foco, v. 9, n. 1, 2019.

PAIVA, M. M. A. Igreja e renovação: Educação e Sindicalismo no Rio Grande do Norte (1945-1964). 1992. 197 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1992.

SANTOS, Milton José Câmara dos. O percurso formativo do Programa de Pós-graduação em Educação da UFRN: a trajetória dos egressos mestres e doutores no período de 1981 a 2005. Dissertação de Mestrado, Centro de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEd), Natal, 2006, 168 f.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Biblioteca Central Zila Mamede. Biblioteca Setorial "Prof. Ronaldo Xavier de Arruda" - CCET. Procedimentos para inserção de trabalhos de conclusão de curso na Biblioteca Digital (BDM). Natal: UFRN, (2015).

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Pró-Reitoria de Graduação. Instrução Normativa nº 08/2023-PROGRAD, de 14 de abril de 2023. Institui o procedimento de depósito de Trabalho de Conclusão de Curso de graduação no Repositório Institucional da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal: UFRN, 2023. Disponível em: https://sipac.ufrn.br/public/documentos/index.jsp. Acesso em: 28 ago. 2026.

XAVIER DE OLIVEIRA, E. R. Mídias na educação: revisão sistemática da produção do conhecimento. TICs & EaD em Foco, São Luís, v. 5, n. 2, 2019.

Anexos



quadro 1

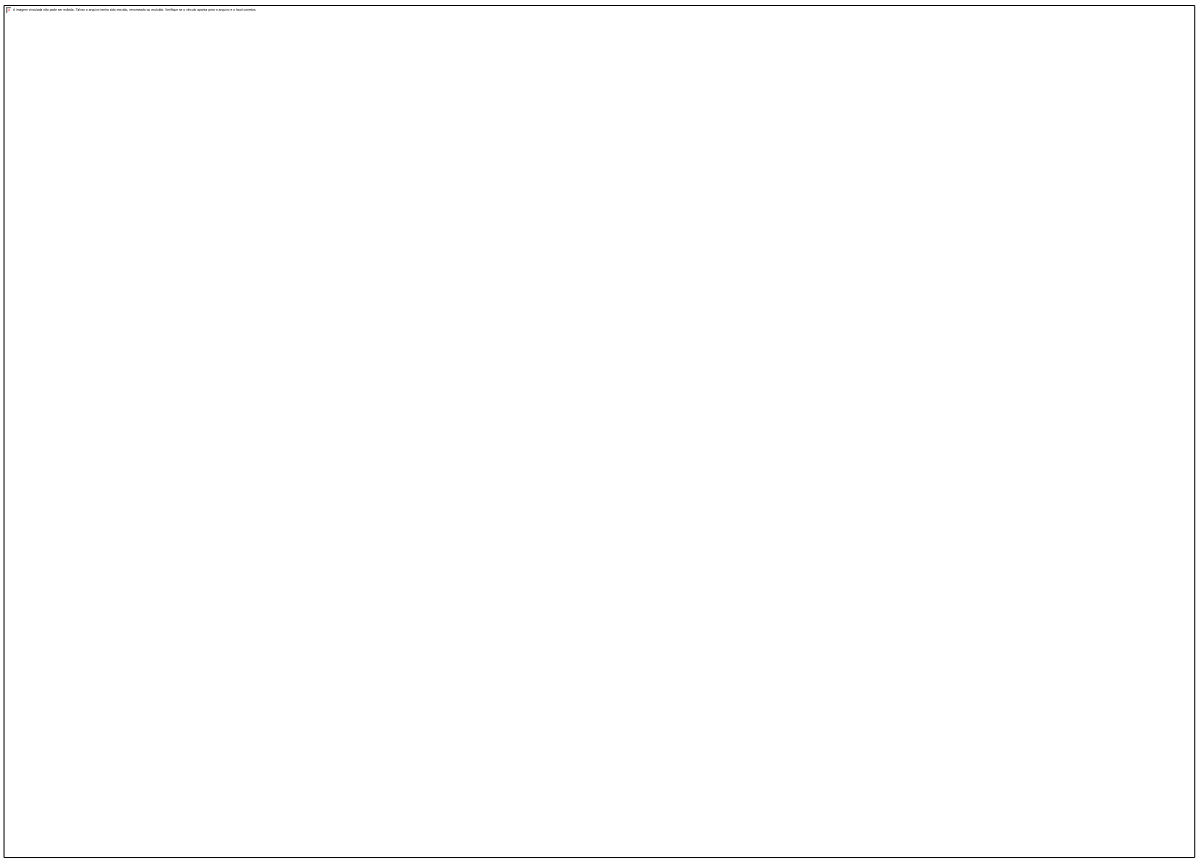


Gráfico 1



Quadro 2

CÓDIGO: HS1668

AUTOR: YASMIM GABRIELLY SILVA OLIVEIRA

ORIENTADOR: MARISTELA DE OLIVEIRA MOSCA

TÍTULO: O QUE PODE UMA ESCOLA QUE CRIA?

Resumo

Com o objetivo de refletir acerca da música e de suas possibilidades nos cotidianos das infâncias, este artigo vincula-se ao estudo sobre os Repertórios Curriculares de discentes e docentes nas/com/pelas artes, inserindo-se na promoção da Educação de Qualidade (ODS). Ancorado na abordagem Orff-Schulwerk e nas pedagogias ativas, o trabalho investiga o potencial da criação musical na escola básica. Por meio da abordagem cartográfica de investigação, acompanharam-se e experienciaram-se as práticas vivenciadas por crianças e professoras nas aulas de Música e Movimento do Núcleo de Educação da Infância (NEI-CAp/UFRN), com ênfase no 5º ano do Ensino Fundamental. As narrativas, transcrições e produções autorais evidenciam uma sala de aula viva e em constante transformação.

Palavras-chave: Criação. Educação Musical. Cotidianos Escolares.

TITLE: WHAT CAN A CREATIE SCHOOL DO?

Abstract

Aiming to reflect on music and its possibilities in the everyday lives of childhoods, this article is linked to the study of students' and teachers' Curricular Repertoires in/with/through the arts, contributing to the promotion of Quality Education (SDG). Grounded in the Orff-Schulwerk approach and active pedagogies, the work investigates the potential of musical creation in basic education. Through a cartographic research approach, the practices experienced by children and teachers in the Music and Movement classes at the Early Childhood and Elementary Education Center (NEI-CAp/UFRN) were tracked and experienced, with an emphasis on the 5th grade of Elementary School. The narratives, transcriptions, and authorial productions highlight a dynamic, living classroom in constant transformation.

Keywords: Musical creation. Music education. School everyday life.

Introdução

No início do século XX, sob a influência do movimento da Escola Nova, as pedagogias musicais ativas se propuseram a transformar ensino ao defenderem que a música deve ser vivenciada no corpo e em todas as suas possibilidades antes de qualquer formalização teórica. Nesse contexto, consolidaram-se as abordagens de educadores como Zoltán Kodály, Edgar Willems, Émile Jaques-Dalcroze, Carl Orff e Maurice Martenot, rompendo com o ensino mecanicista e estritamente tecnicista dos conservatórios tradicionais. No Brasil, a emergência dessas propostas convergiu com as repercussões da Semana de Arte Moderna de 1922 e com as reformas educacionais do período. Assim, educadores brasileiros articularam influências europeias a experimentações práticas voltadas à realidade das salas de aula do Brasil. Antônio de Sá Pereira, por exemplo, utilizava práticas coletivas — como canto coral, dança, conjuntos de percussão e dramatização — com o objetivo de estimular a cooperação, a responsabilidade e a atenção das crianças (Fernandes, 2016). Enquanto os métodos anteriores restringiam o ensino à teoria, percepção mecânica, virtuosismo instrumental e a performance, as pedagogias ativas passaram a conceber a música como uma experiência ampla, plural e formativa.
No âmbito da Educação Básica, nomes como Heitor Villa-Lobos, Gazzi Galvão de Sá e Liddy Chiaffarelli Mignone destacaram-se ao propor práticas musicais desvinculadas das escolas especializadas. Contudo, apesar dessas iniciativas históricas ao longo do século XX, a efetivação da Educação Musical nas escolas regulares brasileiras , em pleno século XXI, permanece defasada. Embora a Lei Federal nº 11.769/2008 (que alterou o art. 26, § 6º da LDB nº 9.394/1996) tenha tornado o conteúdo de música obrigatório — ainda que não exclusivo — no componente curricular de Arte, a ausência de diretrizes estruturais e de vagas específicas impede que licenciados nas quatro linguagens artísticas atuem plenamente em seus respectivos campos de formação. Como resultado, a universalização da Educação Musical no ambiente da escola básica, seja pública ou privada, ainda enfrenta desafios.

