

falatu!

ISSN 3086-111X

VOL. 3, N. 1, 2025

Relatos de
experiência



bem-sucedidas
e a identidade
narrativa

Editores Responsáveis pelo volume

Patrícia Silva Rosas de Araújo DME/CE/UFPE

Fabrini Katrine da Silva Bilro DME/CE/UFPE

Gilvete de Lima Gabriel DME/CE/UFPE/UFRR

fala tu!

ISSN 3086-111X



É permitido compartilhar este material — copiar e redistribuir em qualquer suporte ou formato — desde que citada a autoria e observados os termos da licença CC BY-NC-ND. Os conceitos, hipóteses, opiniões, conclusões e recomendações apresentadas são de inteira responsabilidade dos autores, assim como a indicação e utilização de fontes bibliográficas, iconográficas, tabelas e/ou gráficos. As ideias aqui expressas não refletem, necessariamente, a visão da Fala Tu!



Universidade Federal da Paraíba
Portal de Periódicos
EDITORA UFPB



EXPEDIENTE

Editora-chefe

Patrícia Silva Rosas de Araújo DME/CE/UFPB

Editoras adjuntas

Fabrini Katrine da Silva Bilro DME/CE/UFPB

Gilvete de Lima Gabriel DME/CE/UFPB/UFRR

Comissão Editorial

Adlene Silva Arantes | UPE

Débora Amorim Gomes da Costa-Maciél | UPE

Dieison Prestes da Silveira | UFPB

Josué Carlos S. Santos | USP

Manassés Moraes Xavier | UFCG

Maria Graciele de Lima | UFPB

Maria Margareth de Lima | UFPB

Maricélia Ribeiro Jorge | PMCG

Monique Alves Vitorino | UPE

Colaboração Editorial dos Estudantes | UFPB

Adryel Veloso de Jesus

Hugo Darlyson de Araujo Andrade

Luciana Trajano da Silva | UFPB

José Marcos Ramos Vital

Polyanna Santos de Moura Lima

Designer da capa

Hugo Darlyson de Araujo Andrade | UFPB

Conselho Consultivo

Amasile Coelho L. C. Sousa | UEPB

Ana Cláudia de França | UFPE

Cícero Pedroza Silva | UFPB

Haila Ivanilda da Silva | UFPE

Isabelle de Araújo Pires | PMCG

Jéfferson Luiz B. L. Silva | UFPB

João Gilberto Farias Silva | UFPE

Josias Ferreira da Silva | UERR

Luciano Nascimento | UEPB

Maria Leogete Joca da Costa | UFRR

Maria Lúcia. F. de Figueiredo Barbosa | UFPE

Rejane Dias da Silva | UFPE

Roziane Marinho Ribeiro | UFCG

Sebastião Monteiro Oliveira | UFRR

Tânia Guedes Magalhães | UFJF

Thayana Priscila Domingos da Silva | UFPB

Responsável Técnico/Suporte

Aldenora Giovana da Silva | UFPB Maria

Dayane Lira Dantas | UFPB

Endereço Editorial

Fala Tu!

Contato: contatorevistafalatu@gmail.com

Centro de Educação – Universidade Federal da

Paraíba - Cidade Universitária – Campus I

CEP 58059-970 – João Pessoa, PB – Brasil

Editorial

Refletir sobre as nossas experiências bem-sucedidas da prática educativa tem sido um desafio nos dias atuais. Com o objetivo de acolher, valorizar e reconhecer as práticas educativas de professores e professoras que estão no chão da escola, na universidade e em espaços não-escolares é que abraçamos cada aluno e aluna da disciplina Seminário Temático em Educação VII, turma 03 (noturno), 2025.1, do curso de Pedagogia da UFPB, e lançamos o convite para narrarem suas experiências e, ao fazê-lo, identificaram sua identidade narrativa.

Narrar uma experiência bem-sucedida da prática educativa é uma chance de reencontrar os modelos biográficos que estão no cerne da configuração da formação e atuação profissional, pois, são os professores e professoras da educação básica e ensino superior que imitamos quando buscamos desenvolver nossas atividades pedagógicas de forma criativa e inovadora.

Que essas experiências bem-sucedidas da prática educativa sejam inspiração para superarmos os desafios cotidianos encontrados no sistema educacional e, ao mesmo tempo, um reconhecimento dos professores e professoras que fazem a diferença no nosso país.

SUMÁRIO

Relato de Experiência no PIBID: Articulações entre Teoria, Prática e Alfabetização na Escola Pública 6

Ahylla Karla Amancio Lisboa

Literatura em Cena: Um Relato de Experiência no Cotidiano Escolar 12

Alâna Evangelista da Silva

Educação Intercultural e Filosofia da Educação: Construindo Práticas Reflexivas para a Formação do Professor 18

Amanda Kelly Viegas dos Santos

Oficinas de Literatura como Experiência Bem-Sucedida: Acolhimento Docente e Práticas Pedagógicas Transformadoras 25

Amanda Vicente da Silva & Amanda Kelly Viegas dos Santos

Relato de Experiência: A Magia da Leitura na Educação Infantil 32

Ana Beatriz Paulo Lins

Relato de Experiência: Projeto Interdisciplinar de Leitura na Escola Estadual Professora Maria Jacy Costa 36

Ana Cláudia Alves de Araújo

Uma Experiência com Aluno Autista Não Verbal na Educação Infantil 40

Ana Cláudia Nunes Martins

Relato de Experiência: Coleccionando Experiências a partir das Oficinas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência 43

Camila Vitória R. Barreto

Experiência Bem-Sucedida na Educação Infantil 48

Cecylia Gabrielle Oliveira Costa

A Sacola Viajante: Mediação Familiar e a Formação de Pequenos Leitores na Educação Infantil 51

Cristiane Vicente dos Santos

Um Relato de Estágio em Gestão Educacional: Experiência que Forma e Transforma Texto 56

Debora dos Reis Lima

Relato de Experiência: A Atuação da Professora Frente ao Abuso Infantil e o Poder do Vínculo na Proteção da Infância 62

Elizama Gomes da Silva

O Uso de Jogos para o Desenvolvimento do Pensamento Algébrico nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Vivências Formativas do Prolicen 66

Felipe Bergantin Lopes

A Importância da Teoria e a Prática na Construção de uma Identidade e Saberes: Superando o Recorte de Gênero, Sociedade, Preconceitos e Raça 74

Gabriel Germano Alves dos Santos

A Importância da Sociologia na Formação de Professores no Curso de Pedagogia da UFPB: Um Breve Relato 81

Josemar Laurentino dos Santos

Relato de Experiência: O Ensino da Língua Brasileira de Sinais na Associação Centro Rural de Formação no Ano de 2023 85

Leticia Alves dos Santos

Relato de Experiência: O Uso de Jogos de Alfabetização Durante o Acompanhamento de Crianças em uma Escola Municipal de João Pessoa 93

Lúcia de Fátima Marinho de Medeiros

Experiência Bem-Sucedida na Educação Infantil 100

Lyvia Evanescense dos Santos Mendonça

Educação Emocional e Gestão Democrática na EJA: Um Olhar Sensível sobre o Cuidar e o Gerir 103

Maria Clara Silva Fernandes

Relato de Experiência: Traços de Sabedoria – Estímulo Didático e Construção de Saberes no Webfólio Pedagógico 107

Maria Emilay da Silva

Relato de Experiência: Vivências Brincantes e Musicalizadas Explorando a Cultura dos Povos Indígenas na Educação Infantil 114

Maria Isabel Alves da Silva

Relato de Experiência – Estágio em Educação Infantil: Combate ao Bullying 118

Maria José Macena Almeida de Pontes

Reforço Escolar com Abordagem Criativa: Superando Dificuldades em Matemática no 5º Ano do Ensino Fundamental 122

Mariana Costa de Albuquerque Oliveira

Entre Cores, Histórias e Afetos: Um Relato de Vivência no CMEI 126

Natanielle Bruna de Oliveira Souza

Experiência de Monitoria na Disciplina de Psicologia da Educação I 131

Rafaela da Silva Gomes

A Importância da Imersão na Realidade Escolar 134

Thaylani Delmar

Relato de Experiência no PIBID: Articulações entre Teoria, Prática e Alfabetização na Escola Pública.

Ahylla Karla Amancio Lisboa

Ao ingressar na licenciatura em pedagogia, entendi a extrema importância que a docência tem para a sociedade, mas não uma docência cheia de teorias apenas, mas aquela que sabe articular a teoria construída ao longo dos anos de formação com as vivências práticas da realidade escolar atual. Com isso, sentindo falta de algo que comprovasse que a teoria servia e buscando aprender mais e aplicar o conhecimento que estava sendo construído na realidade escolar atual, busquei programas dentro da universidade que articulassem a teoria com a prática, sobretudo no chão da escola pública.

Consequente, após uma seleção tive a oportunidade de adentrar no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência(PIBID), este que é uma iniciativa que integra a Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da educação, e tem por finalidade fomentar a iniciação a docência, busca aperfeiçoar a formação docente em nível superior, o que contribui para a formação de identidades docentes. Além de nos dar a possibilidade de viver a teoria e a prática de maneira sólida, que era o que eu tanto buscava dentro na universidade, queria viver o “fazer docente” que tanto ouvia meus professores falarem. Visto que sem teoria não há prática, e inversamente, assim como defendem Pimenta e Lima (2012, p.136): “A prática pela prática e o emprego das técnicas, sem a devida reflexão, pode reforçar a ilusão de que há uma prática sem teoria ou de uma teoria desvinculada da prática”.

Vale ressaltar que o PIBID é composto por subprojetos, em suma, são os temas específicos a serem trabalhados na atuação dos bolsistas. O subprojeto ao qual fui vinculada trata da alfabetização, que vem sendo um enorme desafio no cotidiano atual da nossa sociedade. Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira(INEP), cerca de 56% das crianças brasileiras das redes públicas de ensino estão alfabetizadas, o que não é um número ruim, mas não é a meta, assim como ressalta Camilo Santana (2022)²: “Não queremos só metade, queremos 100% das crianças alfabetizadas na idade certa”.

Diante do exposto, a experiência a ser relatada foi realizada na Escola Municipal Virginius da Gama e Melo, localizada no bairro de Mangabeira, no município de João Pessoa. Ao chegar lá, foi a minha primeira vez dentro de uma sala de aula como futura docente, o primeiro momento que veria a teoria e a prática que tanto sonhei, e pude perceber mais uma vez a nossa importância para aqueles alunos, além de compreender que a alfabetização é um processo que vai além de ensinar letras, ou o alfabeto ou como as

palavras se formam, mas é ensinar sobre o mundo, principalmente porque a alfabetização adotada nesse contexto é o alfabetizar letrando que segundo Magda Soares é:

A alfabetização - a aquisição da tecnologia da escrita - não precede nem é pré-requisito para o letramento, ao contrário, a criança aprende a ler e a escrever envolvendo-se em atividades de letramento, isto é, da leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e de escrita. (Soares, 2020, p.27)

Ao vivenciar a rotina com a turma, percebi que a maioria ainda estava vivendo o processo de alfabetização, e que durante esse processo tudo importava. Em conversas após a aula com a professora regente percebi com pesar que o desenvolvimento das crianças em questão da alfabetização é refém de várias questões como o apoio dos pais em casa, como a frequência escolar da criança, se ela está bem alimentada e cuidada de forma digna, e conseqüente a tudo isso se ela está motivada e tem o desejo de aprender.

Ensinar o código escrito exige compreender o contexto social, cultural e emocional dos alunos e viver isso na prática cortou meu coração, pois nem todas as crianças tinham um contexto adequado, mas também me deu mais força de vontade para buscar novas teorias com soluções para os problemas, assim como aplicar aquelas que eu já sabia, como também dar o apoio emocional que me era possível diante da situação.

Assim, dei início a minha observação participante. O meu primeiro passo orientado pelo coordenador do projeto Ildo Salvino foi conhecer bem as particularidades da turma, e em seguida a realização da Psicogênese da Língua escrita, proposta por Ferreiro e Teberosky(1999), com as crianças. A psicogênese me ajudou a entender como as crianças viam a escrita e em que níveis elas estavam, só então as intervenções pedagógicas poderiam ser criadas de forma a estar alinhada com a hipótese silábica de cada criança.

A partir desses primeiros passos e observações iniciais, me senti segura para dar início às atividades práticas que respeitassem o nível individual de cada criança buscando tornar o processo de alfabetização mais prazeroso e significativo. Ao perceber algumas alunos desestimulados do processo por causa das dificuldades, que sentiam-se inseguros e em dúvidas sobre sua própria capacidade de aprender a ler e a escrever, eu sempre buscava resgatar com eles o sentido da aprendizagem - o porquê e o para que eles estavam ali tentando, escrevendo, mesmo que algumas vezes, após muito esforço esquecessem a letra ou o som. Fazia questão de valorizar suas histórias, seus ritmos e suas formas de aprender, acreditando que só há aprendizagem verdadeira quando há envolvimento real.

Ao lembrar da importância da autonomia no processo educativo, compreendi que o meu papel não era apenas ensinar, mas caminhar ao lado. Como afirma Freire (1996, p. 24): “Outro saber necessário à prática educativa [...] é o que fala do respeito devido à autonomia do ser do educando”. Essa perspectiva

me orientou a criar um ambiente em que as crianças pudessem confiar em si mesmas, sentirem-se ouvidas e parte ativa da própria alfabetização, ressaltando sempre a sua autonomia.

Ademais, também me lembrei de uma disciplina que cursei no terceiro período com a Professora Elisa Possebon sobre educação emocional. Só foi possível criar esse ambiente para as crianças graças a uma teoria construída em sala de aulas antes. E devo dizer que para mim é de imensa felicidade ver a prática e a teoria cumprindo o seu papel com maestria. A educação emocional é segundo Bisquerra (2000, p. 243):

Um processo educativo, contínuo e permanente, que pretende potencializar o desenvolvimento emocional como complemento indispensável ao desenvolvimento cognitivo, constituindo ambos os elementos essenciais do desenvolvimento da personalidade integral.

Como parte das ações que realizei, foram desenvolvidas duas oficinas com a turma que marcaram a minha trajetória no PIBID: uma oficina de mediação leitora e outra de jogos alfabéticos com foco em rimas. A oficina de mediação leitora teve como objetivo aproximar os alunos dos textos literários, despertando neles o gosto pela leitura e promovendo a ampliação do repertório linguístico e imaginativo. Assim como defende Candido (1988, p. 174): “[...]a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela[...]”. Ou seja, a literatura é inerente à humanidade, é de extrema importância que as crianças tenham contato desde novas com ela, para a formação de um imaginário potente e um amplo vocabulário que as possibilitem falar aquilo que almejam. Escolhi o segundo conto, “O Jabuti de asas” do livro “Contos africanos para crianças brasileiras”, escrito por Rogério Andrade Barbosa e ilustrado por Maurício Veneza.

Antes de iniciar a leitura apresentei o livro, expliquei a origem de um conto africano e levantei algumas questões sobre o conto como: vocês sabem o que é um Jabuti? vocês já imaginaram um de asas? o que será que ele vai fazer com essas asas? como vocês acham que essa história será? Após as respostas, muito criativas, iniciei a leitura explorando as ilustrações, as entonações e as interpretações criativas de cada criança. Ao avançar da leitura perguntava sobre o que tinha acabado de ler, ou como eles achavam que ia terminar. Foi uma experiência enriquecedora, e engraçada, porque eles acabaram adivinhando o final da história pela própria imaginação.

A participação das crianças foi ativa e envolvente, revelando o quanto a leitura, quando mediada com sensibilidade e escuta, se transforma em um espaço de troca, criação e pertencimento. Percebi, naquele momento, que o contato com a literatura não apenas estimula a imaginação, mas também contribui para a ampliação do vocabulário e para o desenvolvimento da oralidade, elementos fundamentais para o processo de alfabetização. Ademais, também contribuiu para a formação integral do ser, a partir da formação de um senso moral, que o final da história trouxe e eles mesmos perceberam. Vale ressaltar que a alfabetização deve ocorrer em práticas reais de linguagem, e a literatura se apresenta como um campo fértil para isso,

pois permite à criança interagir com os sentidos das palavras, com a estrutura dos textos e com os usos sociais da linguagem, assim como defende Soares(2020). Com essa experiência afirmei para a minha identidade docente o quanto que a leitura é indispensável para a vida, e o processo de alfabetização.

A segunda oficina que desenvolvi com a turma foi um jogo de alfabetização chamado “Caça Rimas”. A proposta consistia em apresentar palavras ilustradas dispostas em uma cartela e desafiar os alunos, em dupla, a encontrar, entre as cartas disponíveis, imagens cujos nomes rimassem com as imagens dadas. A atividade envolveu atenção, escuta e consciência fonológica, e logo se transformou em um momento lúdico e cheio de entusiasmo coletivo. O que mais me surpreendeu e emocionou foi a intensa participação dos alunos que, até então, apresentavam maiores dificuldades no processo de alfabetização. Aqueles que geralmente se mostravam mais retraídos ou inseguros diante das práticas de leitura e escrita foram justamente os que mais se destacaram durante o jogo, demonstrando uma consciência fonológica muito mais desenvolvida do que eu mesma esperava. Isso me fez perceber, na prática, o que os teóricos defendem: que o brincar e o jogo são estratégias poderosas para a aprendizagem. Assim como defendem Alves e Bianchi(2010):

Todavia, vale ressaltar que o jogo é uma oportunidade de desenvolvimento. Jogando a criança experimenta, inventa, descobre, aprende e confere habilidades. Sua inteligência e sua sensibilidade estão sendo desenvolvidas. A qualidade de oportunidades que são oferecidas à criança por meio de jogos garante que suas potencialidades e sua afetividade se harmonizem. Dessa maneira, pode-se dizer que o jogo é importante, não somente para incentivar a imaginação nas crianças, mas também para auxiliar no desenvolvimento de habilidades sociais e cognitivas.

Sendo assim, através de um ambiente descontraído e inclusivo, o jogo Caça Rimas ofereceu às crianças a oportunidade de acessar a linguagem de forma prazerosa e significativa, ampliando a escuta ativa e o reconhecimento de sons semelhantes entre as palavras.

Mais do que uma simples oficina, essa experiência representou um marco afetivo e profissional na minha trajetória no PIBID. Em especial, lembro com emoção do momento em que um dos alunos, que até então não conseguia ler nenhuma palavra sem auxílio, conseguiu, na semana seguinte à realização das oficinas, ler sozinho a palavra “abacate”. A leitura aconteceu de forma espontânea, no cotidiano da sala, em um momento da atividade de classe. Foi um momento de silêncio e admiração coletiva: os colegas vibraram, a professora regente ficou surpresa e eu, profundamente tocada, senti que todo esforço valia a pena.

Essa experiência reforçou em mim a importância de acreditar nas potências de cada criança e de não desistir diante das dificuldades. Com base em Ferreiro e Teberosky (1999), entendo que a construção da escrita é um processo contínuo e individual, em que a criança vai formulando hipóteses e testando suas compreensões sobre o sistema da língua escrita. Cabe ao educador, portanto, oferecer meios, ambientes e

propostas que favoreçam essa construção com sentido e pertencimento. O jogo, nesse caso, foi o meio. Mas o verdadeiro aprendizado foi ver, com os próprios olhos, a transformação do “não sei” em “eu consigo”.

Após o término do jogo, propus uma atividade complementar que consistia na criação de novas rimas. Cada criança escolheu uma das palavras da cartela e, a partir dela, foi desafiada a pensar em outras palavras que rimassem com a original. A intenção era não apenas reforçar a percepção sonora, mas também ampliar o repertório linguístico e incentivar a produção oral e escrita. Em seguida, os alunos foram convidados a escrever espontaneamente as palavras escolhidas no quadro. Essa etapa revelou avanços importantes: mesmo aqueles que ainda não dominavam a escrita convencional arriscaram-se a registrar, expressando-se com autonomia e confiança. Essa prática remete à concepção de Ferreiro e Teberosky (1999), para quem a criança é sujeito ativo no processo de construção da linguagem escrita, formulando e reformulando hipóteses a partir de suas interações com o mundo da linguagem. O ambiente afetivo e colaborativo criado pelo jogo se estendeu à escrita, tornando o aprendizado mais leve, significativo e envolvente.

Essa vivência me permitiu, como futura professora, perceber a sala de aula como um espaço vivo, onde o conhecimento precisa fazer sentido para o aluno. As dificuldades enfrentadas pelos estudantes me mostraram a urgência de práticas alfabetizadoras que sejam inclusivas, contextualizadas e sensíveis ao tempo de cada um.

A experiência vivida no PIBID foi, sem dúvida, um marco na minha formação docente. Estar inserida em uma escola pública, auxiliando diretamente no processo de alfabetização das crianças, me permitiu vivenciar na prática os desafios e as potências da sala de aula. Foi ali, no chão da escola, que compreendi que ensinar não é apenas transmitir conteúdos, mas escutar, observar, acolher e intervir com intencionalidade pedagógica. Cada atividade desenvolvida, cada oficina realizada e cada progresso das crianças — por menor que fosse — reafirmou em mim a convicção de que a docência é construída no vínculo, na escuta sensível e na articulação entre teoria e prática.

O PIBID não só me proporcionou aplicar o que aprendo na universidade, como também me ensinou a refletir sobre a prática, a adaptar estratégias e a respeitar o tempo e o modo de aprender de cada aluno. Como afirma Freire (1996), ensinar exige respeito à autonomia do educando, e foi com base nesse princípio que conduzi minhas ações. Saio dessa experiência com o coração mais sensível, o olhar mais atento e a certeza de que a escola pública é um espaço de potência e transformação. A formação docente, para além dos muros da universidade, se concretiza quando nos colocamos inteiras diante da realidade, dispostas a aprender com ela e a transformá-la.

Certa vez, em um momento de discussão dentro da sala de aula, uma colega comentou que “a teoria é linda, mas não funciona na prática”. Diante disso, o professor respondeu com firmeza: “o problema não é a teoria, mas a forma como ela está sendo (ou não) aplicada na prática”. Esse diálogo me marcou

profundamente e passou a ressoar em minha experiência no PIBID, pois foi justamente ali que compreendi o quanto a teoria ganha vida quando é vivida com intencionalidade.

Porque a prática e a teoria são indissociáveis, pois a prática é o momento da teoria e a teoria é o momento da prática, assim como defende Pimenta(2006). Durante minha atuação no subprojeto de alfabetização, pude perceber na prática o valor das reflexões construídas na universidade: cada intervenção, cada mediação, cada escuta sensível teve respaldo em uma base teórica que não foi ignorada, mas sim incorporada com sentido. A experiência me mostrou que quando há coerência entre o que se pensa e o que se faz, a educação se torna potente, transformadora e verdadeiramente significativa.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Luciana; BIACHIN, Maysa Alahmar. O jogo como recurso de aprendizagem. **Revista psicopedagogia**, São Paulo, vol.27 n. 83, 2010. Disponível em https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862010000200013#back. Acesso em: 13 jul. 2025.
- BISQUERRA, R. **Educación emocional y bienestar**. Barcelona: Praxis, 2000.
- CANDIDO, Antonio. **Varios Escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.
- LIMA, Maria Socorro Lucena; PIMENTA, Selma Garrido. **ESTÁGIO E DOCÊNCIA: DIFERENTES CONCEPÇÕES**. Poiesis Pedagógica, Catalão, v. 3, n. 3 e 4, p. 5–24, 2006. DOI: 10.5216/rpp.v3i3e4.10542. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/index.php/poiesis/article/view/10542>. Acesso em: 13 jul. 2025.
- SOARES, M. **Alfabetrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020.

Literatura em cena: Um relato de experiência no cotidiano escolar.

Alâna Evangelista da Silva

A pesquisa foi realizada em uma escola municipal da cidade de João Pessoa, na Paraíba, em 2024. O estudo aconteceu durante o estágio obrigatório. Nesse processo de descobertas e aprendizado, surgiu em mim um grande interesse em entender se a instituição incentivava o hábito da leitura entre seus alunos, principalmente porque pude notar que a biblioteca era pouco utilizada pelos alunos, muitas das vezes sendo apenas um depósito de livros, pouco ou quase nada explorado.

Santos e Santos (2023) afirmam que: "A biblioteca escolar deve favorecer a pesquisa, as competências e habilidades informacionais com intuito de formar leitores, desenvolver a capacidade de pesquisa e favorecer a imaginação e a aprendizagem no ambiente escolar" (p. 175).

Dessa maneira, reconhecendo a grande importância da literatura para o desenvolvimento social, cognitivo e intelectual das crianças, propus investigar de que forma a escola trabalhava a literatura em sala de aula. Já é sabido que a leitura ajuda em diversos campos sociais e cognitivos da criança, dessa forma é notório a importância de que se tenha uma biblioteca dentro do espaço escolar, e de que ela seja utilizada pelos alunos, através da mediação do professor ou não.

Dessa maneira, sobre o acesso à literatura, Rodrigues afirma que:

Os escritores escreviam, mas apenas determinados grupos favorecidos como os filhos dos aristocratas e da alta burguesia, tinham acesso aos livros. Até ao século XVII, as crianças participavam na vida adulta e não havia a necessidade de reconhecer um tipo de literatura para a sua faixa etária. É nesta época que o texto escrito se difunde face ao texto oral e surge a literatura direcionada ao público infantil. No entanto, ao longo deste período passou a haver uma preocupação com a educação das crianças e a literatura para a infância passou a ter como objetivo instruir as mesmas, isto é, passou a ser utilizada com cariz pedagógico e educativo (Rodrigues, 2020, p.14).

Diante desse panorama histórico, tornou-se ainda mais interessante observar como, atualmente, a literatura infantil vem sendo aplicada no ambiente escolar e de que maneira ela contribui para o desenvolvimento das crianças dentro da sala de aula. Com esse interesse em mente, durante o estágio, busquei compreender como essas práticas se manifestavam no cotidiano escolar. Sendo este o meu primeiro estágio obrigatório — e, portanto, meu primeiro contato direto com a sala de aula —, procurei observar atentamente o ambiente escolar, com o objetivo de compreendê-lo melhor.

Ao longo dessas observações, percebi que o contato precoce com os livros e com a escuta de histórias é fundamental para o desenvolvimento infantil. Rodrigues (2020) reforça essa perspectiva ao afirmar que a criança deve ter a oportunidade de manusear livros desde cedo, para que desenvolva uma relação com

eles. Segundo a autora, a escuta de histórias também deve ser iniciada o quanto antes, pois contribui para o desenvolvimento da audição e da linguagem.

Dessa maneira, minha primeira intenção foi pensar em um projeto educativo que se conecta tanto com os alunos, de forma didática e significativa quanto com os professores, de forma reflexiva e colaborativa, estimulando uma prática mais integrada ao uso da literatura infantil no dia a dia escolar. A proposta surgiu da necessidade de pensar estratégias que despertassem o interesse pela leitura desde os primeiros anos da infância, valorizando o livro como fonte de prazer, descoberta e construção de conhecimento.

Hermes e Kirchner reconhece que:

Na influência mútua da criança com a obra literária está a riqueza dos jeitos formativos nela proporcionados de maneira fantástica, lúdica e figurada. A ativação dessa interação, através de procedimentos pedagógicos adequados, leva a criança a uma maior compreensão do texto e um proveito mais abrangente do contexto (2018, p.2).

Com base nisso, foi idealizado um projeto que unisse leitura, escuta, produção oral e escrita, respeitando as singularidades de cada criança e buscando construir um ambiente acolhedor e alfabetizador por meio da literatura. O projeto teve início a partir de uma reunião realizada com os professores e a equipe pedagógica da escola, momento em que foi apresentada a proposta de investigar e estimular o uso da literatura infantil como ferramenta educativa no ambiente escolar. Durante o encontro, compartilhamos nossas intenções e ouvimos as contribuições dos profissionais que já atuavam na instituição, o que possibilitou uma construção coletiva mais coerente com a realidade da escola.

Assim, a partir desse diálogo, foi definido algumas ações práticas a serem desenvolvidas com as turmas, respeitando a faixa etária das crianças e os conteúdos que já estavam sendo trabalhados pelas professoras. O que ficou acordado foi que cada professor(a) escolheria uma obra literária e teria liberdade para abordá-la de forma significativa com seus alunos, de acordo com seus objetivos pedagógicos e a dinâmica de cada turma.

Após esse momento inicial, os professores tiveram uma semana para trabalhar as obras literárias com suas respectivas turmas. Cada profissional conduziu a atividade de forma única, o que me surpreendeu positivamente. Foi possível perceber que os alunos já estavam bem habituados com essa rotina, o que confirmou que a instituição, de fato, utilizava a literatura de forma ativa e significativa no cotidiano escolar.

Nesse sentido, esse tipo de prática favorece a apropriação do sistema de escrita, uma vez que, para além do contato com o código, é essencial que a criança esteja inserida em um ambiente onde adultos façam uso significativo da linguagem escrita e atuem como mediadores da cultura (Costas; E Ferreira, 2011)

Em consonância com essa ideia, a maioria das professoras desenvolveu propostas pedagógicas a partir das obras escolhidas. Uma delas, por exemplo, utilizou o conto os três porquinhos como base para discutir os diferentes tipos de moradia, promovendo reflexões a partir da história. Outra professora escolheu

o clássico *O Menino Maluquinho*, de Ziraldo, e após a leitura coletiva, propôs que cada criança criasse sua própria obra literária. Essas foram algumas das estratégias utilizadas, revelando criatividade, intencionalidade pedagógica e o envolvimento das crianças nas atividades.

Ademais, houve também a exposição dos trabalhos realizados. Cada aluno pôde apresentar sua produção da maneira que desejasse, expressando sua criatividade e interpretação da obra trabalhada. Em uma das turmas, por exemplo, a professora leu o livro *O Gato e a Pedra*, de Fernando Pires. Após a leitura, os alunos foram convidados a criar suas próprias capas para a história e a ilustrar suas “pedras” usando diferentes cores, materiais e estilos. A proposta possibilitou múltiplas formas de expressão, respeitando o ritmo e a imaginação de cada criança.

Werlang afirma que:

A escola pode contribuir para o desenvolvimento da expressividade, da criatividade e da liberdade de todos, porque, mesmo que a estrutura familiar não o tenha feito, ainda há oportunidade de contribuição na escola, a qual pode investir na integralidade dos seres (2005, p.9).

Dessa forma, observa-se que o ambiente escolar pode ser um importante impulsionador da criatividade e da expressão individual, especialmente quando é o único espaço a proporcionar tais experiências às crianças. Vivenciar esse potencial transformador foi algo marcante para mim, pois, como estagiária, pude acompanhar de perto esse processo por meio da observação participante, o que me permitiu uma imersão mais sensível e significativa nas práticas escolares.

Segundo Minayo:

Definimos observação participante como um processo pelo qual um pesquisador se coloca como observador de uma situação social com a finalidade de realizar uma investigação científica. O observador, no caso, fica em relação direta com seus interlocutores no espaço social da pesquisa, na medida do possível, participando da vida social deles, no seu cenário cultural, mas com a finalidade de compreender o contexto da pesquisa. Por isso, o observador faz parte do contexto sob sua observação e, sem dúvida, modifica esse contexto, pois interfere nele, assim como é modificado pessoalmente (*apud* Marques, 2016 p. 277).

Para finalizar o projeto, cada turma pôde expor suas criações em uma culminância realizada na própria escola, numa sexta-feira, como encerramento simbólico de todo o processo vivenciado ao longo das semanas. Assim sendo, está culminância foi um momento especial, pois permitiu não apenas a valorização das produções dos alunos, como também a participação ativa dos professores e da comunidade escolar, fortalecendo os vínculos entre escola, criança e literatura. Foi possível perceber o orgulho e a empolgação das crianças ao apresentarem seus trabalhos, o que reforça a importância de projetos que valorizam suas vozes, criações e interpretações.

Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) destaca a importância de se promover o uso de diferentes linguagens — oral, escrita, corporal, visual, sonora e digital — como forma de expressão, construção de sentidos e partilha de experiências no ambiente escolar.

Do ponto de vista qualitativo, observou-se um aumento significativo no interesse dos alunos pelas atividades de leitura, escuta e produção oral. Além disso, o projeto impulsionou a presença da leitura e da literatura no ambiente escolar, despertando, inclusive entre os profissionais, uma maior consciência sobre sua importância para o desenvolvimento integral dos estudantes, bem como para a construção de um ensino mais significativo.

Cabe ressaltar ainda que, os alunos se mostraram entusiasmados durante todo o processo, desde a criação das atividades até o momento de compartilhamento de suas produções. Foi possível perceber a empolgação das crianças nos momentos de contação de histórias, em que participaram com perguntas, comentários espontâneos e expressaram grande envolvimento com os enredos apresentados. Revelaram, ainda, criatividade e originalidade nas produções propostas, como ilustrações, recontos e releituras.

Além disso, notou-se um fortalecimento da autonomia e da expressão individual, pois cada criança teve a oportunidade de criar, interpretar e apresentar de acordo com suas ideias, experiências e repertórios pessoais. Ainda que não tenham sido utilizados instrumentos quantitativos formais, foi possível, por meio dos registros das professoras e da minha própria observação, constatar que uma expressiva parcela das crianças participou ativamente das atividades e respondeu de forma positiva às propostas.

Vale destacar que a diversidade das produções — capas ilustradas, recontos orais, dramatizações, desenhos e criações autorais — evidenciou não apenas o envolvimento coletivo, mas também o impacto positivo do projeto na rotina escolar. Essa vivência me deixou profundamente empolgada e convicta do valor que a literatura tem como ferramenta pedagógica transformadora.

Por fim, viver essa experiência como estagiária foi, sem dúvida, um dos momentos mais marcantes da minha trajetória na formação docente. Participar de um projeto que uniu leitura, imaginação e expressão, e perceber o quanto a literatura pode transformar o cotidiano escolar, foi extremamente enriquecedor. O envolvimento dos alunos, a abertura dos professores e o apoio da equipe pedagógica mostraram que é possível desenvolver práticas educativas significativas mesmo em meio aos desafios da rotina escolar.

Mais do que aplicar uma proposta, esse processo me ensinou sobre escuta, respeito ao tempo de cada criança e sobre o poder das palavras na formação dos sujeitos. Ao observar de perto as reações das crianças diante dos livros, das histórias e das atividades criadas a partir delas, compreendi que a literatura é, de fato, um caminho potente para a construção do conhecimento, da sensibilidade e da autonomia.

Essa vivência confirmou meu desejo de seguir na área da educação com ainda mais compromisso e sensibilidade. Levo comigo não apenas os aprendizados pedagógicos, mas também as trocas humanas que

esse projeto proporcionou. Acredito que, enquanto educadora, minha missão será garantir que a literatura esteja sempre presente no cotidiano escolar — não como um luxo, mas como um direito.

REFERÊNCIAS

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

COSTAS, Fabiane Adela Tonetto; FERREIRA, Liliana Soares. Sentido, significado e mediação em Vygotsky: implicações para a constituição do processo de leitura. **Revista Iberoamericana de Educación**, [S.L.], v. 55, p. 205-223, 1 jan. 2011. Organización de Estados Iberoamericanos. <http://dx.doi.org/10.35362/rie550532>.

HERMES, Vaniele Solange; KIRCHNER, Elenice Ana. **A Importância da Literatura Infantil no Processo de Aprendizagem na Infância**. São Vicente: Centro Universitário FAI. Trabalho de Conclusão de Curso em Psicologia, 2018. Disponível em: https://eventosantigo.uceff.edu.br/eventosfai_dados/artigos/semic2019/1124.pdf. Acesso em: 07 jul 2025.

MARQUES, Janote Pires. A “OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE” NA PESQUISA DE CAMPO EM EDUCAÇÃO. **Educação em Foco**, [S.L.], v. 19, n. 28, p. 263-284, 20 ago. 2016. Editora UEMG-EdUEMG. <http://dx.doi.org/10.24934/eef.v19i28.1221>.

RODRIGUES, Sara Maria Oliveira. **Era uma vez... a importância da literatura para a infância**. 2020. Dissertação de Mestrado. Universidade do Minho (Portugal). Disponível em: <https://www.proquest.com/openview/1f039d4e994580b7b258e360af1411de/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2026366&diss=y>. Acesso em: 07 jul 2025.

SANTOS, Josué Pereira da Silva; SANTOS, Andrea Pereira dos. A IMPORTÂNCIA DA BIBLIOTECA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: estudo documental em escola da rede privada de ensino em goiânia. **Educere - Revista da Educação da Unipar**, [S.L.], v. 23, n. 1, p. 170-188, 14 abr. 2023. Universidade Paranaense. <http://dx.doi.org/10.25110/educere.v23i1.2023-010>.

WERLANG, Carmen Maria. **Expressividade e criatividade no processo educativo nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. Orientadora: Graciela Ormezzano. 2005. Dissertação (Mestrado em educação) – Unoesc, Joaçaba, 2005. Disponível em: <https://www.proquest.com/openview/ecb35b669976482cbc1f94f1ad8c17b2/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2026366&diss=y>. Acesso em: 13 jul. 2025.

Educação Intercultural e Filosofia da Educação: Construindo Práticas Reflexivas para a Formação do Professor.

Amanda Kelly Viegas dos Santos

Redescobrir nossas práticas como futuros professores é, acima de tudo, estar aberto não apenas a conhecer, mas a sentir os alicerces mais profundos, aqueles primeiros, que fundamentam e direcionam o fenômeno educativo. No curso de Pedagogia, muito se discute sobre os saberes disciplinares que, embora válidos e importantes, muitas vezes acabam reduzidos a um mero instrumentalismo, marcado por uma linguagem excessivamente técnica e por uma dificuldade que reside na distância entre o conteúdo e a vivência do estudante. É o desafio de se reconhecer próximo daquele saber.

Ao longo de vários períodos, vivenciei diferentes aulas e disciplinas, cada uma com didáticas muito específicas. Algumas, tomadas por uma densidade acadêmica demasiada e, conseqüentemente, distante das vivências do aluno e, principalmente, do Brasil. E isso, de certa forma, foi sendo tomado por mim como a verdade, a principal realidade do curso, e que a Pedagogia seria uma coisa distante, desafiadora e complicada de entender. O que, conseqüentemente, era razão de uma leve desmotivação enquanto o curso.

E, ao ingressar na disciplina de Filosofia da Educação I, no turno da tarde, eu não esperava que seria, para mim, um ponto de virada na forma como compreendia a formação docente. Primeiramente, porque eu não imaginava que uma parte de mim carregava tanto saber e tanto a aprender. Foi nesse espaço que aprendi o saber da ancestralidade. Em segundo lugar, porque percebi que aprender não se resumia a realizar provas e obter boas notas. Tratava-se, antes de tudo, de um processo contínuo de autoavaliação, no qual a nota era o aspecto menos relevante. E terceiro porque fui capaz de não apenas decorar as falas ou os textos foi uma experiência muito mais ampla, uma estesia puramente pedagógica.

