

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
CURSO DE PEDAGOGIA

GABRIELLE DE FÁTIMA DO NASCIMENTO FERREIRA

**RELATOS DE UMA RESIDENTE PEDAGÓGICA: a formação brincante da criança
em uma creche municipal de São Luís-MA.**

SÃO LUÍS
2025

GABRIELLE DE FÁTIMA DO NASCIMENTO FERREIRA

**RELATOS DE UMA RESIDENTE PEDAGÓGICA: a formação brincante da criança
em uma creche municipal de São Luís-MA.**

Monografia apresentada ao Curso de Pedagogia
da Universidade Federal do Maranhão como
requisito parcial para obtenção do título de
Licenciado em Pedagogia.

Orientador(a): Prof. Dra. Rosyane de Moraes
Martins Dutra

SÃO LUÍS

2025

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

de Fátima do Nascimento Ferreira, Gabrielle.

RELATOS DE UMA RESIDENTE PEDAGÓGICA: : a formação
brincante da criança em uma creche municipal de São Luís-
MA / Gabrielle de Fátima do Nascimento Ferreira. - 2025.
64 f.

Orientador(a): Rosyane de Moraes Martins Dutra.
Monografia (Graduação) - Curso de Pedagogia,
Universidade Federal do Maranhão, São Luís Ma, 2025.

1. Residência Pedagógica. 2. Educação Infantil. 3.
Práticas Brincantes. 4. Escrita Narrativa. I. de Moraes
Martins Dutra, Rosyane. II. Título.

GABRIELLE DE FÁTIMA DO NASCIMENTO FERREIRA

**RELATOS DE UMA RESIDENTE PEDAGÓGICA: a formação brincante da criança
em uma creche municipal de São Luís-MA.**

Monografia apresentada ao Curso de Pedagogia
à Universidade Federal do Maranhão como
requisito parcial para obtenção do título de
Licenciada em Pedagogia.

Aprovado em: 28/02/2025

Prof(a). Dr(a). Rosyane de Moraes Martins Dutra (orientadora)
Universidade Federal do Maranhão

Prof(a). Dr(a). Karla Cristina Silva Sousa (1ª examinadora)
Universidade Federal do Maranhão

Prof(a). Dr(a). Fabiana Oliveira Canavieira (2ª examinadora)
Universidade Federal do Maranhão

Dedico este trabalho à minha família por todo seu amor incondicional e às crianças do Maternal 2C que me possibilitaram a concretização desta pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por tamanha graça sobre minha vida, de fato, é melhor o fim das coisas que o início delas.

Agradeço a minha mãe, Ivaneide, pelo seu incondicional amor depositado em mim desde minha concepção, com ela aprendi a ser uma pessoa melhor.

Agradeço à minha avó, Criselite, suas orações me acompanham e me fazem ser quem sou, meu exemplo de doçura e força.

Agradeço meu avô (*in memoriam*), José Ribamar, por seus ensinamentos que ainda “falam” na nossa família.

Agradeço ao meu pai, Ubirajara, por ter sido um instrumento para que eu viesse à terra.

Agradeço ao meu tio-pai, Iramar, por todos os seus ensinamentos e investimentos feitos em mim sem esperar nada em troca. Sua vida fala, para além das palavras.

Agradeço a minha irmã, Ana Carolina, seu amor e companheirismo me cercam permitindo alcançar altos voos.

Agradeço a minha tia-mãe, Iraneide e ao querido tio Alécio, por seu companheirismo e seu tempo de vida, por me direcionar em mais uma escolha importante.

Agradeço a Isabele e Asafe, meus lindos bebês, por me amarem, fazendo-me sentir um amor de irmãos.

Agradeço a tia Ivana, Cleyton e Samuel por fazerem parte de mais uma conquista.

Ao Grupo de Universidade que tanto me ajudou no percurso do que é se tornar professora. Amanda Almeida, Dhiésse Vieira, Catharine Frazão, Camilly Albuquerque e Julia Noronha, meu muito obrigada por todas as partilhas, minhas meninas.

Agradeço à Professora Orientadora Rosyane, por toda sua paciência e direcionamentos que foram essenciais para a concretização deste sonho. Você é excepcional professora.

“Ao escrever sobre o cotidiano vivido com as crianças, o professor cria espaço para refletir [...]” (Ostetto, 2018, p. 43)

RESUMO

O presente trabalho surgiu a partir da experiência no Programa Residência Pedagógica do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão entre os anos de 2022 e 2024, realizado em uma creche municipal de São Luís - MA com crianças de 3 e 4 anos. A pesquisa teve como objetivo analisar como o programa contribuiu para a formação de uma residente a partir das práticas brincantes com as crianças na creche, considerando documentos oficiais da Educação Infantil e a prática pedagógica desenvolvida. A metodologia usada foi o relato de experiência, com observação e intervenção direta na rotina das crianças, bem como os principais teóricos foram utilizados foram Barros e Brito (2024), Libâneo (2010), Oliveira (2005), Nogueira (2005) entre outros. As atividades foram planejadas com base nas preferências das crianças, favorecendo o engajamento e o desenvolvimento das interações sociais. A arte, especialmente as obras de Ivan Cruz, foi utilizada como recurso pedagógico para enriquecer as experiências na turma. Registros fotográficos e anotações no diário de bordo evidenciaram avanços na participação das crianças e no crescimento profissional da residente. A escrita narrativa permitiu refletir sobre a importância do programa na formação docente, destacando sua relevância na inserção profissional dos graduandos. Os resultados apontam que a experiência prática favoreceu o conhecimento do programa e suas contribuições para a formação docente e a compreensão das propostas brincantes na Educação Infantil, consolidando a relação entre teoria e prática na formação pedagógica.

Palavras-chave: residência pedagógica; educação infantil; práticas brincantes; escrita narrativa.

ABSTRACT

This work emerged from the experience in the Pedagogical Residency Program of the Pedagogy course at the Federal University of Maranhão between the years 2022 and 2024, carried out in a municipal daycare center in São Luís - MA with children aged 3 and 4 years. The research aimed to analyze how the program contributed to the training of a resident through brincante practices with the children at the daycare, considering official documents of Early Childhood Education and the developed pedagogical practice. The methodology used was experience reporting, with observation and direct intervention in the students' routine, as well as the main theorists used were Barros and Brito (2024), Libâneo (2010), Oliveira (2005), Nogueira (2005) among others. The activities were planned based on the children's preferences, favoring engagement and the development of social interactions. Art, especially the works of Ivan Cruz, was used as a pedagogical resource to enrich the experiences in the class. Photographic records and notes in the logbook evidenced advances in the children's participation and the resident's professional growth. The narrative writing allowed reflection on the importance of the program in teacher training, highlighting its relevance in the professional insertion of graduates. The results indicate that the practical experience favored the understanding of the program and its contributions to teacher training and the comprehension of playful proposals in Early Childhood Education, consolidating the relationship between theory and practice in pedagogical training.

Keywords: pedagogical residency; early childhood education; brincante practices; narrative writing.

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 -	Crianças produzindo o Catavento	56
Fotografia 2 -	Brincando com o Catavento.....	56
Fotografia 3 -	Crianças brincando na praça da escola.....	57
Fotografia 4 -	Releitura Crianças brincando na praça.....	57
Fotografia 5 -	Releitura finalizada Crianças brincando na praça.....	57
Fotografia 6 -	O Catavento.....	58
Fotografia 7 -	Crianças brincando na praça (1990)	58

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CF	Constituição Federal
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
EI	Educação Infantil
PRP	Programa de Residência Pedagógica

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
2. TRAJETÓRIA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL	15
2.1 A Constituição Federal: Direito à Educação	16
2.2 DCNEI e os princípios pedagógicos para a Educação Infantil	18
2.3 BNCC e os direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil	20
2.4 Residência Pedagógica: um olhar para a formação de discentes na graduação em licenciaturas.....	23
3. O BRINCAR E AS PROPOSTAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA EXPERIÊNCIA COM A ARTE	27
3.1 Escolha do artista Ivan Cruz para o projeto do Programa de Residência Pedagógica em uma Creche municipal de São Luís	29
3.2 Importância da proposta brincante na Educação Infantil	32
3.3 Planejamento x Prática no Projeto “Fazendo arte com Ivan Cruz”	33
3.4 “Tia, Ivan Cruz pintava brincadeira de criança”	36
3.4.1 “-Tia, quero ver ele voar!”	37
3.4.2 “- Tia, isso é um pincel?.....	38
4. ESCRITA NARRATIVA E A EXPERIÊNCIA DE UMA RESIDENTE NA CRECHE PÚBLICA	41
5. CONCLUSÃO	53
APÊNDICE A – CRIANÇAS PRODUZINDO O CATAVENTO	
APÊNDICE B – BRINCANDO COM O CATAVENTO	
APÊNDICE C – CRIANÇAS BRINCANDO NA PRAÇA DA ESCOLA	
APÊNDICE D - RELEITURA CRIANÇAS BRINCANDO NA PRAÇA	
APÊNDICE E – RELEITURA FINALIZADA CRIANÇAS BRINCANDO NA PRAÇA	
ANEXO A – O CATAVENTO	
ANEXO B – CRIANÇAS BRINCANDO NA PRAÇA (1990)	

INTRODUÇÃO

Ao se analisar a cultura da infância, é perceptível que uma parcela de sua constituição se baseia no brincar, já que isso já faz parte da construção do que é ser criança. Por muito tempo, desconsiderou-se que as práticas brincantes pudessem fazer parte do desenvolvimento cognitivo das crianças, tirando-as do seu contexto mais participativo. Com a necessidade de proporcionar às crianças práticas brincantes, bem como de continuar os estudos e pesquisas sobre tal perspectiva, é que se desenvolveu esse estudo, a fim de oportunizar que as crianças continuassem a vivenciar estes momentos importantes na sua formação, como também contribuir com a comunidade acadêmica.

O subprojeto EDUPEN – Educar (para) o pensar foi proposto às residentes pela professora orientadora¹ da edição do Programa Residência Pedagógica (PRP) da Universidade Federal do Maranhão, Curso de Pedagogia, entre os anos de 2022-2024, buscando oportunizar que as crianças de 3 e 4 anos pudessem apreciar e vivenciar as obras do autor Ivan Cruz², com quem desenvolveram grande encantamento, uma vez que, ele tem abordado sobre temas da infância e os contextos nos quais ela está inserida, apurando o olhar investigativo das crianças para o cotidiano e atividades brincantes propostas, referindo-se aos princípios e valores ensinados a partir destas vivências.

Após os momentos formativos disponibilizados ainda na universidade pela orientadora no Programa PRP, buscou-se compreender o que iríamos proporcionar às crianças a partir de seus interesses, e que desenvolvessem o pensamento crítico através da arte de Ivan Cruz, também, que favorecesse ao residente a observação de como se daria a relação com a escola no que diz respeito às crianças, professoras e a coordenação. Posterior a este momento, fomos à escola para ouvir as crianças e percebermos o que elas gostavam e se interessavam no que tange à proposta do projeto, e de imediato observou-se suas inclinações e curiosidades a respeito de brinquedos, brincadeiras, pinturas e tudo que permeia este mundo da infância.

1 Professora Walkíria de Jesus França Martins. Doutora em Educação pela Universidade de Aveiro-Portugal (2020). Mestra em Educação pela Universidade Federal do Maranhão (2012). Especialista em Docência do Ensino Superior (2004). Especialista em Orientação Educacional, Supervisão e Gestão Escolar (2008). Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão (2002). Professora Adjunta do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Coordena o Subprojeto do Programa Residência Pedagógica (Capes) do Curso de Pedagogia-UFMA, São Luís.

² Ivan Cruz Vasconcellos Filho é um pintor, escultor, artista plástico e advogado brasileiro. As brincadeiras de infância, entre outras temáticas infantis, formam a maioria das suas obras artísticas.

Diante disto, com a orientadora e professoras da escola delimitamos o projeto, preparando-o com base nas questões pertinentes às crianças e planejamos momentos pedagógicos que oferecessem a elas a possibilidade de brincar e aprender.

Neste sentido vale destacar o entusiasmo das crianças quanto à participação nos momentos pedagógicos, de tal forma que foram instigadas a buscar por mais informações sobre o autor Ivan Cruz, a partir do desenvolvimento do projeto em específico sobre as brincadeiras. As experiências a serem relatadas evidenciam como as crianças participaram e contribuíram significativamente na construção das representações das obras do artista como uma maneira de expressarem suas particularidades, assim como compreenderam sobre o trabalho em equipe, respeito e partilha, e a partir de suas interações com o projeto, as demais crianças puderam ter acesso ao conhecimento, o que de fato é esperado na Educação Infantil.

As crianças puderam experimentar a arte com seus próprios corpos, aperfeiçoando seus movimentos, coordenação motora e lateralidade como principais atividades. Nestes dias, elas eram o centro da atividade e não o papel A4 ou a xerox, de forma que as obras do autor ganhavam vida através dos movimentos das crianças, como a obra “Crianças brincando na praça” do artista Ivan Cruz, que retrata o que queríamos trazer de novidade para elas já que estas são influenciadas pelo uso da tecnologia e não conheciam brincadeiras típicas de infâncias passadas, como: amarelinha, pular corda, brincar com piões, jogar bola-de-gude, soltar pipa, entre outros. As crianças viveram algumas destas brincadeiras que geraram momentos significativos e como afirma Dewey (1979, p. 36-37) “uma experiência é o que é, porque uma transação está ocorrendo entre um indivíduo e o que, ao tempo, é o seu meio, podendo este consistir em pessoas com quem esteja conversando sobre certo tópico ou acontecimento, (...) ou os brinquedos com que estiver brincando”.

Desta maneira, percebe-se que culturalmente se enxerga o cuidado como ponto principal e crucial na educação infantil e de fato não pode ser ignorado que crianças nesta idade realmente mereçam atenção maior quanto a seu corpo, entretanto, a escola também é lugar de promover uma educação que contemple as possibilidades que as crianças podem experimentar. Neste sentido, indagamos: como o programa Residência Pedagógica possibilitou experiências de formação para uma residente, através de um projeto sobre a formação brincante para as crianças de uma Creche municipal de São Luís, já que esta se constitui como uma importante fase de seu desenvolvimento?

Como foco principal desta pesquisa, busca-se compreender a formação proporcionada pelo Programa Residência Pedagógica através de um projeto que propunha o brincar com crianças no contexto da Creche numa escola pública municipal em São Luís-MA, a partir da experiência narrada por uma residente. Desta maneira, identificando as contribuições de políticas públicas sobre a garantia de direitos à infância, no processo de formação brincante das crianças em seu desenvolvimento na instituição de educação infantil, a partir de uma análise do desenvolvimento do programa Residência Pedagógica na Creche em uma escola de educação infantil por meio das propostas brincantes com as crianças, buscou-se conhecer a experiência docente com projetos pela perspectiva de uma residente do Programa Residência Pedagógica através do relato de experiência.