Um segundo aspecto fundamental da música no processo de formação do ser humano é a relação que ela estabelece com a vida das pessoas, invadindo-as externa e internamente. Por meio de músicas são evocados sentimentos, lugares, cheiros, medos, alegrias, entre tantos outros aspectos. A música está presente quando a vida é festejada, como no nascimento de uma criança, nas festas de aniversário e nas cerimônias de união; mas também está presente nas despedidas da vida como nos velórios, nos enterros e nos cultos aos mortos. A música está presente nos eventos formais, quando ouvimos o hino nacional, por exemplo, mas também está presente na informalidade: no churrasco, na festa, na brincadeira. Da canção de ninar à cerimônia fúnebre, do culto à paz a incitação para a guerra, o fato é que a música permeia a vida de todos os sujeitos e, mais que isso, a música se confunde com a própria vida, de forma tão entranhada nas memórias, nas religiões, nas festas, nas práticas de educação, que chega a ser quase inseparável da relação do ser humano com o mundo. Ora, se música é inseparável da vida, e disso, acredito, não temos mais dúvida, podemos privar a educação de ter música? Certamente não! (Queiroz, 2014, p. 2).

Ao observarmos que a música está nos mais diversos lugares, formas, espaços e contextos, é possível compreender a responsabilidade que a escola deve ter ao torná-la acessível a todos os alunos. Oportunizando maneiras outras de ‘ouvirpensarfazercriar’ música na escola básica.

Metodologia

Ancorado nos pressupostos da pesquisa-intervenção, este estudo adota a abordagem cartográfica de investigação para orientar o percurso do pesquisador no território escolar (Passos; Kastrup; Escóssia, 2009). Distanciando-se de modelos metodológicos rígidos e de "receitas prontas" voltadas apenas ao cumprimento de metas, a cartografia não se traduz em uma ação sem rumo. Ela se constrói e se delineia a partir de pistas que orientam os caminhos da investigação, compreendendo que o processo e as experiências vivenciadas são tão valiosos e centrais quanto eventuais pontos de chegada.

Nesse sentido, a metodologia assume como princípios indissociáveis o conhecer e o fazer, assim como o pesquisar e o intervir, sustentando a premissa de que toda pesquisa constitui um ato de intervenção na realidade vivida (Passos; Kastrup; Escóssia, 2009). Ao acompanhar as práticas sonoras, corporais e expressivas no cotidiano da escola, a investigação se dá no próprio campo de relações entre crianças, professoras e o território existencial. É no movimento dessa convivência partilhada que emergem as narrativas, os afetos e os registros de uma sala de aula viva e em permanente transformação.

Resultados e Discussões

Apesar de o ensino de música ainda não ser uma realidade na maioria das escolas regulares, este trabalho debruça-se sobre a experiência desenvolvida no Núcleo de Educação da Infância — Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (NEI-CAp/UFRN), com foco nas práticas pedagógicas de seu Laboratório de Música e Movimento e suas implicações nos cotidianos das infâncias nas/com/pelas artes. Porque, afinal, “O que pode uma escola que incentiva a criação musical desde o Berçário até os anos iniciais do Ensino Fundamental?”
É importante destacar que este trabalho parte das experiências vivenciadas a partir do grupo de estudos do Projeto de Pesquisa Repertórios Curriculares: Processos Formativos de Crianças e Professoras nas/com/pelas artes. Por meio disso, ao acompanhar ou experienciar atividades propostas com turmas de Berçário, Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e crianças do Projeto Suplementar de Ensino, nos colocamos como aprendizes de cartógrafas, ao nos abrirmos aos processos de estar na intervenção, participar ativamente dos processos e, munidas de registros individuais, fotos, áudios, materializar os processos experienciados junto aos grupos. Nesse sentido, nos propomos a trazer algumas das muitas provocações e implicações que as crianças trazem nos cotidianos da escola. Desta forma, se fará necessário trazer ao texto, inicialmente, um pouco sobre a abordagem Orff-Schulwerk, que se faz presente nas aulas de música e é essencial para a compreensão dos diálogos e experiências das crianças, professoras e bolsistas posteriormente descritas no presente texto.

Em seus escritos no livro “Textos sobre Teoría y Prática del Orff-Schlwerk: Textos Básicos de los Años 1932-2010”, Haselbach (2011), contextualiza o surgimento da abordagem entre 1880 e 1930, período marcado pela Pedagogia Reformista, ao recordar

os primeiros passos da Günther-Shule, — fundada por Carl Orff e Dorothee Günter em 1924, na Alemanha, sendo inicialmente, Instituto de Treinamento para Ginástica e Música Elementar. Descreve que a música se origina no interior humano, no silêncio, na pulsação e na respiração, e não no instrumento ou na teoria mecânica. Compreendendo a inseparabilidade da música e o ser humano, ao caracterizar a natureza flexível de sua proposta pedagógica, Orff (2011, p. 47, tradução nossa) ressalta que o Schulwerk "[...] nunca está definitivamente fechado, mas em permanente desenvolvimento: sempre em processo, sempre em desenvolvimento fluido". Ele funciona como uma fonte que incita a imaginação, a capacidade de improvisação e a criação dos alunos e professores. É importante ressaltar que o termo designa uma concepção educativa ampla que une intimamente a música, movimento/dança e a linguagem – palavra – em uma unidade expressiva indissociável, inspirada no conceito grego de Musiké. A partir disto, alguns processos são apresentados nesta proposta educacional, como: da imitação para a criação, do coletivo para o individual, do corpo para o instrumento, do auditivo para o visual, da experiência para o conceito, do básico para estruturas complexas (Lima, 2023).

Os processos na Orff-Schulwerk referem-se a diferentes cenários na facilitação, desenvolvimento e desdobramentos para atingir os mais variados objetivos elencados pelo grupo. A tarefa do professor em sala de aula consiste em mediar algumas destas possíveis sequências de eventos com certo grau de autoconfiança, conhecimento, previsibilidade e liberdade, abordando-as com atitudes positivas e ativas. Estas possibilidades e entendimentos acerca dos processos de ensino/aprendizagem perpassam pelos elementos da abordagem Orff-Schulwerk e caminham entrelaçados às características da criança em suas diferentes fases do desenvolvimento corporal, emocional, expressivo, criativo, imaginativo e interativo. (Lima, 2023, p. 26).

Para além da mera “transmissão” tradicional de conteúdos, as experiências vivenciadas revelaram uma sala de aula viva e potente, capaz de romper com os padrões habituais de observação. O acesso a essas novas possibilidades exigiu, antes de tudo, a escuta atenta daquilo que realmente faz sentido para as infâncias. Ao posicionar as crianças no centro dos processos de ‘aprenderensinar’ música, desconstroi-se a perspectiva adultocêntrica, priorizando os significados construídos por elas durante os encontros. Nesse percurso, abrem-se outros ‘espaçostempos’ de ‘aprenderensinar’ (Alves, 2024), transformando a roda de música em um território de liberdade. Longe da rigidez de planos de aula pré-formatados, esse espaço passa a ser orientado pela criação, pela experimentação e pela legitimação das singularidades das crianças, professoras e bolsistas, sustentando-se em um diálogo constante e aberto às descobertas cotidianas. Neste espaço há rodas de conversa, cirandas, jogos, danças e músicas de diferentes culturas. Do berçário, com bebês de 1 à 2 anos, ao anos iniciais do Ensino Fundamental, com crianças de 6 à 11 anos, os processos musicais são amplos e ricos, e outro questionamento surge no meio do caminho: O que podem crianças que são incentivadas a criar musicalmente desde a primeira infância? De frases rítmicas curtas à melodias longas, de jogos teatrais a sonorização de histórias, de bordões em blocos sonoros aos primeiros acordes em instrumentos harmônicos, o que podem crianças que criam sem medo de errar?

Os resultados trazidos pelas crianças atravessam transcrição de aula gravada, foto, e partitura de composição autoral. É importante ressaltar que a participação das crianças ocorreu mediante a assinatura do Termo de Consentimento assinado pelos pais/responsáveis e pelas próprias crianças. Assim, abaixo estão os registros:

IMAGEM 1

Professora: A maioria das crianças está aqui esperando a aula começar. Antes da gente começar nossas atividades, eu estava olhando a nossa lista de apresentações... O João é o primeiro da lista, mas ele não veio na aula passada. Então hoje seria o dia da Júlia Dantas e da Júlia Fernandes. Eu acho mais coerente a gente colocar as meninas hoje e continuar a sequência. E aí, dá certo vocês apresentarem hoje?