Desde as primeiras aulas, fui desafiada a repensar certezas, a escutar com mais atenção e a enxergar a formação não como um roteiro fixo mas sobretudo com uma preocupação dialógica e humana. Aprendi muito sobre o respeito à ancestralidade e a enxergar a legitimidade desse saber.

As aulas aconteciam na sala 301 do Centro de Educação realizadas pelo professor Diego Reis os diálogos aconteciam com uma introdução rica em brasilidades presente nos autores escolhidos e entre eles Antônio Bispo e Cristine Takuá que foram autores fundamentais para e as discussões acerca dos temas em sala de aula e eram regadas de muita participação da turma que desenvolvia um diálogo bastante pertinente.

Os diálogos em sala me trouxeram a compreensão de que a formação docente também passa pela escuta sensível e pela humildade de reconhecer que nem tudo se aprende sozinho. Nesse sentido, as palavras de Antônio Bispo dos Santos reforça a importância dessa perspectiva frente a educação.

Para o autor, “os conhecimentos tradicionais são gerados no corpo e na relação com a natureza” (SANTOS, 2018, p. 45), o que nos convida a compreender que existem outras epistemologias, tão legítimas quanto a ciência ocidental, enraizadas na experiência, na oralidade e na ancestralidade dos povos. O saber, portanto, não se separa da vida: ele é vivido, cultivado e compartilhado em comunidade.

E desse modo, é possível afirmar que as experiências de oralidade em construção a nossa profissão e identidade principalmente no que tange o curso de Pedagogia é fundamental e indispensável para nossa formação pois potencializa a vivência de escuta sensível do outro estabelecendo por meio dela um ambiente escolar integrado a uma perspectiva humanizada.

Nesse contexto, foi muito pertinente para mim relatar a experiência de assistir ao curta-metragem "Disque Quilombola" que narra as vivências das infâncias na comunidade e no quilombo, as crianças retratadas pertencem a duas localidades distintas no estado do Espírito Santo: o Morro São Benedito, localizado na capital Vitória, e a comunidade quilombola São Cristóvão, situada na zona rural do estado. O filme explora a interação entre essas crianças, que se comunicam através de um telefone de lata e barbante, compartilhando suas experiências e revelando as semelhanças e diferenças entre suas vidas.

Ao final da observação e interação toda a turma escreveu um texto sobre o curta-metragem. Através dessa aula e essa experiência pude conhecer vozes que carregam uma sabedoria potente. As crianças explicam como é saudosa a memória das suas vivências no quilombo e descrevem as características do seu espaço para outras crianças na comunidade.

O documentário me tocou profundamente porque revelou um modo de viver que valoriza o pertencimento, a memória e a continuidade de um povo. Ao escutar aquelas falas de suas vivências percebi o quanto ainda temos a aprender quando abrimos espaço para ouvir de verdade quem fala a partir de outros referenciais.

Em todas as aulas durante essa disciplina, fui percebendo um universo sensível relacionado à profissão e à vida, muito mais elevado do que imaginava. Nessa observação, compreendi que mais importante do que a nossa formação como docentes é a formação identitária humana, aquela que não só está no currículo tradicional, mas nas vivências, nos encontros e reencontros, no reconhecimento do saber dos nossos ancestrais, da nossa família, comunidade, enfim, de outro ser humano.

Tudo aquilo que aprendemos no presente foi, em algum momento, verbalizado no passado por outras pessoas, as quais talvez jamais imaginaríamos que soubessem tanto sobre a vida e sobre educar. E é justamente a palavra que cumpre esse papel fundamental: ela chega antes de qualquer estudo. O saber da oralidade é ancestral, formador e essencial; ele é imperial, pois carrega a sabedoria de tempos e vozes que nos antecedem.

Apesar de no curso ter ouvido bastante sobre educação e suas respectivas finalidades e inícios, foi nessa disciplina que também consegui aprender e conhecer sobre a educação indígena sendo capaz de nos

presentear com uma filosofia que é nossa e ter reconhecido a importância dos povos indígenas para nossa educação foi muito relevante para mim como futura educadora e também como pessoa. Durante a disciplina, foram nos apresentados os textos da educadora indígena Cristine Takuá, cuja reflexão ampliou ainda mais minha compreensão sobre o ato educativo. Ela reforça a importância de um conhecimento que nasce da escuta, da convivência e do respeito aos ciclos da natureza.

Segundo Takuá, “a educação indígena começa pelo ouvir o mundo” (Takuá, 2020, p. 45), o que nos provoca a repensar profundamente o que entendemos por ensinar e aprender. Em outro texto, ela afirma que “o nosso sistema educativo é milenar, transmitido por meio da oralidade e do exemplo, para manter o equilíbrio com tudo que existe” (Takuá, 2018, p. 6), revelando que a educação indígena ultrapassa a estrutura formal, pois está ligada ao modo de ser e de viver em comunidade.

Essa compreensão foi certa para modificar a forma como eu pensava sobre educação, aprendi que ela está muito mais presente ao nosso redor do que parece. E que o simples é carregado de significados complexos para além das discussões demasiadamente difíceis, nesse caso a oralidade não é ausência de conhecimento, mas sim presença de um outro modo de saber, de sentir e de resistir. Ao reconhecermos a fala como potência política, como instrumento de afirmação e de pertencimento, abrimos caminhos para uma educação mais justa, plural e verdadeiramente intercultural.

Das discussões significativas em sala de aula com a turma foi primordial quando falamos sobre o Bem Viver e o Viver Bem do povo Baniwa, algo que me chamou muita atenção. Trás um conhecimento bastante enriquecedor para a identidade de formação do pedagogo não apenas como um profissional, mas sobretudo como ser humano. É uma forma de ver a vida que eu nunca tinha pensado direito. Não é sobre ter mais coisas, mas sobre estar em aprendizado com as pessoas, com a natureza e com a comunidade. Na nossa roda, cada um foi falando, sobre esse conhecimento em relação a seus contextos e eu percebi que essa ideia de Bem Viver é algo que desafia tudo que a gente tá acostumado, porque não é individualista. É o coletivo que importa.

Também gostei do jeito que o Bem Viver está ligado ao tempo, que não é só um relógio, mas os ciclos da natureza, os rituais, a troca de saberes. Isso fez a gente pensar que aprender não é só sentar e decorar, mas escutar, respeitar o que vem da experiência, da cultura da comunidade. No diálogo em sala, ficou claro que o Bem Viver é resistência contra um sistema que destrói e explora. Isso bateu forte comigo porque a educação precisa ser um espaço para valorizar essa diversidade de modos de vida, e não só repetir um modelo que muitas vezes exclui. Eu saí daquela aula com vontade de pensar a escola diferente, mais humana, mais ligada à vida real.

Ampliando essa reflexão, tivemos uma proposta que nos convidou a revisitar nossa própria história. Por meio de desenhos em uma folha em branco, foi possível retratar memórias de forma lúdica, resgatando alguma vivência marcante da infância. Eu, assim como todas as pessoas presentes na sala, fiz meu desenho

e compartilhei com alguns colegas a experiência por trás daquela imagem. O que parecia simples no início acabou se tornando um momento profundo de conexão com a minha trajetória, com minha identidade e com o lugar de onde venho.

Entre muitas atividades vivenciadas ao longo da disciplina, essa me fez perceber o quanto nossas lembranças e afetos moldam quem somos como educadores. Conhecer a própria história, olhar com cuidado para nossas origens e escutar as histórias dos outros também é um jeito de aprender e de ensinar com mais empatia e presença. Foram vivências bem sucedidas para mim diante de tantas oportunidades de aprender filosofia numa perspectiva menos eurocêntrica e mais intercultural nesse sentido outro momento que me marcou muito foi a vivência de capoeira na sala de aula. Entender toda a história de luta e resistência por trás dela o grupo que apresentou explicou como a capoeira surgiu e como ela virou símbolo de liberdade e identidade.

A capoeira é uma linguagem do corpo que carrega histórias e sentimentos, que conecta quem pratica a algo muito maior, que vem de longe. Faz parte de uma história maior que a gente. O som dos instrumentos e o ritmo das músicas criaram uma energia que eu nunca tinha sentido tão forte. Foi uma experiência muito memorável. Essa vivência me fez pensar uma pedagogia cheia de força que com o som, a arte e a cultura tem um poder pedagógico muito bonito ligado aos sentidos e por isso educa. E a capoeira é uma resistência viva, uma forma de manter a ancestralidade. Foi um encontro com nossas raízes e com o poder da cultura para transformar o mundo ao nosso redor. É algo que levo comigo até hoje e que mudou meu jeito de ver a educação.

E, por falar em identidade cultural, uma memória bastante pertinente de uma mulher paraibana que lutou pelos direitos do povo trabalhador também foi mencionada nas aulas. Margarida Maria Alves, uma mulher, líder rural, e muito além disso ela virou um símbolo da coragem das mulheres que enfrentam violência e injustiça para defender seus direitos. Observar a ciranda na sala de aula, aquela dança em roda, me trouxe uma sensação de união, como se estivéssemos conectados a todas essas mulheres que lutaram e lutam até hoje. Foi uma experiência simples, mas muito forte, porque não ficou só na teoria; foi uma memória bastante viva. Sobre um legado de uma mulher que era paraibana e eu não a conhecia e tive oportunidade de ouvir falar durante a disciplina.

Ouvir sobre Margarida me fez entender que a educação precisa trazer essas histórias de luta pra sala porque elas inspiram e mostram que a transformação social depende da força do coletivo. Também que a filosofia da educação não pode ser só coisa de livro, tem que estar conectada com a realidade das pessoas e com as histórias que ajudam a gente a pensar o mundo de outra forma. Aquela aula me deixou mais atenta para dar valor a essas narrativas para que a gente não esqueça as vozes que muitas vezes são silenciadas me ensinou mais do que refletir mas principalmente olhar ao lado quem está ao lado e notar a existência de tantos outros.

*"Oh Margarida
Margarida é
Tua História corajosa
Nos Ajuda a Viver"
- Ciranda das Margaridas*

Também realizamos, na disciplina, uma atividade de escrita de cartas endereçadas a pessoas que contribuíram, de alguma forma, para a construção da nossa identidade e trajetória formativa. Essa proposta foi especialmente significativa por estimular uma pedagogia pautada no sentido e no propósito. Enquanto alguns colegas escreveram para suas mães, avós e outras pessoas marcantes em suas vidas, eu escolhi destacar uma experiência vivenciada e expressar minha profunda gratidão aos professores do ensino médio, que ampliaram minhas perspectivas e tiveram papel fundamental no meu percurso até a universidade.

Essa atividade me fez revisitar memórias e até mesmo se orgulhar da minha trajetória até aqui me trouxe uma sensação de pertencimento e trouxe sentido para minha formação saber que, é extremamente importante se elucidar não só as questões curriculares mas também se reconstruir internamente e através disso ser capaz de tornar o aprendizado algo muito mais significativo. Desse modo, ao ler em tantas matérias sobre a importância de aprender em conjunto, foi nessa disciplina em que, de fato, eu vivi esse aprendizado coletivo, marcado por uma escuta ativa dos saberes compartilhados por tantas outras pessoas presentes naquele espaço.

Viver esse aprendizado em grupo foi também perceber que a educação não é um ato solitário, mas sim um movimento coletivo que ganha sentido na medida em que nos dispomos a caminhar junto com o outro com cuidado, escuta e disposição para aprender e também desaprender, pois muitos conhecimentos explicados na disciplina eu não tinha noção da grandiosa importância e isso me fez abranger o pensamento para além daquilo que eu concebia.

Como avaliação final nessa disciplina, realizei uma atividade em grupo na qual desenvolvemos painéis explicativos e falamos em uma roda de conversa sobre obras que abordam essas temáticas. Nosso grupo escolheu o livro “Que penteado eu vou?”, de Kiusam de Oliveira, que trata da valorização da identidade negra por meio do cuidado e da escolha dos cabelos crespos e cacheados.

A narrativa acompanha a história de uma menina negra que se prepara para a festa de 100 anos do bisavô centenário Benedito. Durante a escolha do penteado ideal, surgem reflexões sobre ancestralidade, identidade e pertencimento. De forma sensível e poética, a obra valoriza o cabelo como símbolo de orgulho e autoestima, promovendo a valorização da cultura negra e o empoderamento desde a infância com a importância de celebrar os afetos.

Trabalhar com essa obra nos proporcionou uma reflexão importante sobre autoestima, racismo e resistência cultural, mostrando como elementos do cotidiano, como o cabelo, são poderosos símbolos de identidade e luta. Essa atividade final foi fundamental para consolidar o que aprendemos durante o semestre, ao unir teoria e prática e reforçar nosso compromisso com uma educação antirracista e inclusiva. A experiência de imersão cultural proporcionada por essa disciplina representou um marco significativo em minha formação como futura pedagoga. Pois, na medida em que conheci muito sobre os saberes do povo, reconheci que a formação não depende apenas de aspectos voltados somente a um currículo formal e distante do coletivo.

Aprender também que é reconhecendo a grandiosidade da nossa cultura que nos faz ter o saber necessário para vivenciar em nossas práticas, direcionadas aos nossos futuros alunos presentes nas escolas em que futuramente iremos atuar. Desse modo, é de grande contribuição e importância, como profissional, promover uma educação que valorize a nossa cultura e, a partir dela, seja espaço para valorizar diversos saberes que são indissociáveis do ato educativo e, portanto, cumprir o dever de a educação ser de alcance para o outro e, a partir dessa identificação, o indivíduo ser capaz de construir sua experiência educativa consigo e com os outros.

Entender que a educação não acontece somente dentro das paredes da escola, mas também na vida, nas ruas, nas rodas de conversa, nas manifestações artísticas e nas vivências comunitárias, amplia nossa visão sobre o papel do educador. A interação cultural, nesse sentido, se mostra uma fonte rica de aprendizagem, onde os saberes populares, tradicionais e ancestrais dialogam com os conhecimentos acadêmicos.

Essa troca fortalece uma formação mais humana, crítica e comprometida com a realidade dos sujeitos, contribuindo para que a escola se torne um espaço verdadeiramente plural e acolhedor. Toda essa vivência me fez olhar para educação com outros olhos para além da nota e que para ensinar precisamos estar dispostos a aprender sentindo em um processo estético de avaliação interna diante daquilo que almejamos nos tornar enquanto futuros pedagogos numa perspectiva reflexiva alinhada à essa formação integral. O outro é o objeto maior de aprendizado.

REFERÊNCIAS

SANTOS, Antônio Bispo dos. Somos da terra. **Piseagrama**, Belo Horizonte, n. 12, p. 44-51, 2018.

TAKUÁ, Cristine. Teko Porã. **O sistema milenar educativo de equilíbrio**. Rebento, São Paulo, n. 9, p. 5-8, dez. 2018.

TAKUÁ, Cristine. Escutar o mundo: educação indígena e saberes ancestrais. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; GARCIA, Maria de Fátima (org.). **Saberes indígenas na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2020. p. 41-48.

MULTIVERSIDADE. **Filosofias indígenas: vozes da multiversidade** | pílula 3 | Maxakali / Tikmu'un | Cristine Takuá. 2023. Disponível em: https://youtu.be/s1zHM_nX1y0. Acesso em: 13 jul. 2025.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Educação? Educações: Aprender com o Índio. In: _____. **O que é educação?** São Paulo: Editora Brasiliense, 1993.

OLIVEIRA, Kiusam de. **Com qual penteado eu vou?** São Paulo: Melhoramentos, 2023. 47 p.

Oficinas de Literatura como Experiência Bem-Sucedida: Acolhimento Docente e Práticas Pedagógicas Transformadoras.

Amanda Vicente da Silva

O presente artigo é fruto da experiência vivenciada durante o Estágio Supervisionado I em Gestão Educacional, componente curricular do curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), sob orientação do professor Dr. Marcos Angelus Miranda de Alcantara. O estágio teve como proposta proporcionar às alunas a vivência concreta da realidade escolar, com foco nas práticas de gestão, permitindo uma articulação entre teoria e prática.

A experiência foi desenvolvida pelas estudantes Alâna Evangelista da Silva, Amanda Vicente da Silva e Rafaela da Silva Gomes, no período de 06 de agosto a 20 de setembro de 2024, na Escola Estadual de Ensino Fundamental Antônio Pessoa, localizada no centro da cidade de João Pessoa – PB. A ação surgiu a partir de um plano de ação elaborado na disciplina pelas alunas, cujo tema escolhido pelo grupo foi o incentivo à leitura como prática de fortalecimento do ambiente pedagógico e da gestão escolar participativa.

Diante das observações feitas durante o estágio, percebeu-se que, apesar da ausência da gestão no campo da escola ao longo de todo o processo, foi possível realizar uma ação bem-sucedida de promoção da leitura entre os estudantes, graças ao envolvimento ativo de professores e coordenadores pedagógicos. Ao mesmo tempo, a vivência revelou importantes fragilidades no funcionamento da gestão, especialmente no que diz respeito à concretização dos princípios da gestão democrática, apontados no próprio Projeto Político-Pedagógico da instituição. Como afirma Paro (2005, p. 19), “não basta dizer que a escola é democrática;

É preciso criar as condições objetivas para que todos possam de fato participar”. Contudo, observa-se que, apesar do discurso institucional enfatizar a importância da participação coletiva, tal princípio ainda é pouco efetivado no âmbito das demandas burocráticas.

Ao mesmo tempo, a experiência vivenciada demonstrou que ações pedagógicas significativas ainda podem emergir a partir do esforço coletivo de outros membros da equipe escolar. O projeto de incentivo à leitura, desenvolvido pelas estagiárias, encontrou respaldo na atuação comprometida de professores e coordenadores, que, mesmo diante das limitações estruturais e da ausência de uma liderança direta, acolheram a proposta e colaboraram para sua realização. Essa construção coletiva e integrada da prática dialoga com o que Marques (2016, p. 277) afirma sobre a observação participante: “o observador faz parte do contexto sob sua observação e, sem dúvida, modifica esse contexto, assim como é modificado por ele”.

Assim, este relato busca relatar uma experiência bem-sucedida de estágio, e como o corpo docente e a coordenação pedagógica foram seres fundamentais para a realização bem-sucedida do objetivo do plano

de ação. Sendo assim, é fundamental discutir como as escolas podem fortalecer suas ações, mesmo quando enfrentam fragilidades administrativas, e qual o lugar do estágio supervisionado em gestão nesse processo de compreensão e transformação da realidade escolar. Deste modo, problematizar essa realidade é necessário para refletir sobre as implicações da ausência de uma gestão efetiva nas escolas públicas e, ao mesmo tempo, reconhecer as estratégias de resistência e reconstrução cotidiana que emergem dos próprios sujeitos escolares. Afinal, como afirma Paro (2005), a gestão democrática não se realiza apenas em documentos: ela depende de ações concretas, relações dialógicas e envolvimento efetivo de todos os atores da comunidade educativa.

Nesse contexto, ficou evidente que mesmo diante de uma gestão ausente, a escola não parou de funcionar. Isso se deve ao fato de que quem sustentou o cotidiano pedagógico foram os professores, profissionais que, com ética e compromisso, garantiram que a educação seguisse seu curso, ainda que em condições adversas. Esta experiência bem-sucedida tem como objetivo relatar e refletir sobre a experiência vivida durante o Estágio Supervisionado I em Gestão Educacional, com ênfase na realização de uma oficina de leitura desenvolvida na Escola Estadual de Ensino Fundamental Antônio Pessoa, em João Pessoa/PB com os alunos do Ensino Fundamental I – 1º ano, 2º ano 3º ano, 4º ano e 5º ano – . A atividade foi pensada como uma estratégia pedagógica para estimular o interesse dos estudantes pela leitura, ampliar seu vocabulário, promover a expressão oral e proporcionar momentos de fruição e criação a partir da literatura infantil. Segundo Oliveira et al. (2023, p. 73):

A leitura é uma das habilidades fundamentais na formação de indivíduos críticos, autônomos e capazes de participar de maneira plena na sociedade. Através da leitura, adentramos mundos distintos, exploramos ideias, experiências e conhecimentos acumulados ao longo dos séculos.

Mais do que uma intervenção pontual, a oficina teve como intenção central demonstrar como práticas educativas significativas podem ser construídas mesmo em contextos marcados pela fragilidade da gestão escolar. Além disso, buscou-se analisar de que forma a gestão institucional se articula — ou se ausenta — no apoio a ações pedagógicas, evidenciando os desafios que envolvem a efetivação de uma gestão democrática no cotidiano escolar. Ao destacar o papel ativo dos professores e coordenadores na acolhida e execução da atividade, e buscando também valorizar o compromisso ético dos profissionais da educação e refletir sobre o papel do estágio supervisionado como espaço formativo que articula teoria, prática e crítica social, contribuindo para a construção de uma escola mais participativa, humanizada e sensível às necessidades formativas dos alunos, uma ressalva importante é frisar o trabalho de todo corpo escolar que nos acolheu na instituição, que além das professoras, foram os secretários, porteiros, merendeiras, auxiliares da limpeza e etc, funcionários que fazem da escola uma instituição viva e que todos

os dias estão lá fazendo com que a educação não perca sua força e que todos os eixos são importante para manter a escola de pé.

A experiência relatada neste artigo foi desenvolvida a partir do Estágio Supervisionado I em Gestão Educacional, com base na abordagem qualitativa e na utilização da observação participante como principal técnica de investigação, conforme defendido por Marques (2016). A observação participante permitiu não apenas acompanhar a dinâmica escolar, mas também interagir com seus sujeitos, compreender as práticas de gestão e desenvolver, de forma colaborativa, uma proposta de intervenção pedagógica centrada no incentivo à leitura.

Para a realização da oficina, inicialmente foi organizada uma reunião com o corpo pedagógico da escola e com os coordenadores pedagógicos, com o objetivo de apresentar a proposta do estágio, suas intenções pedagógicas e o plano de ação elaborado pelo grupo. A ideia central da intervenção – uma oficina com foco na literatura infantil – foi muito bem acolhida pela coordenação e pelos professores, que demonstraram entusiasmo com a iniciativa e destacaram que a escola já vinha desenvolvendo algumas ações voltadas à leitura, como oficinas e projetos temáticos e que estava presente no projeto político-pedagógico (PPP) da escola, oficinas pedagógicas de matemática, “leitura” e escrita, todos mostraram interesse pelo projeto, e até mostraram materiais didáticos, e como eles trabalham a literatura em sala de aula.

Durante essa reunião, foi apresentado o plano de ação do estágio, contendo os objetivos da atividade, os métodos de trabalho e a previsão de execução das etapas. A equipe pedagógica se mostrou aberta à proposta e contribuiu com sugestões e apoio logístico, o que permitiu que a oficina fosse organizada com a participação e colaboração dos docentes, cada docente ficou responsável por sua sala. Nessa perspectiva, cada professora assumiram um papel ativo na realização das oficinas, a organização e preparação para as oficinas com os alunos foram realizadas durante a semana, foi preparada toda uma contextualização, visto que cada sala preparou algo diferente e durante as visitas nas salas a coordenação pedagógica também foi acompanhando a realização das oficinas, as professoras mediando a relação entre as estagiárias e os alunos. Essa postura ressoa com a ideia de "professor como intelectual transformador" (Giroux, 1997), que defende o educador como agente crítico e parceiro na construção de projetos pedagógicos significativos.

O entusiasmo da equipe foi evidente, especialmente porque a escola já desenvolvia ações pontuais de leitura, o que facilitou a integração da oficina ao cotidiano escolar. Diante disso, ações foram desenvolvidas diretamente com os estudantes dos anos iniciais, com o apoio dos professores em sala. Foram realizadas atividades como leitura compartilhada de textos infantis, contação de histórias, e momentos de expressão oral e escrita a partir das leituras realizadas foi perceptível a alegria dos alunos ao apresentarem seus trabalhos que eles mesmo produziram .

A realização da oficina de Literatura infantil proporcionou momentos de significativa interação entre as estagiárias, o corpo docente e os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A proposta foi acolhida com entusiasmo pelas crianças, que demonstraram grande interesse em participar das atividades e desenvolver suas próprias criações a partir das leituras propostas. Logo, cada ano escolar participou da oficina com abordagens distintas, adaptadas às especificidades de sua faixa etária e ano escolar, com liberdade criativa para explorar os elementos da leitura e da produção textual: o 1º ano trabalhou com a musicalização e construiu um texto de forma individual sobre uma cobra. A atividade estimulou a oralidade, o ritmo e a imaginação dos alunos, resultando em uma narrativa simples, porém rica em elementos lúdicos, vale ressaltar o quão importante são essas práticas educativas que saem do tradicionalismo. Segundo Vygotsky (1991), a aprendizagem é um processo social mediado por ferramentas culturais – como a música, gestos e linguagem, dessa forma, as crianças usaram a música como ponte para organizar seu pensamento e externalizar narrativas, avançando da oralidade para a escrita. Assim, a experiência do 1º ano comprova que estratégias artísticas, como a musicalização, não são meramente recreativas: são ferramentas cognitivas que, quando mediadas pelo professor, aceleram a construção da linguagem e preparam o terreno para a leitura autônoma.

Os alunos do 2º ano trabalharam com a versão clássica de "Os Três Porquinhos", respondendo a perguntas como 'Por que o lobo soprou a casa?' e 'Qual porquinho foi mais esperto?' 'Qual casa é mais resistente? Por quê?'. As respostas exigiam fidelidade ao enredo, sem invenções ou adaptações. Nesse enquadramento, a autora Isabel Solé (1998) defende que, antes de reinterpretar textos, as crianças precisam dominar a compreensão literal, extrair informações explícitas e fazer inferências simples. Em vista disso, a atividade do 2º ano seguiu essa lógica: ao responder 'Qual casa resistiu ao lobo?', os alunos exercitaram localização de informação e causalidade ('porque era de tijolos'), bases para a leitura proficiente.

Os alunos do 3º ano recontaram histórias infantis clássicas ('O Gato e a Pedra') com finais alternativos, ilustrações próprias e até mudanças nos personagens. Podemos refletir sobre essa prática como, uma criança, por exemplo, transformou o lobo de 'Chapeuzinho Vermelho' em um herói que protege a floresta. Em vista disso, essa prática vai além da 'decodificação' de textos: ela materializa a visão freireana de que ler é reinterpretar o mundo a partir da própria experiência. Nessa conjuntura, Freire (1989) defende que a leitura verdadeira exige 'reescrever' o lido, vinculando-o à realidade do leitor. Logo, ao recriarem finais e personagens, as crianças não repetiram passivamente as histórias, mas questionaram suas lógicas ('Por que o lobo é sempre mau?') e as ressignificaram, exercitando autonomia crítica. Portanto, a releitura criativa da turma do 3º ano comprovou que, quando a escola permite que crianças interroguem e ressignifiquem textos, em vez de apenas reproduzi-los, a leitura se torna, como queria Freire (1989), um ato de liberdade e um instrumento para reimaginar o mundo.

No 4º ano, os alunos criaram histórias originais a partir de perguntas geradoras (quem?, onde?, por quê?). Cada criança elaborou enredos únicos, explorando estruturas narrativas básicas (início, meio e fim). A proposta instigou a escrita criativa e permitiu que os estudantes desenvolvessem personagens e enredos próprios, explorando a estrutura básica do texto narrativo. Essa abordagem reflete o princípio de Ferreiro (1999) de que a escrita não é mera transcrição de sons, mas um processo de reconstrução cognitiva. Ao inventar histórias, os alunos não ‘copiaram’ modelos prontos, eles testaram hipóteses sobre como a linguagem escrita funciona, avançando em suas concepções sobre coerência e causalidade textual.

Dessa maneira, as perguntas (como?, quando?) funcionaram como andaimes para organizar o pensamento, similar ao que Ferreiro descreve como ‘conflitos cognitivos’ necessários para a evolução da escrita. Portanto, como um exemplo qualquer, um aluno que inicialmente escreveu ‘O menino fugiu’ revisitou sua história após refletir sobre ‘por quê?’, acrescentando: ‘porque tinha medo do escuro’ – demonstrando a internalização de relações lógicas

O 5º ano dedicou-se à produção de histórias em quadrinhos, integrando elementos textuais e visuais. Os alunos criaram personagens, desenvolveram roteiros e ilustraram suas HQs com base em temas livres, mas sempre com atenção à sequência lógica e coerência entre os quadros. Nesse contexto, essa prática vai além da escrita convencional, ela incorpora o que Rojo (2012) chama de multiletramentos – a capacidade de ler e produzir sentidos a partir de múltiplas linguagens (verbal, visual, sonora, espacial). Assim, ao criarem HQs, os alunos não apenas ‘escreveram’, mas combinaram recursos semióticos como textos, imagens e designer, e é importante frisar que os multiletramentos são práticas sociais relevantes para os alunos.

Portanto, a experiência de estágio em Gestão Educacional na Escola Estadual Antônio Pessoa demonstrou, de forma inequívoca, que práticas pedagógicas transformadoras podem florescer mesmo em contextos desafiadores quando há acolhimento docente e compromisso coletivo. As oficinas de leitura desenvolvidas com os anos iniciais do Ensino Fundamental revelaram-se muito mais do que uma simples intervenção pontual: constituíram-se em um movimento pedagógico significativo que evidenciou o potencial criativo dos alunos e a resiliência dos educadores que, mesmo diante da ausência de uma gestão escolar presente, mantiveram viva a chama do processo educativo.

Além disso, o sucesso desta iniciativa deve-se, em grande medida, ao protagonismo dos professores e da coordenação pedagógica, que assumiram um papel ativo e crítico no processo, transformando a proposta das estagiárias em um verdadeiro projeto coletivo. Essa postura corrobora a visão de Giroux sobre o professor como intelectual transformador, capaz de articular teoria e prática em prol de uma educação emancipatória. Apesar das limitações estruturais e da ausência de suporte da gestão, a equipe escolar demonstrou que a verdadeira gestão democrática se constrói no cotidiano, através de ações concretas e relações dialógicas entre todos os atores da comunidade escolar.

Ademais, a vivência nos deixou lições preciosas: confirmou que a escola é, antes de tudo, feita de pessoas - professores, coordenadores, funcionários e alunos que, no seu dia a dia, tecem a trama complexa do processo educativo. Mostrou também o potencial transformador do estágio supervisionado como espaço privilegiado para articular teoria e prática, problematizando a realidade escolar e propondo intervenções contextualizadas. Esta prática nos ensinou que, enquanto houver educadores comprometidos, a escola pública seguirá resistindo e se reinventando, mantendo-se como espaço de esperança e transformação social.

Por fim, este relato não se esgota em si mesmo. Ele pretende um testemunho do poder transformador da educação e, ao mesmo tempo, um convite à reflexão e à ação. Que esta experiência possa inspirar outras iniciativas e reafirmar o papel central dos educadores na construção de uma escola mais justa, humana e acolhedora, onde a leitura e a escrita sejam verdadeiras portas para a autonomia e a cidadania. Afinal, como nos ensinou Paulo Freire, a educação não muda o mundo, mas muda as pessoas que mudarão o mundo.

REFERÊNCIAS

Escola Estadual “Antonio Pessoa”. **Projeto Político Pedagógico - PPP**. João Pessoa, 2024.

FERREIRO, Emília. **Psicogênese da língua escrita**. Artmed, 1999.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. Cortez, 1989.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais transformadores**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

OLIVEIRA, Luis Carlos Ferreira de et al. A importância da leitura na formação de uma aprendizagem significativa. **Revista Internacional dos Estudos Científicos**, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 71, jul./dez. 2023. Disponível em: <https://periodicos.educacaotransversal.com.br/index.php/riec/article/view/117/11>. Acesso em: 06 de jul de 2025.

PARO, V. H. Participação da comunidade na gestão democrática da escola pública. In: PARO, V. H. **Gestão Democrática da Escola Pública**. 3 ed. Ática, São Paulo, 2005. p. 15-28.

ROJO, Roxane. **Pedagogia dos multiletramentos**. Parábola, 2012.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Relato de experiência: A magia da leitura na Educação Infantil.

Ana Beatriz Paulo Lins

Introdução

No 6º período do curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), tive a oportunidade de realizar um estágio em uma turma de Educação Infantil 1 na Escola Pública Auta Ribeiro Peixoto. Essa experiência foi marcante, não apenas por ser minha primeira vivência em uma escola pública, mas também por me permitir revisitar memórias da minha própria infância e do meu processo de aprendizagem. A educação infantil é um período crucial na formação das crianças, e a leitura desempenha um papel fundamental nesse contexto. Segundo Vygotsky (1998), a interação social e a linguagem são essenciais para o desenvolvimento cognitivo das crianças, e a leitura é uma das formas mais eficazes de promover essa interação.

Relatos de experiências bem-sucedidas como este têm grande relevância na formação de professores, pois permitem refletir sobre a prática, identificar estratégias que funcionaram e inspirar outros educadores a adotarem metodologias semelhantes. Ao compartilhar vivências que deram certo, é possível contribuir para a construção coletiva de saberes pedagógicos, fortalecendo a rede de apoio entre profissionais da educação. Além disso, esse tipo de relato evidencia como a teoria pode se articular à prática, mostrando que, com planejamento e sensibilidade, é possível alcançar resultados significativos mesmo diante de contextos desafiadores, como o das escolas públicas. Essa experiência, portanto, não se limitou a uma etapa obrigatória do curso, mas tornou-se um exemplo concreto de como o compromisso e a criatividade do educador podem transformar positivamente o processo de aprendizagem das crianças.

Justificativa

A leitura é uma ferramenta poderosa que pode transformar a maneira como as crianças se relacionam com o mundo. No entanto, muitas vezes, as práticas de leitura nas escolas não conseguem despertar o interesse e o amor pelos livros. A problemática que se apresentou durante meu estágio foi a necessidade de promover uma abordagem mais lúdica e envolvente da leitura, especialmente em um ambiente onde as crianças podem não ter acesso a livros em casa. A falta de recursos e a escassez de materiais didáticos em escolas públicas são desafios que muitos educadores enfrentam. Essa realidade me motivou a desenvolver um projeto que pudesse instigar o amor pela leitura entre os alunos, contribuindo para a formação de leitores críticos e autônomos.

Objetivos e intenções

O principal objetivo do projeto foi incentivar o gosto pela leitura de contos infantis entre as crianças da turma. Intencionei criar um ambiente acolhedor e estimulante, onde os alunos pudessem explorar histórias, desenvolver a imaginação e, ao mesmo tempo, fortalecer habilidades linguísticas. Além disso, busquei promover a interação entre as crianças, incentivando-as a compartilhar suas próprias experiências e interpretações das histórias. A intenção era que, ao final do projeto, as crianças não apenas se tornassem mais interessadas pela leitura, mas também desenvolvessem um senso de pertencimento e valorização da cultura literária.

Metodologias

A metodologia adotada envolveu a realização de sessões de leitura em grupo, onde escolhi contos clássicos e contemporâneos que pudessem ressoar com a realidade das crianças. As atividades foram divididas em etapas: Seleção dos Contos: Escolhi histórias que abordavam temas como amizade, respeito e diversidade. A escolha dos contos foi fundamentada na teoria de Freire (1996), que defende a importância de uma educação que dialogue com a realidade dos alunos.

Leitura Compartilhada: Realizei leituras em voz alta, utilizando entonações e expressões para tornar as narrativas mais cativantes. Essa prática é apoiada por estudos que mostram que a leitura em voz alta pode aumentar a compreensão e o prazer pela leitura (Duke & Pearson, 2002). Atividades Lúdicas: Após as leituras, propus atividades como dramatizações e ilustrações, permitindo que as crianças se expressassem de forma criativa.

A ludicidade é um aspecto fundamental na educação infantil, pois promove o aprendizado de maneira prazerosa e significativa (Kishimoto, 2002). Discussão em Grupo: Promovi momentos de reflexão, onde as crianças puderam compartilhar suas opiniões e sentimentos sobre as histórias. Essa troca de ideias é essencial para o desenvolvimento da linguagem e do pensamento crítico, conforme enfatizado por Vygotsky(1998).Os sujeitos dessa experiência foram as crianças da turma de Educação Infantil 1, que, com suas diferentes histórias e vivências, trouxeram uma riqueza única ao projeto. A diversidade cultural e social dos alunos enriqueceu as discussões e as atividades, permitindo que cada criança se sentisse valorizada e ouvida.

RESULTADOS

Os resultados foram extremamente positivos. Ao final do projeto, percebi uma mudança significativa na atitude das crianças em relação à leitura. Elas demonstraram maior interesse pelos livros, participando ativamente das atividades e expressando suas preferências literárias. Além disso, a interação entre os alunos se fortaleceu, criando um ambiente de aprendizado colaborativo. Essa experiência não apenas me fez encontrar meu lugar na educação infantil, mas também reforçou a importância de uma abordagem pedagógica que valoriza a voz e a experiência dos alunos.

A experiência me fez refletir sobre a importância de uma educação acolhedora, que respeite as individualidades e promova um ambiente seguro para a expressão das emoções e ideias. Como afirma Nunes (2010), a educação deve ser um espaço de acolhimento, onde as crianças se sintam livres para explorar e aprender. Essa visão se alinha com a minha formação em Pedagogia, onde aprendi que o papel do educador vai além da transmissão de conhecimento; é também um facilitador de experiências significativas.

A citação de Paulo Freire (1996) ressoou profundamente em mim durante o estágio: "A leitura do mundo precede a leitura da palavra". Percebi que, ao incentivar a leitura, também estava ajudando as crianças a lerem o mundo ao seu redor, desenvolvendo uma consciência crítica e uma apreciação pela diversidade das histórias. Essa conexão entre a leitura e a realidade das crianças é fundamental para a formação de cidadãos críticos e engajados.

REFLEXÕES FINAIS

Essa experiência de estágio foi transformadora para mim, não apenas em termos de prática pedagógica, mas também em relação à minha visão sobre a profissão que escolhi. A vivência na escola pública me fez perceber a importância de lutar por uma educação de qualidade para todos, independentemente de sua origem socioeconômica. A pedagogia é uma profissão que exige paixão, dedicação e um compromisso constante com a transformação social.

Acredito que a educação deve ser um espaço de amor, respeito e acolhimento, onde cada criança possa se sentir valorizada e incentivada a explorar seu potencial. Essa visão é reforçada por autores como Libâneo (2013), que enfatiza a importância de uma educação que promova a formação integral do indivíduo, considerando suas dimensões emocional, social e cognitiva.

Em suma, meu estágio na Educação Infantil 1 não apenas me fez encontrar meu lugar na educação, mas também me proporcionou uma nova perspectiva sobre a pedagogia. Estou mais convencida do que

nunca de que essa é a minha vocação, e que a leitura, como ferramenta de transformação, deve estar no centro de nossas práticas educativas.

REFERÊNCIAS

DUKE, N. K., & PEARSON, P. D. **Effective Practices for Developing Reading**, 2002.