Utilizamos como metodologia de pesquisa os levantamentos bibliográficos e documentais sobre educação infantil e do programa Residência Pedagógica no que tange a implementação de projetos em escolas no Brasil. Para tanto buscamos fundamentar o presente trabalho a partir de autores como Libâneo (2010), Vygotsky (1991), Montessori (1989), Oliveira (2005), Nogueira (2005), entre outros. Ademais, as experiências proporcionadas pela Residência Pedagógica na escola de Educação Infantil em São Luís do Maranhão põem o residente em posição de conhecer a realidade da educação básica na capital maranhense e um contato aprofundado com a carreira docente, tornando a prática um momento de extensão e pesquisa participante.

Portanto, o presente trabalho constitui-se como uma pesquisa na modalidade relato de experiência, marcada pelo compartilhamento dos materiais e conhecimentos das crianças na construção de releituras, utilizando-se das brincadeiras que elas gostam e se divertem, a fim de substituir as brincadeiras descritas na obra original, fazendo uma comparação com as brincadeiras da atualidade. Assim, buscaremos demonstrar o que mudou na maneira que as crianças brincam, pontuando quais ainda permanecem e quais não se brinca com tanta frequência e investigando se os lugares em que se fazem as brincadeiras permanecem os mesmos.

O estudo está estruturado em 5 seções, na primeira seção, apresentamos a temática com seu problema e objetivos. Na segunda seção intitulada “Trajetória das Políticas Públicas na Educação Infantil” foi realizado um levantamento nas produções acadêmicas, no Google Acadêmico, acerca dos documentos oficiais que buscam proporcionar embasamento à Educação Infantil, buscando verificar as suas contribuições para a temática. A terceira seção

intitulada “O brincar e as propostas brincantes para a Educação Infantil: uma experiência com a arte”, busca relatar o percurso de escolha do projeto trabalhado nesta edição do Programa de Residência Pedagógica com crianças de 3 anos. A quarta seção intitulada “Escrita Narrativa e a experiência de uma residente na Creche pública” tem como foco as percepções, análises e resultados, seguindo como instrumento de análise as vivências proporcionadas pelo Programa dentro da instituição sob a perspectiva da residente, autora dessa monografia, sendo embasadas à luz dos autores escolhidos para este texto. A quinta seção são as considerações finais.

2. TRAJETÓRIA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Não se pode estudar a Educação Infantil sem compreender a concepção de criança durante os anos em que o Brasil permeou por significativas mudanças. Dessa forma, compreender como se deu historicamente a construção do “ser criança”, todos os percalços que se atravessou até a criança ser considerada um sujeito de direitos e não sob a ótica do século XVII em que “a criança era vista como um adulto em miniatura e não havia nada que as distinguisse dos adultos” (Trindade, 2014, p. 50), garantindo a proteção e cuidados necessários para sua convivência em sociedade a fim de promover seu desenvolvimento cognitivo, nas interações, com o outro e com o ambiente no qual ela está inserida, como já afirmava Vygotsky (2012, p. 86) “a inteligência humana tem sido crescente na mesma proporção em que o homem aprendia a transformar a natureza.”.

Dessa maneira, a escola possui um papel importante a desenvolver uma vez que é neste espaço em que a criança se potencializa a partir do que ela terá disponível durante este processo. A partir disso, as políticas públicas educacionais, são aqui compreendidas como:

uma diretriz para enfrentar um problema público, tratando e resolvendo um problema entendido como coletivamente relevante. O conjunto de ações e decisões somente compõe uma política pública quando pretende resolver esse tipo de problema. Dessa forma, o conceito de política pública gira em torno de um conjunto de ações voltadas a resolver problemas políticos de ordem pública, e não qualquer ação da gestão pública, como uma compra de canetas, por exemplo. (Silva; Leal, 2022, p. 426)

Estas garantem que a escola continue a ser este espaço, que impulsiona e amplia as possibilidades da criança, porém, quando administradas de forma incoerente, reflete-se em desamparo a esta importante parcela da população agravando a desigualdade.

Quando se reflete sobre práticas existentes na Educação Infantil, muito se pensa nos percalços e falta de habilidades profissionais por parte do corpo docente que se forma nesta área, entretanto, esquece-se das competências que são relevantes para que o Estado tome parte de suas responsabilidades em promover educação digna e de qualidades para todos os segmentos da Educação Básica. Neste sentido, as políticas públicas exercem papel significativo no que diz respeito às implementações bem como na eficácia com a qual ela chegará até seu receptor final, a criança.

Portanto, é necessário refletir como os documentos educacionais propuseram a visão de criança ao longo dos anos, especialmente se elas são devidamente compreendidas como sujeitos

históricos e de direito. Para isso, faz-se necessário analisar de que maneira a Constituição Federal, as DCNEI e a BNCC compreendem esses indivíduos, uma vez que são instrumentos orientadores do trabalho pedagógico.

2.1. A Constituição Federal: Direito à Educação

No percurso histórico da educação, um grande símbolo de discussões e avanços aconteceu com a Constituição Federal de 1988. Por meio dela, inúmeras questões sobre os encaminhamentos da educação brasileira, em caráter de estudos e pesquisas, foram dialogadas, seja no âmbito municipal, estadual ou federal. Impulsionadas e amparadas por sua redação, diversas Leis, estatutos, decretos e diretrizes foram regulamentadas a fim de defender os direitos educacionais, inclusive para as crianças.

Anterior à Constituição Federal vigente, as redações oficiais acerca da Educação Infantil demonstraram um cunho assistencialista a essa etapa da Educação Básica. Esse caráter significava o não reconhecimento do acesso à educação para crianças como questão prioritária ao Estado e a sociedade já que “enquanto submetida à perspectiva da negligência de direitos, a criança tinha acesso apenas aos cuidados assistenciais, dependendo de boas intenções e de filantropismo, com vistas ao atendimento de suas necessidades básicas.” (Gobbato, 2016, p. 85).

Neste sentido, entende-se que inserir as crianças em atividades pedagógicas não era de interesse do governo, uma vez que somente era garantido um olhar assistencialista e de amparo. Comprovadamente, na Constituição de 1891 se tem um silêncio sobre o público infantil ou ainda uma expressão “Amparo à infância” no documento de 1937 em que incube ao estado a responsabilidade de arcar com recursos necessários para os cuidados pessoais das crianças caso estes vierem a faltar, posteriormente, a Constituição de 46 novamente se utiliza da expressão Assistência para se referir ao cuidado com as crianças.

Somente no ano de 1967 a Constituição Federal atrelada à Junta Militar de 1969, é perceptível uma mudança no olhar para a criança e seu papel na sociedade ainda que de forma equivocada, pois ainda se tinha o pensamento de Assistência, entretanto, com uma Lei para fundamentar tal perspectiva. Dessa forma, nota-se um pioneirismo com a Constituição de 1988, por esta ser a primeira a reconhecer a criança como sujeito de direitos e não somente de assistência, demonstrando a demora em reconhecer esta etapa da educação básica como algo relevante. A saber, em seu artigo 208, destacam-se os incisos:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;

IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; (Brasil, 1988, p. 123)

Atrelam ao estado o dever de assegurar à criança o direito a uma educação básica de qualidade e gratuita. Este importante documento corrobora para o aumento da valorização da criança na instituição de EI, uma vez que é também neste espaço que ela adquire habilidades esperadas para sua faixa etária. Neste sentido, a Constituição Federal se caracteriza como um importante documento que valoriza a permanência da criança na escola, tornando-se embaixador para compreensão da importância desta etapa na Educação Básica, uma vez que esta não se determina como obrigatória.

Sendo assim, respaldadas por sua formulação, várias Leis, regulamentos, decretos e orientações foram criadas para assegurar os direitos educacionais, incluindo as crianças como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. A LDBEN cunhou avanços em relação à educação das crianças, ao reconhecer legalmente a Educação Infantil como uma etapa obrigatória da educação básica, em seu Art. 29: “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da sociedade.” (Brasil, 1996, p. 17)

O importante documento citado, traz a referência do desenvolvimento esperado que a criança alcance até seu encerramento na educação infantil. A integralização dos conhecimentos e habilidades a serem adquiridas perpassam pelas interações que este educando desenvolve com o outro, neste sentido, a instituição deve promover um ambiente que se baseie no brincar oferecendo às crianças oportunidades que envolvam o ato de tomar decisões diante de situações desafiadoras, de conhecer a si mesma, ao outro e ao mundo através de suas experiências, de elaborar e resolver conflitos, partilhar significados e desenvolver o pensamento abstrato (Neves; Castanheira; Gouvêa, 2015) contribuem significativamente no desenvolvimento das mesmas.

Continuando com suas contribuições, seu artigo 30 retrata: “A educação infantil será oferecida em: I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade.” (idem)

A instituição de educação infantil se subdivide em creche e pré-escola, uma vez que dessa forma é possível abordar as subjetividades existentes em cada faixa etária. Considerando essa classificação, é interessante pontuar que o espaço enquanto estrutura física da escola, é importante que seja acolhedor, convidativo, trabalhando como um terceiro educador, como afirma Formosinho (2018, p. 54), pois os espaços proporcionados através da organização dos contextos educativos idealizam o espaço pedagógico “como um lugar que integra intencionalidades múltiplas: ser e estar, pertencer e participar, experienciar e comunicar, criar e narrar”.

A LDBEN ainda pontua no artigo 31 que:

A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental;

II - carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional;

III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral;

IV - controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas;

V - expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança. (Brasil, 1996, p. 22)

De acordo com este item, a educação infantil possui uma estrutura a ser seguida que garanta a permanência da criança na instituição, desde a sua avaliação individual e gradativa almejando sua entrada no ensino fundamental, sua assiduidade aos encontros e a elaboração do documento que comprove sua evolução durante este período.

Diversas conquistas foram alcançadas pela Constituição Federal de 1988 e os documentos por ela fundamentados, tem-se o aumento significativo do acesso ao número de matrículas de crianças na Educação Infantil. Assim como a formação específica para a atuação de profissionais nessa etapa, ultrapassando a visão assistencialista, para uma preocupação com as questões pedagógicas do educar nessa fase do desenvolvimento infantil.

2.2. DCNEI e os princípios pedagógicos para a educação infantil

A Educação Infantil constitui-se então como etapa importante de ensino na educação básica, dessa forma, o Ministério da Educação (MEC) buscou elaborar um importante

documento que pudesse nortear as instituições de educação infantil: Diretrizes Curriculares para Educação Infantil (DCNEI).

A resolução 1/99 foi o primeiro documento oficial a compor as DCNEI, posteriormente, se tem a resolução 5/09, sobre as Diretrizes Curriculares para Educação Infantil, Mello e Sudbrack (2019) pontuam que é:

um documento que tem por objetivo orientar e normatizar o currículo escolar nas diferentes etapas. A sua formulação é decorrente da LDB e é realizada pelo Conselho Nacional de Educação – CNE, destinando-se a todos os sistemas de ensino, ou seja, a todos os segmentos. (Mello; Sudbrack, 2019, p. 09)

Portanto, este documento se preocupa em conceituar elementos importantes nesta etapa de ensino, como a Educação Infantil, concepção de criança, currículo e ampliar a proposta pedagógica voltada para as crianças. Ainda no aspecto de contemplar elementos importantes, a DCNEI detalha princípios éticos, políticos e estéticos que necessitam ser respeitados nas propostas pedagógicas desenvolvidas, além de referenciar a forma de avaliação existente na EI, também se preocupa em articular tal perspectiva ao Ensino Fundamental Anos Iniciais.

Neste sentido, a Educação Infantil começa a ser visualizada de outro ângulo, conforme Dantas (2016, p. 179), “O documento destaca também, o atendimento à diversidade, às especificidades das crianças pequenas e bebês e a relação com a família”. Pontuando que o cuidar faz parte deste segmento, entretanto, o pedagógico não pode ser deixado de lado contrariando assim, o que diziam os documentos anteriores. Estes documentos consultam a realidade as quais estão inseridos, podendo haver transformações com o avanço da sociedade, a fim de continuar a garantir os direitos já estabelecidos.

Segundo Barros e Brito (2024, p.7), o processo de construção deste documento se deu pela necessidade da:

elaboração de um currículo para a Educação Infantil necessita não somente cumprir a legislação vigente, como também oferecer recursos adicionais que possibilitem uma educação de qualidade às crianças que estão vivendo essa fase da vida de maneira muito peculiar.

Dessa maneira, compreende-se que a Educação Infantil, necessita de subsídios que forneçam a garantia de qualidade às crianças, proporcionando que um importante pilar da instituição seja respeitoso, a saber, que a “proposta curricular deve, portanto, atender a criança em todas as áreas — física, psicológica, intelectual e social — para promover seu desenvolvimento integral.” (Barros e Brito, 2024, p.7). Assim sendo, é de suma importância compreender a criança como centro do processo, além de que:

Ao planejar a proposta curricular, é necessário ouvir as concepções dos profissionais. É importante que se estabeleça um diálogo entre os profissionais que atuam na Educação Infantil e a comunidade escolar, com a definição de objetivos para tomada de decisões (Barros e Brito, 2024, p.8)

As DCNEI, demonstraram a importância do olhar singular para a Educação Infantil, que era inexistente em concepções de infância anteriores a sua criação assim como a CF de 88, uma criança que possui um desenvolvimento integral, torna-se não somente produtora de cultura, mas, sim construtora neste processo.

2.3 BNCC e os direitos de aprendizagem e desenvolvimento para a EI

O ato de refletir sobre a infância está intrinsecamente relacionado com o pensar ao tempo histórico em que a criança estava inserida, bem como ao seu contexto histórico, neste sentido, se percebe o quanto a infância de muitas crianças foi ignorada a partir de concepções em que eram vistas como “um ser sem valor, incompetente e que não deveria ser considerada um sujeito autônomo, pensante e capaz de produzir conhecimentos” (Teles e Rocha, 2023, p. 3).

Em concordância aos autores, Campos e Ramos (2018, p. 241) percebem ainda que:

Durante muito tempo a criança foi reduzida por visões tradicionais que as via como mero ser biológico, imaturo, incompleto, um ser em formação. Assim, a infância era vista como um período de crescimento e de imperfeição e a criança como um sujeito pré-social em processo de desenvolvimento e introduzido progressivamente na sociedade pelas instâncias de socialização.

Dessa maneira, retifica-se que as crianças passaram por processos de aquisição dos seus direitos firmados como obrigação do estado, a saber mais uma política surgiu para a garantia da manutenção destes. Entretanto, é neste contexto que a Base Nacional Comum Curricular, (BNCC) passou a integrar o conjunto de importantes documentos norteadores na Educação Infantil, segundo fala do ministro da Educação até 2017:

[...]. A BNCC é um documento plural, contemporâneo, e estabelece com clareza o conjunto de aprendizagens essenciais e indispensáveis a que todos os estudantes, crianças, jovens e adultos têm direito. Com ela, redes de ensino e instituições escolares públicas e particulares passam a ter uma referência nacional obrigatória para a elaboração ou adequação de seus currículos e propostas pedagógicas. (Brasil, 2017, p. 5).

Neste sentido, a BNCC nasce sob uma perspectiva de nivelar os currículos da Educação Básica levando em consideração as possibilidades das instituições. Entretanto, Freitas (2018), explica que a BNCC, diferentemente de ser um documento que orienta, ela tem a função de

padronizar as competências, habilidades e conteúdo que as crianças necessariamente precisam alcançar através da estrutura curricular presentes nas escolas, tendo pilares de como devem ensinar e quando.