Júlia Dantas e Júlia Fernandes: Sim!
Professora: Meninas, eu queria que antes de vocês começarem, vocês falassem um pouquinho da música que vocês vão apresentar. Qual é o nome da música, como vai ser... Expliquem aí.

Júlia Fernandes: A gente vai tocar uma música que a gente criou... Eu e a Júlia... Acho que foi no final do 2º ano que a gente começou a falar, começou a produzir ela. Ela é em inglês. E como a gente criou no 2º ano, meio que ela é mais infantil, fala coisas mais simples em inglês. A Júlia vai fazer a parte principal, eu fico com os sons mais básicos... E a gente vai cantar também a música. Se puderem cantar, a gente agradece.

Professora: Eu queria saber se, como é uma composição de vocês, se eu posso filmar para registrar e passar para os pais de vocês?

Alunas: Pode!

[Primeira execução da música pelas alunas no piano]

Letra cantada pelas turma:
My name is Júlia
What's your name?
Largest friends
I love Júlia
I love you
I love pastel
I love coxinha
I love manga
(Repetição da estrofe)

(Palmas e comemoração de toda a turma ao final)

[Encerramento e planejamento da próxima aula]

Professora: Meninas, muito obrigada por compartilharem com a gente. É muito legal ver uma produção que foi acolhida por vocês. Parabéns!

IMAGEM 2

Conclusão

Ao cartografar os cotidianos do Laboratório de Música e Movimento no NEI-CAp/UFRN, torna-se evidente que a música na escola básica não cabe em moldes mecanicistas, transmissivos ou pré-formatados. Pelo contrário: ao entrelaçar os princípios da Orff-Schulwerk com a potência das infâncias, a sala de aula se transfigura em uma roda viva, pulsante e aberta, onde o movimento, a palavra e o som tecem um território genuíno de liberdade e criação. Desconstruir a ótica adultocêntrica e exercitar uma escuta atenta permitiu validar aquilo que realmente faz sentido para as crianças. Nesses outros 'espaçostempos' de 'aprenderensinar', desde os bebês no berçário até os estudantes dos anos iniciais, a música deixa de ser um recurso para se tornar uma experiência viva que nasce do corpo, da respiração, do afeto e da brincadeira. Afinal, o que pode uma escola que cria nas/com/pelas artes? Pode desarmar o medo de errar, acolher a imaginação e dar passagem a composições autorais que traduzem a vida comum — das comidas favoritas do 2o ano, dos xilofones aos primeiros acordes no piano. Uma escola que incentiva a criação musical desde a primeira infância forma sujeitos sensíveis, autônomos e cooperativos, reafirmando que, sendo a música inseparável da própria vida, fazer e viver arte é um direito de toda criança.

Referências

Re

ALVES, Nilda. Ainda disciplinas? Pór quê? – Pensar essas questões com os cotidianos. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 19, e23372, p. 1-11, 2024. Disponível em: http://educa.fcc.órg.br/pdf/praxeduc/v19/0328-9702-praxis-19-e23372.pdf Acesso em: 15 mar 2025.

BRASIL. Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2008

FERNANDES, José Nunes. Antônio de Sá Pereira: o ensino racionalizado da música. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (org.). Pedagogias brasileiras em educação musical. Curitiba: InterSaberes, 2016. p. 61-95. (Série Educação Musical).

HASELBACH, Barbara (coord.). Textos sobre teoría y práctica del Orff-Schulwerk: textos básicos de los años 1932-2010. Madrid: Fundación Orff-Schulwerk / Schott Music, 2011.

LIMA, Cassiano. Som, Palavra e Movimento: caminhos e possibilidades em um universo pedagógico-musical. Belo Horizonte/MG: Desvendério, 2023.
MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (org.). Pedagogias brasileiras em educação musical. Curitiba: InterSaberes, 2016. (Série Educação Musical).
MOSCA, Maristela de Oliveira. 'Praticarpensarcriar' a pós-graduação com a educação básica por meio das experiências nos/dos/com os cotidianos nas dimensões ética, estética, política e poética. DOI: https://doi.org/10.52521/978-65-6232-014-5/cap22 In: FIALHO, Lia Machado Fiuza; SOUZA, Allan Solano; PONTES JUNNIOR, José Airton de Freitas (Orgs.). Soberania, Políticas e Objetivos do Desenvolvimento

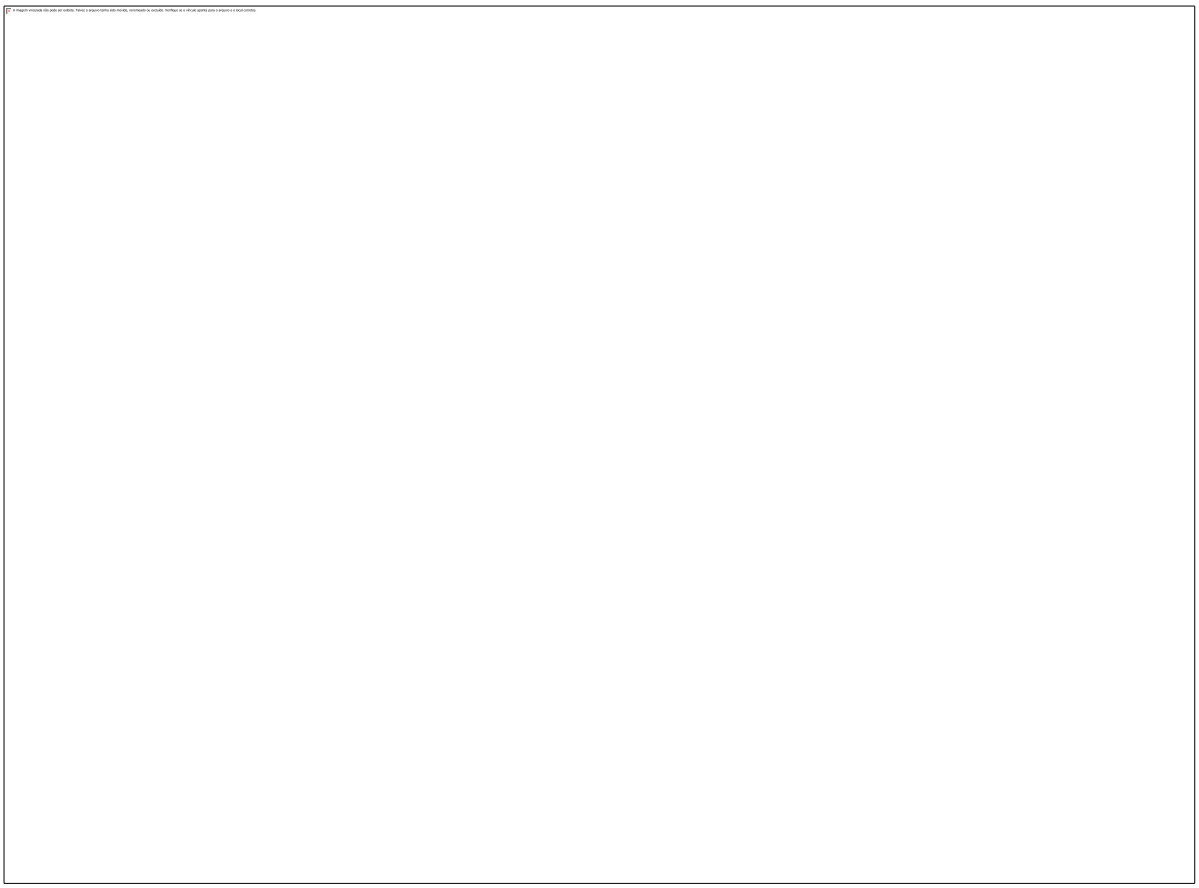
Sustentável (ODS): desafios à Pós-Graduação em Educação. Fortaleza: EdUECE, 2026. p. 527-543.
PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (org.). Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009.

