

# CADERNO FAÇA E CONTE NEI-CAP/UFRN

Sandro da Silva Cordeiro  
Organizador



**Reitor**

*José Daniel Diniz*

**Vice-reitor**

*Henio Ferreira de Miranda*

---

**Diretoria Administrativa da EDUFRN**

*Maria da Penha Casado Alves (Diretora)*

*Helton Rubiano de Macedo (Diretor Adjunto)*

*Bruno Francisco Xavier (Secretário)*

---

**Conselho Editorial**

*Maria da Penha Casado Alves (Presidente)*

*Judithe da Costa Leite Albuquerque (Secretária)*

*Adriana Rosa Carvalho*

*Anna Cecília Queiroz de Medeiros*

*Cândida de Souza*

*Fabício Germano Alves*

*Francisco Dutra de Macedo Filho*

*Gilberto Corso*

*Grinaura Medeiros de Moraes*

*José Flávio Vidal Coutinho*

*Josenildo Soares Bezerra*

*Kamyla Álvares Pinto*

*Leandro Ibiapina Bevilaqua*

*Lucélio Dantas de Aquino*

*Luciene da Silva Santos*

*Marcelo da Silva Amorim*

*Marcelo de Sousa da Silva*

*Márcia Maria de Cruz Castro*

*Marta Maria de Araújo*

*Martin Pablo Cammarota*

*Roberval Edson Pinheiro de Lima*

*Síbele Berenice Castella Pergher*

*Tercia Maria Souza de Moura Marques*

*Tiago de Quadros Maia Carvalho*

---

**Secretária de Educação a distância**

*Maria Carmem Freire Diógenes Rego*

**Secretária Adjunta de Educação a**

**Distância**

*Ione Rodrigues Diniz Moraes*

**Coordenadora de Produção de Materiais**

**Didáticos**

*Maria Carmem Freire Diógenes Régio*

**Coordenadora de Revisão**

*Aline Pinho Dias*

**Coordenador Editorial**

*José Correia Torres Neto*

**Gestão do Fluxo de Revisão**

*Edineide Marques*

**Gestão do Fluxo Editorial**

*Rosilene Alves de Paiva*

**Conselho Técnico-Científico – SEDIS**

*Maria Carmem Freire Diógenes Régio – SEDIS  
(Presidente)*

*Aline de Pinho Dias – SEDIS*

*André Moraes Gurgel – CCSA*

*Antônio de Pádua dos Santos – CS*

*Célia Maria de Araújo – SEDIS*

*Eugênia Maria Dantas – CCHLA*

*Ione Rodrigues Diniz Moraes – SEDIS*

*Isabel Dillmann Nunes – IMD*

*Ivan Max Freire de Lacerda – EAJ*

*Jefferson Fernandes Alves – SEDIS*

*José Querginaldo Bezerra – CCET*

*Lilian Giotto Zarus – CB*

*Marcos Aurélio Felipe – SEDIS*

*Maria Cristina Leandro de Paiva – CE*

*Maria da Penha Casado Alves – SEDIS*

*Nedja Suely Fernandes – CCET*

*Ricardo Alexandro de Medeiros Valentim – SEDIS*

*Sulemi Fabiano Campos – CCHLA*

*Wicliffe de Andrade Costa – CCHLA*

**Revisão Linguístico-textual**

*Fabiola Barreto*

**Revisão de ABNT**

*Edineide da Silva Marques*

**Revisão Tipográfica**

*José Correia Torres Neto*

**Capa, Projeto Gráfico e Diagramação**

*Lucas Almeida Mendonça*

# CADERNO FAÇA E CONTE

NEI-CAP/UFRN

Sandro da Silva Cordeiro  
**Organizador**



Catálogo da publicação na fonte  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
Secretaria de Educação a Distância

Caderno faça e conte [recurso eletrônico] / Organizado por Sandro da Silva Cordeiro. – Natal: SEDIS-UFRN, 2020.  
340 p. : 1 PDF

ISBN 978-65-86890-01-3

1. Educação Infantil. 2. Tema de Pesquisa. 3. Ensino Fundamental. I. Cordeiro, Sandro da Silva.

CDU 373.2  
C 112

<b>Prefácio</b>	<b>8</b>
<i>Márcia Maria Gurgel Ribeiro</i>	
<b>Apresentação</b>	<b>15</b>
<i>Sandro da Silva Cordeiro</i>	
<b>PARTE I</b>	
<b>Currículo em movimento</b>	<b>20</b>
<i>Maria Carmen Rêgo</i>	
<b>Tema de pesquisa: uma abordagem temática de currículo</b>	<b>50</b>
<i>Analice Cordeiro dos Santos Victor, Suzana Brito de Medeiros e Danielle Medeiros de Souza.</i>	
<b>O tema de pesquisa na educação infantil: concepções e práticas pedagógicas</b>	<b>81</b>
<i>Cibele Lucena de Almeida, Cláudia Roberto Soares de Macêdo Nazário, Marianne da Cruz Moura Dantas de Rezende e Uiliete Márcia Silva de Mendonça Pereira.</i>	
<b>O tema de pesquisa no ensino fundamental: algumas considerações</b>	<b>107</b>
<i>Cláudia Roberto Soares de Macêdo Nazário, Maristela de Oliveira Mosca, Milene dos Santos Figueiredo, Patrícia Lúcia Galvão da Costa, Patrícia Regina Vieira Viana de Andrade e Sandro da Silva Cordeiro.</i>	

## PARTE II

**Bebês e crianças bem pequenas na creche: experiências e interações como eixos da prática pedagógica** 125

*Antônia Vaniza Silva Gomes, Maria Núbia Pessoa, Marianne da Cruz Moura Dantas de Rezende e Massilde Martins da Costa.*

**Descobrimo que o lobo nem sempre é mau: das histórias para a pesquisa** 146

*Bárbara Raquel Coutinho Azevedo e Maria José Campos Ferreira.*

**Entre estrelas e cometas: uma viagem intergaláctica na turma 2** 167

*Antônia Vaniza Silva Gomes e Esthephania Oliveira Maia Batalha.*

**Canta passarinho** 180

*Suzana Maria Brito de Medeiros e Massilde Martins da Costa.*

**“Os humanos já criaram muitas tecnologias”: as tecnologias e os robôs no 1º ano do ensino fundamental** 215

*Sandro da Silva Cordeiro e Karina Sena Ilnicki.*

**Beatles: a maior banda de rock de todos os tempos** 249

*Cibele Lucena de Almeida, Maristela de Oliveira Mosca e Neyse Siqueira Cardoso*

<b>Do conto ao roteiro cinematográfico: transformando linguagens</b>	<b>273</b>
<i>Anna Karolina Alves do Nascimento e Kívia Pereira de Medeiros Faria.</i>	
<b>Existia vida na terra desde a formação dos continentes? um relato de experiência sobre a formação da terra e o surgimento da vida</b>	<b>299</b>
<i>Maria Patrícia Costa de Oliveira e Denise Bortoletto.</i>	
<b>Uma viagem do Brasil ao Japão</b>	<b>320</b>
<i>Adele Guimarães Ubarana Santos, Gildene Lima de Souza Fernandes e Gleidson Felipe Justino da Silva.</i>	
<b>Sobre os autores</b>	<b>343</b>

## PREFÁCIO

O convite para prefaciar o Caderno Faça e Conte, do Núcleo de Educação da Infância (NEI/CAP/CE/UFRN), no ano de comemoração do seu 40° aniversário de funcionamento, desenvolvendo um sério e responsável trabalho pedagógico e acadêmico, representa uma inestimável honraria. Aceito-a com orgulho de uma consideração pessoal, não tenho como negar ou disfarçar. Entretanto, aceito-a especialmente, com a certeza de que qualquer contribuição pessoal que possa ter dado para esse aniversário e para a grandeza dessa publicação resulta da escolha política e acadêmica de realização do trabalho coletivo e partilhado com as equipes de docentes e de técnico-administrativos que formam o NEI/CAP, em articulação com docentes do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (CE/UFRN).

Tive o privilégio de acompanhar e experimentar o processo de crescimento e organização do NEI/CAP, em diferentes etapas e circunstâncias, entrelaçadas às diversas experiências de minha carreira acadêmica. Há aproximadamente 28 anos, acompanho a constituição do trabalho dessa Unidade na UFRN, interagindo como mãe, com as turmas da Educação Infantil, ou como colega do antigo Departamento de Educação do Centro de Ciências Sociais e Aplicadas (CCSA), experimentando a busca do NEI/CAP para definir-se como Colégio de Aplicação, ou, ainda, como Diretora do CE/UFRN, a partir de 2011, ao qual o NEI/CAP é vinculado como unidade suplementar.

Integrei-me à luta das equipes profissionais e dos pais dos alunos e alunas para construir a estrutura física, profissional

e curricular necessárias à instalação definitiva da etapa do Ensino Fundamental e do Colégio de Aplicação, reunindo ensino, pesquisa e extensão de forma indissociável na ação social e educativa que desenvolve a Unidade.

A coerência social e política, a autonomia e a cientificidade do Projeto Político Pedagógico e Curricular do NEI/CAP são princípios que fundamentam as bases teórico-metodológicas estruturantes de sua ação acadêmica, desde sua criação na década de 1970. Nos anos 1980, as equipes de profissionais, a partir de estudos e análises das práticas desenvolvidas, decidiram orientar suas ações com as crianças por meio do Tema de Pesquisa na Educação Infantil. Entre 2010 a 2015, o NEI/CAP avança na escrita desse projeto, voltado agora para as turmas do Ensino Fundamental.

Para tanto, foi constituída uma Comissão, com docentes do Centro de Educação e do NEI/CAP, para articular os debates sobre a implantação do Tema de Pesquisa nessa etapa de ensino. Nesse debate, a preocupação com a construção de um Projeto Curricular com organicidade e unidade é central, uma vez que a Educação Infantil já seguia as orientações do trabalho com tema de pesquisa. Dessa feita, estabelecer a necessária coerência interna com o ensino fundamental torna-se preponderante para as equipes dos profissionais da educação que interagem com as crianças, sejam professores, professoras, gestores, coordenadores, servidores técnico-administrativos e terceirizados.

Nos termos da Portaria n° 959-2013, de 27 de setembro de 2013, publicada no DOU n° 189, de 30 de setembro de 2013, que estabelece as diretrizes e normas gerais para o funcionamento dos Colégios de Aplicação vinculados às Universidades Federais, o NEI/CAP é uma “unidade de educação básica que têm como finalidade desenvolver, de forma indissociável, atividades de

ensino, pesquisa e extensão com foco nas inovações pedagógicas e na formação docente” (Artigo 2º).

Sendo assim, as equipes do NEI/CAP assumem atividades de creche e de ensino na Educação Infantil e nos anos iniciais de Ensino Fundamental, privilegiando a infância, com os objetivos de oferecer uma educação pública de qualidade social e contribuir para o processo de formação inicial de estudantes estagiários dos cursos da UFRN, com a formação docente continuada, especialmente da rede pública.

Constitui-se, também, como campo de experimentação e de pesquisa sobre o ensino e a aprendizagem na infância, como espaço de entrelaçamentos de vivências e saberes, assegurando a interação de muitos partícipes do processo educativo com as crianças - professores, professoras, gestores, coordenadores, servidores técnico-administrativos, famílias, bolsistas, estagiários e comunidade externa.

Dessa forma, uma publicação sobre o Tema de Pesquisa trará importantes contribuições para pensar sobre suas possibilidades didático-pedagógicas no ensino, mas, também, sobre a política educacional para a infância, o currículo nessas etapas, a formação docente, as contribuições teórico-metodológicas para a produção de conhecimentos sobre as escolas que atendem às crianças com até 10 anos de idade.

Investigar e construir currículos requer considerar as crianças como sujeitos de direitos, como seres criativos e imaginativos que se desenvolvem em sua integralidade, articulando dimensões cognitiva, sócio afetiva, psicomotora e cultural. Requer pensar a experiência da educação escolarizada como processo de permanente reinvenção e articulação com a sociedade, a cultura e a história em seu espaço/tempo de produção e realização. O ensino, como ação pedagógica intencional e

sistemática, visa contribuir para o avanço no desenvolvimento dos alunos e alunas, que evoluem dos seus conhecimentos prévios, ou do senso comum, para a sistematização de conhecimentos produzidos nas ciências, nas artes, na filosofia, na cultura e nas tradições sociais.

Nesse sentido, a organização curricular orientada pelo trabalho com o Tema de Pesquisa proposta pelo NEI/CAP permite articular os conhecimentos prévios dos alunos e das alunas com as diversas áreas do currículo escolar na dinâmica das atividades de ensino, de aprendizagem, de pesquisa, de extensão e de avaliação.

Permite, também, construir habilidades e procedimentos, por meio de mediações da experiências, ações e operações que desenvolvam sua atividade integral, em suas capacidades de pensar, imaginar, criar, comunicar-se, interagir, sentir, mover-se e atribuir sentidos ao mundo circundante e a si mesmas. Permite, portanto, ressignificar a dinâmica das relações humanas que permeiam o aprender e o ensinar na escola, de forma articulada com a cultura e a vida, construindo valores e atitudes de respeito, de solidariedade, de participação e de diálogo permanentes para avanço do grupo, da escola e da sociedade.

Assim, o aprendizado por meio do Tema de Pesquisa requer do professor e da professora conhecerem não somente os sentidos dos temas escolhidos no momento de problematização, mas também, sua contextualização social e histórica, os processos mentais que os permeiam e os procedimentos didático-pedagógicos necessários para que a mediação ocorra de forma significativa e permanente. Esses processos singularizam a mediação pedagógica, exigindo do profissional da educação domínio não somente dos campos conceituais nas

áreas de conhecimento do currículo escolar, como também das funções mentais e culturais em desenvolvimento e da organização didático-pedagógica necessária para a sistematização, de forma intencional e planejada, do processo ensino-aprendizagem na escola.

A beleza e a dinâmica expressas nesse processo de organização pedagógica e curricular escolhido pelo NEI/CAP, mediado pelo Tema de Pesquisa, fez-me recordar a citação de J. Gimeno Sacristan, em seu livro *Currículo: uma reflexão sobre a prática* (ArtMed, 2000), onde o autor sintetiza o que entende ser o currículo:

É uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em tomo dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos ensino (SACRISTÁN, 2000, p. 15-16).

Dessa forma, com a dinâmica da *práxis* educativa estabelecida como referência, envolta na ação/reflexão/ação permanentes, essa publicação aborda, em suas duas partes, compostas por dez capítulos, aspectos teórico-metodológicos do Tema de Pesquisa, como estruturante do currículo escolar na Educação Infantil e nos cinco anos iniciais do Ensino Fundamental no NEI/CAP.

Os autores, na primeira parte, com três capítulos, nos oferecem as concepções teórico-metodológicas desse debate, com análises sobre currículo, interdisciplinaridade, conhecimentos, fazer pedagógico, sequências de atividades, tema gerador, dialogia, sempre entrelaçados com o cotidiano da vivência dessas concepções na escola e a história de desenvolvimento desse currículo na etapa da Educação Infantil, desde a década de 1990, e do Ensino Fundamental, a partir da década de 2010.

Destaco, com o devido mérito, as contribuições inestimáveis da professora doutora Marta Maria Almeida Castanho Pernambuco, do Departamento de Práticas Educacionais e Currículo do Centro de Educação/UFRN, e suas análises freireanas para a organização desse processo no NEI/CAP e a formação de diversos profissionais que se destacam na produção de conhecimentos e práticas sobre esse importante trabalho educativo.

Na segunda parte do livro, constituída por sete capítulos, emerge uma profusão de ricos relatos de práticas pedagógicas e curriculares, analisadas em processo de reelaboração permanente, entre professores e professoras, alunos e alunas, em uma relação interativa e dialógica, abordando elementos fundamentais sobre sujeitos das aprendizagens, criança, infância, projeto educativo, atividades significativas, espaço sideral, escuta sensível, sequências didáticas, pássaros, solário, criação, tecnologias, jogos digitais, robôs, conhecimentos musicais, linguagens artísticas, Beatles, rock, linguagens visuais, literatura, filme, roteiro cinematográfico, terra, continentes, surgimento da vida. Esses elementos abrangem diferentes momentos e dimensões da metodologia com o Tema de Pesquisa, tais como: estudo da realidade; contextualização histórica; problematização e escolha dos temas; organização

dos conhecimentos e definição de áreas interdisciplinares; sequências didáticas; elaboração; exposição, produção científica; avaliação constante e formativa.