Sob a perspectiva do autor, é válido afirmar que a BNCC não possibilita a criação de currículo regionais uma vez que ela é quem “obriga os Estados a aplicarem as suas recomendações, pois os alunos serão testados por avaliações, elaboradas a partir da BNCC do MEC.” (Barros e Brito, 2024, p.11). Diante disso, discussões foram levantadas acerca do documento, bem como muitas divergências em sua elaboração, as quais levam a indagar quais seriam os reais interesses que estão vinculados a esta política pública.

Em sua primeira versão, a BNCC, objetivou sugerir quais seriam os direitos e objetivos de aprendizagem bem como de desenvolvimento que deveriam ser efetivados nas três etapas da Educação Básica. Posteriormente, em setembro de 2015 foi apresentada pelo Ministério da Educação (MEC) em seu portal base, do qual ficou disponível para consultas públicas até março de 2016. Porém, “no texto expõe-se a definição de criança como sujeito em duas dimensões que são a de sujeito histórico e de direitos.” (Teles e Rocha, 2023, p. 4), desta forma, se percebe o quanto “a exclusão da participação dos profissionais da educação nesse processo dificulta a assimilação e implementação do documento” (Haje, 2017).

Posteriormente a esta versão pioneira, em resposta ao descontentamento por parte da equipe pedagógica das instituições houve uma reformulação no documento, apesar de que esta versão não abarcava ainda o termo “Concepção de Infância”, baseando-se ainda na DCNEI compreendendo “que a criança é sujeita histórica e de direitos” (Teles e Rocha, 2023, p. 4). De certa forma, começa a surgir a reflexão dessa concepção, quando ela conceitua:

Essa concepção remete à ideia de que os bebês e as crianças pequenas constroem e apropriam-se de conhecimentos, a partir de suas ações: trocando olhares, comendo, ouvindo histórias, colocando algo na boca, chorando, caminhando pelo espaço, manipulando objetos, brincando. Antes mesmo de falar, buscam comunicar-se e expressar-se de diferentes formas, em diferentes linguagens. (Brasil, 2016, p. 54)

Nesta perspectiva, fica esclarecido que as crianças a todo momento estão adquirindo habilidades necessárias para seu desenvolvimento por completo, retificando a importância de a instituição ser um espaço em que “a criança aprende enquanto brinca, desenha, experimenta e investiga relações espaciais, principalmente, quando se relaciona com o outro.” (Oliveira e Faria, 2021, p.35). Diante disto, a criança continua a ser construtora e se apropria de conhecimentos variados que são adquiridos conforme suas vivências em que de forma gradual,

continua a ser inserida socialmente aprendendo as práticas linguísticas e culturais presentes no contexto em que vive, resultando na construção de sua identidade. (Brasil, 2016).

Nesta versão é possível identificar um marco importante que trouxe o fortalecimento da concepção de criança como sujeito histórico e de direitos, os quais são, à aprendizagem e ao desenvolvimento que estão interligados a princípios éticos, políticos e estéticos, como é possível observar através de alguns trechos do documento:

As crianças, adolescentes, jovens e adultos, sujeitos da Educação Básica, têm direito: ao respeito e ao acolhimento na sua diversidade, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, orientação sexual, idade, convicção religiosa ou quaisquer outras formas de discriminação, bem como terem valorizados seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual devem se comprometer; [...]
[...] às oportunidades de se constituírem como indivíduos bem informados, capazes de exercitar o diálogo, analisar posições divergentes, respeitar decisões comuns para a solução de conflitos, fazer valer suas reivindicações, a fim de se inserirem plenamente nos processos decisórios que ocorrem nas diferentes esferas da vida pública.
[...] ao desenvolvimento do potencial criativo para formular perguntas, resolver problemas, partilhar ideias e sentimentos, bem como expressar-se em contextos diversos daqueles de sua vivência imediata, a partir de múltiplas linguagens: científicas, tecnológicas, corporais, verbais, gestuais, gráficas e artísticas. (BRASIL, 2016, p. 34-35).

A aquisição desses direitos, propaga a intenção de as crianças fortalecerem seu pensamento como “um sujeito que pode exercer sua cidadania no percurso da Educação Básica deixando explícito o seu protagonismo enquanto cidadão de diversos direitos” (Teles e Rocha, 2023, p. 5), reafirmando que seus direitos para além de uma educação e convívio em sociedade, se constitui em um ser com os seus direitos mantidos.

Por conseguinte, e abordando todos os empasses existentes em sua formulação, a BNCC ganha sua terceira e atual versão da qual também cita em seu artigo quarto a DCNEI definindo a criança como sujeito histórico e de direitos, esclarecendo que:

Essa concepção de criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo (Brasil, 2017, p.36).

De fato, a intencionalidade que é necessária existir na relação da criança com o aprendizado, precisa partir da educadora, organizar e planejar um ambiente convidativo para a criança desenvolver suas potencialidades recaí sobre o que Teles e Rocha (2023, p. 5) pontuam, “esse protagonismo infantil carece, de ações curriculares, pedagógicas e didáticas propícias, além de ambientes favoráveis”. Neste sentido, a BNCC (2017), traz consigo dez competências

gerais da Educação Básica, indo em sentido contrário dos direitos à aprendizagem e desenvolvimento:

Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (Brasil, 2017, p. 9-10).

Tratando-se da Educação Infantil, é intrigante a concepção de uma educação por meio de competências, haja vista que, “compromete um trabalho que reverbera uma educação que valorize o sujeito e conceba a criança como sujeito histórico e de direitos” (Teles e Rocha, 2023, p. 6). Contrastando as três versões da BNCC considerando apenas sua temática Educação Infantil, é evidente que em seus textos existe a permanência da concepção de infância de maneira explícita, a saber, consideram que a criança é um sujeito histórico e com direitos permanentes que necessitam ser garantidos.

Contudo, somente se observa o caráter de protagonismo da criança em seu processo de aprendizagem nas versões 2016/2017, sendo ainda mais esclarecido na segunda versão, a qual destaca: “as diferentes ações e linguagens às quais as crianças recorrem para efetivar o seu protagonismo enquanto sujeitos que produzem e se apropriam de conhecimentos” (Teles e Rocha, 2023, p. 6). Desse modo, percebe-se a evolução entre os documentos oficiais - ainda que de modo devagar - para a garantia e manutenção dos direitos das crianças, sua proteção à infância, bem como, o cumprimento das obrigações para com as instituições da EI.

2.4 Residência Pedagógica: um olhar para a formação de discentes na graduação em licenciaturas

A palavra Residência, quando vista sob um olhar formativo, é facilmente encontrada no âmbito de formação continuada na área da medicina, entretanto, para a educação existem menções realizadas durante diferentes momentos da história utilizando diferentes terminologias com significados parecidos: Residência Pedagógica, Residência Educacional, Residência

Docente e Residência Escolar. Sob esta ótica, Godim (2021, p.54) destaca que: “Ao realizar o seu resgate histórico, constatamos que a proposta de uma Residência na esfera educacional não é nova, cada experiência e cada projeto traz algumas particularidades, mas todos se espelharam na residência médica.”

O Programa de Residência Pedagógica (PRP) foi idealizado com o objetivo da “valorização da formação prática durante a formação inicial, compondo horas de estágio prático na imersão da realidade escolar” (Godim, 2021, p.53), a fim de proporcionar ao estudante de licenciatura uma maior participação no cotidiano das instituições responsáveis pela Educação Básica. Dessa maneira, torna-se válido este processo uma vez que, este programa buscava contribuir com a formação do universitário e com a formação da criança.

Neste sentido, pioneiramente surge a expressão Residência Escolar, indicada pela autora Guiomar Namó de Mello, diretora executiva da Fundação Victor Civita e membro do CNE a qual no ano de 1999, que publicou um documento chamado “Formação Inicial De Professores Para a Educação Básica uma (re)visão radical” com intuito de contribuir para elaboração de diretrizes para os cursos superiores de formação de professores da educação básica (Mello, 1999).

Neste artigo, Mello (1999, p.7) destacava que “a formação de professores é de má qualidade porque não existem mecanismos de controle de qualidade dos resultados dos cursos de formação avaliados pelo desempenho dos seus egressos”. Dessa forma, considera de extrema importância a criação de um sistema nacional que certifique as competências para os professores em que “a prática deverá estar presente desde o primeiro dia de aula do curso superior de formação docente” (Mello, 2000, p. 104). Sob olhar da autora, ainda se ressalta que as competências adquiridas pelos profissionais da educação se dão a partir de uma experiência efetiva que também poderia ser proporcionada pela:

Residência Escolar com efetiva participação, observação em sala de aula, gerenciamento do tempo e do espaço pedagógicos e dos recursos didáticos de apoio, durante tempo suficiente para enfrentar situações diferenciadas e imprevistas, sempre sob a supervisão da escola onde é realizado o estágio, a qual deverá participar da avaliação final do futuro professor (Mello, 2000, p. 107).

Nessa perspectiva, a autora destaca a Residência Escolar como uma forma de pesquisa prática uma vez que o discente estará imerso na prática de toda sua base teórica adquirida no espaço da Universidade. Neste sentido, o professor ganha uma posição de se comportar como um transformador na prática, outrossim, o que se espera é que seus pensamentos e formas de

agir sejam moldados a partir de pensamentos neoliberais, uma vez que essa corrente visa “desenhar um líder que saiba como fazer as coisas mais do que pensar de forma mais ampla nas razões pelas quais aquela execução está sendo requisitada” (Shiroma, 2018, p. 94). Sob tais críticas, Shiroma (2018, p. 101) afirma que a Residência Escolar seria o novo modelo para a formação de professores.

Diante da caracterização desta nova política pública, surge uma proposta, o PLS nº 227/2007, a Residência Educacional, como dispositivo à LDBEN nº 9.394/96, idealizada pelo senador Marco Maciel que possuía ideais neoliberais. Como justificativas para a criação deste novo projeto que seria amparado por lei, ele destacava o desfoque existente na formação dos professores para o pleno desenvolvimento de sua profissão, culpabilizando os docentes na época pelo grande número de repetentes e pessoas analfabetas no país. Diante de tal caos, pontuava então que “era necessária uma formação sólida, tendo como foco a prática em sala de aula (PLS nº 227/2007).” (Godim, 2021, p.56)

Desse modo, a proposta tinha então o objetivo de reparar a debilidade na formação dos professores da Educação Básica. O senador retratava o que já era esperado “a proposta foi inspirada na Residência Médica, em que médicos, após a graduação, passam por intensa prática juntamente a profissionais experientes” (Godim, 2021, p.57) caracterizando então uma inconsistência nas informações sobre o projeto, já que em um momento ele definia como uma formação continuada para professores e em outro momento descrevia que as ações referidas se destinariam aos estudantes das licenciaturas. Sem sucesso na votação do Congresso Nacional o projeto foi arquivado.

Não obstante, o projeto foi desarquivado no ano de 2012 pelo senador Blairo Maggi o qual trocou o nome do projeto para Residência Pedagógica para além das propostas que o senador Marco Maciel já havia pontuado a justificativa para o PLS nº 284/12 era de que:

a qualidade dos cursos superiores de formação inicial docente para a educação básica era duvidosa e que não abrangia a teoria e a prática articuladas, além de que a origem dos problemas da qualidade na educação básica consistia na deficiência da alfabetização. (Godim, 2021, p.57)

Diante de tal posicionamento, Godim (2021, p.58) pontua que “os autores dos PLS nº 227/2007 e nº 284/12 de Residência não possuem conhecimento sobre a formação de professores, muito menos sobre a realidade de uma escola pública.” uma vez que eles são “amparados em documentos internacionais, fundamentados no neoliberalismo e no senso comum para elaboração de tais projetos.” (Godim, 2021, p.58). Posteriormente, no ano de 2014,

o senador Ricardo Ferraço propôs o PLS nº 6, a Residência Docente, como dispositivo à LDBEN nº 9.394/96. Neste novo formato,

O projeto atuaria como uma etapa posterior à formação inicial, sendo ofertado a licenciados que tivessem três anos de licenciatura e direcionado para todas as etapas e modalidades da educação básica, coordenado por instituições formadoras. Ao longo do percurso de tramitação, a terminologia do projeto foi alterada para Residência Pedagógica (Godim, 2021, p.57).

Considerando este contexto histórico, é perceptível que não há nenhuma relação com a Residência Médica como foi mencionado, uma vez que para Freitas (2018, p. 518) “a Residência médica é uma especialização em áreas específicas na medicina, e não aprimoramento pela prática, e se dá após internato de um ano, passando por todas as especialidades”. Diante disto, o PRP busca defender a “prática na sala de aula como fator primordial para a formação docente. De maneira concisa, o programa visa a auxiliar o licenciando na atuação como docente antes da sua formação integral.” (Godim, 2021, p.65).

3 O BRINCAR E AS PROPOSTAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA EXPERIÊNCIA COM A ARTE

Quando observamos a criança em sua atividade diária e comum, percebemos que ela desfruta de algo que é próprio de sua cultura: o brincar. Este ato é inerente a ela e é reconhecido como um potencializador de sua construção cognitiva, uma vez que ele flexibiliza o conhecimento dos grandes para o mundo imaginativo e criativo da criança. Reconhecer o espaço brincante como também educador faz com que o adulto se descentralize para que a criança seja a protagonista de suas próprias habilidades. Segundo Sobral e Ribeiro (2022, p. 6), “para Vygotsky, o jogo é definido pelo simbolismo, pela situação imaginária. Uma vez que esta situação imaginária contém normas de conduta, ainda que, de certo modo, alguns de seus elementos sejam alienados da realidade”.

Reconhecer o brincar como uma proposta importante dentro da EI torna-se importante para que profissionais percebam que na sua prática existe a necessidade de se permear deste mundo de imaginação, criatividade e criticidade, isto não diminui a formação docente. Entretanto, a prioridade é não reduzir a criança e seus repertórios para que caibam na prática de lecionar, concordando com o que pontuava Montessori (1989, p. 23):

É necessário que o adulto encontre em si mesmo o erro ignorado que o impede de ver a criança. Neste sentido, o professor torna-se mediador e não o ator principal da história, oportunizando que a criança reconheça o espaço em que ela está inserida se sentindo participante deste.