QUEIROZ, Luis Ricardo. Música na escola. Boletim Arte na Escola, n. 72, mar./maio 2014. Disponível em: https://www.artenaescola.org.br/boletim/materia.php?id=72726. Acesso em: 3 ago. 2026

Anexos



Registro da aula – Acervo da autora



Partitura da canção autoral "My Name is Júlia"

CÓDIGO: HS1716

AUTOR: ELLEN VITORIA FERREIRA SILVA

ORIENTADOR: LUANNA PRISCILA DA SILVA GOMES

TÍTULO: Educação Matemática no Ensino Fundamental do Núcleo de Educação da Infância -NEI-CAp- UFRN

Resumo

Este artigo aborda a caracterização de um Laboratório de Matemática. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, vinculada ao projeto intitulado “Educação Matemática no Ensino Fundamental do Núcleo de Educação da Infância - NEI-CAp-UFRN". O trabalho apresenta como intuito estimular a compreensão desse espaço para o auxiliar novas implementações. Desse modo, realizou-se uma Revisão Sistemática da Literatura, a partir das bases: Redalyc e DOAJ. Diante disso, foram encontradas 236 publicações, das quais 30 foram selecionadas. A partir dessa pesquisa foi possível reconhecer como o LEM pode ser um espaço inovador para o ensino da Matemática e para a superação dos desafios encontrados durante o ensino dessa disciplina.

Palavras-chave: Laboratório de Matemática; Experimentação; Formação de Professores.

TITLE: Mathematics Education in Elementary School at the Childhood Education Center – NEI-CAp-UFRN

Abstract

This article addresses the characterization of a Mathematics Laboratory. It is a qualitative study linked to the project titled “Mathematics Education in Elementary School at the Childhood Education Center (NEI-CAp-UFRN).” The work aims to foster an understanding of this space to support future implementations. To this end, a systematic literature review was conducted using the Redalyc and DOAJ databases. A total of 236 publications were identified, of which 31 were selected. The research revealed how the Mathematics Laboratory can serve as an innovative space for teaching mathematics and for overcoming challenges encountered during instruction in the subject.

Keywords: Mathematics Laboratory; Experimentation; Teacher Training.

Introdução

Segundo dados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) no ano de 2022, no teste de matemática, apenas 1% dos estudantes brasileiros obtiveram resultados excelentes, alcançando o nível 5 ou 6. Esses indícios demonstram que a disciplina de matemática costuma ser um grande desafio para uma parcela considerável dos discentes no Brasil, o que revela uma necessidade de intervenção.

Um dos aspectos que podem incentivar esse problema são as experiências negativas vivenciadas pelos alunos. Essa questão pode ser observada na obra paradidática de Santos et al. (2021), na qual o personagem João vivenciou uma situação de constrangimento em frente aos seus colegas de sala, por não conseguir responder completamente a um comando do professor, a partir disso, ele visualiza a matemática como um monstro. Nesse sentido, muitos alunos têm experiências como a de João, o que torna a obra fictícia um reflexo da realidade. Por consequência, muitos alunos vão para as aulas desmotivados e desinteressados com esse ponto de vista pré-estabelecido, dificultando a aprendizagem da disciplina. Portanto, a motivação é um ponto-chave em questão. Segundo Tapia e Fita (1999, p. 14):

Se queremos motivar nossos alunos, precisamos saber de que modo nossos padrões de atuação podem contribuir para criar ambientes capazes de conseguir que os alunos se interessem e se esforcem por aprender e, em particular, que formas de atuação podem ajudar concretamente a um aluno.

Paralelamente, um desses ambientes que o docente pode criar junto com a comunidade escolar para despertar o interesse de seus estudantes é o Laboratório de Matemática, que, segundo Lorenzato (2012, p. 6 e 7), é uma parte indispensável de uma instituição escolar e que "deve ser o centro da vida matemática na escola". Além disso, segundo a Base Nacional Comum Curricular (2017, Brasil, p. 263):

Apesar de a Matemática ser por excelência, uma ciência hipotético-dedutiva, porque suas demonstrações se apoiam sobre um sistema de axiomas e postulados, é de fundamental importância também considerar o papel heurístico das experimentações na aprendizagem da Matemática.

O que destaca ainda mais a relevância do Laboratório de Matemática como uma oportunidade de experimentação. Esse ambiente pode ser eficaz quando utilizado de maneira adequada, uma vez que apenas estar no laboratório não garante a experimentação matemática. Dentro dele, o docente tem a oportunidade de realizar uma atividade conjunta com seus alunos, produzindo (signos e artefatos), em busca de uma obra comum, ou seja, "o aparecimento sensorial do saber" (Radford, 2019). Dessa maneira, o professor poderá transformar conteúdos vistos como abstratos em algo concreto. Vale acrescentar que esse local pode ser implementado desde a Educação Básica até a graduação, e sua constituição pode variar de acordo com o público-alvo.

Nesse contexto, o Laboratório de Matemática diferencia-se dos demais laboratórios, tais como o de Informática e Ciências, pois possui objetivos e características específicas. Diante disso, caracterizar um fenômeno pode ir além de apenas definir suas particularidades, como estrutura e organização. Essa ação também permite expressar as concepções e o papel do objeto de estudo. Desse modo, esse artigo tem como objetivo realizar uma Revisão Sistemática da Literatura sobre a caracterização do Laboratório de Matemática, o que se revela fundamental, não apenas sob um olhar teórico, mas também prático, visto que poderá estimular uma percepção pedagógica desse espaço para o auxílio de novas implementações no meio acadêmico.

O estudo é relevante uma vez que atuamos como bolsista de Iniciação Científica no Núcleo de Educação da Infância - Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (NEI-CAp/UFRN), em um projeto de pesquisa que visa, em uma das suas metas, a implantação do Laboratório de Matemática no NEI.

Metodologia

Conforme Bezerra, Caetano e Almeida (2024) a revisão sistemática procura organizar e resumir o conhecimento publicado sobre um dado assunto, seguindo critérios claros e predefinidos. Nesse sentido, optamos por realizar o presente estudo sob o olhar deste tipo de revisão, seguindo os passos sugeridos pelos mesmos autores, isto é, (1) Definição da pergunta e/ou problema; (2) Exploração livre do tema; (3) Constituição das strings; (4) Seleção das Bases; (5) Realização da busca nas Bases; (6) Definição de critério de inclusão e exclusão; (7) Constituição do Corpus; (8) Análise e, por fim, a (9) Divulgação.

No decorrer da fase (1), o questionamento que guiou toda nossa investigação foi: “Como um laboratório de matemática é caracterizado?”, dado que existem diversas publicações que demonstram as singularidades e o papel desse ambiente para a educação e experimentação matemática. Sabemos que existem diferentes laboratórios, com diferentes intuitos, porém, trazer essas diferentes concepções e formas de organização do espaço se torna crucial para novas execuções.

Já na etapa (2), ao realizar diversas pesquisas, foi perceptível a maior frequência das palavras “Laboratório de Matemática”, “Laboratório de Ensino de Matemática” e “Laboratório de Educação Matemática". Ao buscar a sigla “LEM”, a título de exemplo, eram identificados vários resultados, porém, muitos deles não faziam referência ao significado do laboratório e, os que faziam, demonstraram a sigla “LEM” para referir-se ao Laboratório de Ensino de Matemática ou ao Laboratório de Educação Matemática. Já a sigla “LEMAT" obteve poucos resultados e os que resultaram, se referiam à sigla do Laboratório de Educação Matemática. Desse modo, para o passo (3), utilizamos o operador booleano OR e foi selecionada uma única string: “Laboratório de Matemática” OR “Laboratório de Ensino de Matemática” OR “Laboratório de Educação Matemática”, visto que ela abrange diferentes denominações utilizadas na literatura e apresentou resultados significativos para a pesquisa.

Para a seleção das bases, passo (4), foi utilizado o Portal de Periódicos Capes, haja vista que ele possui um acervo de grande porte, com 249 bases. Desse quantitativo, foram selecionadas duas: a Redalyc e a DOAJ. Ambas foram escolhidas pela sua relevância na divulgação científica: a Redalyc abrange países desde a América Latina até o Caribe, Espanha e Portugal, enquanto a DOAJ conta com mais de 40 países. A tabela a (anexo1) sintetiza os resultados encontrados durante o processo de busca nas bases (5):

O quadro 1 (anexo 2), demonstra quais os critérios de inclusão e exclusão, da etapa (6), foram definidos:

Para realização do passo (7), decidimos utilizar o programa google planilhas, com a finalidade de obter uma maior organização e gerenciamento dos dados. Dessa maneira, ao aplicar os critérios de inclusão e exclusão, de 236 publicações encontradas apenas 30 foram selecionadas. O quadro 2 (anexo 3) a seguir demonstra, os resultados:

Já em (8), na penúltima fase, foi realizada uma análise detalhada dos artigos selecionados, com o intuito de conseguir responder o nosso problema inicial, aprofundando, desse modo, os conhecimentos sobre o Laboratório de Matemática. Por fim, vale salientar que a seguinte pesquisa também apresenta um viés qualitativo e está

integrada ao projeto de pesquisa intitulado “Educação Matemática no Ensino Fundamental do Núcleo de Educação da Infância - NEI/CAp - UFRN".