Comprehension. In A. E. Farstrup & S. J. Samuels (Eds.), **What Research Has to Say About**.

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

KISHIMOTO, T. (2002). **Jogo e Educação: a importância do brincar na educação infantil**. 5 ed. São Paulo: Cortez 2001.

NUNES, M. (2010). **Educação Infantil: uma abordagem crítica**. Papirus.

VYGOTSKY, L. S. (1998). **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda, 1991.

Relato de Experiência: Projeto Interdisciplinar de Leitura na Escola Estadual Professora Maria Jacy Costa.

Ana Cláudia Alves de Araújo

Este relato de experiência apresenta uma experiência pedagógica vivenciada durante o estágio supervisionado em Gestão Educacional, componente curricular do curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). A ação ocorreu na Escola Estadual Professora Maria Jacy Costa, situada no município de João Pessoa, Paraíba, com o objetivo de investigar e estimular práticas leitoras entre os estudantes dos anos finais do ensino fundamental.

A leitura, enquanto prática social, cultural e cognitiva, ocupa lugar central na formação de sujeitos críticos e autônomos. Contudo, nas escolas públicas brasileiras, ainda são perceptíveis desafios significativos no que diz respeito ao acesso aos livros e à valorização da leitura como instrumento de transformação pessoal e social. Diante desse cenário, o presente projeto buscou compreender os motivos da baixa adesão ao clube do livro da instituição, propondo uma intervenção interdisciplinar voltada ao incentivo à leitura, respeitando os interesses e vivências dos alunos.

A Escola Estadual Professora Maria Jacy Costa atende a estudantes do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, possuindo estrutura física limitada e enfrentando dificuldades na gestão de recursos e espaços pedagógicos. A ausência de uma biblioteca em funcionamento chamou atenção do nosso grupo logo na primeira visita técnica, revelando um dos muitos obstáculos enfrentados na construção de uma cultura leitora na escola.

O estágio foi realizado em grupo, envolvendo três componentes. A abordagem adotada foi qualitativa, com ênfase na escuta dos estudantes e na observação participante. As atividades ocorreram ao longo de quatro visitas, cada uma com objetivos específicos e articulados entre si, possibilitando uma intervenção concreta e fundamentada.

A leitura, segundo Paulo Freire (1996), deve ser compreendida como um ato político, capaz de provocar conscientização e transformação. Para ele, “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, indicando que o contato com o texto está profundamente vinculado às experiências de vida do sujeito. Assim, não basta ofertar livros: é preciso contextualizá-los e fazer com que a leitura faça sentido para o leitor.

Antonio Candido (1995), por sua vez, defende que a literatura é um direito básico do ser humano, tão essencial quanto a alimentação ou a moradia. A leitura literária, nesse sentido, contribui para a formação ética, estética e social dos indivíduos, ampliando sua capacidade de empatia e reflexão.

Teresa Colomer (2007), ao abordar a leitura na escola, destaca que a motivação é um dos fatores chave no desenvolvimento da prática de leitura. Segundo ela, os estudantes precisam ser leitores ativos, capazes de escolher, comentar, compartilhar e refletir sobre as obras. Esse protagonismo é essencial para que a leitura seja integrada ao cotidiano escolar.

Durante a primeira visita, observamos que o clube do livro existente na escola estava inativo, com pouquíssimos participantes. A escola não possuía biblioteca e os livros estavam amontoados em uma sala utilizada como depósito. A ausência de um espaço adequado para o acesso ao acervo e a falta de incentivo institucional foram identificadas como barreiras iniciais à formação de leitores.

A fim de investigar os motivos da baixa adesão ao clube do livro, criamos uma caixa de escuta anônima, percorrendo as turmas com o objetivo de ouvir, de forma voluntária, as percepções dos alunos sobre a leitura e o ambiente escolar. Apesar da proposta, houve baixa participação nessa primeira abordagem, o que nos levou a repensar a metodologia e investir em instrumentos mais estruturados.

Na terceira visita, aplicamos um questionário com questões abertas e fechadas, buscando conhecer os hábitos de leitura dos alunos, seus gostos literários, gêneros musicais preferidos e autores conhecidos. O questionário foi respondido por 334 estudantes. As respostas foram lidas, categorizadas e sistematizadas para orientar o planejamento da intervenção.

Entre os dados obtidos, destacaram-se os gêneros literários romance e suspense como os mais apreciados. Observamos também que muitos estudantes declararam nunca ter lido um livro completo, ou associavam a leitura apenas a atividades obrigatórias da escola. Esse dado reforça a necessidade de ressignificar a leitura como prática prazerosa e pessoal.

Para dar início, fizemos um café literário com os professores, com o intuito de conhecê-los e questioná-los para observar se eles incentivam a prática da leitura mesmo em matérias diversas. Pedimos para que eles levassem para o café literário o primeiro livro que eles leram e que despertou essa vontade de ler mais. E foi muito unânime: O pequeno Príncipe. Perguntamos também se já indicaram esse livro para seus alunos, tendo em vista que o mesmo livro também poderia abrir as portas para seus alunos, muitos disseram que sim. Por fim, perguntamos de que forma eles exploravam a leitura em suas aulas, e as respostas foram muito interessantes. Um dos professores compartilhou sua opinião sobre procurar saber o interesse dos alunos, ele relatou que os alunos gostavam muito dos heróis da Marvel, e ele começou a fazer essa relação com a disciplina, tornando a aula mais dinâmica e atrativa. Ele conclui que é a mesma coisa com o livro, saber os interesses dos alunos para poder articular a disciplina em questão com a leitura, buscando sempre formas de incentivos.

Com base nos dados coletados e nos diálogos com os professores, elaboramos o Projeto Interdisciplinar de Leitura, voltado à reativação do clube do livro e à ampliação do interesse dos estudantes

pela leitura. Inicialmente, convidamos alunos que já participavam do clube a indicarem colegas que não participavam, para formar novos grupos de leitura.

Organizamos uma roda de conversa sobre a importância da leitura, suas contribuições para a formação do indivíduo e o potencial transformador da literatura. Foi um momento significativo: alguns alunos revelaram que escreviam poemas, outros desenhavam quadrinhos ou criavam narrativas curtas. A fala dos estudantes demonstrou que havia práticas criativas em andamento, mas que não encontravam espaço de valorização na escola.

Em seguida, distribuímos panfletos com frases impactantes de obras conhecidas, especialmente dos gêneros mais citados (romance e suspense) e eram obras que havia na escola. Frases como “O importante não é aquilo que fazem de nós, mas o que nós mesmos fazemos com o que fizeram de nós” (Jean-Paul Sartre) foram utilizadas como gatilho para a reflexão e o interesse pela leitura. Perguntamos aos alunos se aquelas frases despertavam o desejo de ler o livro completo. A maioria respondeu positivamente.

Ao final do projeto, a equipe gestora da escola nos informou que o clube do livro havia recebido novos integrantes e que os alunos estavam demonstrando maior interesse pelas atividades de leitura. A experiência demonstrou que, ao escutar os estudantes e considerar seus interesses, é possível construir ações educativas mais efetivas.

A repercussão positiva também envolveu professores, no qual também tivemos um momento, a fim de saber se há esse estímulo e compartilhar com eles alguns interesses dos alunos sobre o mundo literário. Assim, eles podem buscar sugestões de obras e estratégias de incentivo à leitura. A proposta interdisciplinar abriu espaço para diálogos entre língua portuguesa, artes, história e até matemática, ampliando o impacto da iniciativa.

A vivência do estágio evidenciou que estimular a leitura nas escolas vai além da oferta de livros. É necessário planejamento, escuta, sensibilidade e envolvimento de toda a comunidade escolar. Como ressalta Freire (1996), a educação precisa estar fundamentada no diálogo, na problematização e no respeito ao saber do outro. O mesmo princípio se aplica ao incentivo à leitura. Além disso, a experiência revelou o papel estratégico da gestão escolar na promoção de projetos de leitura. Cabe à gestão não apenas viabilizar recursos, mas criar uma cultura que valorize o livro e a leitura como instrumentos de formação cidadã.

A leitura é uma prática essencial para a formação integral do sujeito. Ela amplia horizontes, desenvolve o pensamento crítico e possibilita novas formas de compreender o mundo. Ao longo desta experiência, ficou evidente que estimular a leitura é também um ato de resistência diante das múltiplas desigualdades que atravessam o espaço escolar. Projetos de incentivo à leitura precisam ser construídos a partir do diálogo com os estudantes, reconhecendo seus gostos, saberes e desejos. Assim, o ato de ler deixa

de ser uma imposição e passa a ser uma escolha consciente, prazerosa e transformadora. Como destaca Candido (1995), “sem a literatura, o homem se embrutece”.

Portanto, o projeto desenvolvido durante o estágio não apenas cumpriu sua função pedagógica, mas também contribuiu para o fortalecimento de uma escola mais democrática, sensível e comprometida com a formação leitora de seus alunos.

REFERÊNCIAS

CÂNDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CÂNDIDO, Antonio (org.). **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 169–191. Disponível em: <https://culturaemarxismo.files.wordpress.com/2011/10/candido-antonio-o-direito-c3a0-literatura-in-vc3a1rios-escritos.pdf> ucs.br+12culturaemarxismo.files.wordpress.com+12editora.pucrs.br+12 Acesso em: 16 jul. 2025.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007. p. 25. Disponível em: <https://cilij.org/wp-content/uploads/tainacan-items/374/947/Eixo-8-final.pdf> core.ac.uk+8cilij.org+8cilij.org+8 Acesso em: 16 jul. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. p. 31-50. Disponível em: <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/paulo-freire/pedagogia-da-autonomia.pdf/view>. Acesso em: 16 jul. 2025.

Uma experiência com aluno autista não verbal na Educação Infantil.

Ana Cláudia Nunes Martins

A experiência relatada aconteceu no Instituto Moranguinho, uma instituição de educação infantil localizada na cidade de João Pessoa. No período em que atuava como estagiária, fui indicada para acompanhar um aluno com transtorno do espectro autista (TEA), não verbal, que não possuía acompanhante terapêutico escolar. Desde o início, a situação se mostrou desafiadora: a criança apresentava comportamentos agressivos, como bater na professora e nos colegas, chorava ao chegar à escola e demonstrava forte resistência em permanecer na sala de aula. Notava -se uma clara ausência de vínculos com qualquer integrante da rotina escolar, como também uma grande dificuldade em acompanhar ou se interessar pelas atividades pedagógicas apresentadas. Além disso, não se comunicava de forma funcional, nem verbal, nem por outros meios.

Diante desse cenário, o maior desafio era possibilitar a integração do aluno à turma, como condição necessária para a criação de estratégias pedagógicas e estímulos voltados ao seu desenvolvimento. A situação demonstrava uma falta séria no acompanhamento terapêutico da criança, e a escola, por sua função social e formadora, tornava-se espaço essencial para essa criança.

Como destaca Sônia Kramer (2003), “a infância é tempo de direitos e de aprendizagens; a educação infantil é o espaço privilegiado onde essas aprendizagens se efetivam ou são negadas”. Assim, garantir a presença ativa e significativa dessa criança na escola era também assegurar seus direitos fundamentais de desenvolvimento, cuidado e participação. Diante desse desafio, passamos a adotar práticas que buscavam construir estratégias a partir da observação e da escuta atenta do aluno e do coletivo. Foram propostas atividades coletivas mais tranquilas, que evitassem muitos estímulos ou agitação, com o objetivo de criar um ambiente mais seguro e acolhedor nesse primeiro momento da nossa atuação.

O aluno passou a ser incluído em todos os momentos da rotina, mesmo que não realizasse as atividades propostas. Seu nome era chamado, sua presença era conhecida e pontuada, e os demais alunos foram incentivados e orientados para interagir com ele. Essa prática dialoga diretamente com os pressupostos de Vygotsky, que afirma: “A interação social é o motor do desenvolvimento. O indivíduo aprende primeiro nas relações com os outros e, posteriormente, internalize esse conhecimento, transformando-o em habilidades e capacidades próprias.” Ao envolver os colegas como participantes ativos do processo, aumentamos a rede de apoio e proporcionamos um processo de aprendizagem mediado pela troca e pelo afeto. Um exemplo prático disso foi uma vivência de alimentação saudável que realizamos uma receita com a fruta preferida do aluno.

Ao mesmo tempo, foi articulado um encontro entre a professora da turma e a equipe multidisciplinar da instituição, para que ela fosse orientada e recebesse suporte na condução de todo o processo. Como esse foi o primeiro aluno da escola com esse nível de necessidade adicional de suporte, a instituição também começou a promover encontros para capacitação dos professores, entendendo que a inclusão requer preparo constante. A formação de professores é um dos pontos principais nesse contexto, como destaca Célia Regina Maio (2015), quando diz que “a formação continuada deve possibilitar ao professor refletir sobre suas práticas, especialmente quando se trata da inclusão de alunos com deficiência, pois o desafio é coletivo e não individual”.

Também solicitamos uma reunião com os responsáveis do aluno, na tentativa de ouvir e entender sua rotina familiar e identificar possíveis ajustes no seu acompanhamento. A equipe escolar sabia que se tratava de uma família em situação de vulnerabilidade socioeconômica, o que sabemos dificultar o acesso a terapias especializadas, que são caras e, muitas vezes, inacessíveis para grande parte das famílias. Esse ponto remete à reflexão de Marisa Villi (2010), que discute a educação inclusiva como um movimento social que precisa combater desigualdades estruturais: “a inclusão não deve se restringir à presença física do aluno na escola, mas pressupõe condições concretas para sua participação efetiva e desenvolvimento integral”.

Com o passar dos meses, já se notava uma mudança significativa no comportamento do aluno. Ele passou a não chorar mais ao chegar na escola, as agressões diminuíram consideravelmente e, mesmo sem acompanhamento terapêutico oficial, os registros e relatos diários mostravam progressos importantes. Com isso, foi organizada uma reunião com todos os profissionais que mantinham contato direto com a criança (professores, coordenadores, funcionários) com o intuito de pensar estratégias de adaptação da rotina escolar. O objetivo era facilitar sua comunicação e estimular uma maior interação com o grupo.

Uma das ações colocadas em prática foi o uso de recursos visuais, como fichas com imagens para identificação de letras, formação de palavras e comunicação de necessidades básicas (como ir ao banheiro, fome, sede e cansaço). Também foram feitas adaptações no ambiente físico, como a colocação de elásticos nas pernas das cadeiras, permitindo que o aluno se movimentasse e concentrasse parte da sua energia de forma organizada. Nesse aspecto, destaca-se a contribuição de Cláudia Roberta de Moraes Giroto (2012), que ressalta a importância das tecnologias assistivas no processo de inclusão, entendidas como “qualquer recurso, serviço ou estratégia que maximize a autonomia e a participação dos estudantes com deficiência no ambiente escolar”.

Com o tempo, os avanços tornaram-se ainda mais expressivos: o aluno começou a verbalizar seu nome e o de alguns colegas com quem interagira mais, passou a pedir para ir ao banheiro e, para surpresa de alguns, chorava para não ir embora da escola. Além disso, aceitou participar de apresentações escolares, demonstrando um vínculo afetivo com a escola. Essa experiência reafirma o papel da escola como espaço

fundamental de acolhimento, aprendizagem e desenvolvimento humano, especialmente para crianças com deficiência. Mostra que, com escuta, paciência, formação continuada e trabalho coletivo, é possível transformar realidades. Como educadores, é nosso dever garantir que cada criança tenha a oportunidade de se desenvolver integralmente, respeitando sua singularidade e potencial.

REFERÊNCIAS

GIROTO, Cláudia Roberta de Moraes. **As tecnologias nas práticas pedagógicas**. Curitiba: Editora Cultura Acadêmica, 2012.

KRAMER, Sônia. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2003.

MAIO, Célia Regina. Saberes necessários aos professores para promover a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. **Revista Educação Especial**. Santa Maria, v. 25, n. 43, 2012.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Relato de experiência: colecionando experiências a partir das oficinas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.

Camila Vitoria R. Barreto

A realização das oficinas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) foram executadas na escola Virginius localizada em João Pessoa - PB no bairro de Mangabeira I, no dia 05/06/2025, pelo turno da tarde. As oficinas foram planejadas e divididas em duas, a primeira sobre “Mediação Leitora”, na qual os alunos ouviram uma história do livro “O castelo”, participaram das atividades, questionaram e ouviram sobre os principais pontos do livro. Na segunda atividade foi executada a “Oficina de jogos” pelo turno da tarde e com a turma do primeiro ano, no dia 11/07/2025, na mesma escola e bairro da atividade anterior, aconteceu por meio de jogos com muita interação e curiosidade entre os alunos.

As atividades realizadas no Pibid surgiu da necessidade de promover interação e aprendizagens, para as crianças na fase da alfabetização no primeiro ano do ensino fundamental, pois a alfabetização ainda é um desafio para alguns alunos, visto que ainda estão passando pela fase da saída da educação infantil para o ensino fundamental, e a prática dessas oficinas contribui para o envolvimento e foco nessa nova fase de cada um.

O período da idade escolar tem como atividade guia a atividade de estudo. Leontiev (2016) explica que a entrada da criança na escola de Ensino Fundamental marca o início de um novo período do desenvolvimento e, com isso, muda sua relação com a sociedade: a partir de agora, ela passa a desempenhar uma atividade séria (Carboniere; Eidt; Magalhães, 2020, p. 3).

Mesmo que as crianças já participem de atividades exercidas diariamente, as oficinas acontecem de forma diferente e possui um grande significado para as crianças e os pibidianos, pois é satisfatório ver as crianças aprendendo a ler, desenvolver a oralidade, criatividade e escrever.

Uma criança pode ainda não ser alfabetizada, mas ser letrada: uma criança que vive num contexto de letramento, que convive com livros, que ouve histórias lidas por adultos, que vê adultos lendo e escrevendo, cultiva e exerce práticas de leitura e de escrita: toma o livro e finge que está lendo (e aqui de novo é interessante observar que, quando finge ler, usa as convenções e estrutura linguísticas próprias da narrativa escrita), toma papel e lápis e "escreve" uma carta, uma história. ainda não aprendeu a ler e escrever, mas é, de certa forma, letrada, tem já um certo nível de letramento (Soares, 2005, p. 47).

Assim, é possível observar que a alfabetização e o letramento são processos distintos mas são complementares e precisam um do outro, pois é possível que uma criança seja letrada mesmo antes de ser alfabetizada. Então, a criança que ouve histórias, convive com livros, ver imagens, escreve ou copia o que está vendo, já possui um certo tipo de letramento, contribuindo para a alfabetização, incentivando a ter seu próprio ponto de vista e reflexão sobre as coisas.

Durante a realização das oficinas foi possível observar os objetivos e contribuições alcançadas, a intenção do das oficinas foi estimular o interesse pela leitura através de atividades envolventes, a forma de proporcionar momentos lúdicos essenciais para o desenvolvimento cognitivo e social das crianças.

A criança que brinca em liberdade, sobre o uso de seus recursos cognitivos para resolver os problemas que surgem no brincar, sem dúvida alguma chegará ao pensamento lógico de que necessita para aprender a ler, escrever e contar. (Freire. 1991, p. 39).

Deste modo, é essencial o uso de jogos para estimular a criatividade, ludicidade e desenvolver o hábito de aprender de diversas formas diferentes, entender que os jogos ajudam a construir conhecimentos e saberes, a identificar palavras, imagens e letras iguais e diferentes, tornando o ensino de aprendizagem significativo. Em vista disso, os jogos educativos irão incentivar as crianças a pensar e resolver desafios nas partidas do jogo, sendo uma habilidade positiva que ampliará seus conhecimentos.

Em vista disso, foi possível notar que as atividades trabalhadas ajudam a desenvolver a memória, atenção e interpretação, e incentiva o trabalho em grupos de maneira divertida e espontânea. Além disso, as oficinas foram essenciais para o meu desenvolvimento e aperfeiçoamento na área, uma maneira de expandir meus conhecimentos e desenvolver a teoria estudada na prática.

Desse modo, é muito importante a realização das oficinas durante a alfabetização das crianças, é nítido a importância de livros, desenhos, atividades e jogos durante esse processo. Na Oficina de Mediação Leitora, no terceiro dia foi discutido com as crianças o que aconteceu na história do livro “O castelo” no qual foi apresentada nos dias anteriores, destacando sobretudo os animais presentes, com o objetivo de propor um ambiente de reflexão sobre a leitura e como ponto de partida da atividade posterior.

Em seguida, foi realizada uma brincadeira com o uso de palmas, na qual, as crianças precisarão bater palmas ao ritmo da música, estando atentas ao ouvir o nome dos animais que foram falados e estavam na história. Para concluir a mediação, as crianças desenharam seu próprio personagem e escreveram seu nome para expor no mural em forma de castelo, colocado em sala, com o propósito de destacar sobre o título do livro trabalhado.

Os estudantes ao concluírem foram de um em um na frente e falaram sobre o desenho e a rima que fez, em seguida levaram até o mural para colar, foi desafiador fazer rimas com os seus nomes. As atividades sugeridas tiveram o intuito de estimular o gosto das crianças pela leitura e fortalecer a criatividade e expressão oral, mostrando o quanto a leitura pode ser divertida e dinâmica de ser conduzida e introduzida em nosso dia a dia.

Na segunda Oficina de mediação de jogos, foi retomado o assunto sobre as rimas, as crianças já estavam estudando e entendendo sobre, expliquei para elas como seria o jogo da velha com rimas e elas entenderam com muita facilidade, a turma foi dividida em duplas e fizeram duas fileiras para ficar mais organizado, as duplas que terminavam de jogar saíam e em seguida entravam outra. Durante o jogo as

crianças ficaram muito atentas, agitadas e focadas, às vezes ajudavam umas as outras. Após o jogo fizemos a atividade de sistematização, para finalizar fizemos o jogo da forca, quase todas as crianças já sabiam e conseguiram identificar as palavras, letras e pistas.

A oficina de mediação leitora ajudou os alunos desenvolverem positivamente, pois foi possível observar o foco e curiosidade durante a canção e a atividade. A forma de questioná-los foi uma ótima estratégia porque demonstraram domínio da história, nomes dos personagens, situações positivas e negativas da história, coisa que poderia ou não ter acontecido, assim foi notável o desenvolvimento ao longo da oficina. Além disso, sempre que retomada para a história as crianças fazem o relato sozinhas mostrando que conheciam e tinham domínio, durante o momento da canção foi divertido alguns se confundia os ,mas logo depois, todos faziam certo. Este momentos foi necessário também para fortalecer o vínculo afetivo entre as crianças e bolsistas, criando uma ambiente mais acolhedor e benéfico à aprendizagem.

Durante a participação da Oficina de mediação leitora estavam presentes na sala de aula uns 20 alunos, foi realizada no turno da tarde e durou por volta de uns 45 minutos, na Escola Virginius da Gama Melo. Em seguida será apresentado alguns dados recolhidos durante o primeiro dia de oficina.

Compreensão da história: no decorrer da oficina foi possível observar que de todos os alunos presentes 80% conseguiram recontar e entender perfeitamente a história do Castelo e seus personagens.

Participação ativa: participaram ativamente da atividade em torno de 90% dos alunos, se envolveram nas atividades oral e escrita, alguns ficaram distraídos, mas depois conseguiram compreender e fazer muito bem.

Interação e comportamento: aproximadamente 78% mantiveram se comportados durante o relato, e a atividade, algumas crianças conversavam e se distraíam, mas mesmo assim, conseguiram aprender bem o conteúdo.

Envolvimento nas dramatizações: em torno de 50% dos alunos se disponibilizaram para comentar e até fazer o relato da história, durante a atividade para ser exposta no castelo todos participaram, mostrando interesse e participando das atividades orais.

Na oficina de mediação de jogos, contribui no conhecimento das crianças sobre rimas, expandindo e aumentando seus saberes. O jogo da velha das rimas, proporcionou momentos divertidos e de muita aprendizagem, os alunos se empolgaram e tinham facilidade para fazer rimas tornando esse momento lúdico.

No decorrer do jogo, foi possível observar que algumas crianças não tinham totalmente o domínio sobre as rimas, ao invés de rimar as últimas sílabas apenas indicavam as primeiras ou letras iniciais, mas sendo uma forma de aprender, e saber que as crianças já estão evoluindo positivamente. Ao desenvolver a oficina, estavam presentes 11 alunos, foi realizado pelo turno da tarde e durou uns 50 minutos na Escola Virginius da Gama Melo. Em diante será mostrado alguns pontos analisados durante a atividade de jogos.

Participação ativa: participaram ativamente 99% dos alunos, se envolveram na atividade e responderam todas as perguntas durante a atividade do jogo da velha e sistematização.

Interação e comportamento: as crianças se comportaram e prestaram atenção 99% durante a oficina, ficaram bem focadas e curiosas.

Segundo Soares (2017), a alfabetização é compreendida como um conjunto de habilidades que compõem um processo voltado à aquisição do sistema alfabético da escrita. Assim, não deve se limitar apenas a memorização de letras, deve expandir as formas de alfabetizar por meio das leituras, recontos, questionamentos, assuntos presentes no cotidiano das crianças, atividades lúdicas como os jogos e entre outros. Diante disso, a realização das oficinas contribuíram de forma positiva para o desenvolvimento da turma e como experiência para os pibidianos. A saída dos alunos da educação infantil para o ensino fundamental ainda é um desafio para alguns alunos, pois será o momento de sair do conforto e procurar enfrentar os desafios impostos diariamente na sala de aula.

Por isso, as oficinas vão trabalhar a participação ativa, interação e comportamento, mostrando diferentes formas das crianças se envolverem e aprenderem durante essa fase. A leitura e o reconto são grandes aliados no processo de alfabetização, os jogos também são meios de desenvolver a alfabetização na prática de forma divertida e envolvente.

Assim, a alfabetização não deve se limitar apenas ao ensino de código escrito, mas estender práticas que considerem o uso social da linguagem. Dessa forma, é fundamental sempre trabalhar com atividades que valorizem o uso social da linguagem, como a oficina de mediação leitora e a oficina de mediação de jogos.

REFERÊNCIAS

CARBONIERI, Juliana; EIDT, Nadia Mara; MAGALHÃES, Cassiana. Psicologia Escolar e Educacional: a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. **A gestação da atividade de estudo**. v. 24. Londrina: UEL, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e terra, 1989.

SANTOS, Marco Aurélio Gonçalves Nóbrega dos; FARIA, Amanda Santos; SILVA, Eduarda Rodrigues; MILAGRE, Maria Elizabeth Pereira. **Perspectivas em Diálogo, Navirat**. O uso de jogos e brincadeiras no processo de alfabetização e letramento na educação infantil. v. 11, n. 26, p. 168-187, Jan./mar. 2024.

SOARES, M. B. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

Experiência Bem-Sucedida na Educação Infantil.

Cecylia Gabrielle Oliveira Costa

Este artigo relata uma experiência de estágio supervisionado em um berçário e nas turmas do Infantil 2 ao Infantil 5, em uma escola particular localizada em João Pessoa, Paraíba. A prática pedagógica desenvolvida durante o estágio proporcionou crescimento profissional significativo, ampliação de repertório didático e aprofundamento do olhar sensível e intencional sobre a infância. As atividades desenvolvidas e as interações com as crianças evidenciam como o espaço escolar pode ser um ambiente de descobertas, vínculos e aprendizagens. Fundamentado na BNCC e em teóricos da infância, o relato ressalta a importância de um estágio comprometido com a escuta, a ludicidade e a construção de práticas significativas.

O estágio supervisionado representa uma fase crucial na formação inicial de professores, pois proporciona o encontro entre teoria e prática, mediando a construção da identidade docente (Pimenta; Lima, 2012). No contexto da Educação Infantil, essa etapa exige do estagiário sensibilidade, escuta ativa e conhecimento sobre o desenvolvimento integral da criança — desde os primeiros meses de vida até a transição para o Ensino Fundamental.

Neste artigo, compartilho uma experiência vivida em uma escola particular na cidade de João Pessoa, envolvendo desde o berçário até o Infantil 5. Essa trajetória permitiu observar as diferentes linguagens da infância, os modos diversos de aprender e a riqueza das interações entre criança, professor e espaço.

1. A Vivência no Berçário: Cuidar é também Educar.

O estágio teve início no berçário, com crianças entre 4 meses e 1 ano e meio. Durante esse período, participei ativamente da rotina dos bebês: alimentação, trocas, momentos de sono e, principalmente, das propostas pedagógicas planejadas pelas educadoras.

Entre as atividades vivenciadas, destaco: Exploração sensorial com objetos de diferentes texturas e temperaturas (como tecidos, esponjas e garrafas sensoriais); Cantigas de roda e canções de ninar como forma de vínculo afetivo e linguagem; Circuitos motores simples para estimular engatinhar e andar com apoio; Momentos de leitura de imagens e livros de pano, promovendo o contato inicial com a linguagem escrita. Essas experiências reforçaram o conceito de que “educar pequenas crianças é proporcionar vivências significativas desde os primeiros dias” (Oliveira, 2002).

2. Do Infantil 2 ao Infantil 5: O Brincar como Centro da Aprendizagem.

Ao avançar para as turmas do Infantil 2 (2 anos) ao Infantil 5 (5 anos), pude observar o desenvolvimento da linguagem, da autonomia e da capacidade de construir regras sociais. Abaixo, destaco algumas vivências por faixa etária: Infantil 2 (2 anos) As atividades priorizavam o reconhecimento do próprio corpo, o desenvolvimento da linguagem oral e a expressão das emoções. Vivenciei Brincadeiras com espelhos e identificação das partes do corpo; Pintura com os dedos e pés, promovendo o contato com a arte e a liberdade criativa; Roda de conversa com fantoches, incentivando a fala e a escuta. Infantil 3 (3 anos) As crianças demonstravam maior interesse pelas relações sociais e pelos jogos de faz-de-conta. Acompanhei: Sequência didática sobre “a casa e a família”, com dramatizações e colagens; Contação de histórias com reconto oral e ilustrado pelas próprias crianças; Exploração de materiais recicláveis para criação de brinquedos coletivos.

Infantil 4 (4 anos) O estágio nessa etapa reforçou a importância da linguagem escrita como parte da vida da criança. Experiências marcantes incluíram: Jogos com letras móveis e reconhecimento do próprio nome; Projeto sobre as cores e os sentidos, envolvendo pintura, culinária e experimentações sensoriais; Trabalhos coletivos, como a construção de um painel sobre o “meu bairro”. Infantil 5 (5 anos) No Infantil 5, as crianças estavam em transição para o Ensino Fundamental, e as propostas envolviam maior autonomia e sistematização. Observei e participei de: Atividades de pré-alfabetização, como escrita espontânea e jogos fonológicos; Trabalhos com calendário, rotina do dia e registros no caderno de forma lúdica.

3. Aprendizagens e Transformações Pessoais

Ao longo do estágio, percebi que a prática pedagógica vai além da aplicação de atividades: ela envolve escuta, planejamento sensível, atenção aos detalhes e vínculo afetivo. Desenvolvi habilidades como: Observação pedagógica com foco na individualidade da criança; Mediação de conflitos com empatia e diálogo; Criação de sequências didáticas baseadas em temas de interesse do grupo; Registros reflexivos sobre o desenvolvimento e aprendizagem. Esses aspectos reafirmam a importância de uma formação prática e comprometida com a infância em sua totalidade (Malaguzzi, 1999).

A experiência de estágio do berçário ao Infantil 5 foi transformadora. Fortaleceu minha escolha pela Pedagogia e revelou o poder da Educação Infantil como espaço de construção de sentidos, vínculos e cidadania. Estar com as crianças diariamente foi um exercício de presença, escuta e aprendizado mútuo. Reafirmo, como Freire (1996), que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou construção”. Foi isso que o estágio me ensinou: mais do que ensinar, é preciso criar contextos vivos de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, MEC, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.
- MALAGUZZI, Loris. **As Cem Linguagens da Criança: A Abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância**. Porto Alegre: Penso, 2015. v. 1. p, 295.
- OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil: muitos olhares**. São Paulo: Cortez, 2002.
- PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2012.

A sacola viajante: mediação familiar e a formação de pequenos leitores na educação infantil.

Cristiane Vicente dos Santos

Este trabalho apresenta os resultados de uma experiência pedagógica desenvolvida com crianças de 4 a 5 anos, por meio do projeto “A Sacola Viajante”, cuja proposta consistia em aproximar as famílias do universo da leitura, incentivando práticas leitoras no ambiente doméstico. A experiência foi fundamentada nas teorias de Vygotsky, Piaget, Freire e Ferreiro, que destacam o papel das interações sociais e da mediação na construção do conhecimento e no desenvolvimento da linguagem escrita. Os resultados apontaram avanços significativos na oralidade, no interesse pela leitura e no fortalecimento dos vínculos entre família, escola e criança, revelando a importância de práticas que integrem afetividade e literatura no cotidiano infantil.

A formação de leitores começa na infância e encontra na Educação Infantil um terreno fértil para o desenvolvimento de práticas que envolvam a linguagem, a escuta, a oralidade e o contato com os livros. O presente trabalho visa apresentar uma experiência pedagógica exitosa, desenvolvida por meio do projeto “A Sacola Viajante”, que buscou fortalecer o vínculo família-escola por meio da literatura e estimular a formação leitora desde os primeiros anos escolares.

O projeto foi desenvolvido em uma escola pública do município de Cabedelo-PB, envolvendo 24 crianças do Infantil V (4 a 5 anos), seus responsáveis e a equipe pedagógica da unidade. Atendendo à solicitação de um projeto como proposta pedagógica da escola, que tivesse como objetivo estimular a curiosidade das crianças por meio da literatura, o projeto intitulado: “Espelho, espelho meu, quem é mais curioso do que eu? O mundo curioso da literatura. Dessa forma surgiu a ideia da “ Sacola viajante “ ao propor que a leitura extrapolasse os muros da escola e adentrar os lares, com a intenção de aproximar e diminuir as barreiras que impedem o avanço educacional das crianças.

O projeto evidenciou que a família exerce papel crucial na mediação da leitura, sendo corresponsável pela constituição de crianças leitoras, curiosas e imaginativas. Esta experiência partiu da compreensão de que o ato de ler não é um ato isolado e individual, mas social e cultural, e que a aproximação afetiva com a literatura potencializa as aprendizagens e contribui para a formação de sujeitos críticos e criativos.

A Leitura como Prática Social e Formação de Sentido. Autores como Freire (1989; 1996) defendem que a leitura deve ser compreendida como uma prática social que antecede e ultrapassa o domínio do código escrito. Ao afirmar que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, Freire destaca o caráter formador

e político do ato de ler, defendendo que a prática da leitura deve estar ligada à vida, ao contexto e à realidade das crianças.

Vygotsky (1991), por sua vez, aponta que o desenvolvimento da linguagem está diretamente relacionado às interações sociais. A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) se amplia quando a criança, ao lado de um adulto ou de um par mais experiente, realiza tarefas que sozinha não seria capaz. Nesse sentido, a leitura mediada em casa favorece a ampliação da linguagem e do pensamento, fortalecendo os vínculos afetivos e sociais.

Emilia Ferreiro (1999) reforça que a construção do conhecimento sobre a escrita se dá por meio da interação com o objeto social da escrita: os textos, os livros, as histórias. Assim, ao proporcionar o contato real e sistemático com o universo letrado, contribui-se para que a criança formule hipóteses sobre a linguagem escrita, sua função e seu uso social.

Piaget (1975) também fundamenta essa proposta ao afirmar que a criança constrói seu conhecimento de forma ativa, apropriando-se do mundo a partir de suas vivências concretas. O contato com a literatura infantil, portanto, além de prazeroso, potencializa o desenvolvimento cognitivo e emocional da criança.

Assim buscando promover o gosto pela leitura e ampliar o repertório literário das crianças do Infantil V, por meio da mediação da família, fortalecendo vínculos afetivos e incentivando práticas de leitura no ambiente familiar e escolar. Buscando incentivar a participação das famílias no processo de formação leitora das crianças, no intuito da estimulação a escuta atenta, a oralidade e a criatividade por meio da contação de histórias, proporcionando momentos de interação significativa entre pais e filhos por meio da leitura. Na intenção do desenvolvendo das crianças, a habilidade de manusear livros e formular hipóteses sobre a linguagem escrita; Criando um ambiente prazeroso e significativo para o contato com os livros e a literatura; Integrar teoria e prática pedagógica, com base em autores como Vygotsky, Piaget, Ferreiro e Freire, valorizando a leitura como instrumento de desenvolvimento integral.

A contextualização do Projeto “A Sacola Viajante” foi idealizado como estratégia para aproximar as famílias do processo de formação leitora, proporcionando momentos de leitura afetiva no ambiente doméstico. A turma era composta por 24 crianças do Infantil V (4 a 5 anos), sendo desenvolvido ao longo de dois meses letivos.

O Projeto “A Sacola Viajante” foi desenvolvido ao longo de dois meses letivos e organizado em etapas bem definidas, respeitando o tempo e o ritmo de cada criança e promovendo a participação ativa das famílias no processo educativo. A proposta foi pensada de forma a integrar leitura, afeto e aprendizagem, considerando os princípios da Educação Infantil, que valorizam a ludicidade, a interação e a construção do conhecimento por meio da vivência e da experimentação.

O Projeto se deu nas seguintes etapas:

1. Sensibilização da Comunidade Escolar

A proposta foi apresentada às crianças em roda de conversa, com contação de histórias e introdução simbólica da sacola como “mensageira de histórias”. Na sequência, houve reunião com as famílias, enfatizando a importância da leitura compartilhada e explicando as regras do empréstimo.

A sacola foi cuidadosamente preparada com os seguintes itens: Livros infantis selecionados de acordo com a faixa etária (literatura de qualidade, com textos narrativos, poéticos e fábulas). Um bilhete explicativo com orientações sobre empréstimo e devolução da sacola viajante. A cada semana, uma criança era sorteada ou escalada para levar a sacola para casa, permanecendo com ela por um período de dois dias. Ao retornar, a criança compartilhava com a turma o que vivenciou: qual livro leu, o que mais gostou, quem leu com ela e como foi a experiência. As rodas de conversa possibilitaram recontos, dramatizações e produções orais e gráficas sobre as histórias lidas. Os registros das famílias no caderno também foram socializados, criando um vínculo afetivo entre casa e escola.

O retorno da sacola era um momento especial na rotina da turma. Durante as rodas de conversa, as crianças tinham a oportunidade de expressar oralmente o que compreenderam, reconstruir as histórias com suas próprias palavras e até dramatizar trechos com o apoio da professora. Essas atividades valorizavam a escuta, a fala, a memória, a imaginação e a criatividade, além de fortalecer os vínculos entre os colegas, esse momento reforçava o valor da experiência. Esse processo permitiu avaliar o envolvimento da criança, sua compreensão textual e a apropriação da linguagem.