Neste sentido, o processo de aquisição das habilidades esperadas em cada faixa etária se concretiza com diferentes tipos de brincadeiras que sejam compatíveis com as respectivas idades, sendo importante compreender que cada criança possui seu tempo de aprendizagem, bem como sua forma de aprender, em que muitas vezes um mesmo brinquedo e/ou brincadeira terá um ou mais sentidos em uma mesma proposta de projetos na EI. Por isso, Vygotsky se torna muito claro quando afirma que existem paradoxos nas brincadeiras da cultura da infância:

O primeiro paradoxo contido no brinquedo é que a criança opera com um significado alienado numa situação real. O segundo é que, no brinquedo, a criança segue o caminho do menor esforço – ela faz o que mais gosta de fazer, porque o brinquedo está unido ao prazer – e ao mesmo tempo, aprende a seguir os caminhos mais difíceis, subordinando-se a regras e, por conseguinte renunciando ao que ela quer, uma vez que a sujeição a regras e a renúncia a ação impulsiva constitui o caminho para o prazer do brinquedo. (Vygotsky, 1991, p. 130)

A fala deste renomado autor, se difere em muitas questões pertinentes à infância, porém, compreender que propostas brincantes proporcionam às crianças experiências com o novo e ao mesmo tempo com o habitual é esclarecedor. Já que por vezes, muitos educadores – que necessitam ter o conhecimento base, até para ter repertório para com as famílias – se exime de compreender este universo e acabam por repetir propostas que não contribuem para o desenvolvimento integral da criança, contrariando o que dizia Montessori (1989, p. 53): “A criança realiza suas aquisições nos períodos sensíveis, que se poderiam comparar a um farol aceso que ilumina interiormente, ou a um campo elétrico que ocasiona fenômenos ativos”.

Dessa maneira, os projetos pedagógicos contribuem de forma significativa quando enxergados como espaços em que se utilizam menos objetos industrializados e se aguça mais o lado criativo da criança a partir de sua zona de interesse, uma vez que, a aprendizagem pode ocorrer de maneira divertida, sem tirar a seriedade que existe em brincar. O ato de brincar, necessita de concentração, criatividade, resolução de problemas, espera, desenvolvimento motor, capacidade de comunicação. Diante disto, considera-se que a criança ao desenvolver e/ou participar de uma brincadeira, perpassa por habilidades cognitivas, sociais, emocionais, físicas, linguísticas e autocontrole. Para Vygotsky (1998), a brincadeira de faz de conta, por exemplo, cria uma zona de desenvolvimento proximal, uma vez que no momento que a criança representa um objeto por outro, esta passa a relacionar com o significado social a ele atribuído e não mais com o objeto em si.

Consequentemente, torna-se necessário que a escola de EI seja visualizada por este ângulo, uma vez que ela é uma das responsáveis por proporcionar as experiências que as crianças terão quando estiverem nesses espaços, trazendo a ludicidade como um recurso pedagógico, a fim de concordarmos com a fala da autora:

(...) o ambiente das creches e pré-escolas pode ser considerado como um campo de vivências e explorações, zona de múltiplos recursos e possibilidades para a criança reconhecer objetos, experiências, significados de palavras e expressões, além de ampliar o mundo de sensações e percepções. Funciona esse ambiente como recurso de desenvolvimento, e, para isso ele deve ser planejado pelo educador, parceiro privilegiado de que a criança dispõe (Oliveira, 2005 p.193).

Conclui-se que o espaço em que a escola está inserida, colabora de forma significativa para o avanço da criança enquanto ser aprendente através de suas próprias experiências, uma vez que este espaço cumpra o esperado e o educador consegue ver resultados de forma mais intencional, enquanto a criança desenvolve suas potencialidades a partir de sua capacidade brincante.

3.1. Escolha do artista Ivan Cruz para o projeto PRP em uma creche municipal de São Luís - MA

Quando se compreende os pilares que compõem a Educação Infantil, é inevitável não pensar sobre as brincadeiras e como os seus impactos são positivos na aquisição de novas habilidades para as crianças. Dessa maneira, a proposta das brincadeiras na EI se tornam fundamentais para o processo de aquisição de novas habilidades para as crianças, uma vez que através deste protagonismo infantil “é que a criança aprende e vivência formas de ser e de estar no mundo humano” (Santos; Costa, 2016, p. 2). Sob tal perspectiva, a arte possibilita conhecimento e interpretação de mundo de uma forma multifacetada. Por meio da arte, os sentimentos, as emoções e as descobertas puderam ser registradas desde os tempos mais remotos.

Com o propósito de conhecer mais sobre como as experiências singulares das crianças com a arte podem contribuir significativamente com as conexões de saberes delas, foi o que motivou a equipe de Residentes do PRP do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão no período entre 2022-2024 a buscar por artistas brasileiros que respeitassem e fossem defensores da infância através de sua arte. Com este pré-requisito, encontrou-se o artista brasileiro Ivan Cruz¹ que para além de sua profissão “original” tornou-se pintor e escultor, dos quais representam brinquedos e brincadeiras comumente utilizadas por ele e por crianças de sua época.

Em meio a um cenário diferenciado ao de sua época, é perceptível a necessidade de aumentar o repertório das crianças quanto a utilização de brincadeiras e brinquedos que promovam sua interação com o outro e consequentemente em grupos. Dessa forma, destaca-se a fala de Ivan Cruz “A criança que não brinca não é feliz, ao adulto que quando criança não brincou, falta-lhe um pedaço no coração”², em consonância com Santos e Costa (2016, p.6) as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) esclarece a garantia que a proposta curricular das instituições com o brincar possam proporcionar:

¹ O artista Plástico Ivan Cruz nasceu em 1947 nos subúrbios do Rio de Janeiro, e brincava pelas ruas de seu bairro como toda criança. Apesar de amante da Arte, enveredou-se pelo caminho do Direito e se formou em 1970, mas nunca deixando de lado a pintura, o que mostrou freqüentando a Sociedade Brasileira de Belas Artes nos anos 60 e visitas constantes ao MAM e ao Museu Nacional de Belas Artes. Por que que ele se interessou por pintar brincadeiras de criança. Disponível em: (<https://www.ivancruz.com.br/sobre>). Acesso em: 17 jan. 2025.

² Disponível em: (<https://www.ivancruz.com.br/>). Acesso em: 17 jan. 2025.

experiências que explorem o conhecimento de si próprio e do mundo, ao qual estão inseridos, por meio de experiências corporais, sensoriais e expressivas, respeitando o ritmo de cada criança, permitindo brincadeiras que oportunizem o aprofundamento nas diferentes linguagens, sendo elas, verbal, artística, musical e dramática.

Esta forma de expressão estimula também o pensamento crítico, a resolução de problemas e a tomada de decisões, habilidades fundamentais para o crescimento intelectual. Com isso, o projeto “Fazendo arte com Ivan Cruz” surgiu por meio da necessidade de proporcionar às crianças atendidas pela creche-escola Maria de Jesus Carvalho³, aprendizagens significativas que pudessem ampliar não apenas seus conhecimentos gerais a respeito das áreas de conhecimento, mas também, o seu conhecimento de mundo e repertório cultural incentivando a criatividade.

A escolha pelas obras do artista Ivan Cruz se deu pelo fato de ser um artista que representa a infância, retratando em telas e esculturas as brincadeiras que vivenciou quando criança. O artista demonstra preocupação em retratar com fidelidade cada brincadeira, valorizando os movimentos necessários para sua execução e os sentimentos que envolvem aqueles que brincam. O brincar é uma condição básica para o “ser criança”, uma vez que, é na exploração do mundo que os pequenos aprendem sobre si e sobre o outro, é através dos cinco sentidos que a criança se apropria da vida que a cerca.

Dessa maneira, se possibilitou explorar com as crianças, desde o conhecimento sobre o autor e das brincadeiras que representou, até a produção autoral de releituras de suas telas e esculturas, assim os pequenos participaram da construção de cada brinquedo. Desta maneira, o projeto buscou proporcionar experiências e vivências que estimulam o desenvolvimento das crianças atendidas pelas turmas de Maternal II, despertando suas máximas potencialidades através da produção, conhecimento e indagação da arte produzida pelo artista aqui referenciado.

Diante disto, é perceptível como o ato de fazer arte contribui significativamente na desenvoltura da criança consigo mesma, com o outro e o grupo. Diante disso, Santos e Costa pontuam que “o professor deve ser um observador atento e sensível, buscando sempre novas

³ Creche Municipal situada na cidade de São Luís – MA inaugurada em 2014. No ano de 2023, atendeu 440 crianças de 2 a 5 anos, seu funcionamento consiste em meio período e em tempo integral. Possui 15 salas referência e oferece turmas de Maternal I e II e Infantil I e II. Sua estrutura física é composta por sala de direção, secretaria, enfermaria, coordenação pedagógica, sala de recursos, sala de vídeo, sala de atividades psicomotoras, dois pátios, dois refeitórios infantis, dormitório infantil, cozinha, 10 banheiros, recepção, três almoxarifados, área externa com parquinho e horta.

técnicas e recursos para explorar a arte na sala” (2016, p. 4), ou seja, o educador que está imerso na educação infantil precisa romper com a visão tradicionalista do xerocopiado já que estes momentos não possibilitam que as crianças realizem “produção de conhecimentos através do pensamento, experiência e relações do seu cotidiano” (Martins, 2020, p. 16). Logo, a arte é uma grande aliada dos educadores da EI quando se dialoga com as potencialidades que ela possibilita.

A escolha de trabalhar com o projeto, possibilitou abrir diversos caminhos para vivenciarmos com as crianças os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil que são: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Os momentos realizados a partir do estudo das obras de Ivan Cruz e das brincadeiras que representa, nos permitiu auxiliar as crianças no desenvolvimento de diversas habilidades e competências, desde a pintura, colagem, formas, cores, como também a temporalidade, comparação das brincadeiras antigas com as atuais e vivência das brincadeiras infantis retratadas nas obras do artista.

Desta maneira, durante o percurso de aprendizagens, vivências e experiências buscou-se optar por proporcionar práticas ricas em saberes para as crianças pequenas, que estejam sempre postas de forma interdisciplinar e que sejam realizadas com intencionalidade pedagógica, já que:

A mesma coisa todos os dias fica cansativa e desmotiva a criança pequena, que gosta de novidades, materiais diferentes, ambiente e aprendizado diferentes. É preciso inovar suas experiências vividas na Educação Infantil. Intervenções que sejam significativas para o seu desenvolvimento. (Martins, 2020, p. 19)

Dessa forma, o projeto em questão traz contribuições muito importantes para a formação pedagógica de cada uma das estudantes-residentes que conseguiram compreender sobre a regência de uma sala referência, bem como, para os estudantes que tiveram a oportunidade de vivenciar dentro da instituição de educação infantil propostas pedagógicas que lhes proporcionou prazer no ambiente escolar uma vez que ocuparam o espaço a qual são pertencentes e para a própria escola que foi desafiada a obter o aprimoramento de ideias e fundamentos para aprimorar as suas práticas.

3.2. Importância da proposta brincante na EI

De acordo com Campos (2006), embora a educação para essa faixa etária tenha sido assegurada como um direito, ainda existem inúmeras questões a serem discutidas, especialmente no que diz respeito aos instrumentos e estratégias utilizados para avaliar o desenvolvimento e a aprendizagem de crianças. As instituições de Educação Infantil têm o papel de promover o desenvolvimento integral delas, possibilitando a construção de conhecimentos, a vivência de experiências diversificadas e a formação de sua identidade enquanto sujeitos (Arantes; Silva, 2020). Para evidenciar os caminhos percorridos e os saberes construídos por elas, é indispensável registrar e avaliar essas aprendizagens, utilizando instrumentos como fotografias e registros escritos, por exemplo.

De maneira geral, ao abordar a avaliação da aprendizagem no Brasil, especialmente nos diferentes níveis da educação básica, percebe-se uma prevalência de práticas rígidas e padronizadas, que muitas vezes reduzem o desenvolvimento das crianças a resultados uniformes ao longo do ano letivo. Luckesi (2008) critica esse modelo tradicional de avaliação, denominado de Pedagogia do Exame, no qual todo o processo de construção do aprendizado é negligenciado. Nesse contexto, o foco recai sobre práticas pedagógicas mecânicas, centradas em atividades xerocopiadas, provas e exames, deixando de lado a valorização das experiências e o desenvolvimento integral das crianças.

Apesar de tais estereótipos não serem apropriados à Educação Infantil, e mesmo com os documentos legais enfatizando que a avaliação da aprendizagem deve ser contínua, contextualizada e sem finalidade promocional, como estabelecido pela LDB e pelas DCNEI (Brasil, 2009), essas práticas ainda persistem. Esse cenário é evidenciado pela utilização de instrumentos padronizados, como fichas de avaliação e relatórios superficiais, que geralmente são preenchidos ao final de um período e, na maioria das vezes, estão descolados do processo ativo de construção do conhecimento pelas crianças.

Tais ferramentas priorizam a observação de atitudes infantis, comparando-as com um padrão ideal previamente estabelecido. Nesse contexto, há um julgamento de valor implícito, em que o documento acaba não refletindo de forma fiel ou significativa o processo de aprendizagem vivido pelo bebê e pela criança bem pequena, desconsiderando a complexidade de seu desenvolvimento integral. As práticas avaliativas direcionadas a esse público envolvem diferentes ações e tomadas de decisão, tanto da gestão da escola quanto do trabalho docente,

em decorrência da complexidade que o acompanhamento do desenvolvimento e da aprendizagem infantil exige.

A avaliação de bebês e crianças bem pequenas é uma prática de grande complexidade e especificidade, que exige uma compreensão detalhada do desenvolvimento infantil em suas diversas dimensões. A aprendizagem nessa faixa etária não ocorre de forma linear ou imediata, sendo marcada por processos contínuos e dinâmicos, que envolvem aspectos emocionais, sociais, cognitivos e motores. De acordo com Rinaldi (2012), “é preciso um olhar sensível para captar o processo de aprendizagem, que é único para cada criança”, o que implica uma avaliação mais qualitativa e personalizada. Assim, a avaliação de bebês e crianças pequenas vai além de instrumentos padronizados, sendo um processo cuidadoso e inclusivo que valoriza as capacidades e potencialidades de cada criança, respeitando sua singularidade e oferecendo-a.

3.3. Planejamento x Prática no Projeto “Fazendo Arte com Ivan Cruz”

Compreendendo a importância de se inserir propostas mais significativas para as crianças, segundo Betti a aprendizagem ocorrida através da arte na Educação Infantil possibilita “um lugar privilegiado na formação, possibilitando cidadãos mais criativos e sensíveis, capazes de contribuir para um mundo melhor” (2020, p. 11). Deste modo, é imprescindível que o educador enquanto facilitador neste processo, pense fora da caixinha e de fato facilite esse caminho que ela está percorrendo.

Diante disso, trabalhar através de projetos nesta etapa da educação básica, requer um olhar sensível para o sujeito principal desta abordagem, dessa forma, necessitam terem sentido para as crianças uma vez que é irremediável a sua não participação no processo de construção. Sobre os projetos inseridos neste contexto, a autora destaca que:

A Pedagogia de Projetos busca uma mudança do espaço escolar, transformando-o em um espaço vivo de interações, aberto ao real e às suas múltiplas dimensões. O trabalho com projetos apresenta uma nova perspectiva para entendermos o processo de ensino/aprendizagem. (Costa, 2021, p. 18)

Neste sentido, o projeto a ser desenvolvido é singular e único de cada grupo na educação infantil, sendo de muita relevância o educador perceber as particularidades existentes em cada criança e como elas afetam o coletivo. Desta maneira, segundo Costa (2021, p. 19) “A originalidade do projeto demonstra que cada grupo possui características próprias. Seus participantes têm ideias, vivências, ritmos e estilos diferentes.” por isso não existe a necessidade

de comparação com as vivências e intencionalidades de outros grupos quando se trata de uma proposta pedagógica tão original.