Resultados e Discussões

Souza e Pereira (2016) destacam que o LEM pode ser uma alternativa viável para reverter o cenário desafiador da Matemática. Segundo as autoras, o Laboratório de Matemática caracteriza-se como um espaço de aprendizagem, no qual a teoria e prática se complementam, possibilitando que o estudante abstraia os assuntos matemáticos de forma significativa, o que exige, por consequência, muito trabalho e planejamento por parte do docente. As mesmas, se apoiam na concepção de Lorenzato, a qual o laboratório não precisa iniciar com uma sala reservada somente para essa finalidade, o LEM pode ser inicialmente um espaço para armazenar materiais e, posteriormente, pode ser ampliado conforme as possibilidades da instituição. As autoras destacam algumas atividades que podem ser realizadas nesse ambiente, como: Monitoria da disciplina, oficinas de produção de recursos, intervenções, sessões de filme sobre a matemática, entre outras.

Essa compreensão do Laboratório como um espaço que ultrapassa a simples disponibilização de materiais também aparece em Cury (2017), que destaca funcionalidades relacionadas ao planejamento, à discussão de projetos acadêmicos, à formulação e testagem de hipóteses, bem como à experimentação. O autor ainda destaca a importância da qualificação profissional em relação aos materiais didáticos no LEM, reunindo diferentes autores que ressaltam essa necessidade, uma vez que os recursos didáticos, quando utilizados de maneira adequada, são uma forma eficaz de responder o que, como e para que aprender essa disciplina.

A partir dessas concepções percebe-se que o LEM não se restringe a uma estrutura física ou a um conjunto de materiais, mas se constitui pelas práticas desenvolvidas nesse ambiente. Esse ponto de vista é reforçada por Marinho e Salles (2025), que, ao apresentarem o Laboratório de Educação Matemática e inclusão (LEMi), empregam a concepção de Ewbank para retratar que o processo e procedimento são primordiais, uma vez que nem toda escola pode conter esse espaço, mas todo professor ou instituição pode adotar essas práticas. A partir dos relatos de experiências desenvolvidas no LEMi, eles evidenciam o potencial reflexivo e inclusivo do ambiente, destacando que apenas utilizar um material didático acessível, não torna a prática inclusiva.

A possibilidade de diferentes configurações do Laboratório também é discutida por Silva et al. (2023), que apresentam três tipos de estruturas que o Laboratório de Matemática pode possuir, o primeiro é o LEM físico, presente na instituição; o segundo é o LEM virtual, que não exige necessariamente o uso da internet e pode estar presente fisicamente no meio escolar; e, por fim, a webLEM, que é um laboratório de matemática presente no ambiente digital e que necessita do uso da rede. Os autores destacam, ainda, que a webLEM pode ser uma ferramenta eficaz para o conhecimento tecnológico e pedagógico do conteúdo (TPACK), uma vez que o professor pode ampliar, adaptar e refinar sua prática.

Essa flexibilidade também pode ser observada nos processos de implementação dos laboratórios. Weber et al. (2018) descrevem a ideia de implementação de um LEM na Escola Estadual de Educação Básica Yeté surgiu a partir de uma necessidade identificada por um acadêmico de Licenciatura em Matemática, sendo posteriormente estruturada pelo projeto de extensão do próprio Instituto Federal Farroupilha. A direção recebeu a proposta com animação, cedendo uma sala que servia como depósito para construção do LEM. Assim, a equipe passou pelas salas com intuito de comentar o novo ambiente, resultando

no engajamento de quatro alunas do ensino médio que auxiliavam durante o período de contraturno, vale ressaltar que a comunidade local e a direção também contribuíram com a doação de materiais. De modo semelhante, Silva e Rocha (2025) destacam a implementação de um Laboratório de Matemática na UFPE, cuja iniciativa se deu a partir do colegiado do curso, por meio do projeto intitulado como "Softwares, materiais manipuláveis e jogos no ensino da matemática", visando buscar recursos para a aquisição de materiais. Mesmo sem dispor de um espaço físico, almejavam pela concretização da ideia, até que a pró-reitora cedeu uma sala para implementação da proposta, o qual inicialmente, acomodava 22 estudantes, os professores foram uma peça fundamental no processo, realizando doações de jogos para realização desse espaço. Ademais, Carvalho e Eugênio (2025), destacam a implementação do Laboratório de Ensino da Matemática da UPE, o LEMUPE. Nesse sentido, a criação iniciou-se a partir de uma disciplina de laboratório de matemática, a qual as aulas eram realizadas na sala, pois não detinham de um ambiente somente para essa funcionalidade. Após a solicitação do corpo docente por uma sala, a estrutura foi disponibilizada, onde era o laboratório de informática. Assim, foram confeccionados materiais, visando uma melhor aparência do ambiente. Por fim, os diferentes trabalhos realizados pelos discentes, colaboraram para o fortalecimento desse espaço. Portela, Mafra e Carvalho (2024) apontam que o LAMAT da Universidade do Oeste do Pará, enfrenta dificuldades comuns à realidade brasileira, como a falta de infraestrutura, a captação de recursos e a resistência de alguns professores, porém o laboratório possui resiliência, adaptando-se a por meio de materiais acessíveis e das colaborações internas e externas.

Os estudos de Weber et al. (2018), Silva e Rocha (2025), Carvalho e Eugênio (2025), Portela, Mafra e Carvalho (2024), portanto, convergem entre si demonstrando o esforço coletivo para construção e fortalecimento do laboratório.

Além da estrutura, os materiais didáticos aparecem de maneira recorrente como elementos constituintes de práticas laboratoriais. Santos, Valente e Oliveira (2025), comentam sobre o Laboratório de Ensino de Matemática e Estatística da Universidade Federal da Bahia (LEMA - UFBA), demonstrando uma possibilidade de uso do ambiente, na qual os modelos concretos do laboratório eram transformados em Materiais Curriculares para professores (MCpP), evidenciando uma articulação entre os materiais didáticos e o planejamento docente. O que se aproxima da perspectiva apresentada por Lima, Oliveira e Milani (2025), que realizavam atividades de produção, seleção e implementação de materiais no laboratório, o que contribuiu para o conhecimento diferentes materiais pedagógicos, seleção dos mais adequados, a colocação no lugar do discente com um olhar sensível e a ampliação da compreensão da própria disciplina, além de garantir uma experiência e um aprendizado enriquecedor sobre o LEM.

A importância desses recursos também é evidenciada por Jucá, Portal e Costa (2024) abordam uma série de atividades que foram realizadas com os alunos dos anos iniciais do fundamental, no Laboratório de Matemática, com o intuito de recompor a aprendizagem dos discentes que foram prejudicados durante a pandemia do COVID-19. Para a realização dessa atividade, todos os materiais didáticos foram confeccionados pelos professores e membros do GPEMAT, o Grupo de Pesquisas em Educação Matemática da UEPA. Assim, essa prática gerou participação, colaboração, dinâmica e entusiasmo por parte dos discentes. Pires, Almeida e Oliveira (2025) apontam uma característica elementar de um LEM, destacando que os materiais presentes nesse ambiente variam de acordo com a faixa etária do aluno e objetivos de aprendizagem, assumindo diferentes propostas desde à Educação Infantil até o Ensino Médio. Dessa forma, os estudos indicam o quantos materiais didáticos são relevantes, mas sua seleção

é utilização devem estar relacionadas com a idade dos estudantes e intencionalidade pedagógica do professor.

Essa necessidade de articulação entre materiais e práticas docentes é enfatizada por Oliveira e Kikuchi (2018), que apresentam cincos aspectos que consideram relevantes para fazer uso do LEM na formação de professores: conhecer diferentes materiais, identificando suas potencialidades e limitações; compreender a importância da criatividade para o planejamento, a elaboração e o desenvolvimento de atividades; reconhecer a relevância de trabalho colaborativo com diferentes colegas de profissão; compreender a importância do planejamento, reconhecendo suas dificuldades; e perceber a complexidade do processo de ensino e aprendizagem dessa disciplina. Toledo, Scheller e Guimarães (2025) também evidenciam que as experiências no LEM, como o planejamento oficinas e Workshops, exigiram dos bolsistas a antecipação de possíveis dificuldades e dúvidas. Fonseca, Vieira e Barbosa (2025) destacam como as atividades realizadas no LEM do IFNG, possibilitaram um espaço formativo tanto para a Educação Básica, quanto na formação dos próprios bolsistas da Licenciatura em Matemática.