Assim, para concluir, convido o leitor, profissional da educação, estudante, famílias, outros profissionais interessados nas questões que dizem respeito à criança, à infância, à educação, à aprendizagem, ao ensino, aos conhecimentos e à vida, para deleitar-se com esse belíssimo Caderno Faça e Conte.

Garanto a todos que o aniversário é do NEI/CAP, no entanto, é a sociedade norte-rio-grandense quem ganha esse presente, com um material de destacada qualidade pedagógica, científica e social. Certamente, o Caderno servirá aos cursos de formação docente, pedagogos, na graduação, extensão ou na pós-graduação, como atividade de formação. Porém, servirá, essencialmente, para auxiliar em nossa compreensão sobre o crescimento e aprendizado que definem a vida em sociedade, contribuindo para a compreensão do desenvolvimento do ser integral e da apropriação subjetiva da cultura, do processo civilizatório e da vida em compartilhamento no planeta.

*Márcia Maria Gurgel Ribeiro*

Professora Titular Aposentada do Departamento de Práticas  
Educativas e Currículo do CE/UFRN

# APRESENTAÇÃO

Quando nos remetemos ao conceito da palavra pioneirismo, encontramos diversas acepções que compreendem o ato de descobrir, de desbravar, de abrir novos caminhos rumo ao desconhecido. Tais expressões podem definir, sem falsa modéstia, o trabalho desenvolvido pelo NEI ao longo dos seus 40 anos de existência. A instituição carrega uma história repleta de singularidades, marcada pelo desejo de fugir ao convencional e implementar práticas que considerem a criança e o seu protagonismo frente ao mundo.

Falar sobre o NEI é pensar em seu vertiginoso crescimento. É refletir sobre como expandimos em diversos aspectos, encarando o grande desafio de não perder a essência enquanto instituição precursora no estado, preocupada com a Educação da Infância.

Para compreender o quadro de mudanças instaurado, é preciso reconhecer as recentes políticas públicas vivenciadas na última década, cujos encaminhamentos permitiram um investimento no setor público federal, mais precisamente no âmbito educacional, o que trouxe diversos melhoramentos para as instituições federais de ensino, tais como ampliação predial, realização de concursos públicos, aquisição de equipamentos tecnológicos, investimento na formação docente, dentre outros benefícios, incentivo a execução de projetos de pesquisa e extensão. Tais investimentos permitiram que o NEI pudesse ampliar o seu poder de alcance, fornecendo diversos contributos para a formação de professores no Rio Grande do Norte.

A expansão para o Ensino Fundamental, encarada como uma tentativa de sobrevivência em meio as diversas ameaças de fechamento, trouxe um divisor de águas para o NEI. Tal ampliação veio acompanhada de estudos constantes por parte dos professores, que precisaram se adequar ao trato com um novo nível de ensino, transpondo/expandindo sua metodologia para o trabalho pedagógico com crianças maiores. Essas atividades permitiram um crescimento da equipe, no sentido de construir um referencial teórico-metodológico, adaptando o Tema de Pesquisa para o Ensino Fundamental, o que culminou com a reestruturação da sua proposta pedagógica.

Nesse sentido, desde a sua fundação ocorrida em maio de 1979, o Núcleo de Educação da Infância (NEI) plantou uma semente da dúvida e do questionamento sobre a educação, propondo-se a pensar em formas alternativas de construção do conhecimento. Assim, percebe-se uma vocação para a inovação, personificada com a experimentação de metodologias construtivistas.

Em seus processos de reflexão sobre a prática pedagógica, buscou implementar novas formas de trabalho na Educação da Infância. Em termos metodológicos, as experiências iniciaram no final dos anos de 1970 com o uso da abordagem Weikart, de matriz cognitiva, baseada na proposição de um “currículo aberto”. Posteriormente, na década de 1980, a instituição sistematizou o que denominou de *Tema de Pesquisa*, considerada uma abordagem temática de currículo, baseando-se em suas próprias vivências cotidianas registradas nos cadernos de planejamento, aliada ao contato com referenciais teóricos que preconizavam a escuta sensível à criança, o reconhecimento das suas necessidades, a sua valorização enquanto sujeito pensante e a consideração do seu contexto sociocultural.

O trabalho com o Tema de Pesquisa foi introduzido na Educação Infantil e, posteriormente, com a necessidade de expansão, ampliado para o Ensino Fundamental. Atualmente, a equipe encontra-se imersa em desvelar/sistematizar o trabalho dessa metodologia com o nível de ensino supracitado. Sobre esse aspecto, já temos algumas respostas, mas ainda é preciso avançar para consolidarmos, de fato, o trabalho com o Tema de Pesquisa e a sua eficácia na ação pedagógica com crianças maiores, em consonância com as diretrizes curriculares em vigência no país.

Esse aporte metodológico é amplamente divulgado em nossas formações de professores com a pretensão de ser ressignificado em outros contextos educativos, a partir das condições oferecidas pelo meio social em que é empregado.

Depois das várias décadas de experimentação do Tema de Pesquisa, concluímos que a referida abordagem, dentre outros aspectos, permite: a projeção da criança enquanto sujeito pensante, capaz de se apropriar e, ao mesmo tempo, produzir cultura; desenvolver estudos sistemáticos que contemplem os campos de saberes e experiências/componentes curriculares, sem perder de vista as necessidades formativas das crianças; a inserção da criança no universo do conhecimento científico, percorrendo algumas etapas necessárias para a produção de conhecimento (sem desconsiderar as características e potencialidades de cada faixa etária), o que permite reportar tais concepções para outros ambientes formativos; a autonomia da criança na busca pelo próprio conhecimento.

Portanto, esta edição do Caderno Faça e Conte pretende ser um marco referencial para o Tema de Pesquisa, reunindo diversas vozes/posicionamentos relativos ao trabalho com essa abordagem. Reúne textos teóricos, fruto de discussões e

do diálogo com autores que coadunam com o pensamento do NEI; aglutina, também, textos baseados em relatos da prática pedagógica, exemplificando formas de concretizar o trabalho com o Tema de Pesquisa.

A primeira parte o livro recolhe artigos de cunho teórico, dedicando-se a sistematizar o Tema de Pesquisa, a partir dos referenciais clássicos da metodologia, ampliando, também, para novas contribuições que foram agregadas ao longo dos tempos. Mostramos o primeiro texto organizado pelo NEI no que tange ao Tema de Pesquisa, assim como outros mais contemporâneos que atualizam os procedimentos/encaminhamentos, especialmente quando se refere ao Ensino Fundamental.

Já a segunda parte, estrutura-se por meio dos relatos da prática dos professores do NEI, na tentativa de vivenciar, de forma crítica e criativa, as possibilidades do Tema de Pesquisa na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Os artigos evidenciam, de modo geral, trabalhos pormenorizados, descrevendo os objetivos, o quadro programático, a rede temática e as principais atividades desenvolvidas, fornecendo uma ideia de como proceder diante da escolha do tema e das falas das crianças.

Esperamos que a leitura deste Faça e Conte contribua para a criação de novas propostas que considerem a criança em sua integralidade, comprometidas com o oferecimento de uma educação pública de qualidade.

Natal, 02 de dezembro de 2019.

*Sandro da Silva Cordeiro*  
Organizador

# Parte I

# O CURRÍCULO EM MOVIMENTO<sup>1</sup>

*Maria Carmem Freire Diógenes Rêgo*

O entendimento da educação infantil, como um espaço que propicia o processo de construção da relação ensino-aprendizagem e de acesso ao conhecimento, culturalmente acumulado pela humanidade, traz a responsabilidade de pensar formas e conteúdos que possam contribuir para efetivar um trabalho pedagógico mais comprometido com uma intencionalidade educativa, trazendo para a vivência das crianças pequenas, aspectos da vida contemporânea da sociedade brasileira. Ao longo deste artigo, irei pontuar a nossa relação com o ensino-aprendizagem no que se refere mais especificamente à dinâmica pedagógica, ou seja, a explicitação dos parâmetros e critérios utilizados para escolher e organizar as metodologias e os conteúdos.

---

<sup>1</sup> O texto “O currículo em movimento” foi publicado anteriormente no Caderno Faça e Conte do ano de 1999. É considerado um texto de referência em se tratando da metodologia do Tema de Pesquisa, porque pela primeira vez essa proposta é sistematizada e apresentada ao público. O texto, ainda, é parte da dissertação de mestrado intitulada “Recortes e relatos: a criança de 2 a 3 anos no espaço escolar escrita pela autora, sob a orientação da professora Dra. Neide Varela Santiago (PPGED/UFRN).

## TEMA DE PESQUISA

O uso do Tema de Pesquisa foi a forma que escolhemos para articular três dimensões básicas: o conhecimento das áreas de conteúdo, que se quer tornar disponível, o contexto sociocultural das crianças, ou suas realidades imediatas, e os aspectos vinculados diretamente a aprendizagem.

Os Temas de Pesquisa estão sendo usados no NEI, desde a Reestruturação Curricular na década de 1980, como uma forma de considerar as experiências de vida e valores socioculturais das crianças, garantindo o acesso a experiências, em que possam expressar, ampliar e atualizar suas ideias, conhecimentos e sentimentos.

As principais referências utilizadas na construção do que hoje chamamos de Tema de Pesquisa foram as propostas de Madalena Freire (1983) em *A paixão de conhecer o mundo* e Sônia Kramer (1989) em *Com a pré-escola nas mãos*.

Nesse livro, Kramer (1989, p. 50) sistematizou uma proposta pedagógica para a pré-escola, apontando o que ela chama de Tema Gerador como o fio condutor do trabalho. Para ela significa:

Exatamente a possibilidade de articular, no trabalho pedagógico, a realidade sociocultural das crianças, o desenvolvimento infantil e os interesses específicos que as crianças manifestam, bem como os conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade a que todos têm direito a acesso. (KRAMER, 1989, p. 50).

Kramer propõe três critérios básicos para a escolha do que ela definiu como Tema Gerador e nós definimos como Tema de Pesquisa.

Em primeiro lugar, o **Contexto Sociocultural das Crianças**, ou seja, pressupõe um conhecimento da realidade onde a criança está inserida, tanto das vivências anteriores com a família, quanto das experiências partilhadas com outras crianças e do grupo social a que pertencem, considerando os conhecimentos, os valores e as diversas linguagens que já trazem do cotidiano.

Em segundo, as **Áreas de Conteúdos** ou os conhecimentos produzidos e sistematizados nas áreas de Linguagem, Matemática, Ciências Naturais e Ciências Sociais.

Em terceiro, o **Nível de Desenvolvimento das Crianças**, sendo respeitadas as características próprias do desenvolvimento socioafetivo, cognitivo e psicomotor, ou seja, qual a estrutura do pensamento das crianças naquele momento de aprendizagem, como aprendem.

O conhecimento do Contexto Sociocultural das Crianças é efetivado através de várias estratégias que estão discutidas no texto “Os Primeiros na Escola”, nesse mesmo Caderno, tais como: reunião inicial coletiva, entrevista individual e observação sistemática da criança, nos primeiros dias de aula.

As áreas de conteúdos são definidas num Plano Anual. No NEI, já há alguns anos, sentimos a necessidade de trabalhar com um Plano Anual, ou seja, o mínimo que o professor terá que garantir durante o ano.

Na verdade, ele serve de fio condutor para orientar nossa prática pedagógica, pois acreditamos que todo trabalho deve ter bem definido os pontos de partida e de chegada, mesmo que a viabilização do percurso venha sendo construído e reconstruído no processo. Nele, estão definidos os possíveis conteúdos/ objetivos das três Áreas do Desenvolvimento Infantil: a socioafetiva, a cognitiva e a da motricidade.

O Nível de Desenvolvimento das Crianças é estabelecido em cada nível de ensino segundo as contribuições de teóricos que tratam do desenvolvimento infantil, tanto na afetividade, quanto na cognição e corporeidade.

No Plano Anual foram definidos como objetivos básicos nas áreas de desenvolvimento:

- **O Desenvolvimento da Sociabilidade** (Área Socioafetiva), com a intenção de desenvolver na criança a percepção do eu, individual e coletivo, tendo em vista a construção da autonomia, cooperação, responsabilidade, em trocas afetivas e sociais significativas;
- **O Desenvolvimento do Pensamento, Conhecimento e Expressão da Realidade** (Área Cognitiva) em que se procura desenvolver na criança uma atitude de crítica, curiosidade e prazer diante do conhecimento e do mundo, possibilitando a construção das operações, conceitos e relações das várias áreas de conteúdo; das formas de representação (interior e exterior), linguagem oral e escrita, desenho, imitação, jogo simbólico e imagem mental, em situações que auxiliem a criança na construção do conhecimento e expressão da realidade, em outras palavras, os conhecimentos das áreas da Linguagem, da Matemática e das Ciências Naturais e Sociais;
- **O Desenvolvimento da Corporeidade** (Área Educação Corporal), que procura auxiliar a criança a descobrir as possibilidades do próprio corpo, enquanto ação e linguagem, tomando consciência para perceber e agir sobre o meio.

Esses três objetivos gerais orientam os planos das áreas de conhecimento e os planejamentos, que apontam os possíveis temas que serão abordados e que precisam e podem ser trabalhados em cada nível de ensino no NEI.

O planejamento inicia antes mesmo da chegada das crianças, baseado nas nossas experiências anteriores. Entretanto, não o entendemos como um roteiro fechado, sem flexibilidade para as mudanças que surgem no percurso, sobretudo pela exigência da própria complexidade de situações que se apresentam no cotidiano escolar. Entendemos um planejamento no mesmo sentido que defende Pernambuco (1994), como MAPA, na perspectiva de que pode ser reconstruído ao longo da travessia de um caminho a percorrer, ou seja, podemos ir mudando as trilhas conforme forem surgindo as dificuldades, novos interesses e avanços pelo caminho. De forma alguma o programa deve ser seguido como uma receita ou manual estático e rígido. Deve-se criar uma forma de trabalhar em que o fazer e refazer são diários, sistemáticos e movidos pelo forte sentimento de busca, envolvendo as expectativas e necessidades específicas de cada grupo. Na Turma 1 (crianças de 2 e 3 anos de idade), geralmente a escolha do primeiro tema de pesquisa está voltada para o processo de adaptação e a forma como a criança está se relacionando com o mundo através da ação.

Depois, fazemos uma previsão dos próximos temas prováveis. Acreditamos que eles vão surgindo, sendo pensados à proporção que o grupo vai crescendo nas relações e consequentemente se conhecendo melhor, sendo possível ao professor “saber” exatamente de que seus alunos necessitam, podem e estão curiosos/interessados em conhecer.

O tema não deve se transformar numa camisa de força. Para isso, é imprescindível que fiquemos atentas para aproveitar

as situações inesperadas que inevitavelmente surgem no cotidiano escolar, mesmo que essas situações/interesses estejam totalmente desvinculadas do estudo em questão. Muitos assuntos surgem nas conversas espontâneas do grupo, ou no interesse manifesto de alguma das crianças e desperta o interesse de todos. Mas, nem todo assunto é um tema de pesquisa, tal como o definimos.

Alguns assuntos que surgem, momentaneamente, e não obedecem aos critérios já definidos, são considerados centro de interesse, porque são interesses momentâneos do grupo e não gerariam discussões mais aprofundadas. No entanto, eles são estudados na mesma dinâmica do tema de pesquisa.

Os temas cíclicos só são estudados se fizerem algum sentido para o grupo, ou seja, se fizer parte do cotidiano, dos valores, da cultura e mesmo assim são localizados historicamente no conhecimento, como é o caso da Festa de São João, que é uma forte referência na cultura nordestina.