Após algumas semanas de observação na escola a ser desenvolvida o projeto, se tornou clara para as residentes a proximidade que as crianças sentiam em relação ao aprender através de interações com o outro, através de brinquedos e brincadeiras que potencializasse estes momentos de trocas. Neste sentido, procuramos evidenciar para as crianças brinquedos e brincadeiras que foram vividas a algum tempo que de certa forma fizeram parte do desenvolvimento de suas famílias, como mães, pais, avós, avôs. Levando em consideração estes pontos, pesquisamos por artistas que fossem brasileiros e levassem em sua arte um olhar apurado para as crianças bem como considerando os seres ativos que são.

O artista escolhido, Ivan Cruz, destaca em suas obras as brincadeiras e brinquedos de criança que se tornaram populares e consagradas entre gerações, como: “Aviãozinho de papel”, “Catavento”, “Barquinho de papel”, “Bola de gude”, “Pulando corda”, “Brincando de roda”, “Jogando bola”, “Pé de lata”, “Amarelinha”, “Telefone de lata”. Nestas obras, para além das vivências experienciadas pelas crianças, foi possível levantar as investigações das cores, lateralidade das pessoas representadas e formas geométricas fruto de suas próprias indagações durante os encontros conosco.

Para as propostas diárias, possibilitou-se que as crianças tivessem acesso a estas obras de forma impressa, a fim de observar quais seriam suas principais indagações no que diz respeito ao seu primeiro contato com o artista. A partir do ponto de partida das suas intervenções quando em contato com as obras, projetamos as vivências que possibilitasse a sua participação inteiramente, já que para Luckesi (2005, p. 164) as interações entre as crianças as fazem sentir “necessidade de demonstrar isso a alguém. É como se dissesse: meu mundo hoje se ampliou com novas experiências e preciso comunicar isso que aconteceu”, dessa forma, a necessidade do projeto se dá pela ampliação desse repertório.

Dentro da ampliação desse repertório das crianças, cabe ressaltar que a educadora necessita de se apropriar dos conhecimentos prévios para sair de uma pedagogia tradicional⁴ que comumente se observa nesta etapa da Educação Básica. Por isso, a orientadora do projeto proporcionou inúmeras reuniões de alinhamento bem como de formações que possibilitassem o abrir de horizontes das residentes, proporcionando ampliar nossos conhecimentos a respeito

⁴ Para Bakala (2019, p. 21) a relação entre educando e educador “se mantinha em posições fixas, invariáveis, aparecia como um sábio infalível e o educando aparecia como aquele que sempre nada sabia.”

da temática que iríamos desenvolver neste percurso. Diante disso, ressalto o quão importante foram estes momentos formativos para crescimento do grupo a fim de planejarmos propostas que possibilitassem às crianças vivenciarem novas experiências com o outro e com ela mesma.

Em consonância a abordagem através de projetos, a inquietação das crianças por conhecerem mais deste autor e sua obra era perceptível, especialmente o que diz respeito às brincadeiras, conforme afirma Nogueira (2005, p. 114) uma atividade proposta em configuração de:

[...] projetos possibilita a ampliação do processo de construção do conhecimento, já que os alunos realizam a descrição de suas hipóteses planejadas, executam os processos para pesquisa e descobertas, analisam e refletem sobre suas aquisições e ainda utilizam-se de seu senso crítico, depurando e replanejando seus trabalhos. Todo esse processo, além de ser mais interativo, o que sem dúvida vai motivá-los, respeita a individualidade, suas carências e suas habilidades.

Dessa forma entende-se por projeto aquele que nasce a partir de uma dúvida ou curiosidade, que por sinal é bem frequente nas crianças desta faixa etária que possuem a necessidade de compreender o mundo através de perguntas auxiliando-se sempre que necessário em um adulto com mais experiência, deixando esclarecido que o projeto não pode ser realizado por realizar, necessita-se que seja significativo e que haja um despertar pelo conhecimento, seja ele qual for. Neste sentido, o adulto na pessoa da residente encontra-se na condição de pessoa com mais experiência de forma que possibilita uma melhor mediação e em todo este processo pude perceber como:

(...) o ambiente das creches e pré-escolas pode ser considerado como um campo de vivências e explorações, zona de múltiplos recursos e possibilidades para a criança reconhecer objetos, experiências, significados de palavras e expressões, além de ampliar o mundo de sensações e percepções. Funciona esse ambiente como recurso de desenvolvimento, e, para isso ele deve ser planejado pelo educador, parceiro privilegiado de que a criança dispõe. (Oliveira, 2005 p.193).

Desse modo, a creche em que fora realizado o projeto contribuiu significativamente no desenvolvimento das crianças levando em consideração fatores como a interação social e utilização de diversos recursos que obtiveram significados a partir de suas vivências nos momentos pedagógicos, possibilitando a utilização do projeto como fonte enriquecedora para os avanços na construção dos seus conhecimentos. Neste sentido, observa-se a importância de pedagogos que trabalhem a partir de projetos visando o desenvolvimento da criança como um todo, como afirma Libâneo (2010, p. 33):

(...) o pedagogo é o profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação de saberes e modos de ação, tendo em vista o objetivo de formação humana previamente definida em sua contextualização histórica.

A pedagogia é a profissão que nos permite trabalhar com idades diversas promovendo suas habilidades e potencializar suas possibilidades a partir do meio em que está inserido, desta forma a necessidade de se trabalhar de forma diferenciada com a faixa etária já apontada se dá pela forma de aprendizado que se torna mais atraente e menos engessado permitindo que a criança explore suas necessidades de aprendizado a partir de suas próprias observações. As crianças então, conseguiram alcançar os seus próprios objetivos que surgiram de suas curiosidades: conhecerem e brincarem com as “novas” brincadeiras que aprenderam e até mesmo, descobriram. Nossos reencontros pela escola, foram sempre muito envolventes a ponto de elas sempre me relatarem, em suas falas senti meu dever cumprido, pois, a obra em que estava representada estas brincadeiras causou uma aprendizagem com significados para elas.

O PRP me proporcionou enquanto residente, viver e me aproximar da escola pública, bem como despertou amor e senso de responsabilidade pelo que estava a começar na escola, o fato de vivenciar a rotina com as crianças já me deixava na expectativa pelo que ainda viria, os momentos pedagógicos se davam no mesmo formato dos outros dias da semana, em que as crianças já estavam habituadas: elas chegavam se dirigiam a tomar café retornavam para a roda de conversa para que em seguida pudesse se realizar uma atividade voltada para o projeto, posteriormente elas eram direcionadas ao parquinho, após este momento retornavam para o refeitório em que almoçavam e para os que não ficavam de forma integral na escola, se tornava a hora da saída enquanto os demais se dirigiam para o dormitório.

3.4. “Tia, Ivan Cruz pintava brincadeira de criança”.

Pelas falas das crianças a respeito do artista já eram perceptíveis o interesse mútuo, neste sentido, o projeto realizado na Creche intitulado “Fazendo arte com Ivan Cruz” foi programado em pilares importantes a fim de sistematizar a planificação didática das residentes. Dessa forma, apresentarei duas experiências marcantes vivenciadas pelas crianças e por mim, que me possibilitaram viver à docência de forma singular e única, sendo a educadora que segundo Mallman (2022, p.18) “constrói-se e reconstrói-se diariamente” para viver à docência como ela realmente é. Estas ciências fazem parte do eixo: os brinquedos retratados na obra de Ivan Cruz. Sendo interessante pontuar que, as experiências das crianças extrapolavam o somente conhecer

as obras, eram momentos em que as crianças eram convidadas a explorar e brincar em espaços variados da instituição com suas produções próprias.

As vivências que foram ofertadas e foram descritas, ocorreram no dia 16 de outubro, 30 de novembro e 1 de dezembro de 2023, respectivamente. Contaram com a participação de 14 crianças que na época possuíam 3 anos de idade, frequentavam a instituição de Educação Infantil no maternal II, tendo como as obras referência: “O Catavento” e “Crianças brincando na praça”.

3.4.1 “-Tia, quero ver ele voar!”

As crianças tiveram acesso a imagem (ver ANEXO A) de forma impressa em folhas A4, a imagem foi apresentada enquanto as crianças estavam sentadas em formato de circunferência para o início da rotina escolar. Ao mostrar a imagem, as crianças já conseguiam identificar quem era o artista e rapidamente falaram coisas como: “essa obra é do Ivan Cruz”; “ele pinta brincadeira de crianças”. Aproveitando o entusiasmo das crianças em responder, foi perguntado se conheciam o brinquedo representado na imagem, algumas responderam que sim, mas não sabiam o nome. Então, apresentou-se o nome do brinquedo representado na imagem por meio de uma contação de história de Edmar Freitas chamada “O menino e o cata-vento”. Essa história relata sobre a vida no sertão e por conta de muito vento foi erguido um catavento que chamou a atenção de um menino que adorava admirá-lo.

Contar história é uma ferramenta importante para o ensino e a aprendizagem das crianças pequenas, de acordo com Silveira (2012, p.169): se dá através de “ouvir a narrativa, em que o ouvinte, conhecendo o enredo da história, passa a imaginar as cenas, as personagens e os detalhes específicos de cada um. “Inserir a história na rotina escolar da Educação Infantil permite que a criança se desenvolva de forma interdisciplinar. Com isso, a proferição da história promoveu um bom diálogo com as crianças, sobre a história do catavento; para que serve; sua funcionalidade; além disso a explicação sobre a importância dele para a energia eólica. O momento da roda de conversa, rica em diálogo, fez com que as crianças se interessassem ainda mais sobre o brinquedo que iriam montar.

No segundo momento, já sentados ao redor das mesas, foi explicado como iriam prosseguir para montar seus cataventos. A residente entregou folhas coloridas para as crianças, cortadas em formato de quadrado e aproveitou para indagá-las sobre qual forma geométrica a

folha se encontrava e quais cores foram distribuídas. As crianças com auxílio da residente coloram as pontas do quadrado que estava com um corte para formar o catavento, sentiram a textura do papel e da cola. Nessa etapa foram utilizadas diversas habilidades como: coordenação motora; reconhecimento de cores e forma geométrica; noção de espaço; concentração. Que estão atreladas diretamente aos campos de experiência da BNCC: corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Na produção do catavento (ver APÊNDICE A), a residente ajudou e orientou nas etapas de execução, pelo fato de algumas partes da produção as crianças apresentarem dificuldades no domínio do manuseio do material. Ademais, o tempo proposto para essa atividade era curto devido a rotina estabelecida pela Creche.

O último momento da vivência foi o ápice para os pequenos, eles tiveram a oportunidade de explorar um ambiente para além da sala de aula, utilizaram um espaço externo da escola para brincarem com as produções dos seus cataventos. Foi escolhido um lugar onde o vento estava correndo e as crianças foram orientadas a levantarem os cataventos e assim a “mágica” aconteceu, as folhas transformadas em um brinquedo começaram a girar e assim surgir um momento ímpar de diversão, experimentação e aprendizado significativo. As crianças começaram a perceber que precisam se movimentar no sentido do vento para que ele pressionasse os cataventos para girar. Nessa atividade pode-se destacar um dos seis direitos de aprendizagem da BNCC, que foi assegurado na sua execução:

Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia. (BNCC, 2017 p.38)

As crianças puderam se deleitar da ciência que o vento exerce sobre as folhas, da história da importância do catavento, exercitar suas aptidões manuais de forma lúdica e interdisciplinar. A cada giro do catavento (ver APÊNDICE B) eram sorrisos expostos, eram olhos brilhantes, eram crianças brincando e se deliciando da sua infância. A cada giro do catavento teve imaginação, diversão e realização.

3.4.2 “—Tia, isso é um pincel?”

Nestes momentos de roda, sempre foi perceptível que havia curiosidade das crianças por conhecer as novas propostas que oferecemos, sendo importante situar que não havia nada de

mirabolante, mas, o que fazia sentido para elas era a sua participação na construção de conhecimento que se tornaram visíveis para nós residentes a partir de falas, como “–Tia, essa casa é vermelha”; “–Tia, isso é um pincel?”; “–Tia, o Ivan Cruz pintava brincadeira de criança.”, tornando nossa manhã produtiva e cheia de significados não só para elas como a mim também. Em uma das vivências propostas, as crianças tiveram a oportunidade de levar à escola um brinquedo que fosse especial para elas, para que juntas pudéssemos reproduzir a obra “Crianças brincando na praça (1990)” de Ivan Cruz.

A imagem (ver ANEXO B) do artista em que as crianças mais se prendiam durante as manhãs, elas ficavam encantadas com todas as brincadeiras e o mais que a imagem transmite, haja vista que muito do que está registrado se difere das suas realidades. Podendo salientar que a cultura que emerge das crianças, reflete suas relações sociais, considerando que a sociedade está em constantes transformações, torna-se inconcebível que as crianças não passem por mudanças, um fator que muito contribui para o distanciamento das crianças com uma cultura brincante é a tecnologia, uma vez que proporcionou às crianças diferentes formas de interagir virtualmente e de certa forma não promove a interação social. Como em entrevista à Secretaria de Estado do Governo de Sergipe, a psicóloga Marluce Lima afirma: “(...) esse contato mais próximo com as telas pode gerar transtornos como ansiedade, problemas de visão, dificuldades para dormir, problemas de aprendizagem, além de afetar a interação social e ter impactos cognitivos, afetivos e psicomotor”.

Prosseguindo com a fala da psicóloga, se torna admissível o quanto é importante e necessário promover momentos como este na sala de referência ou a partir dela, de forma a ressignificar o trabalho com algumas temáticas. Neste sentido, o PRP também proporcionou que as crianças saíssem um pouco mais das salas referência e ocuparem outros espaços da escola, como o pergolado em que fizemos o faz de conta que é a praça da obra de Ivan Cruz momento em que as crianças tiveram a oportunidade de ter contato com a natureza. Neste sentido, proporcionamos que a turma antes de colocar em papel, pudessem participar de um momento único ao lado de seus colegas experimentando um pouco do que houve naquela obra: crianças livres podendo brincar e interagir com seus colegas.

Neste momento a interação entre eles (ver APÊNDICE C) foi realizada de maneira assertiva, eles gostaram de sentir o vento os rodeando, de perceber o cheiro da grama ao redor da praça e ouvir o som dos passarinhos que compunham a cena deste dia, após esta vivência tornou-se perceptível que o projeto desenvolvido estava fazendo sentido para elas de forma que

as crianças cada vez mais se identificavam com a mensagem de Ivan Cruz e suas obras, deixando explícito a importância da prática brincante que desenvolveu-se no projeto e a forma como ele estava a refletir nas crianças.

Como produto, as crianças foram convidadas a expressar artisticamente suas percepções sobre a obra estudada durante a semana (ver APÊNDICE D) no papel 40 quilos em que tiveram a mediação da residente somente para se atentar aos detalhes contidos na imagem, entretanto, todo o processo foi conduzido por eles, tornando sua experiência rica em descobertas e ganho de habilidades como o trabalho em equipe, a paciência, a motricidade fina, colagem, lateralidade. Para a construção da areia representada na imagem, em grupo, eles decidiram que era melhor colocar um pouco de areia na tinta marrom, quando descobriram a cor se formou houve alegria em todos, como um verdadeiro coletivo.