Nesse sentido, a formação docente constitui outra dimensão recorrente nos estudos do Laboratório. Oliveira (2017) retrata a relevância de um LEM durante a formação do pedagogo, uma vez que a aprendizagem matemática começa a partir dos anos iniciais. A autora pontua que durante as aulas realizadas no laboratório é necessário que os professores utilizem uma linguagem clara e objetiva, destacando ainda que as práticas realizadas com os licenciandos proporcionaram aos sujeitos envolvidos o interesse em aprender. Clesar e Giraffa (2021) pontuam as disparidades entre essa formação nos LEMs da rede pública e privada, enquanto a primeira frequentemente apresenta ausência de profissionais especializados, a outra costuma dispor de equipes capacitadas. Enquanto, Farves, Gaspar e Bastos (2024) ressaltam que o laboratório de matemática permitiu o amadurecimento, bem como o desenvolvimento em diversos aspectos, na organização e planejamento, comprometimento e melhora na desenvoltura dos licenciandos. Silva e Cabrita (2024), ressaltam que o laboratório favorece a construção da identidade profissional docente, possibilitando reflexões sobre o papel do professor e promovendo discussões relevantes acerca de temas para a Educação Matemática.

Outrossim, a dimensão formativa também se vincula ao Ensino-Pesquisa-Extensão. Guérios e Ksiaszczyk (2025), concebem o LEM como um espaço que busca uma abordagem transdisciplinar, com ênfase na participação ativa do aluno, além de possibilitar a pesquisa, ensino e extensão. Leonel, Pavani e Oliveira (2026) concebem o LEM como "um ambiente de aproximação lúdica, criativa e diferenciada com a matemática". Destacando que o ensino possibilita diferentes intervenções, a Extensão, por exemplo, proporciona uma aproximação entre o ensino superior e a escola. Messias, Pinto e Ferreira (2024) reforçam essa perspectiva ao apresentar ações voltadas à formação de professores, aos estudantes da Educação Básica e a pessoas externas à instituição.

As funções de um Laboratório também podem assumir questões culturais e históricas. Fernandes et al. (2025), apresentam o AFROLAM, o Laboratório Afro de Matemática e artes, sediado no IFBaiano, que busca romper o silenciamento e apagamento dos saberes africanos e afro diaspóricos no currículo escolar, com diversos recursos produzidos por esses povos, além de oficinas, cursos e curadorias. Santos e Pereira (2024), por sua vez, mostram a ideia inicial de um Laboratório de História da Matemática (LHM), desenvolvida pelo GPEHM, o Grupo de Pesquisas em Educação e História da Matemática, na Universidade Estadual do Ceará. Esse grupo começou a desenvolver pesquisas com instrumentos históricos e identificou que esses materiais são capazes de interligar a História da Matemática com o LHM. Já Dalcin e Fischer (2021), elencam o Laboratório de Matemática do Instituto de Educação General Flores da Cunha,

demonstram outra dimensão do Laboratório, a preservação de materiais produzidos historicamente, a partir da organização, higienização, digitalização e catalogação do acervo.

Ademais, o papel do Laboratório de Matemática, como componente curricular ou no âmbito do estágio supervisionado, auxilia diretamente na formação, como pontua Carvalho, Esquincalha e Oliveira (2025) que destacam em seu artigo, essa disciplina pode promover reflexões e práticas sobre a utilização de materiais didáticos. Já Ramos, Silveira e Sodré (2025), destacam, por exemplo, como a socialização de práticas, a análise conjunta de erros e a escrita reflexiva sobre as distintas ações da disciplina, favoreceu a construção de um hábito argumentativo. Pinto e Conti (2024) comentam sobre a utilização do LEM FaE vinculada às aulas de estágio obrigatório, possibilitando ao licenciando refletir sobre as possibilidades e limitações dos recursos para o ensino da Matemática. O espaço, serviu de suporte para o planejamento, a organização e a (re)elaboração e a confecção de materiais, favorecendo a colaboração e a corresponsabilidade entre o estagiário e a supervisora.

Por fim, Silva e Santos (2026) apontam que, ao pensar em um LEM como um simples depósito, restringe-se o seu potencial, descaracterizando sua função formativa e pedagógica, destacando que o LEM pode ter um papel central no pensamento espacial, pois permite experiências sensoriais, cognitivas e simbólicas, nas quais a aprendizagem se constrói a partir da articulação entre o professor, alunos e materiais disponíveis. Já Maia (2016) aponta o LABOMAT como um ambiente socioafetivo, criando um ambiente seguro para errar e aprender.

Conclusão

Conclui-se que o Laboratório de Matemática é um espaço capaz de transcender a realidade, assumindo diferentes configurações a partir do cenário educacional no qual está inserido. O LEM dO NEI-CAp/UFRN está em processo de implantação e, por atuarmos como bolsista de iniciação científica na referida instituição, nos debruçamos sobre o conceito de LEM de modo a compreender de que modo ele pode contribuir no ensino-aprendizagem do ensino fundamental do NEI.

O laboratório é um ponto-chave para propor atividades que visam à descoberta, à experimentação, à investigação e à resolução de problemas. Contudo, para que essas possibilidades sejam efetivadas, é necessária uma sólida formação docente, uma vez que apenas estar em um ambiente como este não garantirá uma aprendizagem significativa para os alunos.

Vale ressaltar que a ideia de implementação pode surgir de um único indivíduo, mas a junção com a comunidade escolar é capaz de tornar essa prática menos desafiadora. Além disso, o LEM pode ser um local que contenha diferentes recursos, mas estes necessitam de um bom planejamento docente, de modo a contribuir para o aprendizado dos alunos. Destaca-se, ainda, a necessidade de adaptação desses materiais para atender a todos os discentes, promovendo, dessa forma, um acesso equitativo às ferramentas.

O material didático, também, não precisa ser necessariamente industrializado, visto que sua aquisição requer, diversas vezes, muitos recursos financeiros. Ademais, eles podem ser feitos de diversos materiais recicláveis, como caixas de ovos, papéis, pedaços de papelão, entre outros. Ressalto, ainda, que o Laboratório de Matemática pode ir muito além desses recursos, podendo receber diferentes propostas ligadas à matemática. A sua utilização dependerá do intuito da instituição escolar com o

laboratório, podendo envolver práticas voltadas à formação do licenciando, projetos de extensão, pesquisa e diferentes ações de ensino.

A partir da leitura dos artigos relacionados ao laboratório, é perceptível que muitos autores citam obras de Lorenzato, Oliveira, Turrioni, Rêgo e Rêgo, o que enfatiza a importância das obras realizadas por esses autores como uma luz para o entendimento desse espaço.

Diante disso, percebe-se que existem diferentes concepções acerca do Laboratório de Matemática, as quais podem variar conforme o contexto educacional. Porém, entre essas diferentes perspectivas, finalizo este artigo com uma concepção que sintetiza um pouco da amplitude desse ambiente e demonstra a potencialidade do LEM quanto ao processo de aprendizagem: “é um espaço para facilitar, tanto ao aluno como ao professor, questionar, conjecturar, procurar, experimentar, analisar e concluir, enfim, aprender e principalmente aprender a aprender” (Lorenzato, 2012, p. 7), destaca-se, ainda, que foi possível responder a pergunta inicial “Como um laboratório de matemática é caracterizado?”.

Referências

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Pisa. Brasília, DF: Inep, [s.d.]. Disponível em: Acesso em: 5 ago. 2026. BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. CARVALHO, Érick Macêdo; EUGENIO, Robson da Silva. Laboratório de Ensino de Matemática da Universidade de Pernambuco em Petrolina: construção, manutenção e fortalecimento. Revista Baiana de Educação Matemática, v. 5, n. 1, e202436, 2025 CARVALHO, Thays Rayana Santos de; ESQUINCALHA, Agnaldo da Conceição; OLIVEIRA, Ana Teresa de Carvalho Correa de. O papel do laboratório de ensino de matemática na formação de licenciandos: percepções e impactos para utilização de recursos didáticos. Revista Baiana de Educação Matemática, v. 5, n. 1, e202438, 2025. CLESAR, Caroline Tavares de Souza; GIRAFFA, Lucia Maria Martins. Laboratório de ensino de matemática: preenchendo as brechas de formação do licenciado em Pedagogia. ReDiPE: Revista Diálogos e Perspectivas em Educação, Marabá-PA, v. 3, n. 1, p. 157-172, jan./jun. 2021. CURY, Fernando Guedes. A presença de ideias de Rousseau, Pestalozzi e Piaget nas pesquisas brasileiras sobre o laboratório de ensino de matemática. Em Teia: Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana, Recife, v. 8, n. 1, p. 1-19, 2017. DALCIN, Andréia; FISCHER, Maria Cecilia Bueno. O acervo do Laboratório de Matemática do Instituto de Educação General Flores da Cunha. Revista História da Educação, Porto Alegre, v. 25, e102551, p. 1-9, 2021. FARVES, Aline Mendes Penteado; GASPAR, José Carlos Gonçalves; BASTOS, Marcelo Silva. Impacto do LabEM na formação dos licenciandos em Matemática do IFRJ Campus Nilópolis. Revista Baiana de Educação Matemática, v. 5, n. 1, e202426, 2024. FERNANDES, Filipe Santos; MESQUITA, Ana Paula dos Santos; VIEIRA, João Vitor Pires; FERREIRA, José Carlos Dias. Laboratórios, Olimpíadas, Pensamento Computacional: reflexões sobre a juventude entre produções curriculares em Matemática. Revista de Investigação e Divulgação em Educação Matemática, Juiz de Fora, v. 9, n. 1, p. 1-22, 2025. FONSECA, Linoarley Silva; VIEIRA, Thais de Souza; BARBOSA, Lucas Diego Antunes. Laboratório de Educação Matemática e sua potencialidade para atividades de ensino. Revista Baiana de Educação Matemática, v. 5, n. 1, e202432, 2025. JUCÁ, Rosineide de Sousa; PORTAL, Karina Nayara Rego; COSTA, Ninarosa Tavares. O laboratório de