Os registros e avaliações foram feitos ao longo do projeto, através de observações contínuas e registros sobre o engajamento das crianças, a participação das famílias, interesse pelas histórias e a capacidade de recontar, interpretar e comentar os enredos. E os avanços percebidos na linguagem oral e na curiosidade pelos livros. Os relatos escritos pelos responsáveis foram analisados como instrumentos de avaliação qualitativa, oferecendo subsídios para compreender como a proposta estava sendo recebida no contexto doméstico.

Ao final, realizou-se um evento com exposição dos trabalhos, dramatização de histórias, feira literária interna e apresentação do livro coletivo construído a partir das experiências.

Aproximação das Famílias à Prática Leitora:

O envolvimento das famílias foi visível e crescente ao longo do projeto. Muitos responsáveis relataram que com a leitura em casa passaram a adquirir livros para continuar a prática mesmo após o término do projeto. O caderno de registros revelou depoimentos afetivos, reforçando o impacto positivo da proposta. As crianças demonstraram ampliação de vocabulário, maior organização nas falas, maior fluência

e riqueza de detalhes ao recontarem as histórias. O entusiasmo em compartilhar as vivências revelava a apropriação do papel de leitor e narrador.

As observações pedagógicas destacaram avanços na capacidade de reconstruir oralmente os enredos, formular hipóteses e criar narrativas próprias, alinhando-se às perspectivas teóricas de Vygotsky (1991) e Piaget (1975). A proposta possibilitou o desenvolvimento de hipóteses sobre a escrita, por meio da elaboração coletiva de um livro, confeccionado com as imagens das capas dos livros que cada criança teve acesso ao longo do projeto. Tal atividade favoreceu a criação de um espaço significativo para que as crianças pudessem recontar as histórias lidas, que eram registradas por escrito as falas produzidas oralmente pelos alunos. Ao final das vivências, o livro foi apresentado como resultado do trabalho, representando uma produção construída de forma participativa e colaborativa pelas próprias crianças.

O manuseio dos livros, a escuta atenta às histórias e as tentativas de “escrever” suas próprias histórias evidenciaram o avanço na compreensão da função social da escrita, conforme defende Ferreiro (1999). A realização do projeto proporcionou impactos afetivos e sociais, também promoveu o fortalecimento de vínculos afetivos, estabelecendo um diálogo mais estreito entre família, criança e escola. As interações afetivas construídas ao redor dos livros reforçaram a leitura como espaço de afeto, partilha e construção de memórias.

A experiência com o projeto “A Sacola Viajante” reafirma a importância de envolver as famílias na formação leitora das crianças desde a Educação Infantil. Ao integrar teoria e prática, o projeto proporcionou não apenas avanços cognitivos e linguísticos, mas também afetivos e sociais. Os resultados apontam que práticas simples, quando permeadas de intencionalidade pedagógica e afeto, são capazes de transformar o cotidiano escolar e familiar, reforçando o papel da literatura infantil como mediadora de aprendizagens significativas. Dessa forma, projetos como esse merecem ser ampliados e replicados em outros contextos educativos, pois fortalecem valores como o cuidado, o respeito, o diálogo e a valorização da infância, contribuindo para a formação de sujeitos sensíveis, críticos e leitores.

REFERÊNCIAS

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. 17. ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 26. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação.** Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Um Relato de Estágio em Gestão Educacional: Experiência que forma e transforma texto.

Débora Dos Reis Lima

No quinto período da graduação em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), vivenciei uma experiência transformadora por meio do estágio em Gestão Educacional, sob a orientação do professor Dr. Marcos Angelus Miranda de Alcântara. Fiz parte de um grupo composto por quatro alunas, e essa composição contribuiu significativamente para o enriquecimento da vivência, graças à troca constante de percepções, ideias e aprendizados entre nós.

O estágio foi desenvolvido no turno da noite, entre os dias 4 de fevereiro e 25 de março de 2025, totalizando seis visitas à Escola Estadual Cidadã Integral Compositor Luiz Ramalho, situada no bairro de Mangabeira, em João Pessoa. A escolha da escola se deu pela proximidade com o local de residência dos integrantes do grupo e, por se tratar do nosso primeiro estágio, iniciamos a experiência com grandes expectativas em relação à instituição.

O objetivo geral deste estágio foi identificar e analisar as principais causas da evasão escolar na Educação de Jovens e Adultos e como a gestão atua para reverter esse problema. Já os objetivos específicos: Examinar os desafios enfrentados pela gestão escolar e as estratégias utilizadas para combater a evasão escolar; Avaliar as ações conjuntas de professores e gestão na redução da evasão escolar; Investigar os motivos relatados pelos alunos que levam à desistência do ensino na Educação de Jovens e Adultos; Propor e implementar uma ação voltada para a gestão escolar, baseada nos fatores identificados, com o objetivo de aumentar a frequência e a permanência dos alunos nas aulas da Educação de Jovens e Adultos. Como parte do processo, elaboramos um plano de ação que, inicialmente, se apresentou como uma tarefa desafiadora, uma vez que exigia a formulação de uma problemática e a proposição de uma intervenção em uma escola ainda desconhecida por nós.

No entanto, com base nos referenciais teóricos discutidos na disciplina, especialmente os autores Marques (2016), Paro (2013), Pimenta e Lima (2005/2006); e a partir de nossas primeiras impressões sobre a realidade da Educação de Jovens e Adultos, conseguimos articular teoria e prática. De forma que o estágio passou a ser compreendido a partir de duas perspectivas. Segundo Pimenta e Lima (2005/2006, p. 14), o estágio não deve se limitar a uma prática técnica ou meramente observadora, mas assumir uma dimensão investigativa, em que o estagiário se coloca como sujeito ativo na produção do conhecimento e na transformação do contexto educacional em que está inserido.

A partir dessa compreensão, adotamos uma postura investigativa, buscando compreender os desafios da Educação de Jovens e Adultos em sua totalidade, suas especificidades e os fatores que contribuem para questões como a evasão escolar. Essa abordagem investigativa foi articulada à defesa de uma gestão escolar democrática, conforme destaca o Prof. Vitor Henrique Paro, em entrevista concedida a um canal no YouTube em 2013. Paro defende que a gestão democrática se caracteriza por uma escuta ativa da comunidade escolar, uma participação efetiva da gestão em todos os turnos e pela adoção de práticas pedagógicas que dialoguem com as vivências, necessidades e expectativas dos estudantes.

Nesse sentido, compreendemos que somente uma gestão verdadeiramente democrática, atenta ao cotidiano da escola e comprometida com a valorização dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, pode promover mudanças efetivas e duradouras. A articulação entre a prática investigativa e os princípios da gestão democrática se revelou, assim, essencial para organizar um plano de ação mediante a uma problemática identificada na Educação de Jovens e Adultos e na intervenção da escola.

Antes de prosseguirmos com o relato dessa experiência, é importante destacar a delimitação do tema abordado. A educação de jovens e adultos (EJA) tem como fundamentação teórica diversos autores, entre os quais se destaca Paulo Freire, considerado o principal pensador dessa modalidade. Em suas obras, Freire enfatiza a importância da conscientização, do diálogo e da participação ativa dos sujeitos no processo de construção do conhecimento, reconhecendo os saberes prévios dos educandos e valorizando sua trajetória de vida.

Além da contribuição teórica, a base legal que sustenta a Educação de Jovens e Adultos inclui A **Constituição Federal de 1988**, que garante a educação como um direito de todos e dever do Estado (art. 205), e prevê a oferta de ensino regular para jovens e adultos que não tiveram acesso ou continuidade de estudos na idade própria (art. 208, inciso I); A **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB** (Lei nº 9.394/1996), que reconhece a Educação de Jovens e Adultos como parte da educação básica e orienta sua organização de forma adequada às características dos educandos (art. 37); e O **Plano Nacional de Educação – PNE** (Lei nº 13.005/2014), que em sua **Meta 10** propõe a ampliação da oferta da Educação de Jovens e Adultos integrada à educação profissional e estabelece diretrizes para a redução da evasão e a elevação da escolaridade desse público. Portanto, a Educação de Jovens e Adultos deve ser compreendida como um direito garantido por lei e fundamentado em princípios pedagógicos emancipatórios, voltados para a construção de uma educação transformadora e inclusiva.

Contudo, estudos preliminares realizados pelo grupo indicaram que a evasão escolar permanece como um dos principais desafios enfrentados pela Educação de Jovens e Adultos. Entre os fatores identificados, destacam-se a dificuldade dos alunos em conciliar trabalho e estudo, além da desmotivação provocada por dificuldades de aprendizagem acumuladas ao longo da trajetória escolar.

Diante desse cenário, este estágio justifica-se pela necessidade de analisar de forma crítica os fatores que contribuem para a evasão escolar e como a atuação da gestão pode influenciar na permanência dos alunos, compreendendo que a Educação de Jovens e Adultos exige um olhar atento e sensível, tanto por parte da gestão escolar quanto dos profissionais da educação.

Esse olhar foi sendo construído ao longo do processo de estágio, à medida que fomos nos aproximando da realidade vivida pelos sujeitos nessa modalidade de ensino. A experiência nos fez refletir, ainda como futuras pedagogas, sobre a forma como queremos atuar no cotidiano escolar: com mais sensibilidade, presença, compromisso e responsabilidade social. Apesar de ser nosso primeiro contato direto com a realidade da gestão escolar, já nos percebemos pensando em formas diferentes de enfrentar os desafios, em agir com mais escuta, criatividade e empatia; recusando a naturalização de situações como a ausência da gestão no turno da Educação de Jovens e Adultos ou a desmotivação dos estudantes.

A escola pública, como nos revelou essa vivência, é um espaço permeado por contradições, limitações e desafios, mas também por inúmeras possibilidades. O que faz a diferença é a disposição de quem educa em fazer parte da transformação, acreditando que cada gesto, cada ação planejada e cada escuta atenta podem representar o começo de uma mudança significativa na vida dos que ali estudam e trabalham. Segundo Freire (1996, p. 12), “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.” Assim, a educação pode nos transformar e nos atravessar profundamente quando estamos verdadeiramente abertos a vivenciá-la em sua plenitude, não apenas como um processo formativo, mas como uma experiência que envolve sensibilidade, escuta, envolvimento e reflexão.

Com base nisso, passo a descrever, de forma sucinta, como se deram as visitas realizadas à escola. Na primeira visita realizada em 4 de fevereiro de 2025, apresentamos à equipe escolar o nosso plano de ação e definimos como mediadora do estágio a supervisora da unidade. Além disso, incluímos uma nova etapa no cronograma: a realização de uma entrevista com o professor responsável pelo projeto de combate à evasão escolar, proposta que inicialmente não havia sido prevista.

Na segunda visita do dia 18 de fevereiro, solicitamos documentos essenciais para nossa análise, como o Censo Escolar, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e uma lista de estudantes que iniciaram e concluíram a Educação de Jovens e Adultos no ano anterior. Aproveitamos também para observar com mais atenção a estrutura física da escola, que se mostrou bem organizada e equipada, com refeitório amplo e ventilado, biblioteca organizada, salas de aula climatizadas com TV, além de quadra de esportes e laboratórios de química e informática. Ainda naquela semana, elaboramos e encaminhamos os formulários de entrevista direcionados aos professores, à equipe gestora e ao responsável pelo projeto, com o objetivo de compreender os principais desafios enfrentados e as estratégias adotadas no enfrentamento da evasão escolar, bem como a articulação entre esses atores em torno da temática.

Durante a terceira visita, em 25 de fevereiro, percebemos a necessidade de reforçar o pedido de envio de documentos e de reenviar algumas entrevistas que ainda não haviam sido respondidas. Também realizamos uma entrevista presencial com os estudantes da Educação de Jovens e Adultos, utilizando um questionário previamente elaborado com o objetivo de investigar as principais causas da desistência escolar nessa modalidade de ensino. Na quarta visita do dia 11 de março, iniciamos a análise das respostas dos alunos e, mais uma vez, solicitamos o reenvio das entrevistas aos professores e à gestão. Nesse mesmo momento, recebemos em mãos a entrevista do professor responsável pelo projeto de evasão escolar. Já na quinta visita do dia 18 de março, organizamos, com o apoio da supervisora, uma intervenção junto aos estudantes. No entanto, tivemos dificuldades para definir o formato dessa ação, principalmente em razão do distanciamento da gestão em relação ao turno da noite, o que nos exigiu maior autonomia e criatividade.

Por fim, no dia 25 de março de 2025, concluímos o estágio com a elaboração e apresentação de um folder informativo sobre o programa Pé-de-Meia, considerando que muitos estudantes da Educação de Jovens e Adultos desconheciam sua existência e objetivos. Além disso, aproveitamos o momento para divulgar informações sobre a oferta de cursos técnicos gratuitos promovidos pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), com o intuito de contribuir para a ampliação das possibilidades de formação e inserção no mundo do trabalho para esse público.

Esse estágio trouxe importantes contribuições para a escola, ao evidenciar que muitos alunos da Educação de Jovens e Adultos demonstram maior interesse em oportunidades como cursos técnicos, especialmente na área da saúde, e em cursos superiores, como licenciaturas voltadas para concursos públicos, por enxergarem nessas formações uma chance real de melhorar suas condições de vida. Também observamos que a divulgação de programas como o Pé-de-Meia pode atuar como um importante incentivo à permanência dos estudantes. Instituído pela Lei nº 14.818, de 16 de janeiro de 2024, o programa é uma iniciativa do governo federal que tem como objetivo oferecer apoio financeiro a estudantes de baixa renda matriculados na Educação de Jovens e Adultos (EJA) da rede pública, visando reduzir a evasão escolar e estimular a conclusão do ensino médio. Para jovens e adultos da EJA, ele representa uma oportunidade de apoio econômico, ajudando a reduzir as dificuldades que muitas vezes os impedem de continuar os estudos.

Além disso, o projeto de combate à evasão escolar contribuiu significativamente para nosso aprendizado. Compreendemos, entre outras coisas, como identificar alunos em situação de abandono e estratégias eficazes para convidá-los a retomar os estudos. O professor responsável pelo projeto mostrou-se bastante comprometido, compartilhando conosco diversas ações utilizadas: anúncios em rádio, faixas na escola, uso de carro de som e até visitas domiciliares, o que evidencia o empenho da equipe e a seriedade da iniciativa. Essa experiência reforça o quanto é essencial sermos persistentes em uma educação que tem como propósito a transformação social. Mais do que um estágio, vivenciamos um processo que ampliou

nossa visão sobre o papel do pedagogo na escola, destacando a importância do compromisso com a prática educativa, mesmo diante das dificuldades.

Enquanto grupo, passamos a nos imaginar atuando na gestão dessa escola. Entre as ações que poderíamos fazer na escola, destacamos a presença mais efetiva da gestão no turno da noite, a reformulação do Projeto Político-Pedagógico (PPP) com ações específicas e atualizadas para a Educação de Jovens e Adultos, bem como a ampliação do trabalho de orientação educacional, incluindo informações sobre formação técnica e superior, indo além da conclusão do ensino médio.

REFERÊNCIAS

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

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

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. **Lei nº 14.818, de 16 de janeiro de 2024**. Estabelece normas e procedimentos para a gestão do Programa Pé-de-Meia para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos - EJA. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 8 de ago. 2024.

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

GESTÃO Escolar Democrática - Prof. Vitor Henrique Paro (Entrevista completa). [S.L.]: 2013. (111 min.), digital, color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WhvyRmJatRs>. Acesso em: 18 jun. 2025.

MARQUES, J. P. A “observação participante” na pesquisa de campo em Educação. In: **Educação em Foco**. Ano 19 – n. 28 – mai./ago. 2016 p. 263-248. Disponível em: <http://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/1221/985>>. Acesso: 18 jun. 2025

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e Docência: diferentes concepções. In: **Revista Poiesis** - Volume 3, N. 3 e 4, pp.5-24, 2005/2006. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/viewFile/10542/7012>>. Acesso: 12 abr. 2025.

Relato de Experiência: A Atuação da Professora Frente ao Abuso Infantil e o Poder do Vínculo na Proteção da Infância.

Elizama Gomes da Silva

O presente relato de experiência tem como objetivo compartilhar uma vivência pedagógica ocorrida no contexto de um projeto social, em que a atuação sensível e afetiva da educadora contribuiu para a revelação de um caso de abuso sexual infantil. A situação aqui narrada reforça a importância do preparo ético, emocional e técnico dos profissionais da educação para o acolhimento de crianças em situação de vulnerabilidade. Fundamenta-se, ainda, nos princípios do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e na Lei nº 13.431/2017, que orientam a escuta e os procedimentos de proteção às vítimas.

A experiência ocorreu no início de 2014, no município de Pedras de Fogo, estado da Paraíba, durante minha atuação como voluntária em um projeto social voltado ao atendimento de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social. O projeto tem como missão oferecer uma educação básica aliada à afetividade, visando garantir um desenvolvimento integral e a promoção da cidadania, especialmente para crianças que, muitas vezes, não possuem o suporte necessário no ambiente familiar.

Na ocasião, eu era responsável por uma turma de crianças com idades entre três e cinco anos. Em um dos encontros, fui abordada por uma aluna da turma de seis a oito anos que pediu para conversar comigo em particular. A solicitação surgiu a partir da confiança que ela desenvolveu ao observar como eu interagia com as crianças menores, oferecendo acolhimento e cuidado genuínos. Tal atitude demonstra que, frequentemente, o vínculo afetivo entre educador e educando é o canal pelo qual a criança se sente segura para expressar emoções e vivências dolorosas.

A escola, assim como demais instituições de educação formal e não formal, deve ampliar seu horizonte para além do ensino de conteúdo, preparando seus integrantes para acolher, orientar e proteger. Todos os que compõem o ambiente educativo, gestão, coordenação, corpo docente e demais colaboradores, devem estar comprometidos com uma educação que valorize o respeito, a empatia e a escuta. Afinal, a escola é composta por indivíduos que trazem consigo diferentes realidades e contextos.

Conforme destaca Wallon (2007), o desenvolvimento da criança está profundamente interligado à dimensão afetiva. Para o autor, a afetividade não é um complemento da cognição, mas um elemento estruturante da personalidade. Nesse sentido, a presença de um adulto acolhedor, sensível e emocionalmente disponível torna-se essencial para que a criança consiga verbalizar ou, ao menos, sinalizar situações de sofrimento. A confiança, portanto, deve ser cultivada por todos os profissionais da escola,

especialmente pelo docente, que está em contato direto com o alunado e precisa desenvolver inteligência emocional para acolher de forma ética e eficaz.

Durante a conversa em um espaço reservado, a aluna compartilhou relatos de abuso sexual sofrido no ambiente familiar, praticado por um parente próximo. Suas palavras, embora expressas com fragilidade, revelavam uma dor profunda. Diante da gravidade da revelação, mantive-me emocionalmente equilibrada, acolhendo com empatia e escutando com atenção, sem julgamentos. Acolher, nesse contexto, não significa assumir a resolução do problema, mas oferecer suporte, proteção e encaminhamento conforme os limites institucionais e legais.

Após a escuta, retornei com a aluna à sala de aula e, imediatamente, comuniquei o fato à coordenação do projeto, acionando os responsáveis legais e a rede de proteção. O caso foi conduzido dentro dos parâmetros legais, conforme o Art. 13 do ECA, que determina a obrigatoriedade da comunicação de casos suspeitos ou confirmados de maus-tratos ao Conselho Tutelar. A omissão dessa comunicação é punida pelo Art. 245 do mesmo Estatuto. Além disso, seguimos os princípios da Lei nº 13.431/2017, que garante à criança o direito de ser ouvida por profissionais capacitados, por meio de escuta especializada e protegida.

Essa experiência, embora dolorosa, reafirmou a importância do educador como agente de escuta e proteção da infância. O profissional que compreende seu papel para além da transmissão de conteúdos reconhece que a escola e demais espaços educativos são também territórios de cuidado, acolhimento e humanização.

A vivência relatada confirma que o ato de educar vai além do ensino formal: ele se concretiza por meio do afeto e da presença genuína do educador. Como afirmam Silva (2022) e Wallon (2007), cuidar e educar são práticas interdependentes, que se completam na construção de vínculos afetivos, essenciais ao pleno desenvolvimento infantil. Foi justamente essa relação afetiva construída com as crianças menores que despertou na aluna a confiança necessária para romper o silêncio sobre a violência sofrida.

Nesse contexto, destaca-se a importância da educação sexual no ambiente escolar, conduzida de forma ética, responsável e adequada à faixa etária. A educação sexual é uma ferramenta preventiva que auxilia a criança a conhecer seu corpo, identificar limites e diferenciar carinho de violência. Além de ser um direito da criança, é um dever dos educadores promover esse conhecimento como forma de proteção.

A vivência relatada ilustra a urgência da presença da educação sexual também em contextos de educação não formal, como projetos sociais. A criança acolhida poderia ter tido ainda mais recursos para reconhecer o abuso, caso já tivesse acesso a informações claras e seguras sobre o próprio corpo e seus direitos. Segundo Carvalho, Gonçalves e Mota (2023), ao conceder voz às crianças e capacitá-las a reconhecer situações de risco, a educação sexual torna-se uma ferramenta essencial na prevenção da violência, contribuindo para romper o silêncio que muitas vezes protege o agressor.

Nesse sentido, ressalta-se a importância do engajamento de instituições educativas em campanhas como o maio Laranja, que visam ao combate ao abuso e à exploração sexual de crianças e adolescentes. Durante esse período, intensificam-se ações de sensibilização, formação e denúncia. Como educadora do projeto, a cada ano, sob orientação da coordenação pedagógica, participamos ativamente da campanha, promovendo atividades lúdicas voltadas à prevenção e à conscientização sobre o tema.

Para além do acolhimento e da escuta, é fundamental considerar a ludicidade como ferramenta de abordagem de temas sensíveis, como o abuso sexual. A experiência aqui descrita evidencia que a ludicidade é central no cotidiano pedagógico, especialmente com crianças que vivenciam traumas. Ao perceber o acolhimento presente nas interações lúdicas com os pequenos, a aluna sentiu-se segura para buscar apoio e relatar sua dor. O brincar pode ser uma linguagem simbólica que permite à criança expressar emoções que ela ainda não consegue verbalizar. Estratégias como jogos, desenhos, contação de histórias e dramatizações favorecem a escuta sensível e respeitam o tempo e a subjetividade da criança.

De acordo com Silva (2022), o brincar acompanha a criança desde o nascimento até a adolescência, sendo fundamental para a construção do saber e para a mediação das relações entre educador, criança e família. A ludicidade, nesse contexto, além de potencializar a aprendizagem, fortalece os vínculos afetivos que sustentam o processo educativo e a proteção emocional.

A imagem retrata uma atividade lúdica mediada por uma roda de conversa, na qual foi trabalhada, de forma sensível e acessível, a valorização do corpo como um bem precioso. A proposta enfatizou que existem partes íntimas que não devem ser tocadas por outras pessoas sem consentimento, reforçando a importância do autoconhecimento corporal como estratégia fundamental para a autoproteção.

Essa prática está em consonância com as contribuições de Silva (2022), ao destacar que o processo educativo precisa envolver afeto e cuidado, indo além da simples transmissão de conteúdo. A ludicidade, nesse contexto, permite abordar temas sensíveis como o abuso sexual de maneira segura, respeitosa e compreensível para as crianças, favorecendo a criação de vínculos de confiança entre educador e educando. Conforme defendem Carvalho, Gonçalves e Mota (2023), a educação sexual desenvolvida no ambiente escolar contribui para dar voz às crianças, esclarecendo dúvidas e capacitando-as a identificar situações de risco, o que pode prevenir a violência sexual. Assim, a ludicidade aliada ao diálogo proporciona um ambiente de escuta, respeito e proteção, como aponta Wallon (apud Galvão, 1995), ao afirmar que o desenvolvimento humano ocorre na integração entre os aspectos cognitivos e afetivos. O uso do brincar como meio de educação para o corpo e para o cuidado de si é, portanto, uma ferramenta potente na construção de uma infância mais segura e consciente.

Diante do aumento alarmante de casos de violência sexual contra crianças e adolescentes no Brasil, a atuação do educador não pode restringir-se ao espaço físico da sala de aula. É preciso estar atento aos

sinais não verbais, às mudanças de comportamento e, sobretudo, desenvolver uma postura ética e afetiva que acolha sem invadir, que escute sem julgar e que atue com responsabilidade legal e humana.

O relato apresentado evidencia que o vínculo afetivo pode ser a porta de entrada para a denúncia e que a atuação pedagógica, fundamentada na escuta sensível e no conhecimento legal, pode salvar vidas. Reafirma-se, assim, que a pedagogia é também um campo de cuidado, de compromisso com a vida e com a proteção dos direitos da criança.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 6 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.431, de 4 de abril de 2017. Estabelece o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13431.htm. Acesso em: 6 jul. 2025.

CARVALHO, Viviane Nunes; GONÇALVES, Barbara Sousa; MOTA, Lourdes Maria de Oliveira Paula. A educação sexual na infância: desafios e perspectivas. In: PEREIRA, Denise; BORTOLOTI, Karen Fernanda (org.). **Desafios da educação na contemporaneidade 4.** Ponta Grossa: Aya, 2022. p. 25-35. ISBN 978-65-88580-91-2.

FÓRUM NACIONAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. **Maior Laranja – Campanha Nacional de Combate ao Abuso e à Exploração Sexual.** Disponível em: <https://maiolaranja.org.br>. Acesso em: 6 jul. 2025.

SILVA, Marcos Aurélio Costa da. A afetividade no processo educativo. In: PEREIRA, Denise; BORTOLOTI, Karen Fernanda (org.). **Desafios da educação na contemporaneidade 4.** Ponta Grossa: Aya, 2022. p. 25-35.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança.** Lisboa: Livros Horizonte, 2007.

O uso de jogos para o desenvolvimento do pensamento algébrico nos anos iniciais do ensino fundamental: vivências formativas do Prolicen.

Felipe Bergantin Lopes

Minha experiência foi desenvolvida no âmbito do Programa de Licenciaturas (PROLICEN), por meio do projeto Clubes de Matemática, vinculado à Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e coordenado pela professora Maria Azeredo que é também coordenadora do curso de Pedagogia e professora titular da disciplina de matemática. O projeto teve duração de nove meses e contou com a participação de discentes dos cursos de Pedagogia e Psicopedagogia. Durante esse período, foram realizados encontros semanais, divididos em dois dias por semana, totalizando aproximadamente 70 encontros durante esse período, com foco na construção de práticas pedagógicas voltadas para o desenvolvimento do pensamento algébrico nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece que, desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, os estudantes devem ser incentivados a identificar regularidades, padrões, propriedades das operações e a desenvolver estratégias para resolução de problemas, o que corresponde ao início da construção do pensamento algébrico. No entanto, na prática, muitos professores ainda não se sentem preparados para abordar esses aspectos de forma lúdica e significativa, o que revela a importância de espaços formativos como o Clube de Matemática, que promovem a aproximação entre teoria, currículo e prática docente.

As atividades do clube consistiam na leitura e discussão de textos teóricos, planejamento de ações, vivências práticas com jogos e desafios matemáticos que favorecessem a construção de noções algébricas desde as primeiras etapas da escolarização. O projeto proporcionou um espaço formativo, onde os participantes puderam refletir sobre suas futuras práticas docentes e elaborar propostas que tornassem a abordagem da álgebra mais significativa, dinâmica e contextualizada para as crianças.

Dessa forma, o projeto serviu como um espaço para superar as dificuldades encontradas na formação inicial dos futuros professores, que frequentemente apresentam barreiras na articulação entre teoria e prática, especialmente nas licenciaturas, em virtude de fatores estruturais que limitam a excelência da formação docente.

O projeto surge da necessidade de repensar as metodologias tradicionais que, historicamente, tornam o ensino da matemática excessivamente conteudista, rígido, isolado e muitas vezes desmotivador. Esse modelo, frequentemente adotado nas escolas, contribui para que os estudantes desenvolvam bloqueios, inseguranças e dificuldades no processo de aprendizagem matemática, desmotivando-os e

limitando o desenvolvimento do raciocínio lógico e da capacidade de generalização, fundamentais para o pensamento algébrico.

Segundo Booth (1984), muitas das dificuldades que os alunos enfrentam ao lidar com conteúdos algébricos não estão necessariamente na álgebra em si, mas em lacunas não resolvidas na compreensão dos conceitos aritméticos fundamentais. Para a autora, essa análise reforça a urgência de promover uma abordagem mais integrada e cuidadosa da matemática desde os primeiros anos, evitando que tais fragilidades se consolidem.

Canavarro (2020) corrobora nesse sentido argumentando que o pensamento algébrico, quando introduzido desde os anos iniciais, não apenas prepara os estudantes para os conteúdos futuros da álgebra, mas contribui para a ampliação de sua compreensão matemática como um todo. A autora diz: “Assim, como argumento para defender a inclusão do pensamento algébrico no currículo de Matemática dos primeiros anos pode evocar-se, não só o seu carácter preparatório para a Álgebra dos anos posteriores, mas também o seu contributo para o aprofundamento da compreensão da Matemática e do poder desta área do saber. (p. 92).”

Nesse contexto, cabe perguntar: como experiências de formação docente vivenciadas em projetos de extensão, como o Clube de Matemática, podem contribuir para a superação de práticas tradicionais e para a construção de uma abordagem mais significativa e contextualizada para o desenvolvimento do pensamento algébrico nos anos iniciais do Ensino Fundamental? Para tentar responder a esses questionamentos, precisamos primeiro compreender quais as dificuldades que estudantes e pedagogos(as) encontram em relação ao ensino e aprendizagem dos conceitos básicos da matemática? Uma reflexão necessária está na formação inicial em licenciaturas, em especial a Pedagogia que é a minha área, que ainda enfrentam desafios significativos na formação inicial dos docentes. Lacunas entre teoria e prática, originadas por uma grade curricular desatualizada, que dificultam a preparação adequada para a vida profissional, criando barreiras ao conhecimento efetivo.

Essa desconexão provoca reflexos negativos na atuação desses profissionais que futuramente estarão atuando em sala de aula, e muitos acabam por reproduzir as mesmas práticas isoladas às quais foram submetidos. O conhecimento deve ser integrado e não fragmentado, por isso, projetos de pesquisa, extensão e formação continuada a exemplo do Clube de Matemática são fundamentais para preencher essas lacunas, promovendo a reflexão crítica, vivências em situações reais e o aprimoramento constante das práticas pedagógicas.

No entanto, fatores sociais e políticos que, com suas ideologias, historicamente se apropriam da escola e da sociedade em geral para naturalizar as práticas de dominação e exploração da classe trabalhadora. Ao meu entender esse é o fator determinante para a precarização de todo um sistema

educacional que afeta diretamente a vida de gestores, alunos, professores, escolas e universidades, e não deve ser desconsiderado do contexto de minha análise investigativa.

Minha trajetória pessoal reforça essa reflexão, e vem daí o despertar do meu interesse em participar do projeto e também a necessidade de resgatar práticas que me foram negadas quando jovem. Desse modo, tive a oportunidade de participar como aluno bolsista de estudos e pesquisas direcionados ao ensino e aprendizagem de matemática, ressignificando minha relação com essa disciplina tão temida por alunos e professores.

Durante minha escolarização nos anos 1990, tive contato com um ensino de matemática predominantemente tradicional, que não estimulava o interesse e a criatividade, dificultando meu desenvolvimento na disciplina. Essa experiência não foi isolada, visto que muitos participantes relataram vivências semelhantes ou até mais desafiadoras em sua trajetória escolar, o que reforça a urgência de práticas pedagógicas inovadoras que promovam o pensamento crítico e a construção ativa dos conhecimentos matemáticos.

Reconheço a importância de considerar que o ensino tradicional não é totalmente negativo e que muitos de seus aspectos podem ser reaproveitados criticamente. Não se busca aqui a exclusão de metodologias tradicionais, mas sim um novo olhar pedagógico que valorize práticas educativas mais significativas, levando em conta o contexto social e cultural das escolas e das crianças. Isso possibilita uma aprendizagem que dialogue com a realidade dos alunos, tornando o ensino mais dinâmico, relevante e contextualizado.

Diante desse cenário, o Clube de Matemática se justifica por propor abordagens metodológicas que ressignificam a prática docente, priorizando atividades lúdicas, uso de jogos, desafios e situações-problema, o que desperta um olhar investigativo. Essa perspectiva favorece o desenvolvimento do raciocínio lógico, da tomada de decisões e da construção de estratégias, aspectos essenciais para a construção gradual do pensamento algébrico nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Sendo assim, este relato tem como objetivo descrever e analisar a experiência vivenciada no projeto “Clube de Matemática”, discutindo suas contribuições para a formação inicial de discentes dos cursos de Pedagogia e Psicopedagogia, com ênfase na utilização de metodologias lúdicas e contextualizadas voltadas ao desenvolvimento do pensamento algébrico nos anos iniciais do Ensino Fundamental, podendo assim compreender como a vivências com jogos quando utilizados de forma intencional e direcionados pedagogicamente, estimula e potencializa a compreensão dos conhecimentos científicos por parte da crianças.

Busca-se, ainda, identificar como essas vivências podem desconstruir concepções negativas sobre a matemática, tanto entre os futuros docentes quanto entre os alunos, favorecendo a construção de práticas

pedagógicas mais inclusivas, significativas e coerentes com a realidade vivenciada nas escolas públicas, que em sua grande maioria é frequentada pelos menos favorecidos da sociedade.

A metodologia utilizada neste relato é de natureza qualitativa, uma vez que busca compreender e interpretar as experiências vivenciadas no contexto do Clube de Matemática, no âmbito do PROLICEN/UFPB. Os dados apresentados foram produzidos a partir das observações e relatórios realizados durante os encontros, dos registros escritos elaborados pelos participantes e das discussões em grupo ocorridas ao longo do projeto. Por seu caráter interpretativo e compreensivo, voltado para análise de experiências subjetivas, processos formativos e práticas educativas em contextos reais, a pesquisa permite descrever, refletir e interpretar as ações, os sentidos atribuídos pelos sujeitos e as transformações ocorridas durante o processo.

Os aspectos didáticos metodológicos adotados no Clube de Matemática combinaram momentos de estudo teórico com vivências práticas, especialmente por meio da criação e aplicação de jogos matemáticos voltados ao desenvolvimento do pensamento algébrico. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), espera-se que, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, os estudantes sejam estimulados a reconhecer padrões, formular hipóteses e utilizar diferentes estratégias para resolver problemas e desenvolver capacidades diretamente relacionadas ao campo do pensamento algébrico.

Além disso, Canavarro (2020) enfatiza que o ensino da álgebra deve ser iniciado com a exploração de situações que envolvam a generalização de propriedades e o reconhecimento de regularidades, aspectos que os jogos utilizados no Clube procuraram mobilizar. As atividades foram planejadas para serem aplicáveis tanto com os licenciandos quanto com crianças da Educação Básica, tornando a formação mais integrada à prática real de sala de aula.

A conscientização do jogo como mediador das práticas educativas em sala de aula amplia as possibilidades de construção não apenas de conhecimentos matemáticos, mas também de saberes sensíveis e ampliação cognitiva, fundamentais para o desenvolvimento humano integral. Dessa forma: “[...] o jogo se apresenta como recurso pedagógico e estratégia no ensino-aprendizagem da matemática, para auxiliar tanto professores, como alunos na construção de conhecimento, tornando o processo de ensino-aprendizagem prazeroso, atrativo e desafiador.” (Brum et al., 2014, p. 49).

Essa perspectiva destaca como o jogo pode atuar como um instrumento de mediação entre o aluno e o conhecimento matemático, especialmente diante das dificuldades enfrentadas em sala de aula. Longe de ser apenas uma atividade complementar, o jogo bem planejado potencializa o envolvimento dos estudantes, estimula o pensamento crítico e cria condições para a experimentação e descoberta.

Os autores ressaltam que propor atividades de registro após os jogos como desenhar, escrever ou relatar estratégias utilizadas permite que os alunos reflitam sobre suas próprias ações e percebam relações que não foram identificadas durante o ato de jogar, favorecendo a construção de conhecimentos de forma

mais consciente e significativa. Tais estratégias de registro foram utilizadas constantemente em nossas vivências no Clube de Matemática.

Essa ideia reforça que o jogo não é meramente recreativo, mas uma ferramenta pedagógica potente, quando planejado com intencionalidade, o jogo promove o raciocínio, a criatividade, a autonomia e o engajamento dos estudantes, favorecendo aprendizagens que são, ao mesmo tempo, significativas e prazerosas.

As atividades ocorreram semanalmente, com duração aproximada de 4 horas por encontro. Os participantes, discentes dos cursos de Pedagogia e Psicopedagogia, atuaram ativamente no planejamento, execução e avaliação de oficinas voltadas para o desenvolvimento do pensamento algébrico nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com foco em práticas lúdicas e no uso de jogos como mediadores da aprendizagem.

Durante o desenvolvimento das atividades, foram utilizados diferentes recursos pedagógicos, tais como jogos de tabuleiro matemáticos, desafios lógicos, atividades com material dourado, jogos de contagem e resolução de problemas em grupo, entre outros, todos direcionados para estimular noções básicas da aritmética e da álgebra, como as quatro operações, a generalização, a análise de regularidades e a resolução de situações-problema. Os encontros também contaram com momentos de leitura teórica e reflexão coletiva, buscando articular prática e teoria de maneira crítica e colaborativa.

Os encontros do Clube de Matemática tiveram como eixo central a formação inicial de graduandos dos cursos de Pedagogia e Psicopedagogia, com foco na construção de práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento do pensamento algébrico nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ao longo de nove meses, foram realizados em torno de 70 encontros, organizados de forma a promover vivências práticas, reflexões teóricas e a ressignificação do ensino da matemática a partir de metodologias lúdicas e contextualizadas.

Durante o projeto, foi realizada uma única oficina com crianças de 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, em uma escola pública, em que os jogos matemáticos elaborados pelos licenciandos foram aplicados na prática. Os resultados dessa vivência foram bastante positivos: as crianças demonstraram entusiasmo e engajamento com as atividades propostas, que envolviam raciocínio lógico, tomada de decisões, estratégias baseadas nas regras do jogo e o uso das quatro operações matemáticas. Além de promover a aprendizagem de forma prazerosa, os jogos contribuíram para desmistificar a ideia de que a matemática é uma disciplina "chata" ou excessivamente difícil, mostrando que, quando bem mediada, pode ser divertida e acessível.

Esse momento pontual de aplicação em sala serviu também como elemento de reflexão para os licenciandos, que passaram a questionar o papel das práticas pedagógicas convencionais na construção das dificuldades que muitos estudantes enfrentam na aprendizagem da matemática. A experiência revelou que

não é a matemática em si o problema, mas muitas vezes a maneira como ela é ensinada, especialmente nas escolas públicas, onde o distanciamento entre o conteúdo e a realidade do aluno é ainda mais evidente.