Durante os momentos pedagógicos do PRP na escola, buscamos por integrar a família das crianças sempre que possível, solicitando materiais de fácil acesso das crianças como maneira de as famílias se sentirem participantes deste processo, como finalização desta proposta pedimos que as crianças levassem fotos suas brincando em algum lugar de alguma brincadeira favorita para que pudéssemos expor na sala (ver APÊNDICE E) e as crianças criarem uma memória afetiva sobre o trabalho construído totalmente por elas. Diante do pedido, as famílias se mostraram muito comprometidas e todas levaram fotos das crianças, as crianças com a minha ajuda, recortaram suas fotos e colaram no papel anteriormente pintado por elas, resultando no nosso trabalho coletivo finalizado.

Dessa maneira, é possível perceber o quanto estas propostas brincantes surgiram como um facilitador no processo de aquisição de conhecimentos e de habilidades que estão previstos nos documentos oficiais que garantem uma educação de qualidade para as crianças. Sendo importante afirmar que, o processo se tornou significativo para quem organizou as propostas e para quem as vivenciou.

4 ESCRITA NARRATIVA E EXPERIÊNCIA DE UMA RESIDENTE NA CRECHE PÚBLICA

O processo de escrita, se baseado em uma narrativa, torna-se uma forma privilegiada de construir a realidade acadêmica uma vez que se leva como condição principal a subjetividade. Neste sentido, para Reisdoefer e Lima (2021, p. 800) “é característica da pesquisa narrativa não somente a superação dos formalismos, mas também o foco nas subjetividades do contexto e dos sujeitos estudados.” dessa forma, é característico dela considerar os aspectos inerentes às narrativas do lócus de pesquisa em consonância as ideias da pesquisadora a fim de compreender a sua realidade e contribuição social.

Desta maneira, essa forma de se investigar a partir de uma visão biográfico-narrativa transcende a ideia da divisão dos termos objetividade e subjetividade, buscando oportunizar que a pesquisadora consiga captar a riqueza existente nos detalhes das trocas humanas que por muitas vezes não consegue ser determinado. Por isso:

a narrativa permite a compreensão da complexidade das narrações e busca dar sentido à experiência vivida e narrada. No que diz respeito à Educação, permite ao pesquisador, seja ele o professor ou outro profissional e mesmo alunos que fazem parte deste espaço, incluir, em suas análises, dimensões morais, emotivas e políticas, justamente o que consideramos essencial em pesquisas sobre formação docente. (Reisdoefer; Lima, 2021, p. 800)

A pesquisa narrativa, então, contribui significativamente para a formação docente já que possibilita a imersão em documentos e programas oficiais do governo a partir de uma experiência vivida no chão da instituição de Educação. Possibilitando que o docente venha a relatar suas próprias experiências a partir de um viés pessoal contrastando com a veracidade dos direitos existentes nos documentos, dessa forma a narrativa:

tem a característica de permitir ao pesquisador observar, ouvir e registrar as experiências dos sujeitos a partir de suas próprias, viabilizando várias formas de interpretação, ao mesmo tempo em que requer dos demais envolvidos as suas interpretações sobre o tema pesquisado. (Reisdoefer; Lima, 2021, p. 804)

Desse modo, a contribuição dessa escrita para a minha formação docente, se deu pelas diferentes maneiras em que enquanto pesquisadora consegui me expressar já que através dela é possível relatar experiências que para “outro tipo de pesquisa não considera relevantes, como os sentimentos, os desejos e os propósitos.” (Botía apud Reisdoefer e Lima, 2021, p. 805). Neste sentido, nos momentos em que estamos imersos na pesquisa narrativa, não há diferenciação

entre os “papéis” do sujeito pesquisado e do pesquisador em questão, mas, trocas significativas são realizadas entre ambos, proporcionando uma pesquisa realizada em conjunto.

Portanto, a escolha da escrita narrativa para relatar a experiência da residente, se deu pela liberdade que a estrutura do texto permite a quem escreve descrever, criticar e elogiar fatos que são de grande relevância, para possíveis discussões uma vez que a construção do Programa Residência Pedagógica se pauta em organização, planejamento e execução. Cabe se pensar e refletir sobre as práticas exercidas em todas as esferas que envolveram o processo, averiguando se de fato houve consonância com o planejado.

Neste sentido, a escrita narrativa contribui significativamente para o pensamento reflexivo do educador que compreende sua prática como viva e que precisa a todo momento ser analisada sob um olhar crítico, mas também humano. Dessa forma, os registros se fazem necessários a partir de instrumentos que guiem o processo da escrita, utilizando estratégias que contribuam para essa narração. Diante disso, enquanto produtora de conhecimento busquei por duas estratégias de escrita no decorrer do PRP, sendo elas, o diário de bordo e as fotografias, ambas de utilização pessoal.

Dessa maneira, o diário de bordo entra em um aspecto da Educação Infantil intitulado como documentações pedagógicas que para Caritá (2024, p. 41) “é assumir posicionamentos conscientes, deixando marcas”. Este processo de documentar então, consiste em marcar uma história vivida e construída com e para as crianças, onde o educador tem a possibilidade de registrar momentos únicos e inerentes a formação daquela turma enquanto cidadão de direitos. Larcher (2019, p. 102) afirma que:

Registrar os acontecimentos do cotidiano vem sendo uma constante na história, mesmo que inconscientemente. Das escrituras nas cavernas às postagens em redes sociais, vários têm sido os modos encontrados pelo homem, ao longo dos tempos, para documentar ou deixar rastros do vivido.

Diante disto, cabe ressaltar que a finalidade do diário de bordo é justamente refletir e anexar informações importantes do decorrer do processo vivido com a turma, uma vez que, se torna “[...] um espaço pessoal de anotações e observações, no qual o professor escreve e sistematiza a ação pedagógica vivida, construindo memória, deixando marcas da prática desenvolvida” (Ostetto, 2015, p. 205). Dessa maneira, destaca-se a importância deste documento para a formação do professor iniciante bem como o que já está a algum tempo neste trabalho, já que através desse momento de reflexão da escrita, é possível averiguar nossas práticas na sala referência.

Para tanto, o autor ainda afirma o registro em diário de bordo como:

um recurso que documenta o vivido e/ou o imaginado, o diário de bordo tem a memória como elemento que o constitui, e que possibilita ao mesmo não ser apenas um registro de dados ordinários, ou fatos, mas também uma espécie de reordenação do acontecido e/ou imaginado, exprimindo as reflexões subjetivas desencadeadas pelas vivências e pela imaginação de um artista, que se torna autor. (Larcher, 2019, p. 104)

Dessa forma, para a realização de uma escrita narrativa rica em detalhes e nuances das vivências, é necessário usar-se de instrumentos e estratégias como o diário de bordo. Por isso, pensou-se neste registro como sendo o principal a ser seguido pelo grupo de residentes que para além da reflexão apenas sobre o trabalho docente vivenciado em sala, percebia-se a sua contribuição para pensamentos e questionamentos sobre o ambiente escolar, a relação social das crianças, o acolhimento entre o corpo docente bem como a relação existente entre este corpo que se configura como escola, já que para Larcher (2019, p. 107):

o diário de bordo atua como um confessor, que delata questões epistemológicas e metodológicas de práticas pedagógicas, e, com isto, colabora para a clareza destas à medida que se dão, a partir de registros objetivos e/ou sensíveis e individuais sobre uma experiência coletiva. A saber: uma aula.

Neste sentido, para além dos registros processuais que o diário de bordo possibilita, este também compreende a avaliação como “uma espécie de atividade orientadora e de acompanhamento dos percursos, que podem ser (re)orientados durante o “caminhar” Larcher (2019, p. 107). Dessa forma, é perceptível como para além de uma construção de conhecimento este importante documento possibilita a construção de um processo avaliativo da criança, possibilitando que o educador perceba suas evoluções a cada nova aprendizagem adquirida e superação dos seus desafios anteriores.

Sob a perspectiva de outro autor, tem-se que o diário de bordo se constitui como “[...] um espaço no qual o professor pode marcar suas incertezas, assim como suas conquistas e descobertas, em cuja dinâmica pode apropriar-se de seu fazer” (Ostetto, 2015, p. 205). Desse modo a escrita narrativa ganha “[...] uma forma concreta de o educador apropriar-se do seu cotidiano, refletir e assumir posicionamentos conscientes ao ressignificar e (trans)formar a própria prática pedagógica” (Proença, 2022, p. 252), possibilitando que a escrita seja valiosa, bem como seja potente em alcançar seu objetivo.

De maneira que, “os diários de bordo, podem servir como estímulos ou provocadores para pesquisas e/ou práticas pedagógicas em diferentes contextos.” (Larcher, 2019, p. 107) Os

diários possibilitam a contínua pesquisa no meio acadêmico por descrever práticas subjetivas que trazem impacto a uma construção de sociedade que vivenciamos desde seus mais remotos períodos. Na educação, esta documentação pode ser visualizada como uma grande aliada não só do educador, mas, de todo corpo docente da instituição de EI.

Em consonância a esta estratégia de registro, também utilizamos os registros fotográficos como fonte de pesquisa no PRP, uma vez que eles possibilitam são capazes de evocar emoções, detalhes e sensações que, muitas vezes, não seriam recuperadas apenas pela lembrança verbal. No contexto da escrita narrativa, os registros fotográficos permitem que os professores revisitem momentos específicos, reconstituindo os cenários, os sujeitos envolvidos e as ações realizadas. Este resgate ajuda a enriquecer a narrativa com detalhes que podem passar despercebidos e uma reflexão puramente textual.

Quando integrados à prática narrativa, a fotografia não apenas documenta, mas também fomenta o olhar crítico sobre as ações e contextos. No caso da formação docente, por exemplo, uma fotografia de uma atividade em sala de aula pode inspirar reflexões sobre a interação entre professor e alunos, a organização do espaço ou a metodologia utilizada. Esse diálogo entre a imagem e o texto narrativo ajuda o educador a construir sentidos mais profundos sobre a sua prática.

Além disso, esse instrumento oferece um ponto de partida visual que pode ser interpretado de maneira diversas, dependendo do olhar de quem narra. Esse elemento subjetivo estimula a criatividade na escrita, permitindo que cada ator atribua significados únicos às imagens. Assim, a fotografia não apenas documenta um momento, mas também abre espaço para interpretações pessoais e poéticas, que enriquecem o texto narrativo. Ela ajuda a dar profundidade às histórias, conectando memória, crítica e emoção, em um processo que valoriza tanto o olhar quanto a palavra. Para o educador, integrar esses instrumentos à escrita narrativa é uma oportunidade de revisitar e ressignificar sua prática, transformando-a em um campo fértil de aprendizagem e reflexão contínua.

Enquanto residente nesta edição do Programa Residência Pedagógica, compreendi que ele se tornou um componente essencial na minha formação inicial de ser professora, pois possibilitou enquanto licencianda vivenciar, de maneira estruturada e orientada, o cotidiano escolar desde as primeiras etapas de minha trajetória acadêmica. Diferente dos estágios tradicionais, essa experiência conseguiu oferecer um período prolongado de imersão no ambiente escolar, possibilitando uma interação contínua com as crianças, docentes mais

experientes e gestor educacional. Este momento de troca, proporciona uma aproximação que facilita a aplicação prática dos conhecimentos teóricos adquiridos na universidade, promovendo uma formação mais integrada e significativa.

Além disso, essa iniciativa fortalece o desenvolvimento de competências fundamentais para a docência, como o planejamento de aulas, a adaptação de metodologias para diferentes perfis de alunos, a avaliação da aprendizagem e a gestão da sala de aula. Os residentes têm a oportunidade de refletir criticamente sobre sua prática, identificando desafios, experimentando estratégias inovadoras e aprimorando sua postura profissional. Outro aspecto relevante é o impacto dessa formação na construção da identidade docente. Ao vivenciar o dia a dia escolar, os futuros professores desenvolvem maior autonomia, segurança e compromisso com a profissão.

A experiência ofertada através da docência também favoreceu a construção de uma visão mais realista e aprofundada sobre os desafios da educação, estimulando o engajamento com práticas pedagógicas que visam à inclusão, à equidade e à qualidade do ensino. Dessa forma, a Residência Pedagógica não apenas aprimora a formação dos futuros professores, mas também contribui para a renovação das práticas educacionais, estabelecendo uma ponte entre a universidade e a escola e promovendo um ensino mais contextualizado, reflexivo e eficaz.

Neste contexto, esta seção busca discutir como os objetivos desse programa foram alcançados na escola, evidenciando as práticas pedagógicas desenvolvidas e os impactos dessa experiência na formação dos residentes. A seguir, serão analisadas as estratégias adotadas, os desafios enfrentados e os resultados obtidos, demonstrando a relevância desse processo para a construção da identidade docente.

Dessa forma, a respeito do PRP, têm-se:

Art. 4º São objetivos específicos do PRP:

- I - fortalecer e aprofundar a formação teórico-prática de estudantes de cursos de licenciatura;
- II - contribuir para a construção da identidade profissional docente dos licenciandos;
- III - estabelecer corresponsabilidade entre IES, redes de ensino e escolas na formação inicial de professores;
- IV - valorizar a experiência dos professores da educação básica na preparação dos licenciandos para a sua futura atuação profissional;
- V - induzir a pesquisa colaborativa e a produção acadêmica com base nas experiências vivenciadas em sala de aula.

Neste primeiro objetivo, fica clara a importância de formação para educadores que atuam na EI uma vez que pensam abordar temáticas diferentes para crianças dessa faixa etária,

fugindo do tradicionalismo já imposto. Trabalhar por projetos, me possibilitou enquanto residente pedagógica em propor às crianças e educadora referência uma abordagem de aprendizagens e habilidades específicas a partir do brincar.

Ao proporcionar um contato direto com a realidade escolar, o programa me permitiu ampliar minha compreensão sobre os processos de ensino e aprendizagem para as crianças, articulando os conhecimentos teóricos adquiridos na universidade com a prática cotidiana da sala de referência. Afinal, enquanto educadora em formação, tive a oportunidade de para além do integrar a teoria e a prática, vivenciar os conceitos estudados na universidade em situações reais, tornando o aprendizado mais significativo e concreto.

Neste sentido, essa imersão no ambiente escolar proporciona a vivência dos desafios cotidianos da profissão, permitindo que os licenciandos experimentem diferentes abordagens didáticas, aprimorem sua capacidade de mediação do conhecimento e desenvolvam autonomia na tomada de decisões pedagógicas.

Além disso, ao trabalhar em conjunto com professores experientes, contribuiu para o aperfeiçoamento contínuo das práticas, consolidando uma identidade profissional. Desta maneira, foram necessárias desconstruções do nosso pensamento sobre educação a partir de teóricos estudados ainda na UFMA, formações proporcionadas pela orientadora do programa se fizeram necessárias para esta (des)construção.