Dessa forma, viabilizamos a proposta interdisciplinar através do Tema de Pesquisa, para permitir às crianças um melhor desenvolvimento do papel que desempenham e deverão desempenhar na sociedade. Finalmente, possibilitar às crianças fazerem uma ponte “entre o vivido e o estudado, desde que o vivido resulte da inter-relação de múltiplas e variadas experiências” (FAZENDA, 1992, p. 42).

Não é objetivo deste trabalho listar conteúdo para serem trabalhados com crianças nessa faixa de idade, pois iria de encontro a um dos referenciais básicos de interpretação deste trabalho.

Um dos referenciais aqui defendidos é que o trabalho pedagógico não se estruture a partir de listas de conteúdo prontas e acabadas para serem transmitidas, sem nenhuma vinculação com a vida da criança fora da escola.

O processo de construção do conhecimento é entendido como dinâmico, em constante movimento, não comportando conteúdos supostamente acabados. Nesse sentido, o conhecimento sistematizado nas diversas áreas surge como meio e não como fim em si mesmo.

O professor, como organizador do trabalho, tem que estar atento para avaliar as necessidades e possibilidades do seu grupo, garantindo que ele vivencie um determinado número de experiências e conhecimentos. É observando a evolução do seu grupo, o que ele está vivendo e chamando a sua atenção, que os próximos temas vão se evidenciando.

O Tema de Pesquisa constitui-se num parâmetro básico da dinâmica pedagógica. Para defini-lo melhor, estou apontando alguns critérios balizadores para que seja considerado como tal, pois acredito que nem todo assunto é um tema de pesquisa. Assim sendo, identifiquei quatro critérios, que são:

- Precisa ser um assunto que gere questionamentos, necessidade de ir em busca de um aprofundamento maior, possibilitando, dessa forma, o diálogo;
- Que contribua para uma visão mais ampla da realidade em que o indivíduo está inserido, favorecendo um melhor entendimento do mundo em que vive;
- Unifique/aglutine conceitos de outras áreas do conhecimento, com a perspectiva de articular-se com outros conhecimentos, podendo ser ampliado para outros temas;
- Envolve um componente afetivo do grupo, para ser significativo, ou seja, que todo o grupo esteja curioso e interessado em saber

mais/investigar aquele determinado assunto. Esses critérios estão mais explicitamente discutidos nas cenas do vivido.

No NEI, os Temas de Pesquisa são utilizados pelas professoras de todas as Turmas, desde as crianças de 2 anos de idade (Turma 1) até as de 6 e 7 anos (Turma 5).

## **O TEMA DE PESQUISA E A INTERDISCIPLINARIDADE**

A escola não tem o poder de mudar sozinha a sociedade; no entanto é preciso que os conteúdos nela trabalhados possibilitem uma visão crítica e mais ampla da realidade.

Segundo as discussões promovidas pela SME/SP<sup>2</sup> e sistematizadas em documento mimeografado:

O problema que se coloca para nós é a necessidade de compreender a realidade para transformá-la. Conhecer ultrapassa o domínio da apreensão dos conteúdos e visa a aprender os processos de pensar, processos esses que englobam problematização, levantamento de hipóteses, observação, análise, comparação e síntese provisória, possibilitando a quem aprende a sistematizar e gerar novos conteúdos, novos conhecimentos. (SÃO PAULO, 1990-1992, p. 1).

---

2 Material mimeografado produzido pela Secretaria Municipal de Educação (SME) São Paulo, para ser utilizado pelas Equipes Municipais de Educação Infantil (EMEI).

Nesse sentido, compreende-se que a escola é um espaço onde se dá a “construção e reconstrução do saber socialmente produzido e sistematizado, nos diversos campos do conhecimento” (SÃO PAULO, 1990-1992, p. 1). Assim, a educação, como prática social, apresenta-se como um forte instrumento para a compreensão da realidade como um todo. A interdisciplinaridade surge, então, como uma possibilidade de trabalho na escola.

O grupo examina dois equívocos que geralmente se comete quando se trata da interdisciplinaridade na educação infantil:

Primeiro, é considerar que o trabalho é “naturalmente” interdisciplinar na educação infantil, pelo fato de a criança ter uma visão sincrética da realidade. É impossível a criança compreender interdisciplinarmente o que a escola lhe oferece fragmentado.

A totalidade que se busca num processo interdisciplinar não é a globalidade própria do pensamento infantil, mas uma realidade pensada, elaborada, compreendida em suas múltiplas relações. (SÃO PAULO, 1990-1992, p. 2).

O segundo equívoco é confundir interdisciplinaridade com a integração (às vezes artificial) das áreas do conhecimento em torno de um mesmo assunto; geralmente, a integração, se dá a nível do planejamento, em outras palavras, para cada área do conhecimento procura-se realizar com as crianças uma série de atividades que giram em torno do mesmo “interesse”.

Na perspectiva interdisciplinar que estamos buscando delinear, as atividades vão sendo propostas à medida que o próprio objeto de estudo vai colocando necessidades e questionamentos novos que precisam ser desvendados ou aprofundados. A integração entre as áreas, nesse sentido, ocorre no processo que está sendo vivenciado por alunos e professores e não simplesmente no planejamento do professor. (SÃO PAULO, 1990-1992, p. 2).

Vejamos algumas diferenças básicas entre interdisciplinaridade e integração.

<b>Interdisciplinaridade</b>	<b>Integração das áreas de conhecimento</b>
<p>1. Utiliza-se os conhecimentos das diversas áreas de conhecimento para compreender o objeto estudado;</p> <p>2. As atividades são propostas à medida que o próprio objeto de estudo vai colocando necessidades e questionamentos novos, que precisam ser aprofundados;</p> <p>3. O foco central é a apropriação do que está sendo estudado, possibilitando uma compreensão em sua totalidade.</p>	<p>1. O objeto de estudo é utilizado para trabalhar os conteúdos/conceitos das diversas áreas;</p> <p>2. As atividades a serem desenvolvidas são preciamente preparadas, girando em torno do mesmo tema;</p> <p>3. O foco central é que o tema possibilite interação entre as atividades nas diversas áreas de conhecimentos: linguagem, ciências naturais e sociais, matemática, etc.</p>

**Figura 1** – Quadro comparativo entre interdisciplinaridade e integração.

Fonte: Autoria própria.

É verdade que a simples integração não garante uma interdisciplinaridade plena, mas ela é necessária como uma das etapas/ fases da interdisciplinaridade. Também temos constatado que muitos educadores associam a interdisciplinaridade a uma determinada metodologia seja projetos, tema gerador, conceitos unificadores, tema de pesquisa, entre outros. Cada um defende uma metodologia, argumentando que só através dela é possível o exercício da interdisciplinaridade.

É mero equívoco. A interdisciplinaridade é um princípio que pode ser exercido ou não, assim como o construtivismo-interacionismo.

No NEI, viabilizamos a proposta interdisciplinar, via tema de pesquisa. Os assuntos estudados estão presentes no cotidiano das crianças, a partir dos quais se elaboram as teorias que deverão retornar ao cotidiano, para que elas possam compreendê-lo e transformá-lo.

O plano anual serve de fio condutor para orientar nossa prática pedagógica. Ele não consta de uma lista de temas que deverão ser seguidos como uma receita ou manual estático e rígido, mas sim um conjunto de considerações/recomendações, acerca dos conteúdos tradicionalmente estudados na escola que podem ser trabalhadas nesse nível. No entanto, ainda é preciso que o professor esteja atento para os conhecimentos contemporâneos que as crianças têm acesso no seu dia a dia e geralmente são desconsiderados pela escola.

Também é impossível que um planejamento inicial dê conta de prever todos os caminhos que o estudo vai percorrer. Das primeiras questões do grupo, são geradas as primeiras necessidades de ir em busca do “saber”; à proporção que estamos sistematizando/descobrimos novas informações, as sínteses estão sendo elaboradas e, em cima delas, estão surgindo novas questões.

Nesse sentido, um assunto só se constitui em tema de pesquisa se fizer parte de uma teia articulada de relações, com conteúdo de outras áreas. No caso dos animais, por exemplo, quando pomos em relação com os homens e o resto da natureza, naturalmente, surgem questões de outras áreas e muitas delas suscitam novos temas. E, ao estabelecer relações, a criança, necessariamente, está comparando, classificando, separando, ordenando. Enfim, está estabelecendo relações de semelhanças e diferenças, fundamentais para o desenvolvimento lógico-matemático nessa fase. O tema de pesquisa deve partir da curiosidade das crianças e conseqüente envolvimento do grupo, onde vai se constituindo em

objeto de estudo, à proporção que os questionamentos vão sendo elucidados. Professores e crianças apropriam-se dos conhecimentos das diferentes áreas, à medida que vão em busca de resposta para suas questões. Nesse sentido, o Tema de Pesquisa não se constitui só num aglutinador de conhecimentos sobre o assunto, mas acima de tudo em um provocador de construção/ampliação/resgate de conhecimentos significativos. Esse conhecimento é construído pela criança num processo que pressupõe continuidade ruptura/abandono/resgate. Nas crianças de 2 a 6 anos, a elaboração dos conhecimentos passa necessariamente pela construção e desenvolvimento da capacidade de representar a realidade. Portanto, os conteúdos dessa realidade devem ser trabalhados pela escola de forma a favorecer uma aprendizagem significativa, possibilitando, ainda, uma atitude de aprender a aprender.

## OS MOMENTOS PEDAGÓGICOS

Em primeiro lugar, considero importante apontar as contribuições da produção de quatro físicos (Angotti, Dal Pian, Delizoicov e Pernambuco) que utilizei como uma das fontes de interpretação no trabalho, particularmente, neste capítulo. A definição desses momentos pedagógicos é fruto do trabalho coletivo desses quatro físicos, que teve como ponto de partida o Projeto Ensino de Ciências, a partir dos Problemas da Comunidade (ECPC). Uma síntese de como esses momentos se organizam foi sistematizada na Tese de Doutorado de Pernambuco (1993, p. 35-36):

Ao organizar uma aula, uma sequência de conteúdo, uma reunião com pais, estamos sempre atentos à

situação inicial que gera o passo seguinte. É o momento de compreender o outro e o significado que a proposta tem sem seu universo e ao mesmo tempo permitir-lhe pensar, com um certo distanciamento, sobre a realidade na qual está imerso. É o momento da fala do outro, da descodificação inicial proposta por Paulo Freire, quando cabe ao professor, ou ao organizador da tarefa, ouvir e questionar, entender e desequilibrar os outros participantes, provocando-os a mergulhar na etapa seguinte. Este primeiro momento constitui o estudo da realidade (ER).

---

Uma segunda fase ou momento é o de cumprir as expectativas: é quando, percebendo quais as superações, informações, habilidades necessárias para dar conta das questões inicialmente colocadas, o professor ou educador propõe atividades que permitam a sua conquista. Aqui predomina a fala do organizador. Apesar de não se perder de vista a fala do outro, o que orienta essa etapa é a tentativa de propiciar os saltos que não poderiam ser dados sem o conhecimento do qual o organizador é o portador. É o momento da organização do conhecimento (OC).

---

O terceiro momento é o da síntese, quando a junção da fala do outro com a fala do organizador permite a síntese entre as duas diferentes visões de mundo ou, ao menos, da percepção de sua diferença e finalidade. É um momento em que uma fala não predomina sobre a outra, mas juntas exploram as perspectivas criadas, reforçam os instrumentos apreendidos, fazem um exercício de generalização e ampliação dos horizontes anteriormente estabelecidos (aplicação do conhecimento - AC)<sup>3</sup>

---

3 Grifos da própria autora.

Esses momentos não se constituem em fases estanques e distintas no tempo, há sempre um movimento entre eles, para ela, é uma forma de estar refletindo onde queremos chegar e qual direção podemos dar ao trabalho em cada momento, para não cair nos extremos de impor um conteúdo escolar centrado na fala de só um dos lados, do professor ou do aluno. No trabalho com as crianças muito pequenas, foco deste estudo, os professores têm um papel fundamental na organização dessa dinâmica, pois são eles que articulam as falas das crianças dando-lhes sentido, observam as brincadeiras espontâneas e imitações, que subsidiam a sua organização e conseguem dessa forma, perceber os avanços e as conquistas das crianças.

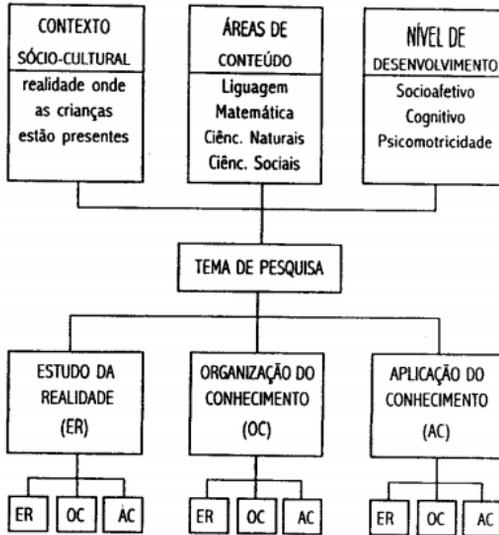
Refletindo sobre a minha prática educativa, agora com um distanciamento do objeto de estudo e o auxílio de um marco referencial de interpretação, pretendo explicitar os critérios que estavam sendo utilizados nas tomadas de decisões na sala de aula. Nessa releitura, identifico três momentos pedagógicos no trabalho do NEI. Assim, o primeiro momento, estudo da realidade (ER), é aquele no qual, a partir do que o grupo já sabe sobre o assunto, sistematizamos as questões a serem estudadas. Nesse momento, é a hora da professora, organizadora do trabalho, observar, ouvir e questionar as crianças, incentivando-as a verbalizarem, para que possam expressar o que já aprenderam em outras experiências anteriores sobre o tema, culminando com as questões que o grupo, crianças e professoras, conseguiu levantar para serem investigadas.

O segundo momento, organização do conhecimento (OC), caracteriza-se pela busca das informações/conhecimentos construídos historicamente pelo homem. A partir das questões inicialmente postas, a professora organiza atividades significativas que possibilitem às crianças avançarem no conhecimento.

Nesse momento, a professora tem um papel fundamental, de articuladora do conhecimento, ou seja, como a “pessoa” que “sabe mais”, orientando as crianças a se lançarem na busca das respostas aos questionamentos propostos pelo grupo, estejam elas em livros, bibliotecas, museus, especialistas, etc.

O terceiro momento, aplicação do conhecimento (AC), caracteriza-se pela síntese de tudo que conseguiram aprender sobre o assunto, através de uma das formas de expressão humana. De posse das informações, professoras e crianças fazem uma síntese do que aprenderam e expressam de alguma forma, seja através do desenho, da imitação, da escrita, o novo conhecimento. Agora, a professora propõe uma volta às questões iniciais para uma retomada, pelo grupo, dos questionamentos gerados no estudo da realidade, que por sua vez geraram as atividades propostas. Em todos os estudos realizados, é produzido um registro coletivo, em forma de texto descritivo, para garantir um fechamento. Nesse momento, professoras e Crianças contribuem com suas impressões, visões e conhecimentos. A partir dessas sínteses, as crianças poderão estruturar ideias transformadoras sobre o mundo em que vivem.

No próximo capítulo, Recortes do Vivido, estarei discutindo alguns parâmetros identificados na dinâmica pedagógica, como: a organização da rotina curricular, o registro coletivo e individual, as excursões de estudo, o tema de pesquisa e a interdisciplinaridade e os momentos pedagógicos. Uso o relato de cenas, que se constituem em uma representação do real, na perspectiva/tentativa de já estar explicitando a imbricação teórico/prático desses parâmetros.



**Figura 2** – Esquema de organização do tema de pesquisa.

Fonte: Autoria própria.