Nos encontros formativos voltados aos graduandos, um dos primeiros aspectos que emergiu foi o relato de experiências escolares traumáticas com a matemática. Muitos afirmaram que sempre tiveram dificuldades com a disciplina e que estavam ali tentando dar uma nova chance à sua relação com esse campo do conhecimento. O clube, nesse sentido, funcionou como um espaço de reconstrução. Ao vivenciarem os jogos em grupo, os licenciandos eram levados a refletir criticamente sobre os conceitos matemáticos mobilizados nas brincadeiras e sobre como essas estratégias poderiam ser adaptadas ao contexto dos anos iniciais.

O contato direto com os jogos revelou também erros conceituais recorrentes entre os próprios graduandos, semelhantes aqueles cometidos por crianças em fase de alfabetização matemática. Isso evidenciou um ponto central: as dificuldades enfrentadas por muitos adultos em relação à matemática têm origem nas fragilidades da formação básica, especialmente nos anos iniciais, quando os conceitos fundamentais não são bem consolidados.

Essa percepção é respaldada por Booth (1984), que argumenta que a aprendizagem da álgebra depende diretamente da compreensão sólida dos conceitos aritméticos. Como ela aponta: “Nesse caso, as dificuldades que o aluno tem em álgebra, não são tanto de álgebra propriamente dita, mas de problemas em aritmética que não foram corrigidos” (p. 33). A fala da autora reforça a importância de olhar com atenção para o processo formativo nos primeiros anos, etapa em que muitas dessas lacunas se originam e permanecem invisíveis até se tornarem obstáculos no futuro.

Essa perspectiva dialoga com a reflexão proposta por Canavarro (2020), que defende a introdução do pensamento algébrico já nos anos iniciais, de forma integrada à aritmética, como forma de preparar os estudantes para generalizações e abstrações posteriores. A autora ressalta que “uma abordagem algebrizada da aritmética poderá contribuir para ancorar de forma mais sustentada a aprendizagem da álgebra em anos posteriores” (p. 91),

Com base nisso, ao invés de tratá-las como áreas dissociadas, fica evidente que promover experiências de pensamento algébrico, articuladas com os conceitos aritméticos desde cedo, não apenas favorece uma transição mais natural para conteúdos mais complexos, como também evita que os estudantes internalizem concepções equivocadas e limitantes sobre o que é matemática.

Essas discussões teóricas encontraram eco também na minha própria experiência. Ao longo das vivências no Clube, fui gradualmente desconstruindo a ideia de que eu "não era bom em matemática". Com as práticas lúdicas e significativas, percebi que sou capaz de aprender, compreender e até ensinar matemática com prazer. Posso não ser um gênio da matemática, mas também não sou o "burro" que um dia acreditei ser. Descobri que, com os métodos certos, a matemática pode se tornar uma aliada e não uma

ameaça. Essa mudança de perspectiva foi, para mim, uma das maiores conquistas dessa formação, pois me permitiu assumir uma postura mais confiante e sensível em relação ao ensino dessa disciplina.

Ao final do projeto, todos os participantes relataram uma mudança significativa na forma como enxergavam a matemática e seu ensino. Para muitos, foi uma reconciliação com a disciplina, mediada por práticas mais lúdicas, sensíveis e centradas no aluno. Graduandos que já atuam como estagiários em sala de aula relataram que aplicaram alguns dos jogos discutidos no clube com suas turmas, observando aumento no interesse das crianças e melhoras no desempenho em atividades matemáticas, principalmente aquelas que envolvem contagem, regularidades e operações simples.

Esses resultados apontam que é possível, e necessário, formar professores com um olhar mais sensível às dificuldades dos alunos, ao mesmo tempo em que se investe em estratégias pedagógicas que tornem o ensino da matemática mais significativo e prazeroso. O Clube de Matemática, nesse sentido, não foi apenas uma experiência de formação inicial, mas um espaço de transformação da prática docente e resgate da confiança na aprendizagem matemática, tanto para os licenciandos que futuramente estarão atuando em sala de aula, quanto para os alunos da educação básica. A articulação entre teoria e prática, sustentada por autores como Booth (1984) e Canavarro (2020), mostrou que formar professores mais sensíveis, investigativos e confiantes é um passo essencial para transformar a experiência matemática de futuras gerações.

Portanto, a experiência vivenciada no Clube de Matemática evidenciou que projetos de extensão, quando orientados por uma proposta pedagógica lúdica, crítica, colaborativa e centrada na aprendizagem do aluno, contribuem significativamente para a superação de práticas tradicionais ainda presentes no ensino da matemática. Ao proporcionar um espaço de formação no qual os licenciandos puderam vivenciar, refletir e reconstruir sua relação com a disciplina, o projeto demonstrou que é possível desenvolver, desde os anos iniciais, estratégias eficazes para o ensino do pensamento algébrico de forma significativa e contextualizada. Além disso, gostaria de deixar como registro que nosso artigo que relata as experiências desenvolvidas no Clube de Matemática foi apresentado no ENID (Encontro de Iniciação à Docência) por nós, alunos bolsistas, sob a orientação da professora responsável. E com grande satisfação e orgulho, esse trabalho foi reconhecido e premiado pela Universidade Federal da Paraíba, organizadora do evento.

REFERÊNCIAS

BOOTH, Lesley R. **Dificuldades das crianças que se iniciam em álgebra**. In: KIERAN, Carolyn (org.). *Algebra: A skills approach*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1984.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 jul. 2025.

BRUM, Jaqueline Magalhães; RODRIGUES, Andréia Peres; CARVALHO, Maiane Santos; HILÁRIO, Michelle Costa de Carvalho. O jogo como um recurso de ensino-aprendizagem da matemática: uma proposta para o ensino fundamental. **Revista Científica FAESA**, Vitória, v. 10, n. 1, p. 47-55, 2014.

CANAVARRO, Ana Paula. **O pensamento algébrico na aprendizagem da Matemática nos primeiros anos**. Quadrante, Lisboa, v. XVI, N° 2, 2007.

A importância da teoria e a prática na construção de uma identidade e saberes: superando o recorte de gênero, sociedade, preconceitos e raça.

Gabriel Germano Alves dos Santos

No ano de 2024, frustrado com o curso de pedagogia, em meio ao desbloqueamento, estava decidido – iria trancá-lo – o motivo seria a falta de experiência no campo prático. Desde o início, sempre entendi que a teoria e a prática são fatores essenciais e indissociáveis para o desenvolvimento acadêmico – ainda mais em uma licenciatura.

Os profissionais da educação, em contato com os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia, podem encontrar instrumentos para se interrogarem e alimentarem suas práticas, confrontando-os. É aí que se produzem saberes pedagógicos, na ação, (Pimenta, 1997, p.10).

Uma semana após ter consolidado a minha frustração, logo, minha quase é “inerente” desistência do curso, recebi uma proposta de estágio, que talvez fosse uma luz no fim do túnel, era tudo que eu precisava, estagiar e experienciar a prática. A proposta estava ligada à área da gestão, uma área que se construía e consolidava-se como refúgio – uma vez que “a pedagogia só trabalha com crianças”, além de ser “uma área majoritariamente feminina”, “por que um homem quer trabalhar com crianças?” – Discursos ancorados nos preconceitos e nas irrealidades sobre o curso e a prática docente.

Assim, diante de tantos pontos, surge mais um imbróglio, a feitura do currículo, quais informações colocar, de que maneira colocá-las, sendo que dentro da pedagogia o único contato que tive foi no campo teórico. Dessa forma, consegui construir um currículo unindo conhecimentos que possuía fora do espaço acadêmico, no entanto, após a entrevista, não obtive retorno. Diante de mais uma frustração, alguns dias depois recebi outra proposta, dessa vez para ter um contato direto com a sala aula. A proposta de estágio fornecia uma vaga de apoio à crianças e alunos com algum tipo de neuro atipicidade, em uma instituição privada.

Dessa maneira, poderia ter o contrato direto com educandos e demais docentes, viabilizando sempre um aprendizado significativo para a minha formação acadêmica, como afirma Pimenta (1997, p.6):

[...]espera-se da licenciatura que desenvolva, nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente, irem construindo seus saberes e fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino, como prática social, lhes coloca no cotidiano.

Nessa nova etapa da minha trajetória, alguns sentimentos acabam interferindo como a ansiedade, medo, disposição e incertezas, aglutinando-se entre si, transpondo a lógica e a concretude do que é real ou irreal, ou melhor, do que “sei até aqui”, e “o que não sei” ou até se “realmente sei de alguma coisa”. Assim, durante a reunião para a contratação, um dos pontos abordados foi a falta de oportunidade de estágio, quando muitas vezes as vagas ofertadas fora da universidade estavam destinadas diretamente a graduandas mulheres, tais fatores poderiam culminar em um déficit na experiência prática, tão debatida na academia. Dessa maneira, é inevitável não tomar o recorte de gênero como ponto estrutural do debate quando tratamos da formação docente no curso de pedagogia.

Após a reunião – alguns dias depois – recebi o retorno da Instituição, notificando que iriam me contratar como estagiário, agora, pela primeira vez em 2 anos de curso, poderia ter o contato direto com as experiências na sala de aula. À Vista disso, era questão de tempo para iniciarmos os trabalhos, no entanto, a certo ponto, a ânsia para iniciar e sobretudo, o desejo de saber em qual série eu iria iniciar, tendo em vista o medo e a insegurança que ainda persistia, informação essa que só iria-me ser passada no primeiro dia de estágio.

No tão esperado primeiro dia, a coordenadora marcou uma reunião para ajustar as dinâmicas de trabalho, quando foi-me informado que eu iria estagiar em uma turma da educação infantil, auxiliando uma criança com transtorno do espectro autista com nível de suporte 3. Ao receber a notícia, fiquei assustado, pois, alimentava-me de discursos preconceituosos, que não eram nada pertinentes à minha formação. No entanto, que pedagogo me tornaria se não aceitasse meus preconceitos, e buscasse combatê-los internamente e posteriormente, transpor minhas lutas e superações internas para as minhas práticas docentes?

Diante disso, para desconstruir meus preconceitos, minhas inseguranças enquanto homem, e ainda mais um homem negro dentro de uma licenciatura, era preciso enfrentar meus medos para que pudesse construir a minha própria trajetória docente, assim, eu precisaria entender urgentemente de onde partia e quais fatores me levavam à essas crenças estereotipadas sobre mim, e sobre minha escolha de profissão. Dessa forma, através da auto reflexão em conjunto com os estudos acerca do racismo e suas consequências sócio-históricas para a construção das identidades negras, compreendi que em contato direto com as violências raciais e sociais construí minha subjetividade em meio a esses conflitos, logo, impactando não só a forma com que enxergava o mundo, mas sim como me enxergava como sujeito social.

Portanto, como afirma Almeida (2019, p. 40) “[...] o racismo, enquanto processo político e histórico, é também um processo de constituição de subjetividades, de indivíduos cuja consciência e afetos estão de algum modo conectados com as práticas sociais.” Com isso, cabia a mim, romper com tantas subjetividades e buscar a construção de um novo Eu, assim como a construção da minha identidade como professor, tomar

os ensinamentos como ponto fundamental para a minha formação, absorvendo todos os recortes vivenciados nos meus estudos e nas minhas práticas como graduando. Nos primeiros dias, ainda inseguro com a nova experiência, sempre agia com incertezas, sempre buscando validações com a professora sobre como agir, como auxiliar a criança nas atividades, etc.

Era notório o medo de fracassar e botar tudo a perder, sentia que o peso que carregava enquanto licenciando em pedagogia, potencializava ainda os desafios que enfrentaria, pois, com exceção do professor de educação física, eu era a única figura masculina da educação infantil. Esses fatores, me faziam recuar em alguns momentos, como por exemplo, na maneira com que eu interagia com as crianças, nas conversas com elas, nas brincadeiras, etc, a certeza de que estava em constante vigilância era clara, me fazendo refletir por quanto eu iria sustentar a pressão, ou pior, quanto tempo iriam me manter na área. Passado um mês, senti que algumas coisas foram se estabilizando, como por exemplo a confiança dos pais para comigo, a interação com as crianças, professoras e professor, fatores que me trouxeram mais segurança e estabilidade. O contato e a transparência com a professora e as demais profissionais da sala de aula possibilitaram evoluções pertinentes para a forma com que eu trabalhava ou passaria a trabalhar na instituição.

Ao longo dos meses, o medo e a insegurança de errar não era mais tão grande quanto antes, isso me fazia ter mais segurança de explorar o estágio com mais segurança, diminuindo a autocobrança. O sentimento de estabilidade se estabilizou quando comecei a conversar com a professora regente – uma mulher negra, sulista – acerca de alguns assuntos importantes como docência, política, educação e racismo, quando ela se apresentou como uma professora anti racista, disposta a de fato promover uma educação crítica e reflexiva para seus educandos. Nessa linha, nossos trabalhos se conectaram, possibilitando diversas construções nas práticas durante todo o ano de 2024, desenvolvendo atividades voltadas para construção críticas das crianças, envolvendo aspectos sociais como diferenças, respeito, racismo, preconceitos e diversas outras dinâmicas.

Durante todo o estágio fui entendendo a importância que a Educação Infantil tem na formação cidadã das crianças, a importância que a professora tem na construção de uma sociedade. Foi crucial o olhar que a professora teve para com a sua turma, quando a maioria das crianças eram brancas, e somente 2 alunos eram negros, durante a semana da consciência negra, foi trabalhado diversas atividades com a turma, como por exemplo o que era racismo, e como combatê-lo, sobre o que eram os quilombos, gerando a construção de uma maquete onde ajudei na construção, etc. Dessa forma, Libâneo (1990, p. 99) argumenta que:

[...] o professor deve ter em mente a formação de personalidade dos alunos, não somente no aspecto intelectual, como também nos aspectos moral, afetivo e físico. Como resultado do trabalho escolar, os alunos vão formando o senso de observação, a capacidade de exame objetivo e crítico de fatos e fenômenos da natureza e das relações sociais, habilidades de expressão verbal

e escrita etc.; vão desenvolvendo o senso de responsabilidade, a firmeza de caráter, a dedicação aos estudos, o sentimento de solidariedade e do bem coletivo, a força de vontade etc.

Ainda, Libâneo (1990) afirma que: “o professor crítico não é aquele que apenas denuncia ou esteja filiado a um partido político, mas sim aquele professor que consegue transpôr em suas práticas educativas os problemas sociais e políticos, de maneira que os alunos tomem, com solidez, aquele conhecimento para si, desenvolvendo um pensamento crítico-reflexivo”. Essas observações me fizeram refletir sobre o quão importante é a construção de uma identidade docente, por mais que a identidade seja algo individual de cada um, acabamos observando e refletindo sobre outras práticas, e conseqüentemente absorvendo aspectos significativos de cada uma para nossa constituição pedagógica.

O acolhimento e a confiança no trabalho é crucial para um bom desenvolvimento. Dentro da academia, muitos conteúdos estavam presentes nas minhas práticas na escola, sendo fundamental para minha construção curricular e acadêmica. Além disso, as vivências dentro de um espaço de vivência diversificado, me fizeram compreender o quão complexo e importante é trabalhar com a infância, uma vez que é um estágio de desenvolvimento que possibilita a constituição de diversas habilidades sociais.

No ano de 2025, iniciei o estágio obrigatório na Educação Infantil, um dos fatores que me chamaram atenção durante as instruções da professora de estágio acerca de como iria se dá as visitas foi a forma com que meus colegas de turma reagiam as explicações, várias dúvidas acerca do estágio, contudo, as principais perguntas estavam diretamente relacionadas ao medo, incertezas e inseguranças quanto a figura masculinas dentro das instituições que forneciam a Educação Infantil, os questionamentos giraram entorno do contato com as crianças, o que as famílias das crianças iriam pensar em um homem dentro de um CMEI, relação com os funcionários, etc.

Louro (1997) afirma que a educação moderna passou por diversas mudanças, desde o seu início, passando a ser usada como forma de colonização dos jesuítas para com os indígenas até chegar na construção do magistério como forma de acolhimento, e conseqüentemente, feminização do magistério. As conseqüências diretas dessas mudanças estão sendo vivenciadas nos dias de hoje, com a correlação entre cuidado e ensino, observa-se que de fato ainda há a presença do cuidado exacerbado dentro da Educação Infantil, tornando essa função totalmente delegada à docentes mulheres, esses aspectos são explicados por Louro (1997, p.96):

Os discursos que se constituem pela construção da ordem e do progresso, pela modernização da sociedade, pela higienização da família e pela formação dos jovens cidadãos implicam a educação das mulheres — das mães. A esses discursos vão se juntar os da nascente Psicologia,

acentuando que a privacidade familiar e o amor materno são indispensáveis ao desenvolvimento físico e emocional das crianças.

Durante a minha primeira visita à instituição, fui bem recebido, a gestora me perguntou sobre a minha experiência na Educação Infantil, de prontidão afirmei que trabalhei por 1 ano em uma instituição privada em uma turma de Infantil 5. Em primeira análise a gestora afirmou que me colocaria em um berçário, e me perguntou se haveria algum problema, logo respondi que não, mas que preferiria uma turma com crianças um pouco mais velha e menos delicadas. Então ela concordou com minha observação e me colocou em uma turma de maternal 1.

Por mais que tenha vivenciado 1 ano intenso e com bastante aprendizado na Educação infantil, por se tratar de uma nova instituição, preferi manter a cautela, observar e conversar com as profissionais que trabalhavam na sala de vivência. No entanto, as crianças se apegaram a mim de uma maneira muito intensa, quando várias me chamavam de “papai” e buscavam contatos diretos comigo. Em determinado momento as gestoras conversaram comigo sobre como era a relação da professora com os educandos, se havia mais cuidado do que vivências. Segundo Louro (1997, p.97): “As professoras são compreendidas como mães espirituais — cada aluno ou aluna deve ser percebido/a como seu próprio filho ou filha”.

As experiências dentro dessas instituições foram indispensáveis para a prática que um dia eu almejo chegar, é importante salientar que não há de forma alguma, desconiliar teoria e a prática, ambas devem transpassar nossa formação, nossa prática docente e a nossa identidade como professor. Ambas experiências foram diretamente relacionadas à Educação Infantil, caminhos que nunca pensei que teria experiência na minha formação, é óbvio que a insegurança, o receio e a pressão externa e interna impactam na experiência, por isso é importante a constante reflexão, pois segundo Libâneo (1990, p.22):

Educação é um conceito amplo que se refere ao processo de desenvolvimento unilateral da personalidade, envolvendo a formação de qualidades humanas, morais, intelectuais, estéticas tendo em vista a orientação da atividade humana na sua relação com o meio social, num determinado contexto de relações sociais.

Em conjunto com o estágio obrigatório, também participei do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, com o subprojeto em alfabetização e letramento. Assim, tornando-se minha primeira experiência escolar fora da Educação Infantil, dessa vez em uma turma de 2º ano fundamental. No projeto, contamos com uma clara correlação entre prática e teoria, onde a carga horária de 12h é dividida em 4h de formação teórica e 8h no campo prático, quando podemos construir um currículo acadêmico que possibilita a constituição de uma identidade, uma prática docente, diversas vivências cotidianas em contato direto com a dinâmica da sala de aula e seus desafios.

A teoria pedagógica orienta a ação educativa escolar mediante objetivos, conteúdos e tarefas da formação cultural e científica, tendo em vista exigências sociais concretas; por sua vez, a ação educativa somente pode realizar-se pela atividade prática do professor, de modo que as situações didáticas concretas requerem o “como” da intervenção pedagógica, Libâneo (1990, p.28).

O contato com a sala de aula, com os educando e sobretudo com prática docente, possibilita a minha estabilidade dentro curso, ainda, através do programa, pude ter contato com a alfabetização, aspecto imprescindível para o curso de pedagogia, mas que no entanto, é pouco trabalhado no currículo atual do curso. Com a minha entrada no programa, pude de fato saber em qual área da educação quero, vou e gosto de atuar, hoje me vejo como um – professor alfabetizador em formação – característica que jamais pensei em me tornar, há 3 ou 4 períodos.

Além da construção da minha identidade, entendia que a prática docente atravessa camadas que vão além do exercício pedagógico, foi através do contato com a sala de aula que pude observar como a figura do professor é representativa para o aluno. A relação professor-aluno possui implicações diretas no cotidiano escolar, mas possibilitando de forma clara o desenvolvimento subjetivo de cada um.

A prática durante a formação nos ajuda a observar fenômenos que a teoria não nos permite vivenciar, assim como a teoria nos ajuda a compreender fenômenos que estão presentes nas construções subjetivas da sociedade, assim como nos aspectos subjetivos do cotidiano escolar. Ou seja, ambas têm impactos diretos na formação acadêmica e individual do professor, uma vez que a possibilidade de ação-reflexão, reflexão- ação, se constroem, Libâneo (1990, p. 17) Através da ação educativa o meio social exerce influências sobre os indivíduos e estes, ao assimilarem e recriarem essas influências, tornam-se capazes de estabelecer uma relação ativa e transformadora em relação ao meio social.

Assim, foi através dos estágios que pude entender a complexidade da relação entre professor e aluno, professor e sociedade, sociedade e aluno e como todas elas se correlacionam e se desenvolvem dentro do espaço escolar. Apesar dos primeiros estágios serem dentro da educação infantil, pude observar dicotomia entre uma instituição privada e uma instituição pública, quando o recorte sócio-econômico se contrapõem, possibilitando diversas visões de mundo, ainda, a forma com que as crianças se desenvolvem e interagem entre si se divergem de acordo com onde elas são expostas, de que maneira são expostas e se são expostas a setores sociais.

Dessa maneira, o meu processo de formação da minha identidade docente se deu de maneira, auto reflexiva, foi através da prática que pude desenvolver minha própria identidade. Me ancorei nas teorias para entender que o preconceito é estruturado com base em suposições e não em processo puramente concretos, mas que se tornam concretos em nossas ações não-reflexivas, moldando o comportamento dos

sujeitos em determinados setores sociais. Assim, consegui provar para mim mesmo que a pedagogia não tinha gênero, mas que era imposto por uma questão de controle e preconceitos estruturais.

Por fim, hoje posso afirmar que sou um professor em formação, e que meu espaço é dentro da sala de aula, é o contato, a interação, as vivências e sobretudo a dinâmica da sala de aula que fez amar o espaço e a minha formação, é em pequenos gestos que temos a certeza da efetivação do nosso trabalho na vida de cada aluno, é saber que cada ação pode ser significativa para uma mudança de vida de cada aluno, a sua sobrevivência em uma sociedade desigual, racista e segregadora.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019. (Feminismos Plurais).

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1990. 288 p. v. 2ª. ISBN9788524916038. Disponível em: https://muraldeaulas.files.wordpress.com/2017/05/texto_didc3a1tica_libc3a2neo.pdf. Acesso em: 5 jul. 2025.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores: Saberes da Docência e Identidade do Professor. **Departamento de Metodologia de Ensino e Educação Comparada**: Faculdade de Educação, USP, São Paulo, ano 1996, v. 22, ed. 2, p. 5-14, 1 jan. 1996. DOI <https://doi.org/10.1590/S0102-25551996000200004>. Disponível em: <https://revistas.usp.br/rfe/article/view/33579>. Acesso em: 5 jul. 2025.

A importância da Sociologia na formação de professores no curso de Pedagogia da UFPB: Um breve relato.

Josemar Laurentino dos Santos

O presente relato de experiência visa apresentar os desafios enfrentados até o ingresso no curso de Pedagogia na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), bem como a permanência e sua quase conclusão. Desde os primeiros anos do ensino fundamental, ingressar no ensino superior sempre foi um sonho alimentado com entusiasmo e determinação. Ao iniciar o ensino médio, esse sonho começou a ganhar contornos mais nítidos. A cada etapa concluída, o objetivo de ingressar em uma universidade tornava-se mais próximo e para alcançar essa meta, iniciei o percurso, participando do Processo Seletivo Seriado (PSS), sistema de avaliação utilizada na época para ingressar na Universidade Federal.

Os exames realizados na categoria do PSS eram multidisciplinares e eram realizados anualmente ao longo dos três anos do Ensino Médio, englobando o conteúdo de cada série em sua etapa correspondente e assim como o ENEM, incluía uma prova de redação. Entretanto, ao concluir o ensino médio, enfrentei a frustração de não ter sido aprovado. Embora estivesse sempre entre os melhores alunos da turma nas atividades em sala de aula, conquistei apenas a 42ª posição para o curso de geografia que disponibilizava de 40 vagas. Ver colegas com desempenho semelhante ao meu alcançarem a tão sonhada vaga enquanto eu ficava de fora foi um momento desafiador. No entanto, a decepção não me paralisou. Tentei novamente por mais duas vezes nos anos seguintes, mas os resultados ainda não foram favoráveis.

Diante dessas circunstâncias, optei por me afastar temporariamente dos processos seletivos e me dedicar a outros projetos pessoais. Somente em 2021, com a retomada das atividades após o período crítico da pandemia da COVID-19, decidi investir novamente na preparação, desta vez para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), atual forma adotada pela UFPB para o ingresso em cursos superiores. Diante do quadro da Pandemia da COVID-19, aproveitei o isolamento para intensificar os estudos e, finalmente, fui aprovado para o curso de Pedagogia, no primeiro semestre de 2022, na Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

O ingresso no curso de Pedagogia marcou uma nova fase em minha vida acadêmica. Além de representar a realização de um sonho de longa data, esse momento coincidiu com o retorno das aulas presenciais, após o longo período de distanciamento imposto pela pandemia. A acolhida institucional foi calorosa: fomos recepcionados com eventos festivos, música ao vivo e um ambiente repleto de entusiasmo. Antes mesmo do início das aulas, a coordenação do curso criou um grupo em aplicativo de mensagens com o objetivo de integrar os novos estudantes. No grupo, era possível perceber a ansiedade e

as expectativas compartilhadas por todos os ingressantes. Cada mensagem refletia a curiosidade e o entusiasmo pelo início da jornada universitária.

No entanto, o início das aulas foram repletos de desafios, pois como alguém oriundo da zona rural, criado por uma mãe viúva e analfabeta, e distante do ambiente escolar há mais de quatorze anos, o retorno à sala de aula foi marcado por insegurança e estranhamento. O modelo de ensino tradicional, que por tanto tempo havia norteado minha concepção sobre o processo de ensino-aprendizagem, contrastava fortemente com a abordagem dialógica e crítica proposta pelo curso de Pedagogia. Essa transição exigiu uma reconfiguração das minhas percepções educacionais e a superação de medos e vergonhas, sobretudo no que diz respeito à participação ativa nas aulas e à exposição de dúvidas e opiniões.

Um dos momentos mais significativos dessa trajetória ocorreu no primeiro período, na disciplina de Sociologia, ministrada pelo professor Erenildo. Essa experiência foi crucial para a ressignificação do meu olhar sobre a educação e a sociedade. O professor adotava uma metodologia provocativa e reflexiva, baseada em autores clássicos como Karl Marx – Crítica ao Programa de Gotha (1875) Embora não seja um livro estritamente pedagógico, traz reflexões sobre trabalho, educação e a formação integral do homem, que influenciaram toda a pedagogia socialista., Louis Althusser – Aparelhos Ideológicos de Estado (1970) Obra fundamental onde Althusser analisa como a escola funciona como um aparelho ideológico, reproduzindo as condições de produção do capitalismo. Émile Durkheim – Educação e Sociologia (1922) Texto clássico em que Durkheim defende a educação como um fato social, responsável por transmitir valores coletivos e manter a coesão social. Max Weber – A Ciência como Vocação / A Política como Vocação (1919) Nos ensaios, Weber reflete sobre a formação intelectual e o papel da educação superior na modernidade, especialmente ligada à racionalização, Pierre Bourdieu – A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino (1970, em parceria com Passeron) Análise sobre como a escola contribui para a manutenção das desigualdades sociais, através da noção de capital cultural e habitus e Antonio Gramsci – Cadernos do Cárcere (1929-1935) – (com destaque para o tema "Americanismo e Fordismo" e "Intelectuais e a Escola") Gramsci discute o papel da escola unitária e a formação do “intelectual orgânico”, ideias muito aplicadas na pedagogia crítica entre outros autores.

Por meio de questionamentos e debates, o professor incentivava os estudantes a desenvolverem o senso crítico e a compreensão das estruturas sociais que moldam a realidade. As aulas ocorriam em formato de roda de conversa, com leitura e interpretação de textos sociológicos. Essa dinâmica permitia que o conteúdo fosse discutido de maneira dialógica, possibilitando a construção coletiva do conhecimento. A avaliação também se diferenciava dos modelos tradicionais: além das produções escritas, havia uma ênfase significativa na participação, organização e envolvimento nas discussões em sala.

Esse contato com a Sociologia me permitiu ampliar a compreensão sobre os mecanismos de exclusão social e sobre as múltiplas formas de desigualdade presentes na sociedade capitalista. Foi um

divisor de águas na minha formação, uma vez que deixou evidente que o papel do educador vai além da simples transmissão de conteúdos, nessa perspectiva, o educador é por sua vez também agente de transformação social e formador de cidadãos críticos e conscientes.

O choque entre o modelo tradicional de ensino fortemente pautado na memorização e na autoridade do professor, e a abordagem dialógica da universidade exigiu de mim uma postura mais ativa diante do processo de aprendizagem. No início, foi difícil compreender que o erro faz parte do processo de construção do conhecimento. Por muito tempo, carreguei o medo de errar e ser ridicularizado pelos colegas de sala. No entanto, com o passar dos semestres, compreendi que a universidade é um espaço de trocas, de escuta, de dúvidas e de crescimento coletivo.

A prática dialógica adotada no curso de Pedagogia transformou profundamente meu interesse pelo curso e fortaleceu meu desejo de permanecer na graduação, apesar dos desafios de conciliar trabalho e estudos. Essa transformação metodológica também redefiniu minha visão sobre o papel do professor. Aprendi que ensinar não é apenas transferir conhecimento, mas mediar processos, estimular o pensamento crítico e formar sujeitos autônomos e reflexivos. “ O educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis, Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processo de busca.” (Freire,1921-1997,p.81).

Essa mudança paradigmática da educação bancária à educação libertadora, como diria Paulo Freire, reafirmou minha decisão de me tornar um educador comprometido com uma prática pedagógica significativa e socialmente engajada. A Sociologia tem se mostrado, ao longo do curso, uma disciplina essencial para a formação crítica e cidadã dos estudantes. Por meio dela, é possível compreender as estruturas que regem a vida social, bem como os fenômenos que envolvem cultura, identidade, trabalho, política e educação. Além disso, a Sociologia contribui para o desenvolvimento de habilidades como argumentação, leitura crítica da realidade e respeito à diversidade.

Esse conhecimento é indispensável para o futuro educador que pretendo-me formar, pois me capacita a atuar de forma consciente e transformadora em contextos escolares diversos. A partir da análise sociológica, é possível refletir sobre práticas pedagógicas mais inclusivas, que considerem a realidade dos estudantes e os desafios sociais que enfrentam. Diante o exposto, hoje, no 7º período, já quase concluindo o curso, reconheço a importância da minha trajetória, repleta de obstáculos e superações, como elemento formador da minha identidade enquanto estudante de Pedagogia e futuro professor.

A experiência universitária, especialmente por meio do contato com disciplinas como a Sociologia, tem sido fundamental para a construção de um projeto de vida pautado na educação como instrumento de transformação social. A Sociologia é essencial para a formação crítica dos indivíduos, pois nos ajuda a compreender a sociedade, suas instituições e relações sociais. Por meio dela, analisamos temas como

desigualdade, cultura, identidade, trabalho, política e educação. A disciplina desenvolve habilidades como argumentação, pensamento crítico, leitura de contextos históricos e respeito à diversidade.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado: notas sobre os aparelhos ideológicos de Estado (AIE)**. 10. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2003.

DURKHEIM, **Émile. Educação e sociologia**. Petrópolis: Vozes, 2011.

MARX, Karl. **Crítica ao Programa de Gotha**. São Paulo: Boitempo, 2012.

WEBER, Max. **Ciência e política: duas vocações**. São Paulo: Cultrix, 2004.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. v. 2.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 80. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021

Relato de experiência: o ensino da língua brasileira de sinais na Associação Centro Rural de Formação no ano de 2023.

Leticia Alves Dos Santos

A experiência documentada neste relato ocorreu na Associação Centro Rural de Formação-ACRF, no município de Cruz do Espírito Santo-PB, no ano de 2023 e visa mostrar a jornada de ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) que tive a honra de conduzir. A iniciativa, que se estendeu do mês de abril ao mês de dezembro, representou um marco na promoção da inclusão e na quebra de barreiras na comunicação em nossa comunidade. Mais do que um projeto educacional, foi uma vivência enriquecedora tanto para os alunos quanto para mim, mostrando as possibilidades que a educação traz para a construção de uma sociedade mais equitativa.

Esta Associação atua desde o ano de 2002 trazendo a inclusão para o município por meio de atendimentos e cursos que buscam desenvolver autonomia e participação ativa das crianças e adolescentes. Trago como exemplo o Atendimento Educacional Especializado-AEE, o curso de cidadania digital, musicalização, educação ambiental, dentre eles está o de introdução a Língua Brasileira de Sinais, como forma de incentivo a promoção de direitos e inclusão social como afirma Silva no livro *Vinte anos presentes Um CRF na Várzea paraibana*:

“O CRF através do CAE, tem sido referência neste processo de inclusão na região, tem sido um espaço de vivências e formação para aqueles que precisam ser incluídos e para aqueles que precisam aprender a incluir, neste contexto (crianças, adolescentes, jovens, famílias, professores, cuidadores e profissionais de diversas áreas) incluindo e sendo incluindo, “todos diferentemente iguais.” (Silva et al., 2022, p.130).

Fundamentada na Constituição de 1988, que em seu artigo 205 afirma que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Constituição, 1988, art.205).

Desde 2013, a Associação tem promovido a partir do núcleo CAE o ensino da Libras para surdos e ouvintes com o objetivo de oportunizar acesso a novos conhecimentos que possam gerar autonomia aos surdos, maior facilidade de comunicação e conseqüentemente uma maior participação deles na sociedade.

A Libras, reconhecida como a língua oficial da comunidade surda brasileira, e como segunda língua oficial do País (Lei 10.436/2002) é uma ferramenta imprescindível para a comunicação e reconhecimento da identidade surda. O ensino dessa língua vai além da aquisição de um novo idioma, é um convite ao respeito às diferenças e à valorização da diversidade humana. No contexto do Centro Rural de Formação, uma instituição dedicada ao desenvolvimento comunitário, a oferta do curso de Libras casou perfeitamente com sua missão de promover a cidadania.

O ano de 2023 foi um período de descobertas e aprendizados mútuos, a dinâmica das aulas foi planejada para atender às necessidades de grupos totalmente diferentes, composto por alunos surdos e ouvintes, e contou com o apoio de uma monitora surda. Esse apoio não só enriqueceu o ambiente de aprendizagem, como também proporcionou um espaço para a interação bilíngue e bicultural, fundamental para o desenvolvimento de fluência na Libras. Ao longo dos meses, exploramos um conjunto de tópicos, desde os fundamentos da Libras até algumas questões mais complexas relacionadas à cultura surda e a legislação. A metodologia adotada priorizou a ludicidade, trazendo muitos jogos e brincadeiras, garantindo que o aprendizado fosse prazeroso e motivador.

A turma de Libras de 2023 era composta por um total de 19 alunos, divididos em dois grupos distintos, um contendo 13 alunos ouvintes que eram atendidos no período da manhã e outro com 6 alunos surdos que eram atendidos no período da tarde, mas que em algumas datas estavam juntos fortalecendo a inclusão. A presença de alunos surdos foi fundamental para a efetivação do processo de aprendizagem. Eles não eram apenas receptores de conhecimento, mas também traziam suas vivências, suas formas de expressão e sua cultura para dentro da sala de aula. Sua participação garantiu que o ensino da Libras estivesse sempre fundamentado em um contexto real de uso e comunicação.

Os alunos ouvintes buscavam a Libras por diferentes motivos, alguns por interesses pessoais, outros curiosidade, por ter familiares surdos ou ainda para acrescentar no seu currículo. Essa diversidade de interesses contribuiu para um ambiente de troca de experiências e a colaboração. Um dos pilares do sucesso dessa experiência foi a presença de uma monitora surda. Sua atuação foi incalculável em diversos aspectos, como:

- Modelo linguístico: para os alunos ouvintes, a monitora surda serviu como um modelo linguístico, proporcionando a oportunidade de interagir com uma falante nativa da Libras em um ambiente de apoio. Isso acelerou o processo de aquisição e aprimoramento da fluência;
- Mediação cultural: A monitora desempenhou um papel crucial na mediação cultural, explicando aspectos da cultura surda, desmistificando preconceitos e promovendo uma compreensão mais profunda das identidades surdas;

- Apoio pedagógico: Ela auxiliou na adaptação de materiais, na explicação de conceitos complexos e na facilitação da comunicação entre os alunos surdos e ouvintes, garantindo que todos tivessem acesso igualitário ao conteúdo.;
- Empoderamento: Sua presença reforçou a ideia de que a pessoa surda é protagonista de sua própria história e capaz de contribuir significativamente para o processo educacional.

A interação entre os alunos surdos e ouvintes, facilitada pela monitora e por uma metodologia inclusiva, transformou a sala de aula em um verdadeiro local de comunicação intercultural. Os desafios de comunicação foram gradualmente superados pela paciência, pelo esforço e pelo desejo genuíno de se conectar. Essa composição da turma não apenas enriqueceu o aprendizado da Libras, mas também cultivou um ambiente de respeito, solidariedade e amizade. A todo momento busquei dar o meu melhor, adaptar os conteúdos e trazendo aos alunos o meu conhecimento através de uma linguagem acessível e que pudesse chegar a todos, pois como diz Freire

“Às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor. O que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora ou como contribuição à assunção do educando por si mesmo. (Freire, 2011, p.32)”

A abordagem pedagógica adotada no curso de Libras na ACRF foi pautada na crença de que o aprendizado mais eficaz ocorre em um ambiente que estimula a curiosidade, a participação e a interação. Entendendo as particularidades da Libras como Língua e a diversidade da turma, a metodologia priorizou a ludicidade, os jogos e as brincadeiras como ferramentas para a fixação do conteúdo e o desenvolvimento da fluência. A ideia era fugir do modelo tradicional de ensino, que muitas vezes se limita somente a repetição e a memorização, ao invés disso, buscamos criar situações de aprendizagem que fossem divertidas e que permitissem aos alunos experimentar a Libras em contextos reais e significativos, trazendo acontecimentos do cotidiano.