ensino de matemática: uma experiência com os alunos dos anos iniciais. Revista de Investigação e Divulgação em Educação Matemática, Juiz de Fora, v. 8, n. 1, p. 1-21, 2024. KSIASZCZYK, Flavia Manuella de Almeida; GUÉRIOS, Ettiène Cordeiro. Laboratório de Educação Matemática (LEM): possibilidade para prática pedagógica transdisciplinar na formação docente. Revista Baiana de Educação Matemática, v. 5, n. 1, e202437, 2025. LEONEL, Brian Yohan Corrêa Alves; PAVANI, Victor Vaz; OLIVEIRA, Paulo Cesar. A tríade ensino-pesquisa-extensão na implementação do LEM: configurações colaborativas na formação de professores de Matemática. Revista Baiana de Educação Matemática, v. 7, n. 1, e202637, 2026. LIMA, Maitê Magalhães; OLIVEIRA, Matheus Alves de; MILANI, Raquel. O papel do Laboratório de Matemática na formação docente de monitores. Revista Baiana de Educação Matemática, v. 5, n. 1, e202444, 2025. MAIA, Eridan da Costa Santos. O laboratório de ensino de matemática e o programa de extensão: LABOMAT. Revista Extensão & Cidadania, v. 2, n. 3, jan./jun. 2014. MARINHO, Karem Keyth de Oliveira; SALES, Elielson Ribeiro de. Laboratório de Educação Matemática e Inclusão: relatos de atividades desenvolvidas na perspectiva da Educação Inclusiva. Revista Baiana de Educação Matemática, v. 5, n. 1, p. 01-22, e202440, jan./dez. 2024. MESSIAS, Maria Alice de Vasconcelos Feio; PINTO, Débora Chirlei da Silva; FERREIRA, Taís Xavier. O Laboratório de Ensino de Matemática como espaço teórico-prático na formação de professores de Matemática: um relato de práticas extensionistas. Revista Baiana de Educação Matemática, v. 5, n. 1, e202423, 2024. SANTOS, Naiara dos et al. A cor da matemática. Juazeiro, BA: UNEB, 2021. E-book. Disponível em: Acesso em: 10 ago. 2026 OLIVEIRA, Carloney Alves de. Laboratório de Educação Matemática: concepções e implicações na formação do pedagogo. Espaço Plural, Marechal Cândido Rondon, v. 18, n. 36, p. 155-173, 2017. OLIVEIRA, Zaqueu Vieira; KIKUCHI, Luzia Maya. O laboratório de matemática como espaço de formação de professores. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 48, n. 169, p. 802- 829, jul./set. 2018. PINTO, Nayara Katherine Duarte; CONTI, Keli Cristina. Ampliando os usos do Laboratório de Ensino de Matemática: estágio supervisionado e colaboração. Revista Baiana de Educação Matemática, v. 5, n. 1, e202441, 2025. PIRES, Rogério Fernando; ALMEIDA, Viviane de Andrade Vieira; OLIVEIRA, Cristiane Coppe de. Matematicando no Pátio: a extensão e o LEMat como elementos de formação de professores para o ensino de Matemática. Revista Baiana de Educação Matemática, v. 5, n. 1, p. 01-18, e202434, jan./dez. 2024. PORTELA, Lissa Nareli dos Reis; MAFRA, José Ricardo e Souza; CARVALHO, Hamilton Cunha de. Laboratório de Aplicações Matemáticas (LAPMAT): contribuições para a formação inicial de professores no Oeste do Pará. Revista Baiana de Educação Matemática, v. 5, n. 1, e202442, 2025 RADFORD, L. Teoria da Objetivação: uma perspectiva vygotskiana sobre conhecer e vir a ser no ensino e aprendizagem da matemática. São Paulo: Livraria da Física, 2021. RAMOS, Rita de Cássia de Souza Soares; SILVEIRA, Raquel Silva; SODRÉ, Danielle Bartz. Laboratório de Educação Matemática como espaço investigativo em três cursos de Licenciatura em Matemática. Revista Baiana de Educação Matemática, v. 5, n. 1, p. 01-25, e202427, jan./dez. 2024. SANTOS, Arthur Viana; VALENTE, Cristiana Bastos Paiva; OLIVEIRA, Andréia Maria Pereira de. Transformações do ensino para a Educação Matemática por meio de modelos concretos do LEMA-UFBA. Revista Baiana de Educação Matemática, v. 5, n. 1, e202435, 2025. SANTOS, Joelma Nogueira dos; PEREIRA, Ana Carolina Costa. A matemática escolar e o laboratório como ambiente de aprendizagem: algumas considerações sobre o ensino. Conexões – Ciência e Tecnologia, Fortaleza, v. 9, n. 4, p. 17-25, 2015. SANTOS, Joelma Nogueira dos; PEREIRA, Ana Carolina Costa. Introduzindo as ideias iniciais do LHM com argumentos na formação docente e na vivência do Laboratório de Matemática. Boletim Cearense de Educação e

História da Matemática, v. 11, n. 32, p. 1-15, 2024. SILVA, Américo Junior Nunes da; CABRITA, Isabel. Laboratório de Educação Matemática na Universidade do Estado da Bahia, Brasil: reflexos na formação de futuros professores de Matemática. Revista Baiana de Educação Matemática, v. 5, n. 1, e202412, 2024. SILVA, Carlos Adriano Marcondes da; SANTOS, Márcio Eugen Klingenschmid Lopes dos. Laboratórios de Ensino e Educação Matemática no ensino de Geometria: concepções de ensino e aprendizagem na Educação Básica. Revista Baiana de Educação Matemática, v. 7, n. 1, e202617, 2026. SILVA, Isaac Emmanuel da; ROCHA, Cristiane de Arimatéa. Laboratório de Ensino de Matemática do Agreste Pernambucano Professor Ricardo Oliveira (LEMAPE): da ideia à implementação. Revista Baiana de Educação Matemática, v. 5, n. 1, e202439, 2025. SILVA, Pedro José Florencio da; COSTA, Dailson Evangelista; MORAES, Mônica Suelen Ferreira de; SABBATINI, Marcelo. O papel do webLEM na promoção do TPACK do professor que ensina Matemática. Revista Prática Docente, [S. l.], v. 8, p. e23052, 2023. TAPIA, Jesús Alonso; FITA, Enrique Caturla. A motivação em sala de aula: o que é, como se faz. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003. TOLEDO, Neila de Toledo e; SCHELLER, Morgana; GUIMARÃES, Caio Gomes; GUIMARÃES, Isadora. O laboratório de Educação Matemática e suas contribuições para a formação inicial de futuros professores de Matemática e para a comunidade. Revista Baiana de Educação Matemática, v. 5, n. 1, e202431.