A opção por uma dinâmica pedagógica passa, necessariamente, pelo compromisso que se estabelece com: os princípios teóricos adotados, os objetivos, as características e vivências das crianças, o tipo ou área de saber que se quer proporcionar. A partir dos princípios teóricos que se estabeleceu como perspectiva para a educação infantil, o fazer pedagógico visa sempre partir do que a criança vive e sabe, para ampliar esse universo e ainda fazê-la se apropriar de uma forma de buscar esse conhecimento.

Também pensar/entender/compreender o conhecimento como algo dinâmico, contraditório, mutante e em permanente construção, porque produzido pelos homens ao longo da história da humanidade e mediante a necessidade de entender os

fenômenos, os acontecimentos, ou seja, a realidade para atuar sobre ela e, conseqüentemente, modificá-la. Nessa perspectiva, a dinâmica pedagógica tem um caráter processual de movimento em função das necessidades surgidas nas interações. Os três momentos pedagógicos, são usados para respeitar a fala da criança, a fala do organizador e a síntese das duas falas, através da dialogicidade do processo, garantindo a ela (criança) a possibilidade de reconstrução permanente do seu pensamento e acesso a novas formas de pensar, bem como a criação/recriação coletiva de sínteses que constantemente são refeitas.

Para Pernambuco (1994, p. 140) os momentos pedagógicos:

Foram a forma que encontramos para concretizar a ação-reflexão-ação de Paulo Freire. Dentro de um olhar dialético podem ser vistos como uma forma de operacionalizar o concreto dado, percebido e concebido de Marx, ou de facilitar o desenvolvimento em espiral, como forma de trazer à tona as contradições e o movimento, já que propõe sempre contraposições entre diferentes falas, entre a realidade e a construção conceitual. Ainda dentro desse olhar podem ser vistos também como apontando a necessidade da superação.

Pelo próprio caráter de movimento, esses momentos não se distinguem em tempos estanques. Apesar de estabelecerem uma sequência, eles são entendidos como imbricados e por isso mesmo, se referem mais a uma forma de pensar/fazer uma ação.

Pode ser claramente percebido o movimento e imbricamento desses momentos na cena descrita. A todo momento a professora está conhecendo a visão das crianças acerca do tema em estudo, questões estão sendo levantadas, sistematizações

e sínteses provisórias estão sendo elaboradas, e a partir delas novas questões surgem para serem investigadas.

Não se trata, portanto, de dar aula sobre o tema, mas de coordenar um diálogo onde todas as falas são consideradas. Para a criança, vivenciar uma relação onde o diálogo, a interlocução, a troca, a cooperação, ou seja, a construção de um saber seja partilhada, servirá como matriz para as hipóteses que está construindo sobre o mundo a cada momento.

Com crianças de 2 a 6 anos de idade é necessário que a professora intermedie/interprete as falas das crianças, dando-lhes um sentido. Por serem tão pequenas, não significa que não tenham já uma visão e um entendimento do cotidiano, cabe então ao organizador do trabalho proporcionar situações em que elas possam expressar o que vivem e sabem, na perspectiva de ampliá-los. Tendo uma convivência significativa com o conhecer, as crianças terão o desejo de saber, a vontade de ir atrás, de experimentar, de fazer, de atuar e de transformar.

## **A SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES**

Discutir uma sequência diária de atividades para as crianças – 2 e 3 anos – é ir de encontro à opinião de alguns educadores; as crianças devem ter a liberdade de agir com espontaneidade e a função da professora é agir também com espontaneidade no confronto com elas. É comum usarem como argumentos que a rotina não proporciona às crianças interagirem com os brinquedos, inibindo, entre outras coisas, a criatividade. A definição de uma sequência de atividades em sala de aula tem sido marcada por uma série de equívocos. O primeiro deles é

que se confunde sequência de atividades com tempos divididos e pré-determinados paracada atividade durante todo o ano. Nesse caso, surge uma rotina rígida para atender também uma “transmissão” de conhecimento, onde se prepara a Criança para a “seriedade” da escola. Outro equívoco é confundir brincadeira, lúdico, criatividade com um deixar fazer, colocando toda a responsabilidade nas mãos das crianças para serem mais “autônomas” e “criativas”.

Uma rotina que auxilie professoras e crianças a se sentirem mais seguras e autônomas no ambiente escolar, não pode ser uma sequência de tempos estanques onde se é “obrigado” a cumpri-los. Mas também a professora, enquanto organizadora do trabalho, não pode deixar de existir, não pode deixar a responsabilidade de construção do conhecimento totalmente com as crianças, confundindo construção, com livre expressão.

Para Marcellino (1993, p. 65),

[...] O professor, reduzido a mero espectador, deixa de assumir o seu papel de educador, disfarçando um certo comodismo. Como se o processo de aprendizagem acontecesse espontaneamente, não exigindo trabalho, dedicação e orientação.

O estabelecimento de uma rotina deve ser uma preocupação das professoras desde o primeiro dia de aula. A sequência de atividades favorece a construção gradativa de uma estrutura de apoio das relações, ou seja, as trocas entre os sujeitos. Também, possibilita às crianças ter uma noção dos acontecimentos dentro de um tempo e espaço determinados.

As relações entre crianças e professoras se estruturam no tempo e no espaço em que vivem, através de uma proposta

de trabalho coerente e participativa, sem cair no exagero de deixar tudo em aberto, na responsabilidade das crianças, nem tampouco de pré-determinar regras e horários para tudo.

Freire (1992, p. 65) afirma:

Um grupo se constrói através da constância da presença de seus elementos na constância da rotina e de suas atividades. Um grupo se constrói na organização sistematizada de encaminhamentos, intervenções por parte do educador, para a sistematização do conteúdo em estudo.

Uma rotina que localize a criança no tempo e no espaço, longe de mantê-las “presas”, transmite segurança diante de uma previsibilidade do que vai acontecer a seguir, favorecendo a apropriação do seu próprio tempo. As crianças sentem-se respeitadas e seguras de saberem o que vão fazer a seguir, pois compreendem que existe um tempo pensado, organizado para atender as suas necessidades.

No NEI, o dia-a-dia escolar é uma sequência de momentos, onde se procura equilibrar o tempo das vivências individuais e coletivas: atividades organizadas pelas professoras e de livre escolha. É fundamental ressaltar que de forma alguma a rotina é estruturada de modo inflexível. O próprio grupo de crianças pode propor alguma mudança ou as professoras propõem algum encaminhamento diferente, baseando-se nas observações que fazem dos interesses, curiosidades e necessidades do seu grupo. No entanto, qualquer mudança, seja sugerida pelas crianças ou pelas professoras, envolve o planejar, discutir e executar em grupo, responsabilidade conjunta.

Nessa faixa etária, 2 a 6 anos de idade, a professora é o adulto presente que organiza o trabalho, reforçando a

autonomia de opções, as atividades em grupo e a noção de tarefa começada e terminada. Outra questão importante a considerar, nessa faixa de idade, é que a rotina de trabalho diária deve ser construída gradativamente, conforme o crescimento do próprio grupo, principalmente na turma 1, como auxiliar na superação da fase inicial de adaptação.

No NEI, existe uma sequência de momentos de trabalho diário em que os horários são negociados no dia a dia, sem uma definição rígida de um horário fixo para cada atividade. A hora do lanche é o momento de referência básica para a criança do que vai acontecer antes e depois e também ponto de negociação para os outros momentos. Em outras palavras, geralmente, todos os dias ocorre no mesmo horário.

Os momentos da rotina diária de trabalho voltado para as crianças entre 2 a 6 anos de idade, foram definidos da seguinte forma:

## **A roda**

É o início do dia, quando professoras e crianças se sentam no chão em círculos para: conversar, trocar novidades, contar o que estão vivendo fora da escola, fazer combinados, discutir sobre o que estão estudando, falar/ planejar/combinar o que vão fazer no dia, conferir quem veio para a escola, colocar o nome no quadro de presença e cantar, entre outras coisas.

É o momento por excelência “reservado” para o diálogo, portanto, é preciso a professora ficar atenta para tentar mediar as falas de todos os envolvidos no processo.

## O primeiro momento de trabalho

Nesse primeiro momento de trabalho, a atividade é organizada pela professora. Podem ser realizadas: em pequenos grupos, individualmente ou com o grupo todo, sentados no chão, ou nas mesas que comportam de quatro a seis crianças em cada uma delas.

## A arrumação

Mesmo com as crianças menores, é de fundamental importância que elas tenham a oportunidade de organizarem o espaço em que trabalharam, mesmo que a lógica da arrumação infantil não seja a “esperada” pela professora. As crianças pequenas, invariavelmente, participam de arrumações com os adultos demonstrando muito prazer, como se fosse uma grande brincadeira.

## O lanche

Professoras e crianças se reúnem coletivamente em uma ou duas grandes mesas<sup>4</sup> para, além de comerem, conversarem, trocarem delícias. O objetivo é que a criança não se restrinja ao seu próprio lanche, mas seja incentivada a compartilhar com os colegas e assim se torne a hora de comermos juntos.

---

<sup>4</sup> As mesas são juntas para formar uma ou duas, onde caiba um grande grupo ou mesmo o grupo todo.

## O parque

Geralmente tem duração de 30 minutos. Ao se encaminharem para o parque as crianças têm a oportunidade de escolherem o que vão fazer e com quem querem compartilhar suas brincadeiras. No entanto, o parque não deve ser considerado desvinculado do trabalho pedagógico, uma vez que oferece, pela sua variedade de interesses e heterogeneidade de idades, uma diversificada oportunidade de observação das brincadeiras espontâneas das crianças, para aprender com elas, propondo outras atividades.

## A história

Ouvir história é um momento de pura magia para as crianças e a escola tem uma grande responsabilidade de garantir todos os dias essa vivência.

É muito importante para o desenvolvimento de qualquer criança ouvir muitas histórias, o caminho para ser um leitor é ouvindo as histórias contadas, lidas ou dramatizadas. É o início de grandes e infinitas descobertas e compreensão do mundo (ABRAMOVICH, 1989).

Quase sempre as histórias são contadas no “canto” da Roda, novamente em círculo e sentados no chão, só que agora, uma das professoras senta numa cadeira, para ficar num plano mais alto, facilitando a visão de todas as crianças e ao mesmo tempo ir acompanhando as expressões delas ao longo da narrativa.

## **O segundo momento de trabalho**

Outro momento que é totalmente planejado e organizado pela professora, geralmente, é destinado para as diversas formas de linguagens: a imitação, o jogo sociodramático, o desenho, a pintura, a corporeidade entre outras. As atividades são organizadas pelas professoras mesmo que estejam voltadas para a livre expressão.

## **Conversa final, arrumação e saída**

A conversa final fecha as atividades do dia e encaminha as do dia seguinte. Esta conversa pode ser realizada na roda, sentados no chão ou mesmo enquanto terminam a última atividade, depende muito do horário, pois os pais já estão chegando para pegar as crianças e começa a se estabelecer um clima de expectativa no grupo. No entanto, é importante que as crianças percebam que estão finalizando um dia de trabalho, e organizar o espaço que foi utilizado como palco, permite viver concretamente esta dimensão do trabalho.

Reorganizar o espaço da sala e seus objetos pessoais, depois de um dia de atividades, propicia, além do fechamento do dia, a construção gradativa de uma responsabilidade e autonomia no cotidiano escolar.

O desafio constante do professor é a busca do movimento no cotidiano escolar, para que o encaminhamento das atividades não se dê de forma estagnada e rígida.

A definição de temas para serem pesquisados, estudados conjuntamente, tem sido a caminhada fazedora de história de

cada grupo no NEI. Portanto, a preocupação no encaminhamento diário deve satisfazer a “sede” de conhecimento e o desenvolvimento da capacidade criadora, crítica e de prazer, no próprio ato de conhecer.

## **A SALA DE AULA: ESPAÇO DE CONHECIMENTO**

A organização da sala de aula passa necessariamente pelo compromisso que se estabelece com o conhecimento, refletindo a forma daquele grupo específico de se relacionar com ele.

Quando a ação educativa é pautada no princípio de que as ações e interações do sujeito que conhece são fundamentais, no seu processo de aprendizagem, o espaço para a realização das atividades deve favorecer as interações e ações, ou seja, onde possa construir, escolher, decidir, criar, espalhar, experimentar, agrupar, separar, imitar, fingir e trabalhar com os colegas, sozinho e em pequenos grupos.

As salas de aula que servem de palco para as experiências são espaços amplos mais ou menos de trinta e seis metros quadrados (seis por seis), a maioria delas tem as paredes revestidas de azulejos.

Os móveis, estantes, mesas e cadeiras são proporcionais ao tamanho das crianças, para que elas possam usá-los sem a ajuda dos adultos.

O espaço é organizado em “cantos” distintos que favorecem determinadas brincadeiras e atividades. Os materiais desses “cantos” migram de uns para os outros, conforme a proposta da atividade/brincadeira: no entanto, ao final,

retomam a organização inicial. Em outras palavras, O espaço é transformado/recriado para atender às necessidades e interesses do grupo, apesar de manter uma “estrutura fixa”.

A definição desses “cantos” teve forte influência da proposta pedagógica de David Weikart, que o NEI adotou durante alguns anos. Segundo ele, as crianças aprendem melhor num ambiente organizado, no qual podem fazer escolhas e agir sobre elas. Para tal, propõe a divisão da sala em áreas de trabalho bem definidas, sendo que em cada área os materiais são organizados logicamente e identificados com clareza. No NEI, as áreas foram denominadas de “cantos”, que são os seguintes: o Canto da Roda, o Canto do Faz de Conta e da História, o Canto dos Jogos e Museu e o Canto de Artes.

O **Canto da Roda** – logo na entrada, é delimitado um espaço para a organização diária da Roda, momento inicial da rotina. O espaço precisa estar livre de materiais, uma vez que a Roda é feita com todos sentados no chão, em círculo. Duas paredes, próximas a ele, são destinadas às atividades que são realizadas aqui: uma tem alguns cartazes fixos como o quadro de pregas para a chamada/ frequência e o calendário do tempo. A outra é destinada aos painéis/sínteses”, figuras, fotografias, desenhos dos estudos realizados, o que lhe proporciona uma mobilidade constante, refletindo sempre a dinâmica das pesquisas.

Por ser o espaço mais amplo da sala, é constantemente utilizado para brincadeiras que envolvem o grupo todo. Outra característica desse canto é que para ele migram os materiais de todos os outros cantos, conforme a proposta da brincadeira. O **Canto do Faz de Conta e da História** – visa propiciar às crianças reunirem-se e representarem o que sabem sobre as pessoas e os acontecimentos que observam e experimentam.

Ele precisa estar equipado de materiais diversos que possam ser transformados e usados para os jogos dramáticos coletivos.

Portanto, o espaço dispõe de muitos materiais de uso cotidiano, como geladeiras, fogões, armários, que geralmente são confeccionados com caixas de papelão. Dispõe também de peças de vestuário feminino e masculino, fantasias diversas, perucas, acessórios e maquiagens, pratos, talheres, panelas, bonecas, telefone, entre outros. Já que ler histórias e desempenhar papéis são atividades que se apoiam e completam uma à outra, aqui ainda é encontrado uma estante de livros infantis que as crianças utilizam livremente ou com orientação da professora.

Nesse canto, as crianças têm a possibilidade de individual ou coletivamente, exprimirem ideias e sentimentos, utilizando-se de várias linguagens.

**O Canto dos Jogos, Miniaturas e Museu** – esse espaço dispõe de vários jogos e miniaturas, assim como o museu com os materiais que são colecionados ao longo do ano como resultado dos estudos realizados, que pode ser uma estrela do mar, pedras, sementes, pequenos animais em vidro, entre outros.

Geralmente, é o canto onde as crianças se mantêm mais envolvidas com as suas próprias atividades de empilhar, juntar peças de quebra-cabeças, montar torres, construir com blocos lógicos, como também brincar de faz de conta com as miniaturas de animais, pessoas que estão à sua disposição. Os materiais são arrumados em estantes à altura delas e em volta deve haver um bom espaço, com um tapete que possibilite às crianças construir suas brincadeiras.