Uma vez que me propus a estar no ambiente da escola junto às crianças, pude participar de momentos significativos que mudaram a minha percepção sobre o que é ser professora, por vezes na Universidade temos a utopia de vivenciar uma escola que irá possibilitar todos os meios para fortalecimento deste saber fazer docente, entretanto, quando nos posicionamos frente a instituição e tudo o que a permeia, compreende-se que não necessariamente será desta forma.

Os momentos com as crianças fizeram valer a pena cada esforço que foram necessários serem feitos, desde o traslado de casa a instituição até os planejamentos e compra de recursos para proporcionar vivências de artes para as crianças. Em pensar que através de conversas informais com a professora regente, vemos que o ofício de ser professor vai além do planejado, torna-se uma missão do fazer acontecer, contribuir para o dar certo. Neste sentido, a fala de Miotto (2023, p. 2) faz sentido, quando retrata que:

Tanto a escola em suas práticas de educação, como o professor em sua prática pedagógica e o aluno em sua aprendizagem são instrumentos responsáveis pelo

processo de construção do conhecimento. Cabe ao professor ser o organizador, o estimulador e o orientador na troca de diálogo e de compartilhamento de saberes, para que o processo de ensino e aprendizagem aconteça. Por isso, é necessário conhecer e refletir sobre a sua prática pedagógica.

Para tanto, é incontestável que a aprendizagem as quais as crianças foram submetidas partiram também do repertório que enquanto residente, busquei e aprimorei para que pudesse compartilhar com elas. Por isso, enquanto organizadora dos encontros com elas, estive na condição de observadora de seus gostos e como forma de ampliá-los, possibilitei o encontro com a arte de um pintor brasileiro. Desse modo, eram perceptíveis através das falas das crianças durante os momentos de roda que como já mencionados, faziam os esforços girarem em torno destas significâncias.

Neste sentido, ser professora, consta como um ato de coragem para se desconstruir a fim de fortalecer importantes convicções que constituem o caminho que é lecionar, entre elas compreender que cada criança é única e possui seu tempo e modo de aprendizagem. Por muitas idas à escola, era possível enxergar uma pedagogia tradicionalista que venerava o papel a4 e desestimulava a criatividade da criança em seu saber fazer, bem como uma falta de sensibilidade para ouvi-la e acolher seus anseios, especialmente o de brincar.

Para Miotto (2023, p. 4), a sociedade:

é formada de sujeitos plurais em suas crenças e manifestações de fé, em suas cores e sabores, em seus olhares, na construção, fruição e apreciação da arte, na sua língua e nas expressões e formas de comunicar, enfim, na construção do seu ser-no-mundo. E é esse mesmo ser que adentra a porta das salas de aula. Ele não se desvincula de suas bagagens sociais e culturais ao ingressar no espaço escolar.

Enfatizo a grande importância da fala da autora, bem como contribui de forma significativa neste processo que é aprender a lecionar, já que para a educação afetar a criança de maneira positiva faz-se necessário compreendê-la como ser única e que possui total capacidade de produzir cultura. Não obstante, ainda é possível se deparar com uma pedagogia mais tradicional a qual por vezes este desserviço torna-se efeito global alcançando a EI, inclusive na Creche em que estive produzindo. Neste sentido, o segundo objetivo do programa potencializa a importância dessa experiência para uma graduanda de um curso que pretende lecionar, no que tange a contribuição do PRP para o aperfeiçoamento da residente enquanto futura pedagoga, pode se afirmar o que diz Pimenta (2012, p. 18):

[...] Para além da finalidade de conferir uma habilitação legal ao exercício profissional da docência, do curso de formação inicial se espera que forme o professor. Ou que colabore para sua formação. Melhor seria dizer que colabore para o exercício de sua

atividade docente, uma vez que professorar não é uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas.

Concordo com a autora quando afirma que para a formação da educadora, não basta apenas ter um diploma testando teoricamente que estou habilitada para tal função, mas, o ato de ensinar e contribuir com a formação humana vai muito além. Uma vez que a formação do ser educadora está intimamente ligada a uma postura que não é rígida, entretanto, se constitui de uma dinamicidade que requer uma interação entre ambas as partes. Dessa forma, a escola torna-se o lugar em que estas trocas podem ocorrer já que ela “possibilita que os sujeitos construam sua identidade docente e sua profissionalidade, envolvendo no processo formativo vivências do campo profissional.” (Silva, 2021, p. 141)

Neste sentido, é importante frisar como estas trocas dentro da instituição em que residi se fizeram permanentemente necessárias para o aguçar das minhas reflexões críticas uma vez que se tornar professora é uma das contribuições do Programa e as observações são quem trazem sentido à prática docente. Por meio das experiências necessárias que todo profissional precisa passar, considero que Residência Pedagógica me possibilitou este contato de mais proximidade com o ambiente que almejo estar e move as minhas inquietações, pois segundo Silva (2021, p. 141):

São as experiências do formando no âmbito do espaço escolar que darão continuidade e embasamento para sua formação inicial enquanto futuro professor, desde que haja uma articulação teórico-prática, ou melhor, uma compreensão da realidade na qual está inserido.

Segundo as falas do autor, é perceptível como para que houvesse contribuição significativa no meu processo formativo, precisei observar a instituição bem como o conjunto de fatores que a sustentam. Observar as crianças desde a sua chegada na instituição até a hora do fim de expediente, fizeram me aproximar delas e perceber do que elas sentiam falta e o que não se sentiam tão à vontade em repetir diariamente. Este olhar por vezes tornou-se ignorado por professoras que já estavam a mais tempo em convívio com as crianças, me fazendo afastar de tais práticas e não querer reproduzi-las.

Desta maneira, para uma contribuição significativa na formação inicial, enquanto residente, seria importante que houvesse trocas entre as professoras mais experientes e aqueles que estão adentrando à docência uma vez que, através destas experiências conseguiria perceber a realidade existente comparada a minha vivência até então acadêmica, contribuindo para minha construção da profissionalidade e da identidade docente. Sendo possível também experienciar

o profissionalismo, uma vez que este configura-se como “sendo as qualidades da prática profissional dos professores necessárias ao trabalho educativo.” (Silva, 2021, p. 141). Entretanto, como experienciar o comprometimento com a construção da identidade brincante da criança? Como enxergar neste contexto, uma professora de educação infantil?

A verdade é que por muito se observava um comprometimento que estava preocupado em dar satisfação social a sociedade e aos documentos legais, mas, desconsiderando o direito principal da criança: o aprender respeitoso. O papel A4 por si só, não possibilita a criança construir repertório cultural de suas vivências através da sua experiência para além da instituição, porém, ele pode ser sim um dos instrumentos de registro. O problema não está no papel, está na utilização da sua finalidade. Nas minhas sequências didáticas, utilizei o papel, giz de cera, tinta guache, entre outros materiais que comumente existem na EI, entretanto, as crianças faziam suas próprias descobertas com o que tínhamos de informação sobre o pintor e sua cultura estudada.

Diante disso, Zabalza (2014, p. 100) afirma que o processo de formação do professor se dá através de “algo que transcende a academia [são necessários mais conhecimentos que os que pode proporcionar a universidade]”, caracterizando as experiências profissionais que desenvolvi ao longo do projeto são consideradas como relevantes para aquisição de habilidades enquanto educadora. Neste sentido, a Universidade que dispõe de programas como este, possibilita que para além da inserção no mercado de trabalho, a habilidade de professorar e alcançar patamares mais elevados junto ao conhecimento teórico seja real e possível. A criticidade exercida na Universidade se faz necessária para o cotidiano, inclusive para os momentos de condução da turma, já que se faz a educação com e para as crianças.

Ademais, cabe ressaltar que ao vivenciar o chão da escola, pude esclarecer de forma mais assertiva que a teoria estudada jamais anula a prática ou vice-versa, uma vez que ambas se apoiam já que o trabalho de ser professora consiste em práticas amparadas pelo embasamento teórico, de ser um mediador em proporcionar elementos de relevância que sustentem as percepções de professora, para a inserção da prática. Dessa forma, concordo com o que afirma Pimenta (2012, p. 41):

“[...] de acordo com o conceito de ação docente, a profissão de educador é uma prática social. Como tantas outras, é uma forma de se intervir na realidade social, no caso por meio da educação que ocorre não só, mas essencialmente, nas instituições de ensino. Isso porque a atividade docente é ao mesmo tempo prática e ação.”

Não pude adentrar ao campo sem ter conhecimento prévio do que e como fazer, nem tampouco sugerir uma ruptura da teoria com a prática, entretanto, constatei que é necessário haver uma ligação íntima entre ambas que seja capaz de articulá-las em suas singularidades, mas, também seja capaz de se complementarem criticamente. Em concordância a isto, Silva (2021, p. 142) afirma que “é na atuação no ambiente da escola enquanto local de formação teórico-prática que se consegue reconstruir as práticas reflexivas”. A reflexão pode ser considerada então como ponto de partida para iniciar-se propostas pedagógicas que possibilitam as crianças de viverem para além do raso na EI.

No contexto da Residência Pedagógica, o quinto objetivo ganha contornos ainda mais significativos, uma vez que para além da imersão na realidade escolar, proporcionada pelo projeto, oferece um terreno fértil para o desenvolvimento de projetos de pesquisas e produções científicas que dialogam diretamente com os desafios e as necessidades da prática docente. Neste sentido, como afirma Mizukami (2022, p. 06) a

pesquisa colaborativa refere-se a projetos que objetivam produzir conhecimentos sobre o desenvolvimento profissional de professores e de como investigá-los, produzir conhecimentos sobre processos de ensinar e aprender, bem como de práticas possíveis construídas colaborativamente, além de promover processos de desenvolvimento profissional da docência de professores por meio de reflexão sobre a própria prática pedagógica.

Dessa forma, a experiência que tive dentro da sala de referência tornou-se uma “matéria-prima” para a reflexão e discussão sobre questões inerentes à Educação Infantil. Durante o tempo em que estive no PRP surgiu a oportunidade de vivenciar o cotidiano escolar, estabelecendo conexões e levantando hipóteses: o residente é desafiado a identificar problemas, questionar práticas e buscar estratégias. Como afirma Paulo Freire (1996), “A prática docente crítica implica em pensar a prática enquanto se faz a prática”. A residência pedagógica oferece um espaço privilegiado para essa reflexão, permitindo que enquanto futura professora consiga analisar minhas próprias ações e as de meus colegas, buscando aprimorar a prática docente.

Desse modo, analisar a EI sob a perspectiva da Residência Pedagógica, me fez entender que não tem nada a ver com uma Residência Médica, pois, não é possível se especializar em uma área da educação quando ainda se está no processo de formação inicial. Também não considero o PRP como um estágio, pois não estive todos os dias na escola e esta quebra tornavam as vivências com as crianças reduzidas se olharmos para infinitas possibilidades que uma semana inteira pode nos dar. Porém, afirmo que através da minha experiência pude me aproximar da instituição pública e para além de ser uma oportunidade de ganhar dinheiro, é um

objetivo poder proporcionar às crianças, experiências como estas que fogem do tradicionalismo e que olham para a educação como ela realmente é: humana.

Neste sentido, a produção acadêmica, fruto do relato de uma pesquisa colaborativa, permitiu que a experiência vivenciada na residência ganhe voz, podendo culminar neste trabalho que sintetiza uma parte importante da minha vida. Ter participado do processo de formação destas crianças me fez ser mais comprometida com a educação e permitir vivenciar as dores e amores do que é ser docente. Neste caso, enquanto residente desta edição, pude para compreender a importância de ser professora reflexiva na escola, não só de minhas práticas, mas, de como a educação pode contribuir de forma positiva na vida de quem a permite. Perceber o interesse das crianças pelas brincadeiras e brinquedos que Ivan Cruz retratou através da pintura fez compreender, mais uma vez, como existe importância na Educação Infantil.

Além de me fazer uma professora reflexiva e questionadora das práticas que comecei no projeto, aonde através das pequenas escritas nos diários de bordo, pude analisar quais perspectivas educacionais estava proporcionando às crianças. Neste sentido, pode-se lembrar o que diz Schön (1983), “O professor reflexivo é aquele que reflete sobre a sua prática, buscando compreender os processos de ensino-aprendizagem e as dificuldades enfrentadas pelos alunos”. As crianças da instituição a qual estive presente, puderam experimentar momentos que com certeza produziram significados a elas, brincar e através da leveza que existe neste ato desenvolver as habilidades esperadas na BNCC, com certeza, parte da reflexão da prática docente enquanto educadoras.

Fazer o processo de escrita se tornou muito necessário e reflexivo a cada retorno para casa, em que através de percepções do dia a dia, poderia se pensar nos seguintes questionamentos: “Como eu estava no dia? Aspectos que despertaram minha inquietação? O que fiz para ajudar? O que eu faria de diferente?”. Logo, este diário tornava-se tão meu quanto das crianças, pois estávamos ligadas por um elo mais forte. Nesse sentido, pontuo como a autorreflexão do dia e como eu estive frente a ele, possui um alto impacto em como aqueles momentos planejados irão contribuir para a aprendizagem das crianças já que para se aprender algo, é necessário um ambiente acolhedor, sensível, intencional.

As observações que pontuava, tinham a ver também em como o meu “eu” estava, por isso, um dos paradigmas que joguei fora: “O professor é perfeito e precisa dar conta de tudo.”, entendendo que a sociedade nos vê como alguém responsável por dar retorno na educação das crianças, entretanto, se analisarmos as atribuições entregues ao professor, percebe-se que

podemos fazer o simples que gere aprendizagem e que ajude estudantes a se desenvolverem em sua completude, ainda que para a criança o brincar permaneça como principal atividade de interação e construtora de uma cultura, há quem diga o contrário, e sinceramente, tudo bem. Não é possível exigir que pessoas sem conhecimento acadêmico, crítico, possam dialogar sobre temáticas que nos envolvem, mas, é inegociável que o professor não saiba se portar diante de tais situações. A Universidade, bem como o PRP, me possibilitara compreender que o conhecimento sobre a aprendizagem de crianças, sobre projetos e sua importância para a EI, somente se adquire com esforço e dedicação aos estudos e a pesquisa.

Outra possibilidade de reflexão no Programa foram as fotografias que trouxeram mais clareza das respostas corporais das crianças frente às propostas do projeto, através de sorrisos, da exploração no ambiente. Cada movimento em que as crianças sinalizavam que a proposta estava fazendo sentido para elas, fazia total sentido para mim também, poder contribuir com as potencialidades que existem nelas foi desafiador e prazeroso. Não há dúvidas que as fotos falam e continuam a demonstrar como a educação pode contribuir de forma assertiva na vida de alguém, pois ao passo que elas aprendiam, eu também absorvia o que o momento queria me ensinar.

Dessa forma, a Residência Pedagógica se configura a mim como um ciclo virtuoso de aprendizado, em que a minha experiência individual e coletiva na sala referência alimenta a pesquisa colaborativa, que por sua vez gera produção acadêmica. Essa produção, por sua vez, retroalimenta a minha prática docente, enriquecendo-a com novos conhecimentos e saberes, que em outras palavras, oferece um contexto privilegiado para o desenvolvimento do objetivo em questão. Dessa forma, ao proporcionar a imersão na realidade escolar, estimular a pesquisa colaborativa e incentivar a produção acadêmica, a residência contribui para a formação de professores que assim como eu, se tornam reflexivos, críticos e transformadores, além de possibilitar que enquanto residente possa tornar pública a minha reflexão, contribuindo para a construção de um saber profissional mais consistente e para a melhoria da qualidade da educação.