Cada aula era planejada com atividades que estimulavam diferentes habilidades: Utilizamos jogos como "mímica em Libras", para introduzir e revisar vocabulário de forma dinâmica. Por exemplo, ao aprender sobre animais, os alunos tiveram um animal colados em sua testa e sinalizavam seus nomes como forma de fixação de conteúdo, tornando o processo mais engajador. Tínhamos durante as aulas algumas brincadeiras como a do "telefone sem fio" (adaptado para Libras), "adivinhação de sinais" e "conversação em Libras", que incentivavam a prática da conversação e a compreensão de sinais dentro do contexto. Também tivemos atividades sensoriais onde os alunos puderam jogar dama vendados e ter acesso a Libras tátil.

Para musicalização, exploramos a vibração, o ritmo e a expressão corporal (parâmetro

indispensável para a interpretação), adaptando as músicas para a Libras. Tivemos músicas como “O patinho colorido” que foi adaptada em Libras como forma de fixação do conteúdo de cores e uma forma divertida de praticar a sinalização, a expressão facial e corporal, e de mergulhar na cultura surda. A monitora surda desempenhou um papel fundamental na implementação dessa metodologia. Sua presença garantiu que as atividades fossem culturalmente apropriadas e linguisticamente corretas, sempre que necessário ela intervia explicando alguns erros cometidos.

Ela também atuava como facilitadora, auxiliando na compreensão dos alunos surdos e na correção dos sinais dos alunos ouvintes de forma tranquila. Os alunos pontuaram isso como uma ação extremamente positiva, pois alguns não tinham contato com surdos fora da associação e por isso não praticavam a Libras. A leveza e ludicidade trazidos para as aulas aumentavam a motivação dos alunos em participar das aulas. A prática constante em um ambiente onde o erro era visto como parte do processo, ajudou os alunos ouvintes a desenvolverem confiança em sua capacidade de se comunicar em Libras.

O currículo do curso de Libras na ACRF foi cuidadosamente elaborado para abranger um conjunto de tópicos garantindo que os alunos desenvolvessem uma compreensão profunda da cultura surda e de questões relevantes para a comunidade. De abril a dezembro de 2023, cada mês trouxe novos conhecimentos e desafios, sempre trabalhados de forma lúdica e interativa. As temáticas propostas ao longo do ano foram:

- Abril: Alfabeto manual; Números ordinais, cardinais e quantitativos; Sinais referentes a Páscoa; e Parâmetros da Libras; os alunos receberam seus sinais (o batismo) em Libras;
- Maio: Saudações/cumprimentos; Maio laranja (onde os alunos puderam entender mais sobre o combate ao abuso e a exploração sexual de crianças e adolescentes);
- Junho: Sinais juninos; confraternização da turma e confraternização geral (e logo após o recesso);
- Julho: Cores; Animais (sendo cada conteúdo dado em duas semanas);
- Agosto: Família; Folclore Brasileiro; Emoções/sentimentos;
- Setembro: Setembro amarelo; Setembro verde; História da Libras; Setembro azul e Legislação da Libras e dos surdos;
- Outubro: Comidas; Dia das crianças; Musicalização (preparação para mostra cultural);
- Novembro: Musicalização; Versão voz (ambos temas trabalhados em duas semanas);

- Dezembro: Sinais sobre o Natal; Confraternização de Natal e período de recesso.

O mês de abril marcou o início da jornada. As primeiras aulas foram dedicadas à familiarização com a Libras e à quebra do gelo entre os alunos surdos e ouvintes. O foco inicial foi: Alfabeto Manual/Datilologia (essencial para soletrar nomes e palavras para as quais ainda não se conhece o sinal); Introdução a cultura surda (entender que o surdo vem de uma cultura diferente e que sendo assim ele vai agir e interagir de forma diferente); Números (contagem de 0 a 10 com foco na configuração de mão para cada número, e jogos de contagem e reconhecimento numérico e operações matemáticas em Libras); Sinais referentes a Páscoa (aprenderam os sinais relacionados e a religião como o sinal de Jesus e ressurreição e também sinais da Páscoa comercial como chocolate, coelho e presente, dentre outros).

O mês de maio foi dedicado a: Saudações/cumprimentos ("olá", "bom dia", "boa tarde", "boa noite", "meu nome é", "como você está?"); e a campanha do maio laranja (aprendendo sinais nesse contexto e realizando ações como construção de cartazes e conversas sobre a temática).

O mês de junho foi dedicado a: Sinais juninos (os alunos aprenderam sinais como o de fogueira, São João, festa, sinais das comidas típicas); nas semanas seguintes aconteceram a confraternização da turma e a confraternização geral. O mês de julho trouxe conhecimentos referentes a: Cores (onde os alunos aprenderam os sinais das cores: rosa, azul, amarelo, verde, branco, preto, roxo, marrom, lilás, dentre outras e puderam interpretar a música do patinho colorido, na semana seguinte houve revisão do conteúdo com brincadeiras como "o elefante colorido" e "o passa ou repassa das cores"); Animais (nessa aula cada aluno recebeu um animal impresso em folha A4 e deveria adivinhar que animal era esse a partir da mimica feita pelos outros colegas e após o término da brincadeira todos aprenderam os sinais dos animais e na semana seguinte houve revisão).

No mês de agosto os alunos aprenderam sobre: Família (antes do início da aula, fiz algumas perguntas e cada aluno falou sobre suas famílias, após entender a realidade de cada um, os sinais de família foram ensinados e cada um fez um cartão para alguém da família); Emoções/sentimentos (falamos sobre os sentimentos mais frequentes de cada aluno e referenciando o filme "divertidamente" pudemos aprender sobre os sentimentos revisando o conteúdo de cores); Folclore (nessa aula tivemos vídeos e imagens para contar a história dos personagens do folclore brasileiro, os alunos aprenderam a história e sinal de cada um e logo após como forma de fixar o conteúdo eles gravaram um vídeo com os sinais que aprenderam).

No mês de setembro as temáticas foram: Setembro amarelo (com sinais referentes a vida, saúde mental, cuidado com a vida); Setembro verde (com sinais referentes a legislação da pessoa com deficiência e brincadeiras que simulam as barreiras enfrentadas por quem tem alguma deficiência); História da Libras (trazendo os pontos mais marcantes); Setembro azul e Legislação da Libras e dos

surdos (lembrando as conquistas e comemorando o dia do surdo- 26 de Setembro).

Em outubro aprenderam sobre: Comidas (No dia deste tema, cada aluno veio com um cabelo maluco que envolvesse a temática, teve cabelo de macarrão, pizza, donuts e até cupcake, após o desfile do cabelo maluco, eles aprenderam os sinais referentes a comidas); Dia das crianças (foi um dia de ações, brincadeiras e brindes para os atendidos da associação); Musicalização (aprenderam sobre musicalização, o contexto de algumas músicas, a importância da expressão facial e corporal e se prepararam para apresentação na mostra cultural que aconteceu).

Novembro: Musicalização (continuamos vendo este assunto e foi solicitado como atividade de casa que pesquisassem músicas e tentassem interpretar com o auxílio de alguns sinais presentes em vídeos); Versão voz (nesta temática os atendidos puderam entender quais coisas são necessárias para fazer a tradução da Libras para o Português, sendo assim a voz do surdo. Utilizamos os vídeos de Min e as mãozinhas do youtube).

Dezembro: Sinais sobre o Natal (os alunos aprenderam sinais no contexto religioso sobre o nascimento de Jesus), nas semanas seguintes aconteceram a entrega de certificados da turma e a confraternização de natal.

Gostaria de ressaltar o mês de setembro entre as temáticas abordadas, pois as atividades realizadas durante esse período, focadas nos direitos e cidadania em relação à História da Libras e legislação, foram essenciais para capacitar os alunos sobre os direitos da comunidade surda. Além disso, essas atividades ajudaram a politizar tanto os ouvintes quanto os surdos permitindo uma compreensão da história dolorosa que levou à conquista dos direitos atualmente reconhecidos para os surdos. Desde a introdução da Língua de Sinais Francesa no Brasil, trazida por Ernest Huet a convite de Dom Pedro II, passando por decisões cruéis como as do Congresso de Milão, até a atualidade, onde o surdo pode ser ensinado com a Libras como sua língua materna.

O curso de Libras na ACRF foi planejado como um processo contínuo e progressivo, ocorrendo ao longo de oito meses, de abril a dezembro de 2023. Esse período possibilitou a abordagem dos temas com a profundidade necessária e ofereceu aos alunos tempo suficiente para assimilar o conteúdo, praticar e aprimorar sua comunicação em Libras. Durante esses oito meses, abordamos temas voltados à promoção da autonomia e das identidades surdas com a turma de surdos, reforçando constantemente seus direitos e desafiando crenças limitantes de que eles não são capazes de se desenvolver plenamente ou de ter acesso a lugares e oportunidades como os ouvintes. Com a turma de ouvintes, abordamos essas crenças limitantes, além da desconstrução de estigmas e preconceitos estruturais que persistem até hoje.

Concluir este caminho é reconhecer o poder transformador da educação e da Libras como ferramenta de inclusão e empoderamento. O curso promovido pela Associação Centro Rural de

Formação não se restringiu somente a transmissão de sinais, mas também à criação de conexões entre diferentes mundos, a valorização da cultura da comunidade surda e ao fortalecimento do respeito a diversidade.

Ao longo desse período, foi possível observar transformações importantes tanto nas ações quanto na visão dos estudantes em relação à comunidade surda. A interação entre surdos e ouvintes, facilitada pela Libras, estabeleceu um ambiente em que a inclusão deixou de ser apenas uma ideia e passou a ser uma realidade diária. A participação da monitora surda fortaleceu ainda mais essa experiência, evidenciando que o protagonismo da pessoa surda é essencial para o êxito de projetos como este.

Para que essa experiência fosse tão bem-sucedida, foi fundamental o envolvimento dos estudantes, o suporte da instituição e a cooperação entre os participantes. A cada aula risos, descobertas e aprendizados se juntavam criando um percurso de aprendizagem envolto por empatia e solidariedade. O comprometimento dos alunos demonstrou como a Libras pode atuar como um instrumento de mudança social e liberdade.

Essa vivência me levou a refletir sobre a função do educador em relação as diversas realidades que formam os ambientes de ensino. Ao mesmo tempo em que ensinei Libras, aprendi a escutar com os olhos, a entender os silêncios e a perceber que a comunicação acontece para além da fala. O contato diário com os alunos, suas trajetórias de vida e conquistas me fez ter certeza de que a inclusão é um processo constante, que se constrói com sensibilidade, escuta, desejo e ação.

Fui desafiada a adaptar minhas estratégias pedagógicas, a ser mais criativa e a me aprofundar ainda mais na Libras e na cultura surda. A paciência, a observação e a capacidade de me conectar com cada aluno, compreendendo suas individualidades, foram habilidades que se aprimoraram. A alegria de ver o progresso de cada aluno, a superação de suas dificuldades e a construção de uma nova forma de comunicação foi a minha maior recompensa. Além do aprendizado da Libras, o projeto deixou um legado de maior sensibilidade as causas de equidade, com a certeza de que a comunicação inclusiva é um caminho sem volta e que a semente plantada em 2023 continuará a gerar frutos de respeito e inclusão por muitos anos. Em retrospectiva, o curso de Libras na ACRF em 2023 foi muito mais do que um projeto educacional, foi uma experiência de vida que me ensinou sobre a resiliência e o poder transformador da comunicação. A semente da inclusão foi plantada, e os frutos, sem dúvida, continuarão a florescer. Como diria Sasaki:

“Os resultados ainda são pequenos porém crescentes e animadores. A cada dia que passa, fico sabendo de mais um grupo de pessoas neste imenso país desejando conhecer e aplicar a filosofia e a metodologia da inclusão escolar[...].” (Sasaki, 1988, p.6)

Por último, deixo esse relato como uma lembrança de uma experiência que teve um impacto

significativo em minha vida pessoal e profissional. Agradeço à ACRF pela confiança e oportunidade, aos alunos pelo comprometimento, a minha monitora e amiga surda, Letícia Vitória, pela colaboração e amizade. Que mais espaços de aprendizagem possam se abrir a acessibilidade, para a valorização das particularidades de cada indivíduo. Concluimos o ano letivo com gratidão, tendo certeza de que as sementes de inclusão foram semeadas e que com atenção, prática e continuidade muitos frutos ainda serão colhidos. Sem dúvida, a educação em Libras representa um caminho de esperança, autonomia, liberdade, equidade e novas oportunidades.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

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

BRASIL. **Lei nº 12.319, 1 de setembro de 2010.** Regulamenta a profissão de tradutor, intérprete e guia-intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Brasília, 2010.

BRASIL. **Lei nº 10,436, 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais

- Libras e dá outras providências. Brasília, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** MSE, 2020.

Disponível em: https://msebrasil.org/mse/wp-content/uploads/2020/05/1-Pedagogia_da_autonomia_.pdf.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Paradigma da inclusão e suas implicações educacionais.** INES, 2014.

Disponível em: <https://www.ines.gov.br/wp-content/uploads/2014/04/forum5-old1.pdf>.

SILVA, Antônia Batista Da; GIACOMELLI, Gabriele; ROSÁRIO, Keyth Oliveira Do; LIMA, Maria Eulália Dos Santos. **Vinte anos presentes: Um CRF na Várzea paraibana.** João Pessoa: Ideia, 2022.

Relato de experiência: o uso de jogos de alfabetização durante o acompanhamento de crianças em uma escola municipal de João Pessoa

Lúcia de Fátima Marinho de Medeiros

Desde muito tempo, sabemos que a alfabetização é um desafio real na sociedade brasileira. Embora muitas políticas tenham sido criadas para erradicar o analfabetismo nas últimas décadas, essa problemática ainda está bem presente, principalmente nas escolas públicas, onde o público maior é das camadas populares e não se limita às séries iniciais.

Sendo assim, não é impossível encontrarmos nas escolas da rede pública, crianças na fase de alfabetização que apresentam bastante dificuldade nas tarefas mais simples como, por exemplo, a escrita do próprio nome. Alguns chegam ao final dos anos iniciais sem ainda ter consolidado o conhecimento alfabético, o que dificulta a sua inserção na sociedade e a conquista da cidadania, impossibilitando o acesso ao direito à educação.

Dentro desse contexto, o presente relato visa apresentar a experiência com o uso de jogos de alfabetização durante o acompanhamento de crianças do 3º e 4º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal de João Pessoa- PB. Essa iniciativa se dá por meio do projeto de extensão intitulado de “experiências extensionistas na alfabetização escolar e formação inicial do professor alfabetizador no contexto de uma escola pública da rede de ensino de João Pessoa”, que tem por objetivos fortalecer os diálogos, espaços e atividades voltadas à formação inicial e continuada de professores alfabetizadores, bem como acompanhar estudantes em processo de alfabetização matriculados nas turmas do 3º e 4º ano do Ensino Fundamental.

O projeto está em curso, desde o ano de 2022, na Escola Municipal índio Piragibe, localizada no bairro de Mangabeira na cidade de João Pessoa e realiza um trabalho colaborativo voltado à consolidação do processo de alfabetização desses sujeitos.

Para a produção desse relato de experiência norteio a partir de uma pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa, que, de acordo com Denzin e Lincoln (2006), envolve uma abordagem interpretativa da realidade. Isso significa que os pesquisadores investigam as especificidades em seus ambientes naturais, buscando compreender as experiências e interpretações dos participantes. Também aponto para as contribuições de autores que dialogam sobre a temática, a saber: Moraes; Leite (2012), Soares (2014, 2022), Kleiman (2005), Costa (2021), Ferreira e Teberosky (1985) entre outros.

Essa foi minha primeira experiência voltada para o processo de Alfabetização, tendo em vista que na graduação o currículo do curso de Pedagogia da UFPB não oferta nada concreto relacionado a formação do professor alfabetizador, o que muitas vezes causa impacto na prática do professor recém-formado.

Segundo Soares (2022, p. 27), a alfabetização é o “processo de apropriação da “tecnologia da escrita”, isto é, do conjunto de técnicas – procedimentos, habilidades-necessárias para a prática da leitura e da escrita:[...]”. Esses procedimentos e habilidades-necessárias envolvem uma gama de fatores, pois para uma pessoa ler e escrever ela exerce diversas faculdades que envolve a princípio o domínio do próprio corpo, como habilidades motoras, cognitivas, emocionais entre outros.

Soares (2022) aponta que:

[...] domínio do sistema de representação que é a escrita alfabética e das normas ortográficas; habilidades motoras de uso de instrumentos de escrita (lápiz, caneta, borracha...); aquisição de modos de escrever e de modos de ler – aprendizagem de uma certa postura corporal adequada para escrever ou para ler; habilidades de escrever ou ler, seguindo convenções da escrita, tais como: a direção correta da escrita na página (de cima para baixo, da esquerda para a direita); a organização espacial do texto na página; a manipulação correta e adequada dos suportes em que se escreve e nos quais se lê- livros, revistas, jornal, papel etc. (Soares, 2022, p. 27)

Assim, vemos, que o processo de alfabetização é uma tarefa bastante complexa, que não se configura na aquisição de um código, mas sim, como aponta Soares (2022, p.11), “[...] a aprendizagem de um sistema de representação, em que signos (grafemas) representam, não codificam, os sons da fala (os fonemas)”. Essa mesma perspectiva está em consonância com o pensamento de Ferreiro (2017, p. 16), quando aponta que “A invenção da escrita foi um processo histórico de construção de um sistema de *representação*, não um processo de codificação. [...]”.

Portanto, a alfabetização compreende o processo de aprendizagem do sistema alfabético e de suas convenções, isto é, a aprendizagem de um sistema notacional que representa, por grafemas, os fonemas da fala e a sua consolidação não pode ser vista como a decifração de um código e sim como um sistema de representação que é bastante abstrato, pois trata-se de representar os sons da fala em grafias, tarefa, esta, que pode ser de difícil compreensão para a criança.

Diante o exposto, vemos que a aquisição pela criança dos processos de alfabetização e letramento, pode não ser uma tarefa fácil, especialmente porque requer do professor alfabetizador os conhecimentos específicos sobre como se dá a aquisição da leitura, escrita e a sua aplicação na sociedade, levando em consideração as especificidades de cada criança. Para tornar esse processo mais leve, menos complexo e

menos abstrato, existem algumas estratégias de ensino que podem contribuir com a alfabetização, como por exemplo o uso de jogos.

O jogo traz a visão do lúdico e isso ajuda a tornar concreto a ação que está sendo tomada no processo. Os jogos fazem parte do cotidiano de muitas crianças e eles podem ser um excelente aliado para ajudar no processo de alfabetização, pois, a utilização de jogos ajuda de certa forma a quebrar a rotina monótona a que as escolas submetem as crianças. Isso torna a aprendizagem mais prazerosa e significativa para quem está percorrendo o caminho rumo à alfabetização.

Jogos antigos como adedanha, forca, jogo da velha, bingo entre outros proporcionam uma série de conhecimentos, vindo a contribuir com o processo de alfabetização, ressaltando e até mesmo resgatando situações reais do contexto social de cada aluno.

Os jogos além de ajudar na promoção da aprendizagem, ainda contribui para o desenvolvimento integral da criança, pois no momento do jogo, muitas interações são realizadas, das quais podemos citar, interação da criança com o seu mediador, da criança com seus pares, da criança com o objeto, promovendo uma série de aprendizagens de maneira significativa e concreta.

Além de que, ao serem oferecidos jogos, o professor dará ao aluno a oportunidade de construir conexões desde o início até o fim da experiência, pois o jogo ajuda a criança a desenvolver um pensamento reflexivo e analítico, fazendo com que ele faça relações da atividade que está sendo executada de modo a construir uma aprendizagem ativa e crítica, o que o torna sujeito ativo da ação educativa. Também ao estabelecer as regras do jogo, isso ajuda a criança a aprender a viver em sociedade, estimula a criatividade e a resolução de problemas que podem surgir nesse processo.

Na perspectiva dos jogos, Leite e Morais (2012, p.24) afirmam que “[...]. Em todas as culturas, existem jogos com palavras, e as crianças gostam de brincar com as palavras e com as letras para formar as palavras que estão aprendendo a escrever. [...]”. Sendo assim, jogos de alfabetização constituem uma ferramenta muito importante e deveras eficaz para contribuir com essa aquisição.

Costa (2021) afirma que:

De um modo geral, os jogos contribuem para que as crianças aprendam as regras sociais, por meio do lúdico. Em um contexto educacional, os jogos são promotores da aprendizagem por sua inerência ao ser humano e, por sua dimensão lúdica, possuem a capacidade de estimular a aprendizagem, e as regras presentes no jogo se fazem importantes para o desenvolvimento humano. (Costa, 2021, p. 46)

Logo, os jogos contribuem de maneira significativa com a aquisição da leitura e da escrita, ajudando os indivíduos a fazerem as conexões necessárias para uma aprendizagem plena. Vale salientar que aqui não aponto para os jogos como um método de ensino ou como uma ferramenta de ensino, mas sim como uma

das estratégias que quando utilizada com intencionalidade, pode contribuir com a aprendizagem, dando sentido para a criança que está sendo alfabetizada.

O estudo se desenvolveu em uma parceria com Prolicen (Programa de Apoio às Licenciaturas) e o PROBEX (Programa de Bolsas de Extensão) na Escola Municipal Índio Piragibe e atendeu 23 crianças do 3º e 4º ano dos anos iniciais.

A princípio foi feita uma avaliação das crianças, através da indicação da professora regente, utilizando dois instrumentos avaliativos, a saber, o ditado de palavras e escrita de palavras correspondendo com a imagem, assim, descobrimos em qual hipótese da escrita (ancorado na psicogênese da língua escrita de Ferreiro e Teberosky (1985)) a criança está. Após essa avaliação o grupo de discentes juntamente com o professor coordenador do projeto traçaram e planejaram estratégias de ensino na perspectiva da utilização de jogos para ajudar as crianças selecionadas a alcançarem a compreensão do SEA (Sistema de Escrita Alfabética). No decorrer do ano foram aplicadas fichas para acompanhar a progressão da aprendizagem das crianças.

Os acompanhamentos envolveram uma rotina organizada da seguinte forma:

- Rotina de leitura deleite
- Produção de rimas
- cantigas
- adivinhas
- jogos em pequenos grupos entre outros.

Vale destacar, que a sistemática é estruturada a partir do entendimento sobre a importância do trabalho com jogos como recurso que de acordo com Silva e Morais (2022) constitui uma das maneiras de trabalhar a consciência fonológica e a aprendizagem da escrita. Juntamente com os jogos, como já mencionado, o projeto também trabalha textos poéticos populares como cantigas, parlendas, trava-línguas, adivinhas etc.

Neste relato apresentarei a evolução do grupo de crianças que foram acompanhados no ano de 2024.

As intervenções aconteceram semanalmente, durante três dias na semana com atendimento de uma hora para cada grupo de crianças. O planejamento, bem como os materiais foram elaborados pelos integrantes do projeto nas reuniões que aconteceram quinzenalmente no Campus I da UFPB e foram feitas atualizações diariamente de como foi a aplicação do planejamento nos três dias em que aconteceram os acompanhamentos, visando assim melhor monitoramento da progressão das crianças envolvidas no projeto.

Foram utilizados jogos de alfabetização como palavra dentro de palavra, dado sonoro, batalha de palavras, forca, adedanha, trinca mágica, bingo do som inicial entre outros. Além de recursos como,

alfabeto móvel, varal de rimas e trava línguas. Trabalhamos também com os Gêneros Textuais Carta, convite, receita e mensagem pela ferramenta Whatsapp. Desse modo, tornamos a aprendizagem um momento prazeroso, agradável e lúdico, estimulando as habilidades necessárias para a aquisição do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) das crianças participantes do projeto.

Vale enfatizar que a maioria das crianças demonstraram muito interesse em realizar as atividades propostas e se adaptaram muito facilmente a rotina proposta pelo projeto, isso contribuiu para facilitar o processo de ensino e aprendizagem.

Diante o exposto, o projeto apresenta-se extremamente eficaz na garantia do direito à alfabetização de crianças e vejo nele um dos caminhos possíveis para a efetivação desse direito, tendo em vista a realidade na qual a maioria das crianças da rede pública estão inseridas, o projeto oportuniza que as crianças participantes consigam com equidade acompanhar os colegas da turma que já conseguiram consolidar a escrita e leitura alfabética e a utilização de jogos permite a elas perceberem que o mundo da escrita, da leitura está ao seu alcance, não sendo uma realidade distante da delas, que esse conhecimento pode ser acessado em um “simples” jogo.

Diante do relato e da experiência vivenciada na escola objeto do projeto, entendo que a utilização de jogos pode ser uma estratégia de intervenção no processo de alfabetização das crianças na idade certa. Através dos jogos as crianças conseguiram fazer conexões e desenvolver habilidades necessárias para a aprendizagem do sistema de escrita alfabética, bem como apresentaram forte interesse pela escrita e pela leitura. Os jogos tornam esse processo mais lúdico, concreto e simples.

As atividades incluindo os jogos contribuem também em uma aprendizagem que faz sentido. As crianças público-alvo do projeto, conseguem perceber que quando se apropriam do conhecimento das letras, esse conhecimento pode servir não só para o ambiente escolar, mas pode e deve ser aplicado no cotidiano, nas suas interações sociais e nas diversas situações que ocorrerem no seu dia a dia.

Ao reavaliar as crianças, percebemos um avanço significativo. Por exemplo, crianças que estavam na hipótese de escrita silábica com valor sonoro (utilização de uma letra para cada sílaba) com o trabalho empreendido, avançaram gradualmente para a escrita silábica com valor sonoro e assim sucessivamente.

REFERÊNCIAS

COSTA, M. A. Da. S. **Os jogos no processo de alfabetização e letramento**. Lavras. 2021. 97 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Lavras. Disponível em:< <http://repositorio.ufla.br/jspui/handle/1/46329>>. Acesso em: 06 mar 2025.

DEZIN, Norman K. ; LINCOLN, Yvonna S. (Orgs). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006, 432 p. Disponível em:<http://bds.unb.br/handle/123456789/863> . Acesso em: 30 mar 2025.

FERREIRO, Emilia, TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2017.

KLEIMAN, A. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Brasília: MEC/Campinas: Unicamp/Cefiel, 2005. p. 08-32. Disponível em: <https://oportuguesdobrasil.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/02/kleiman-nc3a3o-basta-ensinar-a-ler-e-escrever.pdf>. Acesso em: 08 mar 2025.

MORAIS, A. G. De. LEITE, T. M. S. B. R. **Direitos de Aprendizagem, heterogeneidade dos aprendizes e atendimento à diversidade, no final do ciclo de alfabetização**: diagnosticando e organizando as crianças em sala de aula. :BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: a heterogeneidade em sala de aula e a diversificação das atividades. Brasília, DF: MEC, 2012. (Ano 03, unidade 07). Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/obeducpacto/files/2019/08/Unidade-7-2.pdf>. Acesso em: 02 fev 2025.

SILVA, A; MORAIS, A. G. **Produção de jogos de alfabetização no contexto da formação inicial de professores**: relato de uma experiência. In: ARAUJO; L. C; CAMINI, P; NOGUEIRA, G. M; ZASSO, S. M. B. (org). *Alfabetização: saberes docentes, recursos didáticos e laboratórios formativos*– Curitiba: CRV, 2022. Disponível em: <https://www.editoracriv.com.br/produtos/detalhes/37538-alfabetizacaobr-saberes-docentes-recursos-didaticos-e-laboratorios-formativos?srsId=AfmBOooHn21EuRX8Pe8GFleq15RyXJgnbaey-9rT4PF4qK3mKxixm9tW> . Acesso em: 14 mar 2025.

SOARES, Magda. **Alfaetrar**: Toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2022.

SOARES, M. **Alfabetização**, in: FRADE, I. C. A. da S.; VAL, M. da G. C.; BREGUNCI, M. das G. de C. **Glossário Ceale: Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para Educadores**. Belo Horizonte, FaE/UFMG, 2014.

Experiência Bem-Sucedida na Educação Infantil.

Lyvia Evanescense dos Santos Mendonça

Realizar o estágio no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Júlia Ramos, em João Pessoa, foi uma vivência profunda de aprendizado e transformação. Desde o primeiro contato, fui recebida com acolhimento e sensibilidade pela equipe pedagógica da instituição, e pude perceber que aquele era muito mais do que um espaço escolar, mas sim, um território de cuidado, luta e resistência onde se valoriza a criança como sujeito de direitos, conforme preconiza a BNCC (Brasil, 2017) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009). A cada uma das dez visitas realizadas, observei, participei e aprendi com a rotina da Educação Infantil, compreendendo a riqueza e a complexidade que envolvem a formação das crianças pequenas e o papel das educadoras em meio a tantos desafios.

Logo nas primeiras observações, percebi que o CMEI era um espaço rico em afetos, criatividade e práticas pedagógicas comprometidas com o desenvolvimento integral das crianças. A estrutura física da escola apresentava algumas limitações, mas o esforço das educadoras em criar um ambiente seguro, lúdico e estimulante era visível em cada canto. O espaço físico da escola é um agente pedagógico (Malaguzzi, 1999, p. 63), e percebi isso na forma como os ambientes eram pensados para promover a autonomia e a interação, as salas eram coloridas, os materiais acessíveis e as interações carregadas de afeto e escuta. Aquilo me ensinava, diariamente, que educar na infância exige mais do que teoria: exige presença, sensibilidade e compromisso com o ser humano em formação.

Durante o estágio, atuei principalmente como observadora, registrando com atenção os momentos de acolhida, roda de conversa, brincadeiras dirigidas e livres, alimentação, higiene e despedida. Foi nesse exercício de escuta e observação que compreendi, a afirmação de Vygotsky (1998, p. 34) de que o desenvolvimento da criança se dá a partir de suas interações sociais e do meio cultural em que está inserida. A mediação da professora, o ambiente, os colegas e os vínculos afetivos constituem elementos fundamentais na construção do conhecimento, e o CMEI Júlia Ramos revelava isso em sua prática cotidiana.

No decorrer do estágio, planejei e conduzi duas vivências pedagógicas com o grupo de crianças. A primeira, intitulada “A água e sua importância”, teve como objetivo despertar nas crianças a consciência sobre a preservação da água e sua utilidade no dia a dia. A atividade foi iniciada com uma roda de conversa, seguida de uma exploração sensorial chamada “afunda ou boia” utilizando um balde, tampinhas, peças, entre outros materiais; permitindo que as crianças interagissem com a água. Apesar do entusiasmo da turma, alguns desafios surgiram, como a agitação dos alunos e o tempo reduzido para

realizar todas as etapas planejadas.

Nesse momento, compreendi a importância da flexibilidade na prática pedagógica e a necessidade constante de adaptação diante das situações reais. Gadotti (2000, p. 81) ressalta que a prática educativa precisa estar conectada com a vida e com o contexto, sendo aberta às transformações que emergem do contato com os sujeitos do processo. Essa vivência reforçou em mim a compreensão de que imprevistos fazem parte do cotidiano docente e que eles também são fontes de aprendizado.

A segunda vivência, com o tema “Alimentação saudável”, buscou promover hábitos alimentares conscientes desde a infância. A atividade envolveu uma conversa inicial sobre alimentos do dia a dia das crianças, seguida por um jogo de colagem onde cada criança montava seu “prato ideal” utilizando figuras de alimentos recortadas de revistas. O envolvimento foi imediato e alegre, mas novamente surgiram pequenos conflitos durante a escolha das imagens, o que exigiu de mim intervenção cuidadosa para reorganizar o grupo. Foi possível perceber como essas situações exigem da educadora não apenas domínio de conteúdo, mas também habilidades de escuta e empatia. Ao final da vivência, muitos alunos foram capazes de falar sobre os alimentos escolhidos, associando-os à saúde, ao crescimento e ao bem-estar, um resultado que me deixou profundamente feliz.

Essas experiências foram fundamentais para que eu pudesse aplicar, de maneira prática, os conteúdos estudados ao longo da graduação, e me fizeram refletir sobre a distância que muitas vezes existe entre a teoria e o cotidiano das escolas. Embora os documentos oficiais e os marcos legais da educação brasileira orientem para uma prática baseada na escuta ativa, na ludicidade e no protagonismo infantil, percebi que muitas dessas diretrizes ainda não são plenamente incorporadas nas rotinas pedagógicas. Algumas práticas mais tradicionais ainda se fazem presentes, como a ênfase em atividades prontas, orações diárias e canções religiosas em datas comemorativas. Essa constatação me levou a pensar na importância de uma formação crítica e contínua dos professores, como propõe Freire (1996, p. 43), quando defende que a educação é um processo de transformação que exige consciência, autonomia e engajamento político.

Outro aspecto que me marcou profundamente foi o vínculo afetivo construído com as crianças. O brincar com certeza foi o fator principal, e esse é um fator muito valorizado na instituição como eixo estruturante das práticas. O brincar era presente de forma livre e dirigida, com atividades planejadas que envolviam movimento, imaginação e cooperação. As crianças brincavam de casinha, de ser professora, inventavam músicas, exploravam livros e objetos com curiosidade e alegria.

Nessas observações, compreendi que o brincar não é um intervalo entre conteúdos, mas uma linguagem própria da infância, uma forma legítima de expressão e de aprendizagem. e foi nesse vínculo que compreendi, na prática, o que a teoria já anunciava: que a afetividade é uma das bases do processo educativo. Ferreiro (1997, p. 9) nos lembra que a criança não é uma tábula rasa, mas um sujeito ativo,

que constrói o conhecimento a partir de suas experiências, de suas interações e da forma como é acolhida no mundo. Cada sorriso, cada pergunta inesperada, cada gesto de carinho que recebi foi um lembrete de que a educação infantil vai muito além do ensinar conteúdos, mas trata-se de formar pessoas inteiras, com direitos, vozes e histórias.

Finalizar o estágio no CMEI Júlia Ramos foi, ao mesmo tempo, um encerramento e um recomeço. Encerrei uma etapa de observação, prática e reflexão, mas saí com um novo olhar sobre minha profissão. Compreendi que ser pedagoga é, antes de tudo, ser alguém que aprende com a experiência, que escuta mais do que fala, que propõe sem impor, que acolhe sem julgar. Gadotti (2000, p. 25) destaca que o educador é um ser político, ético e comprometido com a transformação social e essa consciência começa a se formar desde os primeiros passos na prática docente.

Assim, levo comigo cada uma das aprendizagens vividas nesse estágio, cada gesto que observei, cada criança que me tocou, cada desafio que me fez crescer. A experiência não foi apenas um requisito curricular, mas uma verdadeira iniciação ao universo complexo, potente e transformador da Educação Infantil. E, como afirmaria Freire (1996, p. 121), educar é um ato de amor, coragem e esperança. É, acima de tudo, acreditar que a escola pode ser o lugar onde os pequenos começam a sonhar com um mundo mais justo, mais humano e mais feliz e que nós, educadores, temos a missão de ajudá-los a construir esse caminho.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009.
- FERREIRO, Emília. **A construção do sistema de escrita na criança**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**, ed. 29, São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da terra: um novo olhar sobre a educação**. São Paulo: Cortez, 2000.
- VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Educação Emocional e Gestão Democrática na EJA: um olhar sensível sobre o cuidar e o gerir.

Maria Clara Silva Fernandes

A experiência ocorreu em 2024, na Escola Cidadã Integral Técnica Francisca Ascensão Cunha, localizada na cidade de João Pessoa. Cheguei à escola em um fim de tarde de agosto e, logo ao entrar, fui impactada pelas obras de arte que decoravam o espaço e representavam, com beleza e identidade, a comunidade do Timbó. Aquele primeiro contato, sensível e acolhedor, já anunciava o tipo de ambiente em que eu mergulharia nos meses seguintes.

Como estagiária de Pedagogia, meu olhar estava voltado para a gestão educacional e, mais especificamente, para compreender como essa gestão poderia contribuir para a promoção da educação emocional dos estudantes da EJA. Compreender o papel da escola na vida de jovens e adultos que retornam aos estudos após trajetórias marcadas por interrupções, medos e inseguranças emocionais, era mais do que um exercício acadêmico, era um convite ao cuidado e à escuta.

No decorrer do estágio, vivenciei de perto a complexidade da gestão escolar e os impactos da ausência de uma estrutura plenamente organizada. Por outro lado, vi também os efeitos do comprometimento individual, quando esse vem antes da estrutura. Conheci uma coordenadora recém-chegada, ainda em adaptação, mas com desejo genuíno de acolher seus alunos e ouvi-los. Foi com ela — e com a escuta dos professores, funcionários e estudantes — que construímos uma proposta simples, mas potente: criar um espaço de apoio onde os estudantes da EJA pudessem compartilhar suas dores, experiências e conquistas, como forma de promover bem-estar e pertencimento.

Este relato busca apresentar essa experiência: os caminhos percorridos, as perguntas que nos moveram, os obstáculos enfrentados e as potências construídas. A escola foi escolhida pelo seu envolvimento com a EJA e pela intenção de compreender como a gestão democrática poderia se articular com a educação emocional nesse contexto. Assim, acredito que narrar uma vivência é uma forma de aprender com ela — e de permitir que outros aprendam também.

Como destaca Prado (2012), o estágio não deve ser visto apenas como uma prática superficial, mas como espaço de investigação, análise e ação, em que teoria e prática se entrelaçam na construção do conhecimento pedagógico. Assumimos, desde o início, esse compromisso investigativo, atentos à escuta da comunidade escolar.

A chegada à escola revelou um cenário desafiador: a coordenadora pedagógica havia assumido o cargo recentemente e a EJA estava sem uma gestão efetiva desde o início do ano. Apesar disso, a coordenadora nos acolheu com atenção, mesmo ainda se familiarizando com a equipe e com o funcionamento da modalidade. Ficamos particularmente tocadas por sua preocupação com a evasão escolar — um problema recorrente e complexo na EJA.

A escuta inicial também nos mostrou o quanto a comunidade enfrentava dificuldades estruturais. A escola passava por reformas e a infraestrutura comprometida dificultava o uso de recursos como internet e equipamentos. Funcionários relataram sobrecargas e fragilidade emocional, consequência da má distribuição de funções em gestões anteriores. Esse cenário nos fez compreender, na prática, que a gestão escolar não é apenas um lugar técnico-administrativo, mas, como afirma Paro (2017), um espaço onde se disputa o projeto de sociedade que a escola representa.

Com base nas observações, conversas e no Projeto Político-Pedagógico da escola — inspirado nos princípios de Paulo Freire e na luta por uma educação emancipadora — propusemos a criação de um grupo de apoio estudantil. A proposta era simples: abrir um espaço quinzenal de conversa, mediado por alguém da gestão, onde os estudantes pudessem falar de suas vivências, ansiedades, conquistas e desafios.

A coordenadora pedagógica já exercia informalmente essa escuta em pequenos momentos da rotina noturna, mas, com nossa chegada, esse espaço foi fortalecido e sistematizado. Ainda que o tempo tenha sido curto e a agenda apertada, conseguimos realizar encontros significativos com os estudantes, nos quais surgiram relatos de medo, ansiedade, dificuldades familiares e profissionais, temas que atravessam com força a realidade da EJA.