Muitos dos materiais desse “canto” não precisam, necessariamente, ser comprados, pode juntar-se tampas coloridas, depósitos plásticos de tamanhos diferentes ou mesmo confeccionar outros com papelões, cartolinas, etc. Os materiais ditos alternativos têm um valor crucial para a criança, porque eles

podem ser usados de diversas maneiras diferentes, conforme as suas necessidades de criação e representação.

O **Canto de Artes** – a principal preocupação no momento de selecionar os materiais desse “canto” deve ser com uma variedade que permita o processo de experimentação, mais do que com resultados “atraentes” dessa experimentação. Tintas de cores variadas, cola, papel de diversas cores e texturas, tesouras, cordões, caixas, tampinhas, sementes, retalhos de tecido podem ser utilizados pelas crianças para representarem objetos que viram, imaginaram ou mesmo conhecem e gostariam de tê-los para si.

Outra característica peculiar é a possibilidade de acesso a materiais que podem ser transformados ao seu “bel” prazer, como a massa de modelar. Ao amassarem, colarem, cortarem, misturarem, as crianças vivenciam mudanças e aprendem a explorar as possibilidades dos materiais.

O material existente nesses cantos está à altura das crianças para facilitar o acesso a qualquer uma. Cabe às professoras a arrumação inicial da sala; no entanto, deve ter-se o cuidado de não superlotá-la, principalmente de objetos, cartazes que não façam sentido para o grupo. A organização de uma sala de aula reflete a relação pedagógica, porque através de sua arrumação registra, como essa relação se estabelece (FREIRE, 1993).

Para contar as inúmeras experiências que viveu com o grupo, as paredes não podem estar nuas ou decoradas aleatoriamente e alienadamente pela professora. Nesse sentido, construir um conhecimento que seja dinâmico, significativo, contextualizado implica está construindo/ reconstruindo/ recriando os espaços na sala de aula. O cenário da sala de aula estagnado/fixo, que não muda nunca de cara, não reflete o movimento, as histórias que os atores estão vivendo diariamente, naquele espaço e tempo.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1989.
- ANGOTTI, José André Peres. **Fragmentos e totalidades no conhecimento científico e no ensino de ciências**. 1991. 324 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo/USP, São Paulo, 1991.
- DAL PIAN, Maria Cristina. **A proposição de objetivos para um curso de física do meio ambiente do RN: uma questão de análise sistêmica**. São Paulo: IFUSP, 1981 (Dissertação de Mestrado).
- DELIZOICOV, Demétrio. **Concepção problematizadora do ensino de ciências na Educação Formal**. São Paulo: IFUSP/FEUSP, 1982. (Dissertação de Mestrado).
- FAZENDA, Ivani C. **Práticas interdisciplinares na escola**. São Paulo: Cortez, 1992.
- FREIRE, Madalena. Escola, grupo e democracia. *In*: GROSSI, Ester Pilar (org.). **Paixão de aprender**. Petrópolis: Vozes, 1992.
- FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

KRAMER, Sônia (org.). **Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a Educação Infantil**. São Paulo: Ática, 1989.

MARCELLINO, Nelson C. A sala de aula como espaço para o jogo do saber. *In*: MORAIS, Régis de (org.). **Sala de aula: que espaço é esse?** Campinas: Papirus, 1993.

PERNAMBUCO, Marta Maria C. **Educação e escola em movimento do ensino de ciências à transformação da escola pública**. 1994. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Ensino. **A Educação Infantil e a interdisciplinaridade**. São Paulo: SME, 1990-1992. Mimeografado.

WEIKART, David P. **A criança em ação**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1984.

# TEMA DE PESQUISA

## UMA ABORDAGEM TEMÁTICA DE CURRÍCULO<sup>1</sup>

*Analice Cordeiro dos Santos Victor*  
NEI/CAP/CE/UFRN

*Suzana Brito de Medeiros*  
NEI-CAP/UFRN

*Danielle Medeiros de Souza*  
NEI-CAP/UFRN

### INTRODUÇÃO

O presente artigo objetiva apresentar o Tema de Pesquisa como um procedimento metodológico que assume os princípios da abordagem temática de currículo, indicando suas semelhanças e diferenças com o tema gerador de Paulo Freire; pontuar o quadro programático e a rede temática como estratégias adotadas pela equipe do NEI/CAP - UFRN para, a partir das falas iniciais das crianças sobre o tema de pesquisa, definir/selecionar, de forma consciente e intencional, os objetivos/conteúdos das muitas áreas do conhecimento que formam a base curricular dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

---

<sup>1</sup> Texto elaborado a partir da primeira versão elaborada pela professora Analice Victor, proposta para discussão na Semana Pedagógica de 2016 do NEI/CAP/CE.

As reflexões realizadas no texto têm como fundamento os estudos de Freire (1987; 2005), Rêgo (1995), Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2002).

## **O TEMA DE PESQUISA E A ABORDAGEM TEMÁTICA DE CURRÍCULO**

O Tema de Pesquisa se situa dentro da abordagem temática de currículo. Essa abordagem, conforme Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2002, p. 189), que fundamentaram encaminhamentos para o ensino de Ciências, é uma perspectiva curricular cuja lógica de organização é estruturada com base em temas, com os quais são selecionados os conteúdos de ensino das disciplinas. Nessa abordagem, a conceituação científica da programação é subordinada ao tema e, segundo Hunsche e Delizoicov (2011), a abordagem conceitual não fica suprimida. Contudo, o conteúdo abordado através dos temas não se resume a enunciados de livros didáticos ou à memorização de termos científicos, depositados na cabeça dos educandos como se esta estivesse vazia, como ocorre nas práticas da “educação bancária” (FREIRE, 2000). Essa realidade, ainda presente na cena das práticas pedagógicas em nossas escolas e, em especial, nas instituições de educação infantil, anunciam uma concepção de criança como sendo um ser “incapaz” de planejar, fazer escolhas, avaliar e pensar os demais momentos do processo de aprendizagem, acabando apenas por executar tarefas que o professor pensa para ela, muitas vezes baseado apenas no que está selecionado no(s) livro(s) didáticos.

Nessa lógica, o Tema de Pesquisa compartilha com a visão freireana princípios fundamentais e norteadores de sua organização, sobretudo, ao compreender que a educação em si possui uma função mais complexa e problematizadora das relações humanas e sociais. Opõe-se, portanto, à ideia reducionista de que a educação

Se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. Em lugar de comunicar-se, o educador faz comunicados, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. NO fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção “bancária” da educação. Arquivados, porque, fora de busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educando se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros (FREIRE, 2005, p. 66).

Nesta perspectiva, Paulo Freire (1987, 2005), propõe o tema gerador<sup>2</sup>, que ilustra a efetivação de um currículo na

---

2 Segundo Auler, Dalmolin e Fenalti (2009, p. 9) os temas geradores “envolvem situações problemáticas, contraditórias. Estes carregam, para dentro da escola, a cultura, as situações problemáticas vividas, os desafios enfrentados pela comunidade local. O mundo vivido, os problemas e as contradições nele presentes passam a ser o ponto de partida. Nos temas geradores, originados localmente, manifestam-se as contradições da estrutura social mais ampla. Estes representam o ponto de partida para ampliar e alcançar uma visão global da sociedade”.

abordagem temática, já que busca por meio do tema gerador a articulação de conhecimentos, com temas que sintetizam as contradições vividas pelos alunos em sua realidade local. Esses temas resultam de um processo denominado por Freire (1987, 2005) de investigação/redução temática.

No que se refere à experiência na Educação Infantil, Kramer (1992), em sua obra *Com a pré-escola nas mãos*, trabalha com os pressupostos teóricos de L. Vygotsky, J. Piaget, Decroly e Froebel, que vieram a contribuir com mudanças de atitudes em relação à concepção do educando (como sujeito ativo que aprende e que protagoniza seu processo de aprendizagem), mas que ainda não alteraram, de maneira efetiva, as práticas pedagógicas, tendo como base uma perspectiva sociointeracionista, que define novos princípios para a Educação Infantil. No texto, a autora enfatiza o desenvolvimento linguístico, socioafetivo, lógico-matemático e psicomotor, a organização dos tempos e espaços, além de levar em consideração as histórias de vivência dos educandos para que se consiga um bom desenvolvimento da autonomia, identidade e solidariedade, apresentando uma proposta de alternativa curricular para orientar todo o fazer, que tem como fio condutor um tema, que move, e ao mesmo tempo, organiza as atividades e os conhecimentos.

Outra pesquisadora que segue pela lógica da abordagem temática, Madalena Freire (1983), apresenta o tema gerador como uma possibilidade de organização curricular para a educação infantil, ela afirma que o processo de busca e descobertas, implica um processo educativo, assim vê “a educação como ato de conhecimento, que nunca se esgota é permanente e vital” (FREIRE, 1983, p. 54). A professora, observadora atenta, inicialmente é quem catalisa, evidencia o que está pulsando e passa a ser organizadora das atividades, “no sentido de quem

observa, colhe os dados, trabalha em cima deles, com total respeito aos educandos que não podem ser puros objetos da ação do professor” (FREIRE, 1983, p. 21).

Nesse sentido, o encadeamento de atividades em torno de um tema gerador implica na necessidade de se romper com atividades desconexas, fragmentadas e descoladas de sentido(s), que acabam por impedir o desenvolvimento infantil. Para a autora, no processo de descobertas tudo anda junto, não há compartimentos estanques, ou seja, hora das ciências, das artes plásticas, da alfabetização etc. As descobertas invadem e permeiam todas as áreas, possibilitando que a criança concilie a curiosidade com o conhecimento a respeito da realidade.

Inspiradas nestas pesquisadoras/educadoras a equipe do NEI/CAP estruturou, na década de 1980, o Tema de Pesquisa como procedimento metodológico adotado pela instituição para articular três dimensões básicas nos processos de ensinar/aprender, que são: o conhecimento das áreas de conteúdo que se quer tornar disponível às crianças; o contexto sociocultural das crianças, ou seja, suas realidades imediatas; os aspectos vinculados diretamente à aprendizagem, aqui concebida como processo que propicia mudanças no desenvolvimento humano por meio da construção e internalização de normas, conhecimentos, valores e habilidades da cultura e da sociedade.

Enquanto o tema gerador surge das contradições vividas pelos alunos em sua realidade local, identificadas pela investigação/redução temática<sup>3</sup>, o Tema de Pesquisa parte de assuntos

---

3 Delizoicov (1991, 2008), com base na abordagem temática freireana, sistematizou a investigação/redução temática em cinco etapas, a partir da proposição apresentada no capítulo 3 do livro *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 1987): **Primeira** (levantamento preliminar): reconhecer o ambiente em que vive o aluno. **Segunda** (análise das situações e escolha das

relacionados à curiosidade, interesse e necessidades das crianças. No tema de pesquisa, originados por esses interesses/curiosidades/necessidades, manifestam-se as contradições próprias do pensamento infantil, em processo de desenvolvimento, ao buscar compreender questões diversas referentes ao mundo social e natural. Estas questões/contradições representam o ponto de partida para propiciar às crianças o alcance de uma visão mais ampla do mundo.

Segundo Rêgo (1995), para um assunto se constituir num tema de pesquisa, precisa fazer parte de uma teia articulada de relações com os conhecimentos das diversas áreas. Nesse sentido, a autora aponta quatro critérios balizadores que nos ajudam entender quando um assunto pode vir a ser um tema de pesquisa:

---

codificações): escolha de situações que sintetizam as contradições vividas. **Terceira** (diálogos decodificadores): a partir desses diálogos se obtêm os Temas Geradores. **Quarta** (redução temática): trabalho de uma equipe interdisciplinar com o objetivo de elaborar o programa e identificar quais conhecimentos disciplinares são necessários para o entendimento dos temas. **Quinta** (trabalho em sala de aula): desenvolvimento do programa em sala de aula. (GEHLEN; MALDANER; DELIZOICOV, 2012).

<p>Gerar questionamentos, necessidade de ir em busca de um aprofundamento maior, possibilitando, dessa forma, o diálogo;</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Quem criou o carnaval?</li><li>• Tem carnaval todo ano?</li><li>• Qual o mês do carnaval?</li></ul>
<p>Contribuir para uma visão mais ampla da realidade em que a criança está inserida, favorecendo um melhor entendimento do mundo em que vive;</p>	<p>_____</p>
<p>Unificar\aglutinar conceitos de outras áreas do conhecimento, com a perspectiva de articular-se com outros conhecimentos, podendo ser ampliado para outros temas;</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Fatos relacionados à história do carnaval na humanidade e na cidade de Natal;</li><li>- Calendário e movimento de translação;</li><li>- O carnaval como uma tradição das religiões cristãs.</li></ul>
<p>Envolver um componente afetivo do grupo, para ser significativo, ou seja, que todo o grupo esteja curioso e interessado em saber mais\investigar aquele determinado assunto.</p>	<p>_____</p>

No NEI/CAP, a definição/escolha do tema de pesquisa, nas turmas da Educação Infantil, acontece principalmente por meio da observação/escuta das conversas espontâneas das crianças e de suas brincadeiras. Entretanto, em algumas ocasiões, o tema de pesquisa se define a partir de uma necessidade emergente percebida pelo docente ou um interesse manifesto por alguma criança, que faz a defesa em público e desperta o interesse das demais, mobilizando-as no acercamento de um objeto de estudo comum, relevante e carregado de sentidos.

Em outras ocasiões, o tema é definido/escolhido a partir das necessidades das turmas observadas pelos professores e no interesse de alguma família que aponta (trazendo um ninho de passarinho que caiu em seu jardim, uma teia de aranha abandonada, um aquário com peixes ornamentais para passar um tempo na sala...) determinados temas relevantes que são acolhidos pela turma que se dispõe a investigar/pesquisar.

Junto às crianças do Ensino Fundamental, a definição/escolha do tema de pesquisa, além de considerar os aspectos já mencionados, também pode ocorrer por meio de atividades mais direcionadas para esta definição/escolha, em que as crianças são convidadas a apontarem um assunto/tema para estudo, argumentando sobre a sua importância.

Segundo relato de Costa e Cordeiro (2015), nesta ocasião, as crianças podem ser organizadas em duplas ou trios, definem um tema para sugerir a turma e, em seguida, recebem uma ficha para preencher contendo questões como, por exemplo: nome do tema escolhido; porque esse tema é importante para ser pesquisado; o que já sabem sobre o tema escolhido. Preenchida a ficha a dupla/ou trio socializa seus registros com toda a turma, de maneira que esse *corpus* vai se constituindo por meio de narrativas conscientes e problematizadoras da realidade.

A atividade abaixo, elaborada por Souza (2015), é outro exemplo de como as crianças do Ensino Fundamental são convocadas a participarem da definição/escolha do tema de pesquisa:

### ATIVIDADE DE CASA

Nesta semana, elegeremos o nosso tema de pesquisa deste 1º trimestre. Para isso, organizaremos um “debate de temas” em que cada criança deverá propor um tema a ser estudado, defendendo sua importância.

1. Leia o texto abaixo e, em seguida, converse com um adulto sobre o modo como fazemos descobertas em nossa escola.

### TEMA DE PESQUISA

O Tema de Pesquisa é o modo que o NEI encontrou de realizar descobertas com suas crianças. Desde a década de 1980, alunos e professoras investigam diversos temas, como, por exemplo: animais, planetas, práticas culturais, fenômenos e acontecimentos. A partir dos Temas de Pesquisa, podemos estudar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza, e também podemos realizar muitas atividades envolvendo Arte e Movimento. O mais importante é que, com o tema de pesquisa, as crianças podem compartilhar o que já sabem e o que querem saber e, de outro lado, o professor pode ensinar o que elas precisam saber. Geralmente, os alunos ficam muito entusiasmados com a pesquisa, aprendem com muita diversão e curiosidade e passam a conhecer melhor o mundo.