Anexos

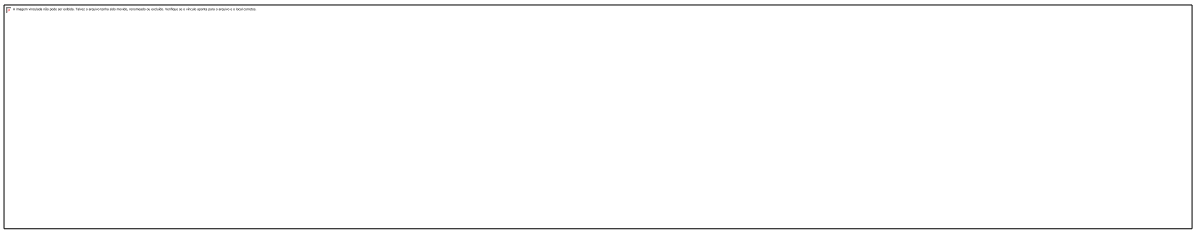
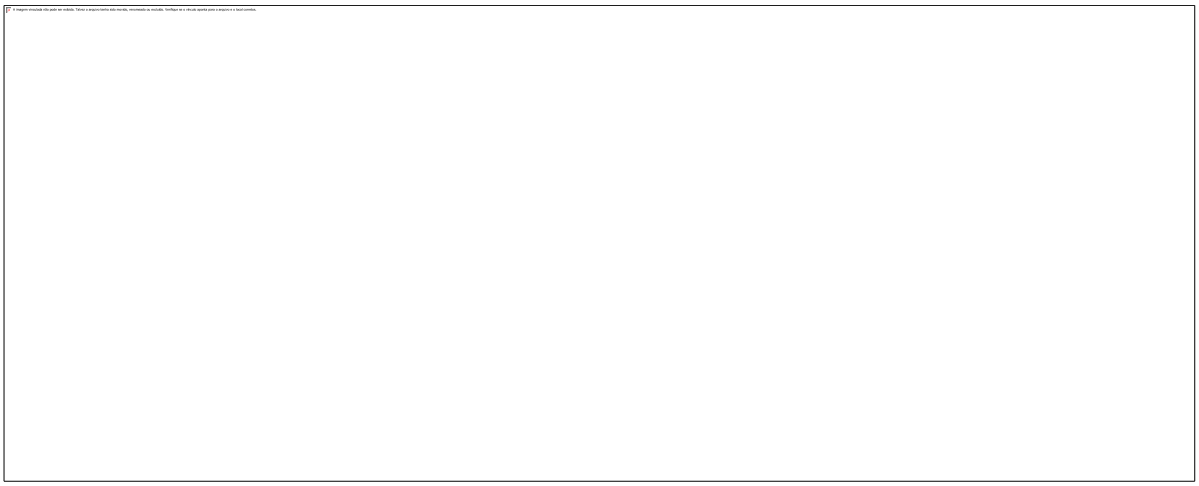
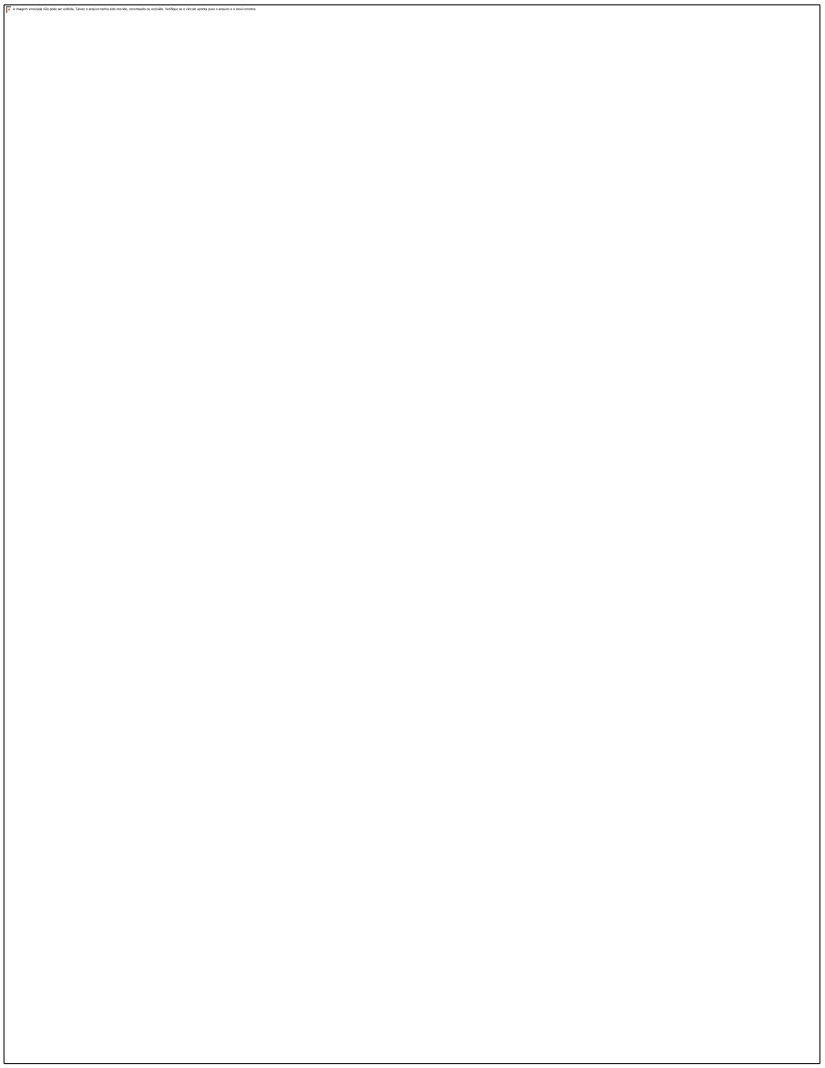


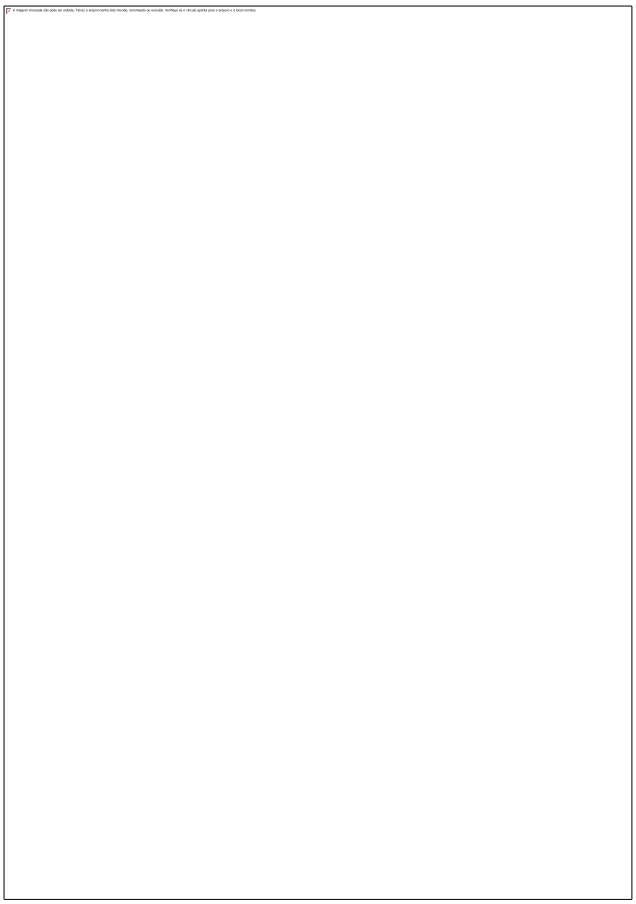
Tabela: Resultados da busca nas bases escolhidas



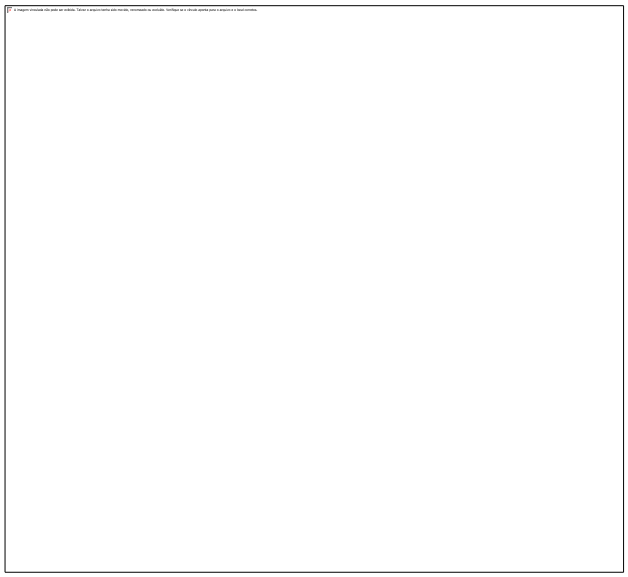
Quadro 1: Critérios selecionados



Quadro 2: Artigos selecionados



Quadro 2: Artigos selecionados (continuação)



Quadro 2: Artigos selecionados (continuação)