A observação participante, conforme propõe Marques (2016), foi essencial para que compreendêssemos a dinâmica da escola não apenas como espectadoras, mas como sujeitos implicados, capazes de sentir os silêncios, perceber os gestos e construir vínculos. Estávamos ali para aprender com e sobre aquelas pessoas — e o aprendizado foi profundo.

Ao longo do estágio, percebemos que a gestão democrática, quando compreendida como prática coletiva e dialógica, pode ser uma importante aliada na promoção da educação emocional. Mas, como alerta Paro (2017), “democracia não se concede: se constrói”. E essa construção exige escuta, tempo, confiança e, acima de tudo, envolvimento.

O estágio foi, antes de tudo, uma oportunidade de perceber a escola como um espaço de relações humanas complexas, onde cada sujeito — gestor, professor, funcionário ou estudante — carrega consigo histórias, afetos, frustrações e esperanças. A proposta inicial era investigar como a gestão escolar compreende e atua diante das demandas emocionais dos estudantes da EJA, em especial sob uma perspectiva democrática.

No contato com o Projeto Político-Pedagógico da escola, encontramos princípios que apontavam para uma proposta pedagógica crítica e transformadora, com forte influência de Paulo Freire. Havia, no documento, o desejo de uma escola que educasse para a liberdade, a emancipação e a valorização da diversidade. Entretanto, na prática, não identificamos ações sistematizadas voltadas diretamente para a educação emocional dos estudantes.

As entrevistas com a coordenadora pedagógica, professores e funcionários revelaram uma percepção compartilhada sobre a importância de cuidar do emocional dos alunos. A gestora relatou com frequência sua escuta ativa, o desejo de estar próxima, de construir vínculos — mas reconheceu que faltavam estrutura, tempo e apoio institucional para que isso se concretizasse. Como também nos lembra Prado (2012), o estágio nos desafia a compreender que “a gestão não se resume a organizar rotinas, mas a mobilizar sujeitos em torno de um projeto comum de educação”.

Durante os encontros com os estudantes, emergiram relatos que nos fizeram refletir sobre o quanto os estudantes da EJA precisam de acolhimento antes de qualquer conteúdo curricular. Muitos vinham de experiências escolares frustrantes, enfrentavam dificuldades para conciliar trabalho, família e estudos, e carregavam sentimento de insegurança e baixa autoestima. Esse cenário reforça o que diz Rubatino (2015), ao afirmar que fatores biopsicossociais influenciam de forma significativa o processo de aprendizagem de pessoas adultas. Ignorar isso é comprometer o vínculo entre aluno e escola.

Do ponto de vista da gestão, aprendemos que liderar uma escola vai muito além de aspectos burocráticos. Requer sensibilidade para lidar com pessoas e para construir, no cotidiano, um ambiente de escuta e corresponsabilidade. Como destaca Paro (2017), a gestão democrática exige participação real e não apenas formal, e isso se realiza quando há abertura para o diálogo, divisão de responsabilidades e reconhecimento dos saberes e vivências de todos os membros da comunidade escolar.

Ao encerrar esse percurso de estágio em gestão educacional, levo comigo não apenas registros e anotações, mas marcas afetivas e pedagógicas profundas. Pude vivenciar, de forma concreta, o que Prado (2012) já nos alertava: o estágio é uma vivência formativa, onde a observação, a escuta e a ação nos aproximam da realidade escolar em suas múltiplas dimensões.

Na Escola Cidadã Integral Técnica Francisca Ascensão Cunha, aprendi que uma gestão democrática se constrói mais com atitudes cotidianas de escuta, presença e envolvimento do que com documentos formais. Vi como uma coordenadora pedagógica recém-chegada, mesmo diante de uma rotina intensa e estrutura limitada, conseguia transformar pequenos gestos em práticas de cuidado com os estudantes da EJA. Aprendi também que a gestão só se sustenta quando é feita em rede, com participação e corresponsabilidade.

A proposta do grupo de apoio emocional foi simples, mas profundamente significativa. Mostrou-nos que criar espaços de fala e escuta pode ser um caminho para fortalecer o vínculo entre os estudantes e a

escola. Em um contexto marcado por histórias de abandono, invisibilidade e frustrações, sentir-se ouvido é um primeiro passo para continuar. Como futura pedagoga, essa vivência reforçou em mim a importância de atuar com sensibilidade, ética e comprometimento com a transformação da realidade. Entendi, na prática, que a escola precisa ser um espaço de humanização — e que a gestão tem papel fundamental nesse processo.

Por fim, acredito que, mesmo em um tempo curto, foi possível viver uma experiência profundamente formadora. Como nos lembra Freire (1996), “ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando”. E foi isso que fizemos: caminhamos, aprendemos e plantamos pequenas sementes que, quem sabe, continuarão a florescer naquele espaço de luta, resistência e esperança.

REFERÊNCIAS

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

MARQUES, J. P. A “observação participante” na pesquisa de campo em Educação. In: **Educação em Foco**. Ano 19 – n. 28 – mai./ago. 2016. p. 263-248. Disponível em: <<http://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/1221/985>>. Acesso: 10 de jul de 2025.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Cortez, 2017.

PRADO, Edna. **Estágio na Licenciatura em Pedagogia**: gestão educacional. Petrópolis: Vozes, 2012.

RUBATINO, Virgínia. **A interferência de fatores biopsicossociais no processo de aprendizagem e na construção do conhecimento em pessoas adultas**. 2015. 30 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Enfermagem) – Universidade Federal de Minas Gerais, Conselheiro Lafaiete, 2015. Orientadora: Anésia Moreira Faria Madeira.

Relato de Experiência: Traços de sabedoria – Estímulo didático e construção de saberes no Webfólio Pedagógico.

Maria Emilay Da Silva

Sou Maria Emilay da Silva, uma pessoa naturalmente extrovertida, que acredita que a vida deve ser vivida com leveza, alegria e disposição para ajudar quem está ao redor. Minha família – minha mãe, minha irmã e meu irmão – é meu porto seguro, minha maior fonte de inspiração e a razão pela qual busco me tornar, a cada dia, uma versão melhor de mim mesma. Tenho no roxo a cor favorita que representa minha identidade e minha criatividade.

Escolhi cursar Licenciatura em Pedagogia porque acredito profundamente no poder transformador da educação e quero contribuir, de forma sensível e comprometida, para esse processo. Fora dos estudos, gosto de dançar, cantar e praticar esportes, pois entendo que o movimento nos aproxima de quem realmente somos. Sou católica, participo de grupos de adoração e projetos comunitários, momentos que me trazem paz interior e renovam minha vontade de fazer a diferença na vida das pessoas. Reconheço que às vezes sou um pouco preguiçosa, mas tenho um compromisso sincero com aquilo que começo, dedicando-me até concluir cada projeto com responsabilidade e entrega. Com essa mesma determinação, compartilho neste relato uma experiência que representa não apenas uma atividade acadêmica, mas parte do que sou, do que acredito e do caminho que escolhi seguir como futura educadora.

Este relato de experiência foi desenvolvido como atividade do Seminário Temático em Educação VII, sob orientação da professora Gilvete de Lima Gabriel, e tem como objetivo compartilhar uma prática bem-sucedida que marcou profundamente minha trajetória no curso de Licenciatura em Pedagogia. Essa vivência ocorreu durante o 5º período, no semestre 2024.1, na disciplina de Didática, sob a mediação da professora Daniele dos Santos. Os discentes foram convidados a construir um Webfólio Pedagógico utilizando o Google Sites como instrumento de avaliação formativa, substituindo a tradicional prova final por um processo autoral, reflexivo e profundamente formativo.

Essa proposta se destacou por transformar completamente meu entendimento sobre avaliação, revelando que ela pode ser mais do que um momento isolado de verificação: pode se tornar uma jornada contínua, construída com autonomia, criatividade e consciência crítica. Desde o início, a professora apresentou um planejamento detalhado, disponibilizando materiais no Drive, slides, textos-base, rubricas avaliativas e capítulos do livro Didática, de Libâneo, além de realizar atendimentos presenciais e virtuais para sanar dúvidas, incentivar reflexões e orientar cada etapa do percurso. Além disso, a organização dialoga diretamente com o que defende Libâneo (2006), ao afirmar que “o trabalho docente é uma atividade

intencional, planejada conscientemente visando atingir objetivos de aprendizagem. Por isso precisa ser estruturado e ordenado” (p. 96).

Inspirada pelo e-book “Google como ferramenta para a criação do Webfólio Pedagógico”, de Nascimento, Souza e Dias (2023), compreendi que o professor, ao optar pelo webfólio, atua “com base em uma perspectiva crítica, viabilizando a criação e a proatividade dos participantes/estudantes, de modo que possam atuar como protagonistas reais de suas aprendizagens” (p. 7). O e-book trouxe orientações detalhadas, imagens ilustrativas e defendeu que “a organização do Webfólio está atrelada ao Plano de Curso do professor(a) [...] e sugerimos que sejam abordadas rubricas para nortear a produção dos estudantes” (p. 19). Dessa forma, a atividade passou a ter sentido não apenas como produto final, mas como percurso de formação, promovendo o desenvolvimento de habilidades, pensamento crítico e uma aprendizagem mais significativa.

A motivação principal da proposta foi incentivar o protagonismo estudantil, estimular a criatividade, promover o uso consciente das tecnologias digitais e permitir que cada estudante construísse um material único e autoral. E por isso, a experiência foi especial --por representar uma forma de avaliação processual, contínua e profundamente autoral, permitindo que cada participante se enxergasse como protagonista do próprio processo de aprendizagem. Decidi relatar essa prática por reconhecer seu impacto transformador, que foi muito além da disciplina: ela mudou minha forma de compreender o papel da avaliação na educação e consolidou valores que desejo levar para minha futura prática docente.

Dessa forma, esta experiência bem-sucedida mostra como o uso das tecnologias digitais, associado a uma mediação docente sensível, pode transformar a avaliação em um processo mais significativo, autoral e conectado com os desafios contemporâneos da educação. A motivação principal para essa proposta foi incentivar o protagonismo estudantil, estimular a criatividade, promover o uso consciente da tecnologia na educação e possibilitar que cada estudante produzisse um material único e autoral.

Essa experiência foi especial porque representou uma forma de avaliação completamente diferente do que estamos acostumados: contínua, processual, reflexiva e profundamente autoral. Foi uma oportunidade de nos colocar como protagonistas do próprio processo de aprendizagem, produzindo um material que reflete quem somos como futuros docentes, ao mesmo tempo em que exercitamos a importância de planejar, refletir e documentar.

Decidi relatar essa experiência por reconhecer o impacto positivo que ela teve não apenas na minha formação, mas também na forma como enxergo hoje o papel da avaliação no ensino superior. Diferente de provas e trabalhos tradicionais, que muitas vezes acabam sendo realizados apenas para cumprir uma exigência, o Webfólio Pedagógico exigiu meses de dedicação, leituras, pesquisa de materiais de apoio, reflexões críticas e muita criatividade. Isso transformou o processo avaliativo em uma jornada de autoconhecimento, organização e autoria.

Essa proposta foi ainda mais significativa porque ajudou a enfrentar um problema comum no ensino superior: a desmotivação e a participação superficial dos alunos em avaliações tradicionais. Com o Webfólio, senti que realmente estava construindo algo meu — algo que tinha identidade, sentido e que poderia servir até como material de consulta e inspiração para o futuro. Essa abordagem fortaleceu minha autonomia e ampliou meu repertório pedagógico.

Além disso, foi essencial a forma como a professora conduziu todo o processo: com organização detalhada, rubricas claras, materiais de apoio e disponibilidade para atendimentos individuais, inclusive fora do horário das aulas, por Meet ou encontros presenciais na universidade. Isso mostrou, na prática, a importância do professor como mediador do processo de aprendizagem, algo defendido por autores como Libâneo (1994), ao dizer que “ensinar não é apenas transmitir conteúdos, mas orientar, questionar, incentivar e criar situações de aprendizagem significativas”.

A construção do Portfólio foi dividida em capítulos, de acordo com a organização sugerida:

- Início: capa, apresentação, justificativa
- 1.1 Portfólio pedagógico
- 1.2 Conceito de didática
- 1.3 Histórico da didática
- 1.4 Ética na profissão docente e a relação professor-aluno
- 2.1 Abordagens dos processos de ensino e aprendizagem
- 2.2 Planejamento escolar
- 3.1 Aula como forma de organização do ensino
- 3.2 Objetivos e conteúdos
- 3.3 Métodos de ensino
- Considerações finais

O processo de construção do Webfólio foi organizado em capítulos, contemplando desde a justificativa inicial até reflexões críticas sobre métodos, planejamento, ética docente, abordagens pedagógicas e culminando na produção de um plano de aula. Comecei criando a capa e apresentação, seguidas da justificativa, onde defendi que o portfólio seria um espaço de autoria e identidade. Escolhi o tema autoral “Roxo visionário: a janela colorida da aprendizagem”, destacando que o portfólio abre

possibilidades criativas, conecta teoria e prática e revela quem somos como futuros professores. Essa escolha também refletiu a ideia de que cada detalhe comunica identidade, criatividade e reflexão.

A primeira produção foi uma resenha crítica sobre o conceito de portfólio pedagógico, na qual defendi que ele vai além de um repositório de documentos: é um espaço de construção reflexiva e crítica sobre a própria prática. Em seguida, produzi o tópico “Desafios: o roxo visionário contra a resistência”, refletindo sobre os obstáculos para adotar práticas avaliativas inovadoras em contextos ainda marcados pela avaliação tradicional. Usei imagens, citações e organizei referências conforme as orientações recebidas.

No capítulo sobre o conceito de didática, inspirado no capítulo do livro de Libâneo (2006) e nos slides apresentados, criei o tema “Navegando pelo conhecimento: a didática como bússola na educação”. Argumentei que a didática orienta a prática pedagógica, articula teoria e prática e serve como instrumento transformador do ato educativo. Essa reflexão foi ilustrada com uma bússola produzida no Canva, simbolizando o papel da didática em orientar caminhos pedagógicos.

O estudo sobre o histórico da didática trouxe como referência Jan Amos Comenius, considerado o pai da didática moderna. Produzi a resenha crítica do capítulo correspondente em Libâneo e desenvolvi o tema “Roxo resiliente: a educação como agente de transformação”. Relacionei as ideias de Comenius com a defesa da educação como direito universal e como caminho para formar cidadãos críticos, ativos e capazes de transformar a sociedade. Usei imagens históricas e o vídeo “Comênio – o pai da didática moderna”, do canal Yohann, para enriquecer a análise.

Na etapa dedicada à ética na profissão docente e à relação professor-aluno, realizei resenha crítica do capítulo 11 de Libâneo e refleti a partir do texto “Docência: notas sobre a dimensão ética da profissão docente” e do vídeo da professora Terezinha Rios. Criei o tema autoral “O labirinto ético: navegando em desafios na profissão docente”, discutindo a diferença entre moral e ética, os desafios enfrentados pelos professores e a importância de manter posturas éticas para garantir respeito e aprendizagem significativa.

Sobre as abordagens dos processos de ensino e aprendizagem, produzi resenha crítica do capítulo 3 de Libâneo e desenvolvi os temas “Entre tendências: explorando o roxo na educação” e “Ecos do roxo: abordagens didáticas que ressoam na educação”. Analisei diferentes perspectivas pedagógicas, como tradicional, comportamentalista, humanista, cognitivista e sociointeracionista, defendendo o construtivismo como abordagem mais adequada ao contexto atual por estimular aprendizagem ativa e participação crítica.

Na etapa dedicada ao planejamento escolar, destaquei que planejar não é tarefa burocrática, mas ação intencional que conecta objetivos, conteúdos e métodos, como defende Libâneo (2006). Produzi resenha crítica do capítulo 10 do autor e refleti sobre o texto “Planejamento de ensino como ferramenta básica do processo de ensino-aprendizagem”. O tema que criei, “Roxo pedagógico: fortalecendo

educadores e alunos”, enfatizou a importância do planejamento para garantir clareza, organização e sentido às práticas educativas.

Na sequência, ao estudar a aula como forma de organização do ensino, produzi resenha crítica do capítulo 8 de Libâneo, destacando etapas como preparação, apresentação, consolidação, aplicação e avaliação, defendendo que essas fases contribuem para maior participação dos alunos e coerência didática.

Sobre objetivos e conteúdos, elaborei resenha crítica do capítulo 6 de Libâneo, explicando como escolhi o tema “Substantivos, verbos, adjetivos e ortografia” para meu plano de aula, considerando a relevância desses conteúdos para o desenvolvimento linguístico, crítico e criativo dos alunos do 3º ano do ensino fundamental.

Na última etapa, dedicada aos métodos de ensino, estudei o capítulo 7 de Libâneo, assisti a vídeos sobre metodologias ativas e produzi reflexão crítica. Escolhi métodos como aprender fazendo, sala de aula invertida e gamificação, justificando que tornam a aula mais participativa, crítica e colaborativa. Essa produção resultou no meu plano de aula, que representou a síntese prática de todo o percurso formativo.

Durante todo o processo, utilizei imagens, vídeos, slides, textos e criações no Canva para deixar o Webfólio visualmente atraente e coerente com minha identidade. Apesar de ter sido um percurso cansativo e trabalhoso, construí um material que representou, em tons de roxo, minha jornada e minhas reflexões. Como também, exigiu organização, leitura constante, criatividade e autonomia. Foi uma experiência exigente, que demandou muito tempo de pesquisa, escrita e revisão, mas também extremamente gratificante. Ao final, o Webfólio tornou-se um verdadeiro mosaico de saberes, servindo não apenas como avaliação, mas como recurso para inspirar e apoiar minha prática pedagógica no futuro. Resultando num material autoral e significativo, que tenho orgulho de mostrar à família e amigos, pois representa quem sou e quem desejo ser na educação.

Segundo Libâneo (2006), “a prática educativa não é apenas exigência da vida em sociedade, mas também processo de prover os indivíduos dos conhecimentos e experiências culturais que os tornam aptos a atuar no meio social e transformá-lo em função de necessidades econômicas, sociais e políticas da coletividade” (p. 23). Nesse sentido, compreendi que o Webfólio pedagógico, como estratégia de avaliação formativa, atendeu exatamente a esse propósito: estimular o pensamento crítico, autonomia e reflexão, possibilitando transformar convicções pessoais em saber pedagógico e preparar para a atuação docente mais consciente.

O estudo da didática mostrou que ela integra teoria e prática e não se limita à sala de aula, mas conecta saberes ao contexto social e cultural. Libâneo (2006) defende que “o ensino corresponde a ações, meios e condições para realização da instrução” (p. 23), e que é necessário planejamento, direção do ensino e avaliação para atingir objetivos. Essa compreensão esteve presente em cada etapa da construção do Webfólio.

Vivenciei, na prática, a concepção de avaliação formativa que respeita os tempos de aprendizagem, permite reflexão e orienta melhorias, como propõe Libâneo (2006): “A avaliação deve ser formativa, clara e respeitar o crescimento dos estudantes” (p. 179). Essa abordagem se mostrou muito mais potente do que a avaliação tradicional, pois transformou o processo em espaço de reflexão, autoria e desenvolvimento crítico.

Portanto, a experiência do Webfólio superou a simples função avaliativa: foi espaço de pesquisa, criatividade, reflexão e autoria, que me ajudou a consolidar saberes didáticos, compreender melhor a realidade do ensino e projetar práticas mais críticas e transformadoras na minha futura atuação como pedagoga.

Ao longo do percurso, percebi que planejar, refletir, escrever e criar materiais digitais fortaleceu minha autonomia, pensamento crítico e repertório pedagógico. Também compreendi que teoria e prática devem caminhar juntas, e que o professor, ao adotar estratégias inovadoras, torna-se mediador sensível e crítico, capaz de orientar aprendizagens significativas.

Essa experiência despertou em mim o desejo de levar esse tipo de avaliação para minha futura prática, oferecendo aos alunos um espaço para refletir, criar e expressar sua identidade. Reconheço que não foi fácil: exigiu disciplina, enfrentamento de inseguranças e muito comprometimento. Mas exatamente por isso se tornou tão transformadora — não apenas na construção de um material, mas na construção de quem estou me tornando como educadora.

A construção do Webfólio Pedagógico foi uma experiência essencial para meu crescimento como futura pedagoga, ao me fazer compreender a avaliação como um processo contínuo, formativo, autoral e transformador. Mais do que uma atividade avaliativa, foi uma vivência rica que me permitiu exercitar autonomia, criatividade, organização e reflexão crítica.

Aprendi que unir teoria e prática — por meio do estudo de autores como Libâneo, Comenius e Terezinha Rios, além do uso de materiais audiovisuais — fortalece a prática docente e amplia nossa visão. A utilização de ferramentas digitais acessíveis, como o Google Sites, mostrou-se eficaz para tornar o ensino mais dinâmico e engajador, com o estudante atuando como protagonista do próprio aprendizado.

Por tudo isso, considero essa experiência não apenas uma tarefa do semestre, mas um marco formativo que me ajudou a compreender, na prática, como é possível promover uma avaliação mais democrática, significativa e coerente com os princípios da educação crítica.

Finalizo este relato reconhecendo que essa experiência foi mais do que uma exigência curricular: foi um marco formativo que consolidou valores e saberes que desejo levar para minha futura atuação. O Webfólio se tornou um verdadeiro mosaico de aprendizagens, criatividade e reflexões, mostrando que avaliação, pesquisa e prática reflexiva podem — e devem — caminhar juntas para formar educadores mais conscientes, críticos e sensíveis aos desafios da educação contemporânea. Destaco que ensino, pesquisa e

prática reflexiva, quando integrados, formam uma base potente para preparar educadores conscientes, sensíveis e preparados para os desafios contemporâneos. E ter concluído esse trabalho foi, para mim, mais do que produzir um documento: é registrar uma trajetória viva de valores, escolhas, aprendizagens e crescimento.

REFERÊNCIAS

NASCIMENTO, Tarcisio Andrade do; SOUZA, Erick Igor Mousinho de; DIAS, Daniele dos Santos Ferreira. **Google como ferramenta para a criação do Webfólio Pedagógico**. 2023. E-book.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. Brasil: Cortez editora, 2006. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1M69lciT1_99Fz8kfWzRacy6QMWua_Ith/view?usp=sharing.

HAETINGER, Max Gunther. **Resumo do livro Didática, de Libâneo**. Minha mesa de estudos, por Célia Costa, 29 abr. 2011. Disponível em: <https://celiacosta-estudos.blogspot.com/2011/04/resumo-de-livro-didatica-do-libaneo.html>. Acesso em: 21 jul. 2025.

MARIA EMILAY DA SILVA. **Webfólio pedagógico**. Disponível em: <https://sites.google.com/view/mariaemilaydasilva/in%C3%ADcio>. Acesso em: 25 jul. 2025

Relato de experiência: vivências brincantes e musicalizadas explorando a cultura dos povos indígenas na educação infantil.

Maria Isabel Alves da Silva

A experiência ocorreu na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental de Souza Falcão, na cidade de Lucena – PB, com uma turma de 13 alunos com faixa etária de 2 a 3 anos. Essa experiência originou-se através de um projeto bimestral que ocorreu no ano de 2025. Numa reunião pedagógica com gestores e professores estávamos discutindo o Projeto Político pedagógico (PPP), no qual nós deparamos com a lei 11.645:

“Art. 1º O art. 26-A da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação: Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afrobrasileira e indígena.” (Brasil, 2008, Art. 26).

Com isso, após algumas discussões sobre o currículo do fundamental, as professoras da Educação infantil entraram em consenso e expôs seu pensamento para a gestão e supervisora. Apresentada duas argumentações que defenderiam a necessidade da criação de um projeto bimestral sobre a cultura dos povos indígenas.

O primeiro argumento foi que os povos indígenas são os primeiros habitantes do território que hoje conhecemos como Brasil, com uma história milenar possuindo uma enorme diversidade cultural, linguística e social. E o segundo é que mesmo após séculos de colonização e apesar da riquíssima diversidade cultural, a violência, exploração e tentativa de apagamento cultural dos povos indígenas é bem atual. Por esses motivos, as professoras da Educação Infantil pensaram que ensinar sobre os povos indígenas nas escolas, especialmente desde a Educação Infantil, é um passo essencial para construir uma sociedade mais justa, plural e consciente de suas origens e responsabilidades.

Com o sucesso da aceitação do projeto, pensamos como poderia ser o projeto e após muitas pesquisas entramos em uma concordância que um tema muito complexo e talvez desconhecidos para as crianças poderia ser explorado através do brincar e a musicalização, tento como direção pedagógica BNCC (2017) que ressaltar o brincar e exploraram como um dos direito de aprendizagem. Como também Vygotsky (1984, p.60), com a sua teoria sociocultural enfatizando que o aprendizado não ocorre isoladamente, mas através da interação com outros e com o ambiente cultural.

Ter essas bases ainda não eram suficientes para me como professora do infantil 2 e 3, pois meu maior desafio era mediar uma exploração realista de um pouco sobre a cultura dos povos indígenas sem ser visão de estigmas e estereótipos. Segundo Cunha (2009, p.237), destaca-se que a sociedade brasileira

construiu visões distorcidas e estereotipadas dos indígenas, reduzindo-os a categorias como “selvagens”, “preguiçosas” ou “primitivas”. Nisso eu como educadora não poderia transmitir essa reprodução de ideias às crianças, então iniciei pesquisas sobre as culturas, para ter um aprofundamento de conhecimentos, para norteamento das metodologias que poderia utilizar .

Meu propósito era realizar uma sequência didática de uma semana com vivências exploratórias, tendo o objetivo de promover o conhecimento e a valorização da cultura dos povos indígenas por meio de vivências lúdicas e musicalizadas, respeitando a diversidade cultural e incentivando o aprendizado ativo e sensível.

A sequência didática iniciou com uma roda de conversa sobre os primeiros habitantes do Brasil, utilizando o recurso de palitoches tendo comigo o saber que a abstração da criança na fase pré-operatória ainda não está plenamente desenvolvida, por isso o uso de objetos, imagens e experiências sensoriais é essencial para a melhor compreensão (Piaget, 1964, p.83). Também no mesmo dia foi mostrado para as crianças um vídeo sobre o cotidiano das crianças indígenas com vídeo realistas, elas tirando frutos das árvores frutíferas e brincando.

No decorrer da sequência, foi trabalhado também as brincadeiras das crianças indígenas, sendo utilizado a brincadeira do sol e lua. Nessa brincadeira as crianças ao som da música indígena passa entre o sol e a lua (professora e auxiliar) quando a música parasse a criança que ficasse no meio teria que escolher se queria o sol ou lua. Também foi apresentado por imagens alguns brinquedos indígenas, porém a oficina foi apenas da peteca com materiais da natureza. As crianças não conheciam a peteca, mas amaram brincar de peteca.

Dando continuidade da sequência foi realizado uma contação de história no pátio externo da escola, sendo utilizado a metodologia de varal da contação. Na atualidade vemos o crescimento do número de acervos literários sobre os povos indígenas, porém ainda senti uma necessidade de analisar qual literatura ia expor para as criar conhecer, pois ainda existem algumas com estereótipos dos povos indígenas. O livro que utilizei foi “Taiupe e o seu maracá mágico”, uma história infantil cheia de enriquecimento cultural dos indígenas. A vivência logo após foi a construção do maracá de Taiupe com as crianças. Uma das coisas que foi destacada também foi os acessórios e pinturas corporais, ressaltando que nem todos os povos indígenas utilizam das mesmas.

Dando seguimento as metodologias, foi também criado vivências exploratórias dos instrumentos indígenas. As crianças conheceram alguns instrumentos de percussão e chocalhos explorando os sons e a dança. Esse momento foi muito prazeroso para as crianças e enriquecedor, pois a música é ato muito poderoso da cultura indígena. Também foi vivenciado a elaboração de pinturas naturais com o substrato da folha, urucu, café e barro.

Essa vivência foi pensada depois da leitura do livro “ Taiupe seu maracá mágico”. Ocorreu a elaboração da vivência das plantas medicinais, onde foi introduzido novamente a contação de história. Após a história ser mediada por mim, a professora, um cartaz com saquinhos colados e cada saquinho havia um tipo de planta medicinal. Cada criança ia lá abria a saquinho e trazia uma folha, e a partir dessa ação realizávamos uma conversa destacando os benefícios dela. Logo depois produzimos chá com essas ervas para as crianças sentirem o cheiro e degustar se desejassem.

Para a finalização da sequência didática, ocorreu o momento com o tema pesca para alimentação, onde abordei como uma das atividades para eles se alimentarem. Foi criado por mim um ambiente proporcionando a atividade como uma canoa, o mar, os peixinhos e a vara. Por meio dessas atividades as crianças poderiam trabalhar a concentração, coordenação motora fina e o faz de conta que é muito importante para a aprendizagem da criança.

A vivência proposta demonstrou que é plenamente possível e necessário abordar a cultura dos povos indígenas na Educação Infantil de forma ética, sensível e coerente com a infância, quando se respeita o tempo e as formas de aprendizagem da criança pequena. O uso de atividades lúdicas, musicais e sensoriais proporcionou uma experiência de aprendizagem significativa, ancorada no fazer, no sentir e no imaginar.

Segundo Oliveira (2002, p. 35), “a criança pequena aprende por meio da ação, da brincadeira e da repetição, mas também da emoção que envolve essas experiências”, o que justifica a escolha por vivências práticas como a construção de instrumentos, as danças e a manipulação de plantas medicinais. Esses momentos, longe de serem apenas recreativos, foram intencionalmente educativos e culturalmente potentes.

Kishimoto (2011, p.44), referência no campo do brincar, afirma que “a ludicidade é uma linguagem própria da criança, e o brincar é essencial para a construção do conhecimento e para o desenvolvimento social e emocional”. O sucesso da atividade com a peteca e a brincadeira do sol e da lua evidencia como a criança se apropria de elementos culturais quando inseridos no contexto da brincadeira, tornando-se sujeitos ativos na construção do conhecimento.

Além disso, como defende Barbosa (2010, p.101) a prática pedagógica na Educação Infantil deve reconhecer o corpo, os sentidos, o movimento e a imaginação como caminhos legítimos do aprender, superando práticas escolarizantes e lineares. A experiência com pinturas naturais, por exemplo, permitiu que a criança se expressasse com liberdade, enquanto conhecia traços da estética indígena de forma vivencial e não estereotipada.

Do ponto de vista da formação cidadã e da justiça social, a proposta também se mostrou acertada. Como alerta Freire (1996, p.45), a desconstrução dos estigmas começa pela escola, especialmente quando se propõe a valorização da diversidade desde a infância. Portanto, mediar o conhecimento com responsabilidade cultural é um ato político, ético e formativo.

Dessa forma, a sequência didática alcançou seu objetivo maior: formar crianças mais abertas à diversidade, críticas em relação aos preconceitos e sensíveis à pluralidade que constitui o Brasil, utilizando como caminhos o brincar, a música, a narrativa e a experimentação.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por entre as frestas: infância, formação e prática pedagógica**. Porto Alegre: Penso, 2010.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 jul. 2025.
- BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394/1996 para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 15 jul. 2025.
- CUNHA, Manuela Carneiro da. **Cultura com aspas e outros ensaios**. São Paulo: Cosac Naify, 2009.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 30. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 2011. Disponível em: https://books.google.com.br/books/about/O_Brincar_e_suas_Teorias.html?id=5_ZxCDwAAQBAJ. Acesso em: 3 jul. 2025.
- OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.
- PIAGET, Jean; INHELDER, Bärbel. **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1993.
- SANTOS, Daniel Munduruku. **Taiupe e seu maracá mágico**. São Paulo: Callis, 2011.
- VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

Relato de experiência - Estágio em educação infantil: combate ao bullying.

Maria José Macena Almeida de Pontes

A experiência ocorreu na Escola Municipal de Educação Infantil José Antônio Bezerra de Menezes, localizada na cidade de Pedras de Fogo, Paraíba. O estágio ocorreu no período de 14 de fevereiro a 28 de abril de 2025, na turma do Infantil V, no turno da manhã, sob a supervisão da professora regente.

Meu primeiro contato com a escola foi através do estágio, pois não a conhecia antes. Desde o primeiro dia, fui recebida de forma calorosa pela equipe escolar e, principalmente, pela professora regente, a qual, prontamente, me apresentou a rotina da escola e da turma, desde a alimentação até as atividades dirigidas. Através dessas observações foi possível compreender o ritmo da escola e da turma e quais possíveis estratégias poderiam ser utilizadas.

Preciso salientar que esse foi meu primeiro contato com a Educação Infantil, com uma sala de referência e com o planejamento de vivências para as crianças, sem interferir na rotina delas. Sendo assim, meu primeiro olhar de observação sem julgamentos, respeitando a diversidade daquela turma e acolhendo cada uma das crianças. Ou seja, o estágio foi uma atividade de conhecimento, reflexão teórica, diálogo, troca de experiências e intervenção na realidade, como destaca Pimenta e Lima (2006).

Durante o período de estágio, era necessário que eu realizasse duas vivências com o tema que seria trabalhado pela professora naquela semana. Ao questionar a professora regente, ela informou que, na semana específica, o tema seria o combate ao bullying. Neste momento, comecei a observar o comportamento das crianças dentro da sala, durante as atividades, nas refeições na hora do recreio: as quais brincadeiras realizavam, se todos brincavam, se havia exclusão e como era o diálogo entre eles. Essas observações foram de suma importância para a elaboração do meu plano de vivência, já que se tratava de um tema complexo.

O bullying na infância surge através de atitudes agressivas mascaradas de brincadeira, em forma de apelidos e exclusões, entre outros. Mesmo na Educação Infantil, em que muitos acreditam que esse tipo de comportamento não existe, é de suma importância desenvolver ações pedagógicas que promovam o respeito, a escuta e a convivência ética. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) identifica, como um dos direitos de aprendizagem das crianças, o direito de conviver e de participar de maneira ativa na construção de relações respeitadas e empáticas (Brasil, 2017).

Assim, minha proposta de vivência teve como objetivo promover, de forma lúdica e significativa, o reconhecimento do *bullying* e como ele afeta as pessoas, além de estimular o respeito e a empatia. As crianças foram incentivadas a tratar os colegas com gentileza e compreensão, bem como identificar os comportamentos que caracterizam o bullying. Ou seja, essa prática pedagógica tem como propósito

promover valores como cuidado com o outro, empatia e solidariedade. Segundo Wallon (2007), a afetividade é base sobre a qual se constrói o desenvolvimento da criança, sendo o convívio social parte necessária do processo educativo.

O primeiro momento foi observar as crianças, em seguida, iniciei a busca por materiais que poderiam servir de suporte para planejar o plano de vivência, mas que, estes estivessem alinhados com a faixa etária das crianças, que fossem de fácil acesso e abordassem o tema bullying de forma sensível.

Nesse sentido, propus a professora regente que, no primeiro momento, realizamos um quiz interativo, justamente para identificar o conhecimento prévio que as crianças têm sobre o bullying, como também, para sensibilizá-las sobre o bullying. O objetivo é promover a reflexão e o diálogo sobre o tema de forma lúdica e participativa.

Então iniciamos a vivência realizando o quiz, comuniquei para as crianças que o tema da semana era o combate ao bullying, e que iríamos trabalhar dentro desse tema. Assim, sugere que as crianças se sentassem no chão fazendo um círculo. As perguntas estavam dentro de uma caixa e cada criança recebeu uma plaquinha com emojis: um emoji triste para representar "não" e um emoji feliz para representar "sim". À medida que as perguntas eram retiradas da caixa e lidas em voz alta, as crianças levantavam a plaquinha correspondente à resposta que acreditavam ser correta. As crianças se mostram muito empolgadas. Assim, demos início ao Quiz, intitulado como "Bullying Não é Brincadeira".

Durante a atividade, as crianças foram fazendo comentários do tipo: *“Tia, não devemos bater no amigo, né.”*, *“Somos todos amigos.”* *“Alexia, me pediu desculpa depois de me empurrar no pátio.”*. Elas interagiram bastante comigo, mas também com os colegas. Foi um momento de muita conversa, as crianças o tempo todo tinham algo para dizer, algo que viveram ou presenciaram, ou até mesmo que ouviram falar.

No segundo momento, li para as crianças o livro *“Meu mundinho sem bullying.”*, o que despertou bastante a atenção e a curiosidade das crianças. Ao longo da leitura, parei por várias vezes para observar as crianças, como também para questioná-las sobre o que estava sendo falado no livro, com o objetivo de ajudá-las a refletir sobre o que estavam ouvindo.

Em seguida, passamos para a confecção de um lindo cartaz coletivo, no qual tinha escrito *“Não faça Bullying, faça amigos!”*. Durante a atividade, realizamos uma proposta artística em que cada criança teve uma das mãos pintada com tinta guache, a fim de carimbar sua marca no cartaz. A ação foi organizada de forma individualizada, permitindo que cada criança participasse com calma.

A vivência foi extremamente positiva, pois durante todo o período das atividades, percebi o entusiasmo, a curiosidade das crianças diante do tema trabalhado. Durante o quiz interativo, as crianças demonstraram compreensão sobre o tema e, o mais importante, fizeram comentários espontâneos como: *“Tia, não devemos bater no amigo, né.”*, *“Somos todos amigos.”* *“Alexia, me pediu desculpa depois de me*

empurrar no pátio.”Esses comentários não apenas revelaram a assimilação do conteúdo abordado, mas também a capacidade que as crianças tiveram de refletirem sobre suas próprias vivências, relacionando o conteúdo com situações que já vivenciaram no ambiente escolar.

Algo que merece destaque, foi a participação das crianças com o formato interativo da atividade. O uso das placas com emojis proporcionou uma participação ativa das crianças, mesmo aquelas mais tímidas, que tiveram a oportunidade de se expressar por meio de símbolos visuais, no caso das placas com emoji.

Puder perceber durante essa atividade, que essa estratégia possibilitou a inclusão e garantiu que todas as crianças pudessem dar sua opinião, respeitando o tempo e a forma de comunicação de cada um. Além disso, a ideia do círculo no chão reforçou o sentido de acolhimento, de igualdade, diminuindo as distâncias entre mim e as crianças, favorecendo um vínculo afetivo entre mim, como estagiária “professora” e as crianças.

Ao longo da leitura do livro *Meu mundinho sem bullying*, apesar da agitação, comuns entre essa faixa etária, as crianças apresentaram interesse e envolvimento com a leitura. Ou seja, durante a leitura as crianças mostravam-se curiosas, parando a leitura para perguntar sobre os personagens, comentando sobre as cores e ilustrações presentes no livro.

Esse momento foi de extrema importância para ampliar o vocabulário emocional daquelas crianças, estimulando-as a nomear sentimentos e entender melhor as consequências de suas atitudes agressivas ou de exclusão. Portanto, a literatura infantil revelou-se uma ferramenta indispensável, potente para o trabalho com valores e formação de atitudes.