*Adaptação do texto: VICTOR, Analice Cordeiro dos Santos. Tema de pesquisa: limites e possibilidades no Ensino Fundamental. Natal: NEI-CAP/UFRN, 2012.*

2. Escreva o tema que você propõe para o 1º trimestre, considerando seus interesses e os temas que você já pesquisou.

---

---

---

---

---

3. Agora, escreva um breve texto, argumentando sobre a importância do tema que você está propondo para os estudos da turma. Em seu texto, tente responder às seguintes questões:

- O tema é importante para as crianças do 3º ano? Por quê?
- O tema pode provocar perguntas interessantes?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

*Orientação aos mediadores: o objetivo dessa atividade é que cada criança possa, de forma autônoma e pessoal, sugerir uma temática e construir um breve texto argumentativo, defendendo sua escolha junto ao grupo. Mediante esta atividade, realizaremos um debate de temas, no qual as crianças poderão exercitar a linguagem oral e a argumentação. Ao final do debate, procederemos com a votação.*

**Figura 1** – Atividade para escolha do tema de pesquisa.

Fonte: Medeiros (2015).

Sobre a forma de envolvimento das crianças proposta por Medeiros (2015), observamos que em algumas experiências semelhantes a esta, vivenciadas no NEI/CAP em anos anteriores, alguns temas sugeridos pautaram-se nos desejos/necessidade das famílias de proporem assuntos que, na visão delas, deveriam fazer parte do currículo da escola, tais como datas comemorativas ou assuntos que denotam mais o interesse do adulto do que das próprias crianças. Diante disso, ressaltamos a importância da orientação aos mediadores apresentada por Medeiros (2015) e, nesse sentido, sugerimos que, já na primeira reunião pedagógica ou em outras oportunidades de diálogo, as famílias sejam orientadas acerca dessa participação.

## **OS MOMENTOS PEDAGÓGICOS: SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS ENTRE O TEMA DE PESQUISA E O TEMA GERADOR**

Assim como o tema gerador, o trabalho com o Tema de Pesquisa se organiza a partir de três momentos pedagógicos: Estudo da Realidade (ER)<sup>4</sup>, Organização do Conhecimento (OC) e Aplicação do Conhecimento (AC). De acordo com Rêgo (1995), esses momentos não se constituem em fases estanques, pois há sempre um movimento entre eles perpassado pelas falas dos atores dos processos de ensino e aprendizagem - professores e crianças.

No Estudo da Realidade (ER), os professores ouvem e questionam as crianças, buscando identificar, em suas falas, o que já sabem e/ou não sabem sobre o assunto a ser estudado. Por meio desse momento, busca-se propiciar um distanciamento crítico da criança ao se defrontar com as interpretações das situações propostas para discussão. Mas, para isso, é necessário o professor problematizar essas falas para que fiquem explícitas as contradições presentes na visão de mundo das crianças (limites conceituais), emergindo, assim, as questões de estudo do tema de pesquisa. É desse processo que advêm os conceitos, saberes, hipóteses e tópicos, desconhecimento(s)/conteúdos interdisciplinares a trabalhar, possibilitando às crianças uma visão mais ampla de sua realidade.

Nesse momento de desenvolvimento do tema de pesquisa, predomina a fala das crianças expressando seus saberes e questões sobre o tema e, conseqüentemente, evidenciando suas

---

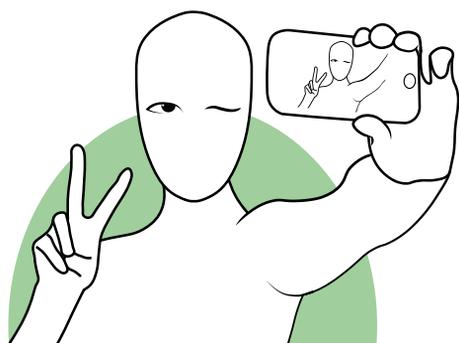
4 Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2002) denominam este momento de problematização.

hipóteses. É, portanto, papel do professor diagnosticar apenas o que as crianças sabem/não sabem e pensam sobre o tema. É ele quem organiza a discussão e, para isso, precisa estar muito bem preparado e atualizado acerca do tema eleito anteriormente, reunindo uma bibliografia básica e se dedicando a estudos iniciais, não para antecipar explicações prontas, mas sim para potencializar a construção das questões de pesquisa e para tirar melhor proveito das hipóteses lançadas inicialmente. Dessa maneira, o mediador consegue provocar os alunos a compartilharem suas experiências de mundo e explorar a dimensão interdisciplinar desses saberes. Além disso, com esse preparo prévio, o professor pode, com segurança, questionar as próprias perguntas e as interpretações assumidas pelas crianças que, muitas vezes, surgem de suas próprias afirmações, como podemos observar nas falas abaixo, provenientes de crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental durante o ER dos temas de pesquisa “Aranhas” e “Fotografia”:



**Figura 2** – Fala inicial das crianças durante o ER do tema de pesquisa “Aranhas”.

Fonte: Arquivos do NEI (2013).



- Para tirar uma selfie, você vai precisar de um braço, celular em selfie e um rosto bonito. Estique o braço no celular e vai ter uma bolota branca. Toque nela e pronto. Toque na mini foto no canto do cel e verá ela em tela cheia. Toque em gifs e bote uma enquete. Digite algo na enquete de acordo com a foto (ex.: gostaram da minha make?). Poste e viralize.
- Não precisa ter rosto bonito para tirar foto. Basta usar o Photoshop.
- As pessoas colocam fotos no Instagram para ganhar seguidores.
- A segunda idade é a que mais utiliza as câmeras fotográficas.

**Figura 3** – Fala inicial das crianças durante o ER do tema de pesquisa “Fotografia”.

Fonte: Arquivos do NEI (2019).

Assim como na abordagem temática freireana, no Tema de Pesquisa, a meta da problematização vivenciada no ER é a de preparar a introdução do conceito científico no momento seguinte, isto é, na organização do conhecimento (OC).

No entender de Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2002), a organização do conhecimento, compreende o estudo sistemático dos conhecimentos envolvidos no tema e na problematização inicial. Desse modo, são estudados os conhecimentos científicos necessários para a melhor compreensão dos temas e das situações significativas. Assim, a seleção dos conhecimentos científicos a serem abordados na organização do conhecimento é realizada antes de serem desenvolvidos em sala de aula. Eles são identificados/selecionados a partir das falas iniciais e questões das crianças sobre o tema e, geralmente, convocam as áreas das Ciências da Natureza e das Ciências Humanas, uma vez que se tratam de temáticas da vida, circunscritas em um contexto sociocultural.

Nessa direção, é importante ressaltar que as áreas não convocadas pelo tema de pesquisa são exploradas de maneira contextualizada e consideram as competências e os direitos de aprendizagem estabelecidos pelos documentos oficiais e pela proposta pedagógica da escola. Porém, cabe esclarecer que o trabalho com a Língua Portuguesa é desenvolvido em um contexto de sentido, encaminhado pelo tema de pesquisa, de maneira que as situações de leitura, de escrita e de uso da oralidade atendem a necessidades sociais e investigativas vivenciadas pelo grupo de aprendizes. Já a Matemática, é uma área encaminhada mediante os jogos e as situações-problema e, dificilmente, é convocada para responder a questões do tema de pesquisa.

Assim sendo, a partir destas falas\questões, levantadas no Estudo da Realidade, os professores procedem uma categorização dos conhecimentos prévios da turma, buscando identificar os campos de experiência e saberes/as (Educação Infantil) e áreas de conhecimento (anos iniciais do Ensino Fundamental) a serem convocados para o estudo do tema, bem como os conhecimentos e as estratégias metodológicas necessários à tentativa de responder às questões norteadoras da investigação/pesquisa, visando ampliar as ideias primeiras do grupo sobre o tema. Em consequência, as questões das crianças e os seus conhecimentos prévios geram uma rede de conteúdos a serem explorados no horizonte do estudo em andamento, que passa a ser entendido como subtemas interligados que, por sua vez, originam os objetivos e as estratégias pedagógicas para o trabalho com essa temática específica.

A tarefa de articulação entre temas e conteúdos que expressam os eixos estruturantes do estudo tem como ponto de partida as questões das crianças, que podem ser entendidas como questões geradoras (ANGOTTI; DELIZOCOIV; PERNAMBUCO, 2002). Com essa base, os objetivos e as estratégias são resultados de uma problematização planejada, de modo que seja possível um

[...] enfrentamento das tensões entre fragmentos e totalidades do conhecimento elaborado, particularmente, quando consideradas na elaboração dos programas. [...] Definidos os temas ou as situações significativas a eles relacionadas, estes podem ser interpretados pelos conhecimentos de que os alunos dispõem. Um dos objetivos é a obtenção e problematização (ANGOTTI; DELIZOCOIV; PERNAMBUCO, 2002, p. 288).

No Tema de Pesquisa, essa atividade dos professores resulta na estruturação do quadro programático<sup>5</sup> do tema de pesquisa.

Fala inicial do grupo (o que sabemos)	Questões de estudo (o que queremos saber)	Objetivos	Saberes e conhecimentos/ áreas de conhecimento	Experiências

**Figura 4** – Modelo de quadro programático da Educação Infantil.

Fonte: Arquivos do NEI (2013).

---

5 A elaboração do quadro programático surge, em 2011, da necessidade da equipe do NEI/CAp de sistematizar e garantir o trabalho envolvendo os componentes curriculares nas turmas do Ensino Fundamental contemplando, ao mesmo tempo, as orientações apresentadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais que orientam o ensino em nosso país e o interesse e curiosidade do grupo.

Fala inicial das crianças (o que sabemos)	Questões de estudo (o que queremos saber)	Objetivos	Componentes/ conteúdos	Estratégias

**Figura 5** – Modelo de quadro programático da Educação Infantil.

Fonte: Arquivos do NEI (2017).

Por meio deste quadro, o professor tem um planejamento prévio dos conceitos científicos a serem trabalhados junto às crianças, durante o estudo do tema de pesquisa. Ressaltamos, todavia, que o quadro programático não será jamais uma composição mecânica, formal e superficial de listagens de conteúdo, mas sim um documento flexível e norteador do trabalho pedagógico a ser desenvolvido, construído em interlocução com os próprios aprendizes.

Ressaltamos, também, que não são quaisquer conhecimentos, dentre os conhecimentos historicamente acumulados, que estarão presentes nesse quadro programático. São conhecimentos selecionados e construídos pelo professor, a partir da conjuntura temática evidenciada nas/pelas falas/ideias iniciais das crianças sobre o tema de pesquisa, buscados no conjunto maior dos conhecimentos científicos, históricos e artísticos acumulados pela humanidade, os quais deverão manter uma relação fundamental com a realidade que lhe serviu de matéria. (PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO, 1992).

A partir do quadro programático, o professor organiza uma “rede” de relações dos conhecimentos originados das falas\ questões das crianças sobre o tema de pesquisa. As “redes” de relações também não se constituem em listas prontas e acabadas

de conteúdos, elas visam explicitar as relações entre os conhecimentos, a inter-relação entre os conhecimentos e os diversos campos de saberes/áreas de conhecimento a serem contempladas<sup>6</sup> na pesquisa desenvolvida com as crianças. Ultrapassando assim as fronteiras da disciplinaridade, vislumbrando novos territórios de integração de saberes. (GALLO, 2000).

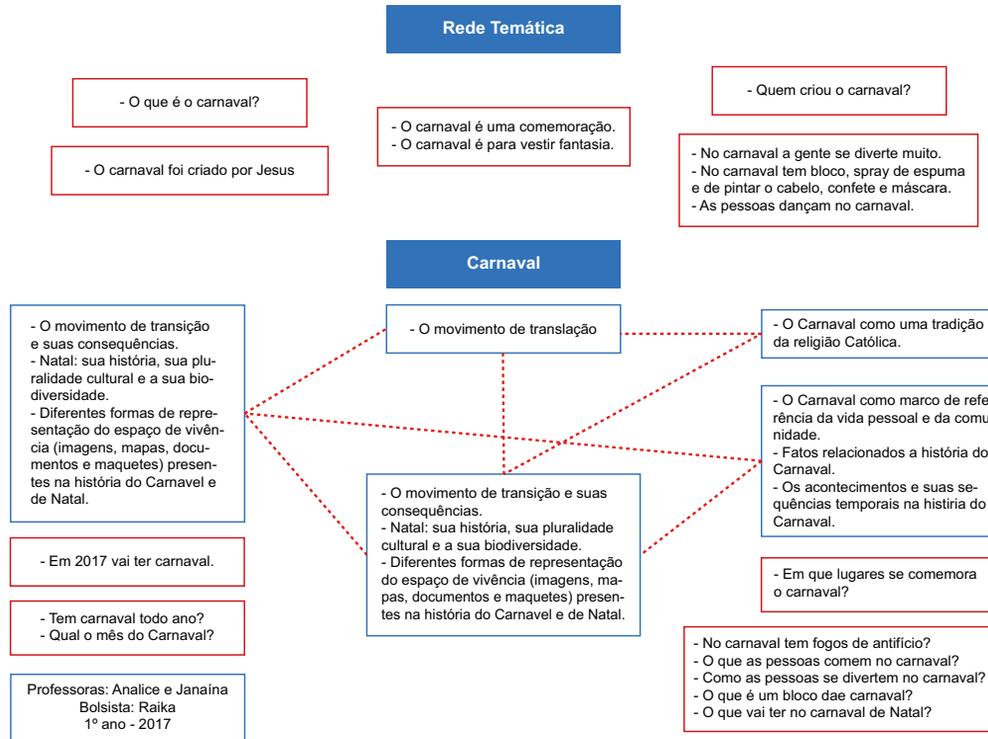
Depreende-se, então, que o momento do ER oferece ao professor elemento que o auxiliará na condução do OC, pois, compartilhando com a concepção de Silva (2004, p. 235-236) compreendemos a rede temática como

[...] uma tentativa de registrar o diálogo reflexivo e analítico entre os olhares e linguagens, entre pensamentos e concepções de realidade, uma primeira aproximação consciente entre essas diferentes representações coletivas. Daí ser uma sistematização dos discursos, um esquema provisório que cumpre a função pedagógica de estabelecer possibilidades e critérios para a seleção de conhecimentos programáticos interdisciplinares e atividades pedagógicas dialógicas.

Nesta perspectiva, Silva (2004) aponta o professor como curricularista de sua própria prática, pois para este pesquisador a rede temática não se constitui como uma técnica cognitivista de seleção de conteúdos, ela assume o caráter de um processo de formação político-pedagógica problematizador dos educadores.

---

<sup>6</sup> Destaca-se a relação indissociável existente entre o tema de pesquisa e a interdisciplinaridade uma vez as falas iniciais/questões das crianças direcionam a seleção de conhecimentos para o estudo, a compreensão, o enfrentamento das contradições advindas dessas falas. Assim as áreas de conhecimento são articuladas e relacionam-se em torno do tema.



**Figura 6** – Rede temática – tema de pesquisa sobre o carnaval.

Fonte: Arquivos do NEI (2017).

No caso do NEI/CAP, a rede temática funciona como um esquema provisório que cumpre a função pedagógica de dar visibilidade ao diálogo interdisciplinar entre os campos de saberes/áreas de conhecimento em torno do tema.



**Figura 7** – Aula de Campo: Visita ao Museu do Brinquedo.

Fonte: Acervo das autoras (2012).

Durante o momento do OC, predomina a fala dos professores, portadores das informações e conhecimentos construídos histórica e socialmente pela humanidade, necessários à elaboração das respostas às questões que norteiam a investigação da turma. Nesse momento, os professores propõem situações didáticas significativas, tais como aula de campo (ex.: a museus,

bibliotecas, patrimônios culturais), exposição dialogada, apreciação e produção de audiovisuais, entrevistas, atividades de registro na escola e em casa para a retomada, pesquisas em livros e sites, realização de experiências (muitas vezes realizadas em nosso Laboratório de Ciências) entre tantas outras que possibilitarão ao grupo dar saltos qualitativos em relação aos seus saberes e ideias iniciais sobre o tema de pesquisa e uma aproximação dos conceitos científicos.

Destacamos também como atividades a serem propostas durante o OC a utilização de divulgação científica, bem como aquelas relacionadas à produção escrita envolvendo a narrativa, utilização das tecnologias da informação e comunicação e a dinâmica discursiva.