5 CONCLUSÃO

A valorização da educação infantil e as vivências potentes dessa etapa devem ser alvo de partilha entre os educadores para sensibilizar aqueles que ainda consideram que brincadeira não é coisa séria. Ao pregar respeito pelas formas de aprendizagem de cada criança, pois cada uma é um ser individual e com suas excepcionalidades. Assim, o ato de brincar permeia toda uma história que acompanha principalmente as crianças, de modo que as suas configurações vêm provocando mudanças significativas e alterando o modo de interagir entre as brincadeiras, sejam elas individuais ou coletivas. A fim de ampliar o repertório das crianças a respeito de como suas brincadeiras podem se tornar mais divertidas em formato coletivo, utilizou-se o grande artista Ivan Cruz e todo seu repertório a respeito delas.

Neste sentido, a residência pedagógica me proporcionou algo que nunca imaginei vivenciar dentro da Universidade, estreitando laços entre as crianças, professoras e eu. Pontuo como importantíssima esta abordagem, fruto da parceria entre Universidade e Escola. Desse modo, todas as concepções estudadas me fizeram refletir sobre infância e como os projetos têm grande valia de serem trabalhados dentro deste mundo que é a educação infantil. As crianças me surpreenderam mais uma vez com suas capacidades de interações e descobertas realizadas por elas mesmas. Esse projeto contribuiu de forma significativa para a construção de seus conhecimentos e a mim, retifico que contribuiu para meu olhar pedagógico e todos os seus alcances dentro da educação, especialmente no que diz respeito as práticas brincantes dentro da EI.

Importante destacar que enquanto residente, pude experienciar as possibilidades da criatividade e imaginação das crianças que muito me agregou, profissionalmente falando, pois, suas inquietações me levaram a estudar mais a fundo em como e por que estava preparando-me para ensinar, ou até mesmo, educar. Como o próprio nome do subprojeto: eduquei-me para o pensar. Desde como pretendo seguir o caminho acadêmico até meus anseios enquanto educadora, lembrando sempre a finalidade da minha práxis. Portanto, concluo que a participação desta edição do programa de residência pedagógica do curso de Pedagogia, muito contribuiu para minha formação enquanto estudante e educadora que pretendo me formar.

Compreendi a importância do programa para nossa formação enquanto educadoras de que necessitamos sempre estar em constante aprendizado através de nossas pesquisas, a fim de contribuir da melhor maneira para o aprendizado das crianças que iremos cruzar os caminhos.

Torna-se válido, também, a utilização de projetos para a compreensão destes momentos pedagógicos que contribuem ricamente para o desenvolver de pensamento crítico a partir de experiências que as indagam para tal.

Nesse processo, a escrita narrativa fez-se proveitosa, já que ela me possibilitou como autora expressar minhas experiências a partir de perspectivas pessoais, enquanto residente. Dessa maneira, a busca por elementos que constituíssem a riqueza do material fora necessária e indispensável, uma vez que, partilhar minha conexão com as crianças e tudo que permeou as vivências no Programa pode contribuir de forma significativa nas produções acadêmicas. Por isso, a pesquisa não se tornou um ponto final, mas, um ponto de partida que busca compreender e contribuir os processos brincantes dentro da EI a partir de intencionalidades, como os projetos que envolvem as crianças nesse processo.

Desse modo, percebe-se o quanto os documentos legais que devem incumbir ao Estado a obrigatoriedade de proporcionar uma educação pública e de qualidade às crianças ainda necessitam serem conhecidos, uma vez que, é direito deste educando. Neste sentido, ainda é perceptível o quanto a Educação Infantil precisa de visibilidade, já que a escolarização ainda se faz presente na maioria dos momentos pedagógicos com as crianças. Desenvolver este projeto ainda que por pouco tempo, me possibilitou proporcionar às crianças o direito a uma educação respeitosa que visa o acúmulo de aprendizados através de vivências com significados do vivido fora a instituição.

A docência através do PRP, nos fez perceber a importância que a criatividade possui frente a arte e ainda conhecer um artista brasileiro que retrata a infância de maneira singela e relevante. Por isso, enquanto professora iniciante, me fez acreditar que a docência com crianças pode ser vivida para além de folhas A4. Neste sentido, é possível perceber como projetos que envolvam a cultura da infância podem influenciar de maneira profunda no aprendizado de crianças que estão na Educação Infantil, possibilitando a docente permear outras possibilidades proporcionando o desenvolvimento integral delas.

REFERÊNCIAS

ARANTES, Tathiane Duarte Mendes; SILVA, Silvia Maria Cintia da. **O portfólio na Educação Infantil e o desenvolvimento profissional: contribuições da Psicologia Escolar Crítica**. Revista de Educação PUC-Campinas, v.25, e204689, 2020.
<https://doi.org/10.24220/2318-0870v25e2020a4689>

BARROS, M. da R. N., M. do D., & BRITO, A. E. (2024). **Proposta Curricular para a Educação Infantil: Experiência de Elaboração a partir da Formação Continuada**. Cadernos Cajuína, 9(5), e249510. <https://doi.org/10.52641/cadcajv9i5.268>

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Presidência da República. Casa Civil. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 28 dez 2024.

BRASIL. **Constituição (1891)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Presidência da República. Casa Civil. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm. Acesso em: 05 jan 2025.

BRASIL. **Constituição (1937)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Presidência da República. Casa Civil. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm. Acesso em: 05 jan 2025.

BRASIL. **Constituição (1946)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Presidência da República. Casa Civil. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Acesso em: 05 jan 2025.

BRASIL. **Constituição (1967)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Presidência da República. Casa Civil. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm. Acesso em: 05 jan 2025.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, 5 abr. 2013. Seção 1, p. 1. Disponível em: <https://www.mec.gov.br/>. Acesso em: 30 dez. 2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 1º versão. 2015. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2ª versão. Abril de 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/pdf>. Acesso em: 12 jan. 2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação e Cultura. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 12 jan. 2025.

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei nº 227, de 2007**. Acrescenta dispositivos à Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para instituir a residência educacional a professores da educação básica. Disponível em: http://www.senado.gov.br/atividade/materia/detalhes.asp_cod_mate=80855. Acesso em: 12 jan. 2025.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB – Lei nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e as bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei nº 284, de 2012**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a residência pedagógica para os professores da educação básica. Disponível em http://www.senado.gov.br/atividade/materia/detalhes.asp?p_cod_mate=106800. Acesso em: 12 jan. 2025.

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei nº 06, de 2014**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a residência docente na educação básica. Disponível em <https://legis.senado.leg.br/sdleggetter/documento?dm=4611916&ts=1594024938803&disposition=inline>. Acesso em: 12 jan. 2025.

BRASIL, 2010. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI)**.

BETTI, R. L. da R. **A Contribuição da Arte na Educação Infantil**. – 2020. 28 f. Orientadora: Cláudia Regina dos Anjos. Monografia (especialização) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Belas Artes. Referências: f.35. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/34577/1/A%20contribui%C3%A7%C3%A3o%20da%20arte%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20infantil.pdf>.

CAMPOS, Maria Carmem Silveira de. **A prática educativa: como entender e transformar a prática pedagógica**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

DANTAS, E. L. S. **Educação Infantil, cultura, currículo e conhecimento: sentidos da discussão**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

DEWEY, J. **Experiência e Educação**. Tradução de Anísio Teixeira: 3ª. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

FORMOSINHO, J. O. **Documentação pedagógica e avaliação na Educação Infantil um caminho para a transformação**. São Paulo: Penso, 2019.

FREITAS, L. C. **A Reforma Empresarial da Educação: nova direita, velhas ideias**. 1. ed. São Paulo: Expressão popular, 2018.

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

FURLAN DE OLIVEIRA, M. R.; FARIAS, F.D. **Um olhar sensível das crianças sobre o espaço - ambiente e suas interlocuções com o protagonismo infantil**. R. Científica UBM - Barra Mansa (RJ), ano XXVI, v. 23, n. 44, 1. Sem. 2021 p.16-38. ISSN 1516-4071

GODIM, F. de S. **Análise do Programa de Residência Pedagógica a partir da Pedagogia Histórico-Crítica**. Foz do Iguaçu, 2021. 111 p. Dissertação (Mestrado Acadêmico Campus de Foz do Iguaçu). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Ensino, 2021.

GOBBATO, Heliana Lia Tissiani. **A educação infantil brasileira no contexto das políticas educacionais: do direito à obrigatoriedade**. In: SEMINÁRIO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 4., 2016, Joaçaba. Anais do... Joaçaba, SC: Unoesc, 2016. p.85-110.

HAJE, Lara. **Fórum Nacional de Educação considera Base Nacional Curricular Comum ilegítima**. Câmara dos Deputados: Brasília, 2017. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/educacao-e-cultura/535651-forum-nacional-de-educacao-considera-base-nacional-curricular-comum-ilegitima.html>. Acesso em: 10 jan. 2025.

LACERDA, Cecília R.; SILVA, F.; SANTOS NETO, M. B. **Contribuições do programa residência pedagógica da Universidade Estadual do Ceará na formação de professores da educação básica**. Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, [S. l.], v. 13, n. 26, p. 137–154, 2021. DOI: 10.31639/rbpfp.v13i26.405. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/405>. Acesso em: 30 jan. 2025.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** – Ed. 12. São Paulo: Cortez, 2010.

LIMA, Marluce. **Alerta sobre uso excessivo das telas por crianças**. [Entrevista concedida à] Secretária de Estado da Saúde de Sergipe. Sergipe, 30 mar. 2023. Disponível em: <https://saude.se.gov.br/psicologa-alerta-sobre-uso-excessivo-das-telas-por-criancas/#:~:text=%E2%80%9CA%20partir%20do%20momento%20que,al%C3%A9m%20de%20afetar%20a%20intera%C3%A7%C3%A3o>

LUCKESI, Cipriano. **Fazer universidade: uma proposta metodológica**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2008.

MELLO A. P. B. de; STRUDBACK E. M. **Caminhos da Educação Infantil: da Constituição de 1988 até a BNCC**. Revista Internacional de Educação Superior. Campinas, SP: v.5. e019031, p. 1-21, fev. 2018

MELLO, G. N. de. **Formação inicial de professores para a educação básica – Uma revisão radical.** (documento principal) versão preliminar para discussão interna. São Paulo, out./nov. 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documentob%C3%82%C2%A0sico2.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2025.

MELLO, G. N. de. **Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical.** São Paulo Perspec., São Paulo, v. 14, n. 1, p. 98-110, mar. 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000100012&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 12 jan. 2025.

MIOTTO, Keila; NEGRI Luís Carlos; SALLES, Atílio Catosso. **A educação para além da escola: considerações sobre o ato de educar à luz de Paulo Freire.** Educar Mais, 2022, v. 6, n.1, p. 1-12. Disponível em: <file:///D:/Downloads/Vista%20do%20A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20para%20al%C3%A9m%20da%20escola%20considera%C3%A7%C3%B5es%20sobre%20o%20ato%20de%20educar%20%C3%A0%20luz%20de%20Paulo%20Freire.pdf>.

MONTESORI, Maria. **A criança.** Círculo do livro, 1989. 224p.

NEVES, V. F. A.; CASTANHEIRA, M. L.; GOUVÊA, M. C. S. **O letramento e o brincar em processos de socialização na educação infantil.** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 20, n. 60, p.215-244, jan./mar. 2015.

NOGUEIRA, N. R. **Pedagogia dos Projetos: etapas, papéis e atores.** São Paulo: Érica, 2005.

OLIVEIRA, Zilma Ramos De. **Educação infantil: fundamentos e métodos.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Registros na educação infantil: pesquisa e prática pedagógica.** Papirus Editora, 2018.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes de docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 2012. p. 15 a 34.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência.** São Paulo: Cortez, 2012. 356 p.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emília: escutar, investigar e aprender.** São Paulo: Paz e Terra, 2012.

RODRIGUES R. G.; SILVA, J. L. T. da; SILVA, M. A. S. **APROFUNDANDO O CONHECIMENTO SOBRE A ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL (ZDP) DE VYGOTSKY.** Revista Carioca de Ciência, Tecnologia e Educação (online). Rio de Janeiro: v. 6, n. 1, p. 2 - 15. 2021. Disponível em: <https://recite.unicarioca.edu.br/rccte/index.php/rccte/article/view/123/186>. Acesso em: 17, jan., 2025.

SANTOS, Maria Alice Amaral dos; COSTA, Zuleika. **A arte na Educação Infantil: sua contribuição para o desenvolvimento**. XV Seminário Internacional de Educação. Universidade Feevale, 2016.

SHIROMA, E. O. **Gerencialismo e formação de professores nas agendas das organizações multilaterais. Momento - Diálogos em Educação**, ABNT, v. 27, n. 2, p. 88-106, ago. 2018. ISSN 2316-3100. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8093>. Acesso em: 12 jan. 2025.

SILVA, C. L. da; LEAL, R. G. **Os programas constituidores da política pública educacional voltados à educação básica**. SciELO Brasil, 2022. Disponível em: (<https://www.scielo.br/j/rinc/a/cqDnpXzYBz3GN5MDVDf8ZHG/>). Acesso em: 06 jan. 2025.

SCHON, D. A. O profissional reflexivo: Como os

SOBRAL, S. S.; RIBEIRO, S. I. S. **A importância do brincar na educação infantil—a perspectiva de Piaget, Vygotsky e Kishimoto**. out. 2022.

TELES, I. S.; ROCHA, G. O. R. **A CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA APRESENTADA NAS TRÊS VERSÕES DA BNCC PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL**. Revista Espaço do Currículo, v. 16, n. 2, p. 1-9, 2023. ISSN 1983-1579. DOI: <https://doi.org/10.15687/rec.v16i2.65793>

TRINDADE, L. Ap. S. **PERCURSO HISTÓRICO DA INFÂNCIA E DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRAS**. Saber Acadêmico, Presidente Prudente. N° 16 / ISSN 1980-5950, p. 47-57, 20/07/2014

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas**. Madrid: Machado Grupo Distribución, 2012. v. 3.

VYGOTSKY, L. S. **O desenvolvimento psicológico na infância**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.

ZABALZA, M. A. **O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária**. São Paulo: Cortez, 2014. 254 p.

APÊNDICE A – CRIANÇAS PRODUZINDO O CATAVENTO



APÊNDICE B – BRINCANDO COM O CATAVENTO



APÊNDICE C – CRIANÇAS BRINCANDO NA PRAÇA DA ESCOVLA



APÊNDICE D - RELEITURA CRIANÇAS BRINCANDO NA PRAÇA



APÊNDICE E – RELEITURA FINALIZADA CRIANÇAS BRINCANDO NA PRAÇA



ANEXO A – O CATAVENTO**ANEXO B – CRIANÇAS BRINCANDO NA PRAÇA (1990)**