Já a produção do cartaz coletivo, com a frase “Não faça bullying, faça amigos!”, foi um momento de muito entusiasmo. O simples ato de carimbar as mãos com tintas coloridas teve um forte simbolismo para cada uma das crianças, quanto para mim, pois representou a marca de responsabilidade e compromisso com o outro, de respeito às diferenças.

Vale salientar, que essa atividade além de estimular o respeito e empatia, promoveu o trabalho em equipe, a organização, o cuidado com o próprio corpo e com o espaço, de maneira que cada criança esperava por sua vez e, ao carimbar o cartaz, tinham o cuidado e a preocupação de lavarem as mãos.

Por fim, o cartaz feito por cada criança, foi exibido por todos com orgulho e entusiasmo, tornando-se uma peça simbólica daquela atividade e um reforço visual do que foi trabalhado naquele dia, em que foi discutido tanto sobre respeito, empatia e diferenças.

Na perspectiva pedagógica, a atividade colaborou para o desenvolvimento de competências socioemocionais, prevista pela BNCC, tais como a empatia, o respeito, a responsabilidade, o diálogo, a reflexão e a cooperação. Trabalhar a temática bullying de forma lúdica e afetiva permitindo às crianças a vivência de valores que superam os muros da escola e espelhando-se na formação de sua identidade e cidadania.

Esse estágio, para mim, como estudante do curso de pedagogia, foi especialmente significativo pois representa o meu primeiro contato direto com a Educação Infantil, com as crianças, com uma sala de referência e com o planejamento e a realização de duas vivências pedagógicas completas. O momento em que me vi sendo professora, de costas para o quadro, os olhares das crianças sobre mim, elas me chamando de tia, pedindo permissão para ir ao banheiro, isso era tudo novo para mim.

Durante o estágio, também foi um momento de escuta, de saber ouvir, de observar com sensibilidade e de reflexões sobre o valor de acolher cada criança com sua particularidade, levando em consideração o tempo e a pluralidade do grupo. Dessa forma, pude aprender na prática o significado de observar sem julgar, interagir sem forçar, e levar uma prática que faça parte da realidade das crianças, que sirva de aprendizado.

De acordo com Pimenta e Lima (2006), o estágio é um exercício que promove conhecimento, reflexão crítica e intervenção na realidade educacional. Ou seja, é meio de formação integral, em que os futuros professores constroem sua identidade profissional, através do diálogo entre teoria e prática, entre escuta e a atuação, entre plano e vivência.

Contudo, compreendi, na prática, através do estágio que a Educação Infantil é ambiente potente para formação de sujeitos mais conscientes, preparados para viver em sociedade. A escola sendo um lugar de convivência e de formação de valores, tem como finalidade promover desde cedo o respeito as diferenças e o cuidado com o próximo. Acredito que, por meio desse estágio, dei um passo muito significativo na minha trajetória como educadora, reforçando meu compromisso com uma pedagogia humanizadora, pautada no respeito e sendo transformadora.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2006.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Livros Horizonte, 2007.

Reforço escolar com abordagem criativa: superando dificuldades em matemática no 5º ano do Ensino Fundamental.

Mariana Costa de Albuquerque Oliveira

Comumente sabemos que a matemática é um desafio para muitos desde o Ensino Fundamental escolar, por isso, alguns acham que não tem habilidades lógicas para entender a matéria. Nos deparamos com metodologias tradicionais, em que o aluno recebe o conteúdo programático e apenas replica o que decorou nas provas, torcendo para ser aprovado. E isso, na maioria das vezes, impacta diretamente no desempenho escolar do aluno, transformando essa disciplina em um grande fardo, tanto para a criança quanto para a família. Diante desta realidade, surgiu a possibilidade de oferecer aulas de reforço escolar, de forma personalizada e com uma metodologia menos tradicional e mais ativa, visando o desenvolvimento maior da confiança da aluna e também de um melhor desempenho escolar dentro desta disciplina.

A experiência se passou com uma aluna do 5º ano do Ensino Fundamental, de uma escola particular na cidade de João Pessoa, na Paraíba, no ano de 2023, quando foi me solicitado o reforço escolar devido às notas baixas na disciplina de matemática. A família relatou que a professora da escola não conseguia explicar o porquê das operações matemáticas e também não conseguia tirar as dúvidas dos alunos, pois ficava presa ao exercício do livro e o alto número de alunos em sala. Com isso, não conseguia perceber que alguns alunos tinham uma ampla dificuldade, vinda dos anos passados, nas operações básicas de matemática, como as quatro operações, resolução de problemas e interpretação de situações matemáticas. A vista disso, a aluna desenvolveu uma grande insegurança a ponto de se sentir bloqueada na compreensão do conteúdo e na resolução das atividades de casa, agravando ainda mais o seu quadro de ansiedade.

A minha intenção era oferecer uma revisão sobre matemática básica de forma mais lúdica, com finalidade de explicar os pormenores que estão por trás de todas as sentenças matemáticas, para conseguir dar um apoio às atividades de casa. Com a intenção de resgatar a confiança da aluna, desenvolver o raciocínio lógico e estimular o gosto pelo estudo de matemática.

Eu, como estudante de pedagogia, já tinha atuado como estagiária em algumas escolas em Natal/RN e em João Pessoa/PB, mas nunca tive a experiência de ser responsável pelo ensino de uma criança. Em primeira instância fiquei apreensiva, pois matemática também não era a minha disciplina favorita, também tive grandes dificuldades na escola. Então, como eu poderia ajudar uma criança com o mesmo problema que o meu? Decidi reunir todo o conhecimento que eu já tinha alcançado na faculdade, para que eu pudesse aprender matemática básica e repassar para minha aluna, porém, com um abrilhantamento diferente, tendo em vista que eu também fui vítima de uma metodologia tradicional.

Dessa maneira, na primeira visita estabeleci antecipadamente que seria um encontro diagnóstico, para entender as reais dificuldades da aluna, até onde ela tinha segurança, quais eram seus medos e também, sondei o que ela mais gostava de fazer, quais eram seus personagens preferidos, gosto musical, cor preferida e assim por diante. Compartilhei com ela as minhas preferências e minha experiência traumática na disciplina. Mas que estaria ali para transformar a realidade dela.

Posto isso, as aulas aconteciam duas vezes na semana, com duração de 1 (uma) hora, na casa da própria aluna no contraturno escolar. Durante as aulas, o foco era usar metodologias ativas e criativas, com uso de recursos digitais, jogos, histórias e associação com problemas do cotidiano. Resgatando sempre a personalidade da aluna, para que chamasse sua atenção para o assunto abordado, como também, valorizando seus conhecimentos prévios sobre o assunto. No início de cada aula, era apresentado o conceito matemático por trás do conteúdo, com associações práticas para que a aluna começasse a desenvolver o raciocínio lógico por trás das contas e assim conseguir fluir quando fosse estudar sozinha no futuro.

Em todas as aulas a minha intenção era que a aluna fosse protagonista e participasse do processo. Nas aulas de geometria construímos juntas as formas com palito de dente e massinha. Fizemos jogos da memória para aprender divisão e multiplicação, como também o uso de vídeo e slides interativos para o desenvolvimento da interpretação matemática.

Essa aluna em questão já estava desacreditada que poderia evoluir nas notas. Nas primeiras aulas, eu percebia que ela chegava com muito pesar e desgosto por conta da aversão que ela tinha à disciplina. A cada aula eu tinha um novo desafio de compreender seus medos e elaborar aulas significativas, para que eu não depositasse o conteúdo que a escola estava passando. Neste ponto, Libâneo (2006) em seu livro “Didática”, define a didática como o estudo do processo de ensino que visa ajudar os alunos a assimilar conteúdos, desenvolver habilidades e aprimorar capacidades cognitivas. Ele enfatiza que ensinar não se limita a transmitir conteúdos, mas envolve organizar as atividades de estudo dos alunos de maneira eficaz. O autor destaca a importância da pedagogia renovada, que se opõe à pedagogia tradicional ao valorizar a liberdade, iniciativa e interesse próprio do aluno. Sendo assim, busquei ao máximo trazer elementos de seu interesse. Aos poucos a aluna foi se permitindo entender a matemática como algo bom e proveitoso, ela passou a me esperar ansiosamente a cada dia. Ela era muito competitiva e tinha gosto por dinâmicas que a desafiavam. Dessa forma, utilizei jogos e dinâmicas que necessitasse de tempo ou contagem de pontos.

Abaixo segue a foto de uma dinâmica utilizada para o estudo da tabuada. Nessa atividade, post-its foram colados na parede com uma proposta diferenciada: na frente do papel, estava escrito apenas o resultado da multiplicação, e no verso, a operação correspondente. A aluna observava o valor apresentado e precisava me dizer qual multiplicação poderia resultar naquele número.

A atividade estimulou o raciocínio e a memorização ativa, além de permitir identificar que alguns resultados podem estar ligados a mais de uma operação (por exemplo: 12 pode ser resultado de 3×4 ou 2×6). Essa dinâmica proporcionou uma relação melhor com os números e operações, bem como, tornou o estudo da tabuada mais ativo.

Percebe-se na foto o semblante de satisfação pelos acertos e por estar participando de algo simples, mas inovador. Houve muitas falhas nesse processo, mas usávamos os erros para construir um novo saber. Nesse sentido, o Alrø Skovsmose (2006 *apud* Nacarato, Mengali e Passos, 2009, p.41) se refere a um “espaço de aprendizagem”, que nada mais é do que um espaço de diálogo entre professor e aluno, em que se traz voz e ouvido a aluna, gerando plena confiança em si mesma e também em mim. Construímos esse espaço para que o aluno reconheça que o erro pode ser uma oportunidade de aprendizagem, na intenção de mitigar crenças acerca do erro, como também, colocar em evidência seu raciocínio e saberes já adquiridos.

É importante ressaltar que nesse processo, nós enfrentamos muitos desafios, mesmo diante da pouca atenção dada pela professora da escola, a mesma chegou a reclamar da forma como a aluna estava aprendendo em casa, que na maioria das vezes, não era da mesma forma que o livro apresentava. E diversas vezes a aluna chegava ao resultado correto, porém, feito de outra forma. Diante dessa barreira, eu planejava o ensino do assunto com uma didática como a aluna assimilava melhor, e depois, eu repassava como a professora da escola desejava, com base no livro didático. Foi um desafio com muitos benefícios, pois a partir dele ela passou a compreender com mais clareza os fundamentos do raciocínio lógico, o que facilitou a assimilação dos conteúdos trabalhados em sala de aula.

Nessas etapas de desenvolvimento e na construção de um espaço de aprendizagem seguro, percebi que o ensino estava indo além da disciplina de matemática, estava sendo um espaço de reflexão do próprio eu, das limitações, inseguranças, e principalmente, reflexão sobre ansiedade. Tempo de conseguir respirar e ver que era possível sair de uma zona de déficit e desfrutar da abundância do saber.

O resultado de todo esse trabalho foi a redução das aulas semanais de matemática. Antes nos encontrávamos duas vezes na semana, depois passamos a uma vez por semana, após isso, a minha presença era convocada apenas para revisão em períodos de prova. Isso mostra a evolução da aluna em relação a disciplina, suas notas começaram a subir e ela passou a ser aprovada direto na disciplina.

Ao ingressar no 6º ano do Ensino Fundamental, ela já estava com toda a base da matemática construída e bem estruturada. Para minha surpresa e orgulho, a aluna me relatou que passou a amar matemática, se destacando em sala de aula pelo seu conhecimento, e também pelo avanço nas notas. O mais surpreendente é que ela foi além, passou a competir na Olimpíada Brasileira de Matemática e também em competições em sua escola, recebendo grande destaque.

É com os olhos marejados em lágrimas que escrevo esse simples relato, pode não ser a experiência em sala de aula que procuramos, mas ví nela quem eu queria ser na infância. Minhas feridas

nesta disciplina, serviram de cura para minha aluna. E isso serve como reflexão para nós, professores. Nossos alunos não precisam passar pelo que nós passamos; eles merecem voar e alcançar lugares antes desejados por nós. Hoje, ela é livre do medo e da pressão das sentenças matemáticas. Ela está voando. Essa é a nossa maior vitória.

REFERÊNCIAS

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. Prática Educativa, Pedagogia e Didática. *In: ____*. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2006. p.51-74

NACARATO, A. M.; MENGALI, L. B.; PASSOS, C. L. B. **A matemática nos anos iniciais do ensino fundamental: refletindo sobre o ensinar e o aprender**. Porto Alegre: Artmed, 2009. p.41

Entre cores, histórias e afetos: um relato de vivência no CMEI.

Natanielle Bruna de Oliveira Souza

Este relato de experiência, discorre sobre vivências realizadas durante as visitas na instituição CMEI Rebeca Cristina Alves Simões (nome escolhido em homenagem à estudante de mesmo nome que foi assassinada pelo padrasto nas proximidades da instituição). Localizado na rua prefeito Luiz Alberto Moreira Coutinho, no bairro de Mangabeira VI, o CMEI foi fundado em 04 de agosto de 2011. A experiência se sucedeu ao longo de 10 visitas entre os dias 21 de fevereiro e 30 de abril de 2025 (21/02/2025 à 30/04/2025),

Apesar de já ter experienciado o contato com diversas fases da infância, incluindo com crianças muito pequenas, o estágio em educação infantil sem dúvidas foi uma das experiências mais marcantes e inovadoras da minha vida. Desde pequena eu sempre fui muito envolvida com a educação, minha trajetória nessa área tão enriquecedora começa mesmo antes de eu entender o que se tratava ensinar de fato. Minhas experiências iniciam-se com pequenas aulas de ensino religioso para meus colegas de turma do quinto ano, ou ainda nas aulas que eu ministrava para as crianças na igreja entre um intervalo ou outro das pregações, ou até mesmo as aulas de história que eu ministrava para as minhas colegas de ensino médio para que juntas pudéssemos fazer o enem e assim alcançarmos o ensino superior juntas.

Como esse relato trata-se de um relatório que produzi ao final de mais uma disciplina do componente do curso de pedagogia a qual faço parte, no início a principal motivação para a realização das visitas era apenas concluir mais um componente obrigatório do curso, porém nunca me ocorreu que este estágio se tornaria em minha vida uma das experiências mais satisfatórias que já vivi em toda a minha vida acadêmica.

Sempre fui muito fascinada pela educação infantil, mas durante essas visitas ao CMEI descobri que tudo que eu já sabia sobre a primeira infância não era nada comparado ao que eu ainda poderia aprender, foi então que passei a utilizar o espaço do CMEI para me apropriar ainda mais desses conhecimentos tão familiares mais ao mesmo tempo tão novos para mim. Desse modo, meus objetivos com essas visitas transformaram-se de “preciso concluir mais esse componente curricular”, “tenho que realizar todas as visitas” para “preciso conhecer mais sobre educação infantil”, “como eu posso utilizar todos esses conhecimentos em minha futura carreira”.

Meu primeiro contato na prática com os conhecimentos novos adquiridos por mim na teoria foi um choque muito estranho, pois era como se tudo ali fosse novo, como se eu nunca tivesse tido contato de fato com crianças. Até o momento das visitas, eu apenas conhecia a educação infantil através do

olhar de uma escola particular, foi no CMEI que percebi que eu não conhecia de fato a educação como ela deve ser.

Os sujeitos protagonistas dessa minha experiência sem dúvidas são as crianças, ao observá-las mais de perto sem as amarras que o ensino privado as impõem, compreendi a importância do respeito às especificidades da infância e entendi que preciso promover práticas pedagógicas que valorizem o brincar, o acolhimento e o desenvolvimento integral, pois assim como ressaltam as escritoras Renata Kerr de Souza e Edelir Salomão Garcia em seu artigo "Um novo olhar: A criança como sujeito de direito no campo da legislação e dos documentos que regem a educação", as crianças precisam ser reconhecidas como um sujeitos de direitos, capazes de participar ativamente das decisões que afetam a sua vida, ou seja, a partir das experiências que tive no CMEI compreendi que a criança apesar de pequena, deve ser compreendida como ser protagonista de sua trajetória educacional e cidadã. As crianças as quais me refiro como protagonistas desse relato todas tinham entre 3 anos e 3 anos e 11 meses, e faziam parte da turma do maternal II b da professora Eny(nome fictício designado a professora titular da turma em questão).

No início foi um pouco difícil me adaptar a rotina das crianças, pois como citei era muito diferente do que eu já estava acostumada, porém depois de passar algumas semanas nessa mesma rotina fui me adaptando e me reeducando em relação a muitos conceitos e pensamentos que tinha sobre a educação infantil. Para essa experiência propus como atividade dois momentos.

O primeiro intitulado como "MEU LUGAR, MEU CMEI", e o segundo intitulado como "HORA DA BRINCADEIRA". Ambas atividades foram desenvolvidas com as crianças durante as visitas finais a instituição, entre a 8º e 9º visita respectivamente. Minhas primeiras impressões sobre a instituição me influenciaram a elaborar a primeira atividade, "MEU LUGAR, MEU CMEI", assim que adentrei a CMEI notei que o espaço era um lugar muito vivo e cheio de cores onde haviam muitas pessoas simpáticas e calorosas, logo de cara já me senti extremamente confortável e acolhida, e foi desse modo que quis fazer com que as crianças também se sentissem assim, como parte daquilo tudo. Assim, essa primeira atividade tinha como objetivo fazer com que as crianças se reconhecessem como parte da instituição através da percepção dos espaços do CMEI.

Para iniciar a vivência com as crianças procurei deixar o espaço bem organizado e o mais amplo possível para que elas tivessem espaço para se movimentar e também para socializar com os colegas, durante essa atividade eu procurei despertar nas crianças não só a interação comigo, mas também com as outras crianças que estavam ao seu lado. Depois de todas se sentarem em uma roda no chão, comecei com pequenas perguntas para sondar o que elas sabiam sobre o ambiente em que estavam, perguntas como: Onde vocês estão agora? Vocês conhecem o nome de alguém que trabalha aqui? Qual o lugar que vocês mais gostam no CMEI? Foi uma conversa muito interativa, as crianças participavam a todo

momento sempre muito atenciosas, e para além das minhas perguntas, elas também faziam perguntas sobre o ambiente em que estavam.

Para finalizar essa primeira atividade, propus como último momento para as crianças, uma produção de um desenho que demonstrasse o que elas sentiam sobre o espaço em que estavam, aqui elas podiam fazer desenhos dos espaços que elas mais gostavam de estar, ou até mesmo um desenho que representasse ela com algum professor, colega ou funcionário da instituição.

Como resultado dessa primeira vivência pude perceber que assim como ressaltam os autores Drago e Rodrigues, em seu artigo: "Contribuições de Vygotsky para o desenvolvimento da criança no processo educativo: Algumas reflexões", a teoria de Vygotsky enfatiza que o desenvolvimento da criança ocorre por meio da interação com o meio sócio cultural, ou seja, ao interagirem não só comigo mas também com as outras crianças da sala de vivência, essas crianças conseguiram compreender bem mais facilmente que o lugar em que estavam é um ambiente importante que deve ser preservado e bem cuidados por todos. Para além disso, o ato de “brincar” com as imagens deles mesmo em seus ambiente educacional possibilitou que eles se reconhecessem como seres participantes desse processo.

A minha principal influência para elaborar esse segundo momento, “HORA DA BRINCADEIRA”, com as crianças foi a forma como eles brincavam no dia a dia. Ao passar das visitas pude ir percebendo que as crianças apresentavam uma certa rigidez em compartilhar os brinquedos uns com os outros, era sempre uma briga todas as vezes que precisavam dividir os brinquedos da sala, para além disso, também percebi que todos os brinquedos que dispunham na sala se encontravam em péssimos estados. Com isso, procurei elaborar um momento que estimulasse as crianças a verem o momento da brincadeira como uma oportunidade também de se divertir ao compartilhar os seus brinquedos com as outras crianças. Dessa forma o objetivo desse momento foi ampliar a socialização e desenvolver o respeito pelo brinquedo do outro, promovendo a troca de brinquedos e a convivência em grupo.

Assim como na última atividade, comecei a vivência abrindo o espaço para que as crianças pudessem se movimentar e interagir da melhor forma possível. Após todos se sentarem em um círculo no chão, iniciei um momento de perguntas para que elas se conhecessem melhor e trocassem experiências umas com as outras. Foram feitas perguntas como: Qual é seu brinquedo favorito? Você gosta de dividir seu brinquedo favorito com seu amiguinho? O que ele faz? Percebi que as crianças travaram um pouco com relação às perguntas, porém como já tinha tido a experiência com a vivência anterior, me precavi, levei um brinquedo que tenho em casa, um cubo mágico. Depois de mostrá-lo às crianças elas entenderam o que eu queria que elas respondessem, não só isso como a partir dessas perguntas e das interações umas com as outras, começaram a surgir outras perguntas derivadas dessas iniciais, que as próprias crianças formulam conforme interagiam.

Depois desse momento coloquei uma pequena canção (“Meu, seu nosso”, do mundo bita), que fala sobre como é legal dividir e cuidar de seus brinquedos.

Quando a canção acabou, perguntei às crianças o que tinha acontecido na canção, o que as crianças da canção estavam fazendo (além do som eles também viram as imagens do vídeo). Depois das respostas das crianças, conversei um pouco com elas sobre a importância de dividir os brinquedos com os colegas, mostrando que: “dividir é como mágica: quando você empresta, ganha um sorriso, um amigo feliz é uma brincadeira nova.”. Depois dessa breve explicação, foi a hora do terceiro e último momento. Já devidamente sentados, cada criança recebeu uma massinha e antes que elas começassem exemplifique o que elas precisavam fazer. Com a massinha em mãos fiz um pequeno cubo para assim representar o meu brinquedo favorito, que como citei acima, foi o cubo mágico. Após ver a minha escultura pedi para que as crianças fizessem o mesmo só que cada um faria do seu brinquedo favorito. Cada criança fez a sua escultura.

Aqui, assim como na outra atividade, notei que pelo fato de estarem todas sentadas umas próximas das outras as crianças conseguiram interagir melhor e a partir dessas interações compreenderam a importância de dividir e cuidar não só do seu brinquedo como também do brinquedo do coleguinha.

Portanto, durante essa experiência divisora de águas na minha carreira, pude compreender que a relação do brincar na educação infantil quando direcionada da forma correta, quando lhe é imposta intencionalidade, ela pode ser tornar um meio de aprendizagem, porque é aqui que se encontra a principal forma pela qual a criança pequena aprende, se expressa, se relaciona e se desenvolve. O que deve tornar a educação infantil diferente do ensino tradicional baseado em conteúdos formais. A educação infantil deve respeitar as características da infância fazendo do brincar parte essencial dessa fase da vida, pois como passei a compreender, o brincar na educação infantil vai além de uma mera recreação, é uma forma legítima de aprender, comunicar e crescer, desse modo esse estágio foi, para mim, muito além da observação: foi um momento de experimentação, intervenção e aprendizagem profissional. Afinal, na educação infantil do CMEI, cada criança floresce com o cuidado e a delicadeza que cultivamos nas pétalas de uma flor: com afeto, atenção e respeito ao seu tempo de crescer.

REFERÊNCIAS

DRAGO, Maria de Fátima; RODRIGUES, Maria Aparecida. **CONTRIBUIÇÕES DE VYGOTSKY PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NO PROCESSO EDUCATIVO: ALGUMAS REFLEXÕES.** Disponível em: [https://www.redalyc.org/journal/684/68462591002/html/\(https://www.redalyc.org/journal/684/68462591002/html/\)](https://www.redalyc.org/journal/684/68462591002/html/(https://www.redalyc.org/journal/684/68462591002/html)). Acesso em: 19 julho 2025.

Experiência de monitoria na disciplina de Psicologia da Educação I.

Rafaela da Silva Gomes

A monitoria acadêmica representa uma prática de extrema relevância para a formação de estudantes de licenciatura e bacharelado, pois proporciona uma vivência concreta com o processo de ensino e aprendizagem em nível superior (Frison, 2016). No presente relato, descreve-se uma experiência exitosa realizada durante um período letivo completo na disciplina de Psicologia da Educação I, vinculada ao curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), no campus de João Pessoa, entre os meses de dezembro/2024 a maio de 2025. Foi minha primeira experiência como monitora.

A Universidade Federal da Paraíba, por meio de seus programas de ensino, pesquisa e extensão, tem fomentado o envolvimento discente em atividades de monitoria como forma de intensificar a formação pedagógica e científica dos seus alunos. A disciplina de Psicologia da Educação I, ofertada no curso de Pedagogia e componente obrigatório na matriz curricular, aborda temas fundamentais para a compreensão dos processos psicológicos envolvidos na aprendizagem, no desenvolvimento e na prática docente.

Durante o semestre 2024.2, a disciplina foi ministrada no turno da tarde, com turmas compostas por aproximadamente 40 estudantes, a maioria em fase inicial do curso. A monitoria foi orientada pela professora Dra. Rebecka Tannuss, com encontros presenciais semanais e apoio por meio de plataformas digitais, como o SIGAA, o Google Meet e grupos de comunicação via WhatsApp.

A escolha pela atuação como monitora da disciplina de Psicologia da Educação I justifica-se por dois aspectos principais: (1) a relevância do conteúdo para a formação de professores conscientes do papel dos aspectos cognitivos, afetivos e sociais no processo de ensino-aprendizagem; e (2) a importância da atuação pedagógica colaborativa como prática formativa.

Além disso, observa-se que muitos estudantes ingressam no curso de Pedagogia com lacunas no que diz respeito à articulação entre as teorias psicológicas e a prática educacional. Assim, a monitoria se configurou como um espaço privilegiado de escuta, mediação e apoio à aprendizagem, contribuindo para a construção do conhecimento de forma mais dialógica, acessível e crítica.

O meu objetivo foi contribuir para a aprendizagem significativa dos estudantes, por meio do desenvolvimento de atividades de apoio pedagógico, mediação teórica e incentivo à autonomia acadêmica. E estimular o estudo ativo e colaborativo entre os estudantes. Propor metodologias alternativas de aprendizagem. Oferecer suporte teórico e prático aos alunos com dificuldades na compreensão dos conteúdos. Promover discussões e grupos de estudo voltados para os principais teóricos da psicologia

educacional (Piaget, Vygotsky, Freud, entre outros). E fortalecer o papel da monitoria como ponte entre estudantes e docente.

A monitoria foi organizada em três eixos principais: (a) plantões de dúvidas presenciais e remotos; (b) elaboração de materiais de apoio; (c) facilitação de grupos de estudo e rodas de diálogo.

Plantões Pedagógicos

Os plantões remotos eram realizados via Google Meet, com dias e horários ajustados conforme a demanda. Nessas sessões, os alunos traziam dúvidas específicas sobre textos, atividades avaliativas e teorias discutidas em aula.

Materiais Didáticos de Apoio

Durante a monitoria, foram produzidos diversos materiais de apoio, como resumos ilustrados, quadros comparativos entre teorias, infográficos e mapas conceituais. Esses materiais foram disponibilizados aos estudantes via SIGAA e compartilhados nos grupos de WhatsApp, sempre com autorização da docente responsável.

Atividades interativas

Os temas variavam entre “Desenvolvimento Cognitivo em Piaget”, “Zona de Desenvolvimento Proximal em Vygotsky”. Eles elaboraram mapas mentais de acordo com cada teoria e criaram uma lista com conhecimentos prévios sobre essas teorias.

A experiência demonstrou impacto positivo na formação dos estudantes, tanto em termos de compreensão dos conteúdos quanto de engajamento com a disciplina. Os indicadores qualitativos e quantitativos apontam que:

- Houve aumento da participação dos alunos nos fóruns e atividades avaliativas após o início dos grupos de estudo.
- As produções acadêmicas, como resenhas, mapas conceituais e ensaios, apresentaram melhorias no uso das categorias teóricas e na articulação entre teoria e prática.
- Estudantes relataram, em feedbacks espontâneos e em formulário anônimo de avaliação, que a monitoria os ajudou a compreender melhor conceitos-chave, como mediação, desenvolvimento, aprendizagem e afetividade.

Além disso, a minha relação com os estudantes tornou-se um espaço de acolhimento, especialmente para aqueles que demonstravam dificuldades em acompanhar os textos ou apresentavam insegurança para se expressar em sala.

Do ponto de vista formativo, a atuação na monitoria exigiu aprofundamento teórico, planejamento contínuo, escuta sensível e habilidades de mediação. A vivência promoveu o desenvolvimento de competências pedagógicas que ultrapassam o domínio do conteúdo: escuta ativa, paciência, empatia, capacidade de traduzir conceitos e incentivar o pensamento crítico.

A experiência de monitoria na disciplina de Psicologia da Educação I reafirma a importância da formação docente integrada, reflexiva e humanizada. Ao participar ativamente do processo de ensino-aprendizagem, a minha participação não apenas colaborou com o desenvolvimento dos colegas, mas também ampliou a minha própria compreensão do papel do educador enquanto mediador de saberes, culturas e afetos.

A monitoria, neste contexto, mostrou-se um espaço fecundo para a prática da pedagogia como ato ético, político e dialógico. O trabalho desenvolvido ao longo do período letivo evidencia que, quando há escuta, intencionalidade e compromisso com a formação integral, o ensino se torna mais significativo, acessível e transformador.

REFERÊNCIAS

FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. **Monitoria: uma modalidade de ensino que potencializa a aprendizagem colaborativa e autorregulada**. Pro-Posições, Campinas, v. 27, n. 1 (79), p. 133-153, jan./abr. 2016. Disponível em: [<https://www.scielo.br/j/pp/a/MfTVw6hxVzMqHR7DsbPpKPw/?lang=pt>]. Acesso em: 07 jul. 2025.

A Importância da Imersão na Realidade Escolar.

Thaylani Delmar

Ao chegar no Centro Municipal de Educação Infantil - CMEI, fui recebida pela supervisora da instituição, que me conduziu pela propriedade e compartilhou com bastante sabedoria a trajetória do lugar. A história começou a ser contada desde a sua fundação, por volta de 1992, quando a capela Nossa Senhora da Boa Esperança realizou uma ação pastoral fornecendo o espaço para a população ter um campo de ensino. Devido a sua estrutura precária e falta de investimento, os moradores se uniram para realizar as demandas necessárias para manter o local funcionando de maneira confortável para as crianças. A instituição conta com 32 anos de fundação sendo 15 antigos (antes da municipalização) que ocorreu apenas em 2012, entretanto o espaço fornecido pela Prefeitura é considerado de risco, pois fica em uma localidade próxima a uma avenida de grande fluxo de trânsito e a galerias de esgoto, tornando-se inadequada ao desenvolvimento infantil.

Além disso, a instituição fica localizada em uma comunidade com conflitos frequentes de facções, que ocuparam uma área que estava sendo desocupada pelo risco de inundação nas casas, a Prefeitura está em busca de fazer a realocação dessa população, entretanto essa desvaneça tem dificultado a negociação com os moradores. Também é importante citar que a comunidade (São Rafael) sofre com a precariedade do saneamento, que mesmo existindo é ineficaz, além da modificação da paisagem, doenças de veiculação hídrica atingem todas as faixas etárias e são negligenciadas pelas autoridades, por conta disso, as crianças do CMEI sofrem frequentemente com essas doenças e com a insegurança parental causada pelo alto índice de tráfico presente na região. Durante a minha visita, a supervisora relatou que já ocorreram diversos tiroteios em locais vizinhos ao CMEI durante o horário de funcionamento, trazendo uma insegurança enorme tanto para os funcionários quanto para as crianças.

Apesar disso, pude perceber como a história da instituição se conecta com as pessoas que por ali passaram, existem profissionais que estão presentes desde antes da municipalização e os que ajudaram a consolidar a reputação do lugar, tornando-se atualmente cinco vezes CMEI nota 10, o empenho da equipe em atender as crianças matriculadas é notório, com muita dedicação e cuidados com o educar. Apesar de todas as dificuldades externas, o CMEI é um espaço acolhedor e positivo para as crianças, toda a equipe trabalha de forma incansável para o conforto das crianças, a decoração é pensada para oferecer um ambiente lúdico e criativo, com brinquedos e materiais educativos que incentivem o desenvolvimento infantil, desempenhando assim um papel vital na redução do impacto psicológico da violência para as crianças, o ambiente educacional oferece uma oportunidade para a construção de uma rotina e aprendizagem de

valores, podendo ao longo do tempo, contribuir para a superação dos traumas causados pela violência cotidiana.

Desde o início, a instituição me proporcionou uma vivência enriquecedora e, ao mesmo tempo, desafiadora. Como futura pedagoga, o objetivo era, acima de tudo, observar a realidade da educação infantil, entender as práticas pedagógicas que são aplicadas nas escolas e vivenciar experiências que me ajudassem a refletir sobre o meu papel no desenvolvimento das crianças. O CMEI, apesar de seus desafios estruturais e sociais, me mostrou como a educação pode, e deve, ser um ato de cuidado integral. Percebi que a qualidade do ensino não está apenas nos recursos materiais ou em um currículo estruturado, mas na construção de vínculos afetivos e na adaptação constante às necessidades das crianças.

De acordo com Vygotsky (1998), o processo de aprendizagem é intrinsecamente ligado ao contexto social e afetivo em que ocorre, evidenciando a importância do vínculo entre educador e educando para o desenvolvimento cognitivo e emocional. Um dos momentos mais marcantes dessa jornada foi a realização de duas vivências pedagógicas, planejadas e conduzidas por mim. A primeira, chamada Semáforo Nutritivo, tinha como objetivo promover a educação alimentar, e a segunda, intitulada Cama de Gato, visava o desenvolvimento da psicomotricidade. Ambas as experiências foram marcadas por imprevistos que, na prática, se revelaram lições valiosas. Em uma perspectiva teórica, essa flexibilidade é fundamental para o processo educativo, conforme defendido por Gadotti (2000), que ressalta a importância de uma prática pedagógica que esteja aberta às transformações e ao contexto vivido pelas crianças.

No Semáforo Nutritivo, por exemplo, as crianças estavam super entusiasmadas, mas a interação com a música proposta não teve o impacto esperado. No entanto, o que realmente se destacou foi a troca de ideias sobre alimentação e as escolhas feitas pelas crianças, o que se tornou um aprendizado significativo para todos nós. Essa experiência me mostrou que, muitas vezes, os imprevistos podem nos ensinar mais do que seguimos planejando. Como afirma Schön (2000), a reflexão sobre a ação é um processo contínuo de aprendizagem que acontece durante e após a prática.

Na vivência Cama de Gato, focada no desenvolvimento motor, as crianças demonstraram grande empolgação, mas também dificuldades em respeitar o espaço do colega e na organização das atividades. Houve momentos de estresse, com alguns pequenos arranhões aqui e ali, mas esses desafios me ensinaram o quanto é importante antecipar esses imprevistos no planejamento e como a flexibilidade e a capacidade de adaptação são fundamentais no trabalho pedagógico. Segundo Nóvoa (1992), o educador precisa ser capaz de agir com flexibilidade, ajustando suas estratégias e ações conforme as necessidades dos alunos e as condições do contexto.

O Valor do Afeto e da Escuta Ativa na Educação Infantil

A experiência não foi apenas sobre a aplicação de teorias vistas em sala de aula, mas sobre a vivência dos direitos das crianças e a prática da escuta ativa. Ao interagir com as crianças, pude perceber que a construção de um ambiente seguro e acolhedor é primordial. O afeto, o vínculo e a confiança são os alicerces de qualquer processo educativo, e no contexto da educação infantil, isso se torna ainda mais evidente, principalmente em uma comunidade com desafios sociais. Como aponta Rinaldi (2006), o vínculo afetivo é um elemento essencial para o desenvolvimento integral das crianças, pois cria um ambiente seguro onde elas podem explorar, questionar e aprender sem medo.

Outro ponto importante foi o contraste entre a teoria e a prática. Embora a supervisora do CMEI nos orientasse a seguir diretrizes mais modernas, como as propostas pela BNCC (Base Nacional Comum Curricular), eu pude observar que, ainda assim, algumas práticas tradicionais, como a oração matinal em uma turma e a ênfase em cantigas religiosas durante a Páscoa, ainda estavam presentes. Isso me fez refletir sobre o quanto as transformações na educação são um processo lento, que demanda tempo e a conscientização dos profissionais. A educação, como nos ensina Freire (1996), não se dá de maneira linear ou imediata, e exige constante reflexão crítica para que as práticas sejam atualizadas e alinhadas aos direitos e necessidades dos educandos.

Reflexões Sobre o Papel do Educador na Educação Infantil

No entanto, o que mais me marcou foi a percepção de que, como futura pedagoga, meu papel vai além da simples transmissão de conteúdos. O verdadeiro propósito da educação infantil é apoiar o desenvolvimento natural das crianças, respeitando seus ritmos e interesses. Durante as vivências, pude observar que as crianças não estavam simplesmente cumprindo atividades propostas; elas estavam criando, explorando e interagindo com os materiais de maneira autônoma, expressando suas próprias ideias e aprendendo de forma lúdica e espontânea. Esse momento foi uma verdadeira vivência do que defende Emília Ferreiro (1997), ao afirmar que as crianças não são meras receptoras de informações, mas são ativas na construção de seu conhecimento.

Essa vivência me fez entender que a profissão de pedagoga não se resume a aplicar o conteúdo ou planejar atividades. Ser pedagoga é ser uma observadora atenta, que compreende as necessidades e os interesses das crianças, e sabe criar um ambiente que estimule sua autonomia, criatividade e reflexão. Aprendi que a verdadeira educação vai muito além dos métodos e das técnicas; ela é, acima de tudo, um processo de humanização, em que os educadores se tornam facilitadores do desenvolvimento integral das crianças. Nesse sentido, a educação infantil deve ser entendida como um direito fundamental, conforme preconizado pela Declaração Universal dos Direitos Humanos e pela LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), que coloca a criança como sujeito ativo de sua formação.

Em resumo, a experiência foi fundamental para consolidar minha formação, permitindo que eu experimentasse na prática o que é ser professora de crianças. Foi um período de imersão, de desafios e, principalmente, de aprendizagens profundas, que me permitiram entender com mais clareza o papel do pedagogo na sociedade e na vida dos pequenos. E, como em toda caminhada, acredito que é apenas o começo de uma trajetória repleta de descobertas e aprendizados.

REFERÊNCIAS

FERREIRO, Emília. **A construção do sistema de escrita na criança**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**, ed. 29, São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da terra: um novo olhar sobre a educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

PIMENTA, Selma Garrido. **Estágio e docência: os desafios da prática pedagógica**. São Paulo: Cortez, 2014.

RINALDI, Carla. **Lições de pedagogia: A importância do vínculo na educação infantil**. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 2006.

SCHÖN, Donald. **A reflexão na ação: um estudo sobre a prática de profissionais experientes**. São Paulo: Pioneira, 2000.

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.