Em síntese, podemos afirmar que o OC é o momento em que os saberes científicos, necessários à compreensão e análise da realidade, devem ser sistematicamente estudados, sob a mediação do professor, dentro de cada campo de saber/ componente curricular, numa abordagem interdisciplinar.

O momento do AC consiste nas possibilidades de ação/prática das crianças sobre a realidade, a partir da releitura que a apropriação dos saberes e/ou reorganização dos já existentes, de forma a retomar/rever as falas/questões primeiras sobre o tema de pesquisa, buscando a superação das contradições dessas falas/questões primeiras.

Nesta perspectiva, Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2002) observam que o momento do AC se destina a empregar o conhecimento do qual o estudante vem se apropriando para analisar e interpretar as situações propostas na problematização inicial e outras que possam ser explicadas e compreendidas pelo mesmo corpo de conhecimentos.

Sobre este momento, Rêgo (1995) ressalta que no AC não há predomínio de uma fala sobre outra, mas sim a junção das mesmas expressando a síntese do grupo sobre o que aprenderam acerca do tema pesquisado.

Essa síntese, pode ser expressa por meio da produção de um texto (ex.: panfleto, cartilha, livro, cartaz, etc.), desenho, encenação, organização de uma exposição, produção de vídeo entre outras atividades.

O QUE EU APRENDE SOBRE O CARNAVAL

O CARNA É UMA DATA COMEMORATIVA. NO CARNAVAL TEM MUITAS COISAS COMO ACONTECEU A MUITO TEMPO ATRAS O CARNAVAL ERA COMEMORADO COM O ENTRUDO MAS O ENTRUDO FOI PROIBIDO E PERTO DO ENTRUDO SER PROIBIDO ACONTECEU UMA TRAGEDIA QUE CHAMARAM DE TRAGEDIA DO BALDO.

**Figura 8** – Produção individual de texto sobre o carnaval.  
Fonte: Acervo das autoras (2017).



**Figura 9** – Exposição Brinquedos e Brincadeiras.

Fonte: Acervo das autoras (2012).

No Aplicação do Conhecimento (AC), os professores propõem uma volta às questões iniciais para uma retomada, pelo grupo, dos questionamentos gerados no estudo da realidade que, por sua vez, geraram as experiências propostas. Desse modo, as questões iniciais passam a ser entendidas a partir do olhar da cultura elaborada (SNYDERS, 1988). Entretanto, é importante compreender que o retorno a essas questões acontece durante todo o percurso investigativo, na medida em que os pesquisadores vão obtendo respostas e produzindo sínteses de suas descobertas. Muitas vezes, as questões respondidas se desdobram em outras questões que necessitam ser inseridas na rede de movimento interdisciplinar.

Geralmente é produzido um registro coletivo, em forma de texto descritivo, para garantir\marcar o fechamento da investigação (RÊGO, 1999).

## **Nossas descobertas sobre linha do tempo**

A linha do tempo mostra os acontecimentos do passado. Esses acontecimentos são escritos em uma ordem e também podem ser mostrados pelo desenho.

Existem diferentes linhas do tempo como, por exemplo, a linha do tempo pessoal, a linha do tempo sobre o crescimento das plantas, a linha do tempo sobre hábitos alimentares, a linha do tempo sobre a história do carnaval, etc.

A nossa turma fez uma linha do tempo para registrar os acontecimentos do carnaval em Natal. Para construir essa linha, nós combinamos que o tempo seria organizado de 10 em 10 anos. A primeira data escolhida foi o ano de 1877, quando teve início o carnaval em Natal. Terminamos em 2017, ano do carnaval de hoje em dia.

Usamos alguns materiais para fazer a nossa linha do tempo: papel ofício, lápis de cor, hidrocor, lápis grafite, fita adesiva normal e colorida, papel peso 40, cartolina colorida para fazer as bordas e cola.

Nós gostamos de fazer a linha do tempo porque foi divertido e conseguimos ensinar as pessoas sobre a história do carnaval em Natal. A construção desta linha nos desafiou a descobrir como se lê números grandes, como os números que representam os anos.

1º Ano - Vespertino

**Figura 10** – Produção individual de texto sobre o carnaval.  
Fonte: Acervo das autoras (2017).

Há, ainda, outras possibilidades de atividades que emergem, na ocasião de Aplicação do Conhecimento (AC), tais como a realização de uma palestra ou de um seminário para a comunidade, a realização de uma campanha ou de uma exposição, a reivindicação de um recurso que possa dar resposta a uma necessidade do grupo ou da comunidade de uma maneira geral ou, simplesmente, a capacidade de um diálogo consciente sobre o tema e a tomada de consciência sobre a importância de uma pesquisa, que é, ao mesmo tempo, fundamento, métodos e resultado do processo de ensino.

Como consequência, os aprendizes, ao serem inseridos em uma prática sociocultural, aprendem procedimentos de pesquisa que podem ser aplicados a qualquer contexto que requeira habilidades investigativas e a qualquer conhecimento. Ademais, em um movimento dialógico e carregado de sentido, constroem uma postura crítica diante do mundo e adquirem uma compreensão reflexiva e histórica de sua realidade, o que gera, conseqüentemente, o desejo e a responsabilidade de transformá-la (FREIRE, 2005). Esse percurso se traduz, portanto, em um processo formativo mais amplo e complexo do que a lógica do acúmulo de conhecimentos proposta pela educação bancária, uma vez que humaniza e torna cidadão pensante aquele sujeito que, com o advento da tecnologia e com a acessibilidade aos meios de comunicação, já se relaciona com informações e com fontes de credibilidade.

Nesse processo investigativo, os pais são convidados à participação de diversas maneiras, podendo ser mediadores das atividades de casa e das pesquisas iniciais realizadas no ambiente extraescolar e relacionadas à temática em evidência. Além disso, podem ser fontes de consulta para entrevistas e para a partilha de experiências, o que os leva a uma participação direta e muito necessária para a parceria escola-família.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto abarca um horizonte limitado de reflexões sobre o tema de pesquisa, mas que nos possibilita indicar esse procedimento como uma alternativa metodológica para efetivação da abordagem temática de currículo, cuja lógica de organização, como dito inicialmente, é estruturada com base em temas. A experiência exitosa, por mais de 30 anos, na Educação Infantil e, no primeiro ano do Ensino Fundamental, com o Tema de Pesquisa foi o que nos impulsionou ampliar essa forma de organizar o trabalho pedagógico nos anos seguintes no NEI/CAP, com momentos coletivos de aprofundamento, estudo e trocas de experiências realizados sistematicamente pela equipe.

E, nesse sentido, a equipe do NEI/CAP busca integrar de forma interdisciplinar as muitas áreas do conhecimento que formam a base curricular dos anos iniciais do Ensino Fundamental, articulando a sua prática pedagógica aos objetivos gerais e específicos para os anos iniciais do Ensino Fundamental proposto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais que orientam o ensino em nosso país e pela Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Esse é um desafio constante para um Colégio de Aplicação, cujo dever é propor inovações no ensino, na medida em que contribui para os avanços e para as pesquisas circunscritas na Educação da infância.

Com a ampliação do Ensino Fundamental para o 5º ano, impõe-se para a instituição a necessidade de investir, constantemente, em pesquisas e em debates sobre a metodologia do Tema de Pesquisa, tendo em vista as demandas de conciliar seus princípios com os documentos mandatórios que orientam uma organização curricular, de fazer as devidas adequações da metodologia já consolidada na Educação Infantil para o Ensino Fundamental

recentemente inaugurado, considerando a faixa-etária dos educandos e o caráter de sistematização das aprendizagens.

Ao explicitar como ocorre a definição/seleção do tema de pesquisa, as reflexões ratificam a possibilidade da participação efetiva das crianças, e por vezes, suas famílias, que são orientadas para que os temas indicados realmente expressem os interesses/necessidades/curiosidades das crianças.

Outro aspecto a destacar é que as reflexões em torno do momento pedagógico Estudo da Realidade (ER) evidenciaram que este momento oferece ao professor elementos que auxiliam no planejamento e condução da Organização do Conhecimento (OC), indicando o quadro programático e a rede temática como estratégias e formas de registros adotadas pela equipe do NEI/CAP para, a partir das falas iniciais das crianças sobre o tema de pesquisa, definir/selecionar, de formar consciente e intencional, os objetivos/conteúdos das muitas áreas do conhecimento que formam a base curricular dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Durante a reflexão, buscamos apontar aproximações e distanciamentos entre o tema de pesquisa e o tema gerador, evidenciando-se como aspecto comum entre os dois procedimentos, ou seja, que os aproxima, a organização do currículo com base em temas dos quais são selecionados os conteúdos/conhecimentos a serem ensinados. Outro aspecto que correlaciona as duas abordagens são os momentos pedagógicos, quais sejam: o Estudo da Realidade (ER), a Organização do Conhecimento (OC), e a Aplicação do Conhecimento (AC).

No que se refere ao que os distancia, destaca-se o fato de que, no tema gerador, busca-se a articulação de conhecimentos com temas que sintetizam as contradições vividas pelos alunos em sua realidade local por meio da redução/investigação

temática. Já no Tema de Pesquisa, procura-se a articulação de conhecimentos com as falas/questões das crianças sobre temas de seu interesse/necessidade/curiosidade que podem estar vinculados ou não à sua realidade local.

Ressaltamos a necessidade da equipe do NEI/CAP continuar a investigação das aproximações entre o Tema de Pesquisa e o tema gerador, buscando vencer o desafio de possibilitar o diálogo entre as muitas áreas do conhecimento que formam a base curricular dos anos iniciais do Ensino Fundamental aos conhecimentos das crianças sobre temas do seu contexto sociocultural, ou seja, suas realidades imediatas.

## REFERÊNCIAS

- AULER, Décio; DALMOLIN, Antonio Marcos Teixeira; FENALTI, Veridiana dos Santos. Abordagem Temática: natureza dos temas em Freire e no enfoque CTS. **Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v. 2, n. 1, p. 67-84, mar. 2009.
- COSTA, Patrícia Lúcia Galvão da; CORDEIRO, Sandro da Silva Cordeiro. Por que se fala inglês? Na trilha dos EUA com o 2º ano vespertino. Natal: NEI/CAP/UFRN, 2015. Relatório da Prática Docente/Publicação Interna.
- DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. C. A. **Ensino de Ciências: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.
- DELIZOICOV, Demétrio. **Conhecimento, tensões e transições**. 1991. 214 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1991.
- DELIZOICOV, Demétrio. La educación en ciencias y la perspectiva de Paulo Freire. **Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, Florianópolis, v. 1, n. 2, p. 37-62, 2008.
- FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 17. ed. São Paulo: Cortez Autores associados, 1987.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

GALLO, Sílvio. *Transdisciplinaridade e educação: pensando uma educação*. In: ALVES, Nilda (org.). *O sentido da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

GEHLEN, Simoni Tormöhlen; MALDANER, Otavio Aloisio; DELIZOICOV, Demétrio. *Momentos pedagógicos e as etapas da situação de estudo: complementaridades e contribuições para a educação em ciências*. **Ciência & Educação**, v. 18, n. 1, p. 1-22, 2012.

HUNSCHE, S.; DELIZOICOV, D. *A abordagem temática na perspectiva da articulação Freire-CTS: um olhar para a instauração e disseminação da proposta*. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS (ENPEC), 8., 2011, Campinas – SP. *Anais [...]*. Rio de Janeiro: ABRAPEC, 2011.

KRAMER, Sônia. *Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil*. São Paulo: Ática, 1992.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Cadernos de Formação: movimento de reorientação curricular – Ciências**, (CO – DOT – PSG – Sa. – 012/92), *Relatos de Prática 5*, documento 6. São Paulo, 1992.

RÊGO, Maria Carmem F. D. **Recortes e relatos: a** criação de 2 e 3 anos no espaço escolar. 1995. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 1995.

RÊGO, Maria Carmem F. D. O currículo em movimento. **Caderno Faça e Conte**, Natal, ano 2, v. 2, n. 2, 1999.

SILVA, Antonio Fernando Gouvêa da. A construção do currículo na perspectiva popular crítica: das falas significativas às práticas contextualizadas. 2004. 404 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

SNYDERS, George. A. Alegria na escola. São Paulo: Manole, 1988.

SOUZA, Danielle Medeiros de. Relatório da prática pedagógica. Natal: NEI/CAp/UFRN, 2015. Relatório da Prática Docente/Publicação Interna.

# O TEMA DE PESQUISA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

## CONCEPÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

*Cibele Lucena de Almeida  
Cláudia Roberto Soares de Macêdo Nazário  
Marianne da Cruz Moura Dantas de Rezende  
Uiliete Márcia Silva de Mendonça Pereira*

*Eu tenho um ermo enorme  
dentro do olho.*

*Por motivo do ermo não fui  
um menino peralta.*

*Agora tenho saudade do que não fui.*

*Acho que o que faço agora é o que  
não pude fazer na infância.*

*Faço outro tipo de peraltagem.*

*Quando era criança eu deveria pular  
o muro do vizinho para catar goiaba.*

*Mas não havia vizinho. Em vez  
de peraltagem eu fazia solidão.*

*Brincava de fingir que  
pedra era lagarto.*

*Que lata era navio. Que  
sabugo de milho era boi.*

*Eu era um serzinho mal resolvido  
e igual a um filhote de gafanhoto.*

*Cresci brincando no chão,  
entre formigas.*

*De uma infância livre e  
sem comparamentos.*

*Eu tinha mais comunhão com  
as coisas do que comparação.*

*Porque se a gente fala a partir de  
ser criança, a gente faz comunhão:*

*de um orvalho e sua aranha, de uma*

*tarde e suas garças, de um  
pássaro e sua árvore.*

*Então eu trago das minhas  
raízes criancieiras*

*a visão comungante e oblí-  
qua das coisas. [...]*

(Manoel de Barros (BARROS,  
2010, p. 187)

## **PRIMEIRAS PERALTAGENS**

Em sua poesia, Manoel de Barros nos fala das experiências que teve na infância, da criança que foi estabelecendo relações entre esse tempo de sua vida, de sua história, com o adulto que é.

Essa fala nos revela modos de como é ser criança, de como é viver a infância, apontando os sentidos atribuídos às coisas ao seu redor; cheios de imaginação, de fantasia, de faz de conta, de brincadeira e de descobertas. Esses modos nos dão pistas de como as crianças se constituem enquanto sujeitos e do quão ricos devem ser esses tempos/espacos/atividades na infância e em sua educação.

Nesse contexto, compreender modos como as crianças aprendem e se desenvolvem, a partir de uma metodologia de ensino/pesquisa realizada com e pelas crianças, é o objetivo da discussão que nos propomos a fazer. De forma mais específica, o artigo intenciona responder ao questionamento: como os temas de pesquisa, metodologia desenvolvida/realizada pelo Núcleo de Educação da Infância – NEI/CAP – UFRN, vêm sendo desenvolvidos com/pelas crianças de diferentes faixas etárias da Educação Infantil do NEI, na atualidade?

Na perspectiva de alcançar respostas, nós, professoras da infância no NEI, com maior experiência na prática com bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas (BRASIL, 2010), tecemos reflexões a respeito de nossos fazeres na última década, apresentando caminhos possíveis e algumas estratégias pensadas, coletivamente, por uma equipe sensível e comprometida com a qualidade do cuidar/educar/brincar/incluir crianças da cidade do Natal – RN.

Para principiar a discussão, é necessário esclarecer que as ações de pesquisa no NEI se definem em *dois eixos principais*: a pesquisa *com* as crianças, realizada em salas de referência desde a Educação Infantil (do Berçário 2 à Turma 4) e a pesquisa *sobre* as crianças, na qual as crianças passam a ser objetos de estudo, em um trabalho científico, articulado com a academia.

No primeiro eixo, que se refere à prática educativa *com* as crianças do NEI, evidenciamos a metodologia do Tema de Pesquisa como principal norteadora das experiências vivenciadas na instituição de educação da infância. Segundo essa proposta, os conteúdos são entendidos como meios e não como finalidades do processo educacional; isto é, os conceitos e assuntos explorados pela equipe docente precisam estar diretamente vinculados à experiência social humana e aos saberes historicamente construídos e acumulados por ela (FREIRE, 1996).

Nessa perspectiva, cabe ao educador estar atento à realidade na qual a escola está inserida, tentar compreender como as crianças se relacionam com o objeto de conhecimento e, assim, propor desafios para a consequente reconstrução e avanço desse saber.

Tal proposta de estudo com as crianças envolve o método didático numa perspectiva dialética, relacionada aos pressupostos da Pedagogia Progressista de Paulo Freire (1996, 2004).

Nesse sentido é que a investigação do tema gerador, que se encontra contido no “universo temático mínimo” (os temas gerados em interação), se realizada por meio de uma metodologia conscientizadora, além de nos possibilitar sua apreensão, insere ou começa a inserir os homens numa forma crítica de pensarem seu mundo (FREIRE, 2004, p. 97).

As atividades/experiências do NEI pautam-se, sobretudo, no *desejo das crianças em aprender a partir dos conhecimentos que elas já possuem sobre a temática*. Os temas de pesquisa trabalhados devem ser originados, portanto, nos centros de interesse das crianças, diagnosticados pelas professoras e professores por meio de vivências concretas com o grupo.

Ao optarmos por essa metodologia de trabalho, corroboramos com as concepções de criança, infância e educação infantil que estruturam nossas escolhas e nosso fazer. Orientamo-nos por uma compreensão de criança, não como ente abstrato, idealizado e descontextualizado, mas como sujeito humano em sua concretude, cuja constituição vincula-se, geneticamente, aos contextos socioculturais, o que envolve, além da classe social, sua raça-etnia, assim como gênero, cultura e religião, condicionantes de seus modos de ser criança- pessoa e de viver sua infância - seu tempo e condição de ser criança (REZENDE, 2018).

Já a infância, não é a idade da não capacidade de racionalidade das crianças, mas sim um tempo em que elas constroem, nas interações com outras crianças e adultos, outros modos próprios de conhecer/compreender o mundo, especialmente mediante a imaginação, a ludicidade, as descobertas, as experiências, as vivências, as suas múltiplas linguagens e pela investigação, viabilizados no NEI, pelo Tema de Pesquisa.

Portanto, partindo dessas concepções e do que nos propõe o tema de pesquisa, a escuta de crianças constitui-se um exercício de suma importância. Olhar/ver o cotidiano das crianças pequenas e escutá-las/compreendê-las é um exercício epistemológico, que busca modos de abordar as realidades com o objetivo de chegar perto desses seres sociais infantes para entender suas visões de mundo e sociedade, assim como seus desejos e necessidades (PEREIRA, 2016).

Para Silvestre, Ferreira e Araújo (2010), ao ouvir as crianças, temos como desafio refletir sobre a importância dessa escuta para, a partir de suas vozes, consolidar uma interação entre o universo infantil e o adulto, buscando compreender/explicar o mundo que nos rodeia. Desse modo, esse exercício nos leva a

refletir sobre a necessidade de se fazer pesquisa sobre e com elas. Kramer (2007, p. 16), ainda nos chama a atenção ao afirmar que, “olhar o mundo a partir do ponto de vista da criança pode revelar contradições e outra maneira de ver a realidade”.

O olhar das crianças permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente. Assim, interpretar as representações sociais das crianças pode ser não apenas um meio de acesso à infância como categoria social, mas às próprias estruturas e dinâmicas sociais que são desocultadas no discurso das crianças (PINTO; SARMENTO, 1997, p. 25).

Esse entendimento é ressaltado, também, por Faria, Demartini e Prado (2005, p. 8), quando destaca:

[...] É importante desafiar os pesquisadores ao enfrentamento da pesquisa com crianças, de trazer à tona as implicações das relações estabelecidas pelo pesquisador com esses “novos” sujeitos, especialmente quando pensamos nas diferentes linguagens que podem permear essas relações.

Nesse sentido, devemos considerar as crianças como pessoas possuidoras de um olhar crítico; que pensam, agem e sentem como seres singulares e especiais; que têm direitos, deveres e se constituem, nas interações sociais, aprendendo, incorporando e ressignificando práticas culturais, ou seja, sujeitos que têm vez e voz na educação (BRASIL, 1998). Na mesma linha de raciocínio, Kramer (2003, p. 81) nos esclarece:

Não podemos continuar a olhar para as crianças como aqueles que não são sujeitos de direitos. Precisamos aprender com as crianças, olhar seus gestos, ouvir suas falas, compreender suas interações, ver suas produções.

No que diz respeito a dar ‘vez’ e ‘voz’ às crianças, percebemos uma concepção renovada de criança. Nessa direção, Kramer (2007) desvela uma concepção na qual a criança vê a olho nu, fala o que pensa e sente a seu respeito, como também, do mundo adulto, da sociedade contemporânea.

Dessa forma, as narrativas infantis são importantes fontes de dados, porque tornam possível evidenciar as crianças como tendo as suas próprias perspectivas acerca do mundo social. Logo, defendemos conforme Kramer (2002), que a pesquisa com crianças é também um modo de compreendermos criticamente a produção cultural de nossa época e os lugares sociais que adultos e crianças ocupam neste processo de criação.

Nessa perspectiva, as crianças se constituem como protagonistas na escolha do tema de pesquisa e no entrelaçar da constituição do tema, relatam o que querem saber e o que já sabem sobre determinado assunto, contribuindo com questões, materiais etc.

## **Como acontece o trabalho no Berçário?**

Alegria, ansiedade, estranhamento, resistência, receptividade, encantamento [...]. Muitas emoções povoam as vidas das crianças, dos familiares e das professoras do Berçário 2 durante o processo de inserção/adaptação à instituição de Educação Infantil.

Para nós, adaptação é um processo gradativo, como diz Balaban (1988), o qual é vivenciado diferentemente por cada bebê e cada criança. Esse processo vai sendo conquistado/construído nas interações com os outros – bebês/crianças, professores e pais – e com o meio – instituição e casa. Além disso, considerar a adaptação

como um processo significa levar em consideração o trabalho pedagógico, tanto no que se refere aos campos de experiências e saberes como às metodologias (O SABER NA ESCOLA, [2019]).

Nos bebês, o medo de serem abandonados, de não conseguirem reencontrar os pais; a ânsia de explorar os materiais, os brinquedos e os espaços possíveis. Nos familiares, o reviver de situações da infância; o ter que entregar os seus filhos a adultos “desconhecidos”; a insegurança em relação aos cuidados e à proposta da escola. Nas professoras, o desejo de serem aceitas, de organizar uma programação que respeite a necessidade de todos, sem perder, contudo, o foco principal desse emaranhado de emoções: as crianças. Sobre essa questão Balaban (1988, p. 27), assevera que:

A adaptação é um processo contínuo de mudança, crescimento, desenvolvimento e amadurecimento. Marcado por encontros e desencontros, é o momento em que a criança e seus pais passam a criar novas relações afetivas com um novo grupo que se encontra na sociedade: o início da vida escolar da criança. Acontece, a partir de então, novos relacionamentos e favorece que a criança construa um mundo social mais amplo.

Na intenção de ampliarmos o mundo social, emocional, cognitivo e motor dos bebês (atualmente na faixa etária de 12 a 24 meses), diferente das demais turmas da instituição (turmas do 1º ao 5º ano do ensino fundamental), no Berçário, o trabalho a ser desenvolvido acontece com a metodologia de Projetos de Trabalho e Atividades Significativas. Essa opção, embora se

diferencie do Tema de Pesquisa<sup>1</sup>, tem como base as mesmas concepções de criança e infância que norteiam as práticas no NEI.

Compreendemos que os bebês e crianças bem pequenas, desde o seu nascimento, são sujeitos capazes, ativos, curiosos e singulares, que são marcados pelos ambientes onde vivem, mas também imprimem suas marcas nesse ambiente, nas relações com as pessoas.

Os bebês deixam de ser vistos como incapazes de interagir com o mundo e assumem um lugar de pessoas potentes que interagem com o mundo mediante linguagens diversas – movimentos, gestos, expressões, sons, choro, olhares, risos – que aprendem desde que nascem e que a instituição e professores assumem como objetivo criar condições de possibilidades de experiências para ampliar seu desenvolvimento e aprendizagem.

E como o NEI efetiva isso nas práticas com os bebês e crianças bem pequenas? Por meio dos projetos de trabalho e das atividades significativas, nas quais, o objetivo principal, por não haver conteúdos previamente estabelecidos, é possibilitar às crianças a inserção em práticas culturais – muitas e diversas – a fim de favorecer, pelo compartilhamento de experiências, a apropriação/significação e reinvenção/transformação do mundo em que as crianças possam vivenciar experiências a partir da exploração, sentido, brincadeiras e descobertas. Nesse processo, é imprescindível dar atenção aos gostos e às manifestações infantis: choro, balbucios, palavras, expressões faciais, gestos, sorrisos.

---

1 Por compreendermos que o tema de pesquisa se origina dos questionamentos das crianças e os bebês de 1 ano de idade, ainda estão em fase de aquisição da linguagem, a metodologia de Projetos de Trabalho e Atividades Significativas, se aplicam à realidade do trabalho pedagógico com a faixa etária do Berçário.

De acordo com a Proposta Pedagógica do NEI/CAP (NEI, 2019, no prelo), entendemos como Projetos de Trabalho e Atividades Significativas,

**Projetos de Trabalho** – a partir do conhecimento construído sobre o grupo, o professor(a) elege um tema para desenvolver ações conjuntas na busca de atender a alguma curiosidade e/ou ampliar os conhecimentos das crianças sobre o tema, como por exemplo, quando as crianças começaram a vivenciar experiências com e sobre frutas, música, entre outros temas. As atividades são propostas encadeadas, sem seguirem uma sequência linear.

**Atividades Significativas** – atividades organizadas que tem significado e sentido para o grupo. Elas têm objetivo, intencionalidade, embora não tenham uma relação temática ou cumpram uma sequência de atividades. Podemos citar como exemplo, o momento diário de leitura e/ou contação de histórias. Frequentemente, atividades significativas desencadeiam projetos de trabalho.

Desta forma, o planejamento das ações implica a organização dos espaços, materiais e tempos a fim de realizar práticas intencionais e abrir espaço para o imprevisível.

Nessa organização, consideramos, também, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2010), documento de caráter mandatório, que preconiza como eixos estruturantes das propostas curriculares para a Educação Infantil, as interações e a brincadeira. Acreditamos que, ao assumirmos tais escolhas metodológicas, estaremos assumindo, também, a centralidade da brincadeira na organização das ações e relações cotidianas possibilitadas e vividas pelas crianças.

Para uma melhor explanação dessa metodologia, citaremos alguns exemplos de projetos de trabalho realizados junto ao grupo do Berçário II (12 a 24 meses).

Por ser um grupo que, embora vivencie o processo de inserção no ambiente da escola, o processo de separação, seja da mãe, da casa ou de um determinado grupo de referência de sua convivência, é um processo lento, de descobertas e construção de segurança/vínculos. Entendemos que os bebês e crianças bem pequenas ainda vivenciam essa primeira separação ao longo de todo o ano, sendo pertinentes projetos de trabalho que possam abordar as questões da família, bem como, da identidade de si e do outro nesse novo lugar.

Também é sabido que, nessa faixa etária, os animais são temáticas de grande interesse, sendo válidos projetos que possam contemplar bichos mais próximos à realidade e contato dos bebês e crianças bem pequenas, como alguns animais domésticos (peixe, pintinho), animais comuns na escola (formigas, embuá, percevejos, pássaros, macaco, dentre outros), de preferência do grupo nas brincadeiras ou falas (por exemplo, no ano de 2018, quando a turma do Berçário 2 realizou um estudo sobre as araras) e atrelado às vivências extra instituição de Educação Infantil (por exemplo, o projeto sobre a praia).

Entendendo que, ainda nessa faixa etária, o corpo e o movimento das crianças estão em pleno processo de desenvolvimento e descobertas de controle/ritmos, por isso, há ainda a possibilidade de um projeto de trabalho que envolva corpo e movimento para que os bebês e crianças bem pequenas tenham suas primeiras impressões acerca do seu próprio corpo, assim como dos colegas.

No que se refere às atividades significativas, são atividades que têm um sentido para os bebês e crianças bem pequenas e que não são parte de um projeto, não demandando

um tempo mais longo de desenvolvimento, podendo acontecer em um momento único e isolado.

São atividades que envolvem experiências, seja com o corpo, com os sentidos, com água, com diferentes materiais, como o banho de grude, banho de chuveiro, banho de gelatina, as contações de histórias em diferentes espaços e com diferentes estratégias, atividades de pintura livre, atividades que possam explorar as texturas das frutas, brincadeiras com velocípedes, teatro de sombras, teatro tradicional, o cultivo de um jardim ou uma horta, o cuidado de um animal, a realização de culinárias, a brincadeira com objetos não estruturados (caixas, painéis, bacias, reciclados), mas organizados e pensados de modo intencional, entre outras atividades.

Ou seja, propor aos bebês e às crianças bem pequenas práticas que não dissociem o cuidar-educar, entendendo que educar significa possibilitar a inserção das crianças nas práticas culturais – linguagens, conhecimentos, procedimentos, valores – propiciando sua apropriação de modos próprios de agir, de pensar, de sentir, de ser criança no/do seu grupo sociocultural, o que inclui os modos como é cuidada, ensinada, acarinhada, valorizada; e cuidar significa, como parte integrante da educação, dedicar-lhe atenção, respeito às suas necessidades e capacidades pessoais singulares, afeto e, portanto, constitui-se como prática de educação.

Os modos de cuidar-educar transmitem às crianças significações relativas a elas mesmas e ao contexto social, ao que é considerado válido e necessário na sociedade (REZENDE, 2018).

## COMO O TEMA DE PESQUISA ACONTECE NA TURMA 1?

Assim, como os bebês do Berçário 2, as crianças da Turma 1 iniciam o ano vivenciando os desafios do processo de inserção/adaptação à instituição da infância. Mas diferentemente dos primeiros, as crianças de 2 e 3 anos do NEI estão, também, “inaugurando” a metodologia freireana do Tema de Pesquisa.

É nessa etapa da vida humana que a criança abandona os comportamentos ancestrais, de bebês (indiferenciação da mãe, conhecimento do mundo a partir da manipulação dos objetos, ausência da linguagem oral, dentre outros) para desenvolver o simbolismo, isto é, a capacidade de representar objetos/pessoas/situações (PIAGET, 1989).

A função simbólica da criança oferece condições para a aquisição e conseqüente refinamento da linguagem, pois a capacidade de construir símbolos e as interações estabelecidas com os pares mais experientes possibilitam a aquisição dos significados sociais (das palavras) existentes no contexto em que vive a criança (VYGOSTSKY, 1998).

Viver o Tema de Pesquisa para quem está falando as primeiras palavras, dando os primeiros passos e afastando-se pela primeira vez do ambiente familiar, acontece de forma cuidadosa e peculiar. Nessa direção, para focar o olhar do grupo em meio a choros, despedidas, receios e expectativas do “começo”, de modo geral, a equipe de professores traz para a turma um pequeno animal, que pode ser um peixe, um jabuti, um coelho, dentre outros. Ou seja, um objeto de estudo visível, palpável, concreto.

Como exemplo dessa proposta, em uma de nossas turmas 1, utilizamos um recurso denominado musicário, um grande

livro artesanal composto por letras de músicas infantis e desenhos feitos pelas próprias crianças do NEI (à época dos 3º anos do Ensino Fundamental).

A escolha de repertório musical específico se justifica na ideia de que para esse momento de inserção/adaptação, que já é delicado para as crianças bem pequenas, é fundamental privilegiar o conhecido, o que lembra as suas vivências fora da escola e se traduz como referência para elas. “Por isso, as canções inicialmente exploradas no musicário foram: “Meu pintinho amarelinho”, “Atirei o pau no gato”, “Peixe vivo”, “Dona Aranha” e “O palhaço picolé”.

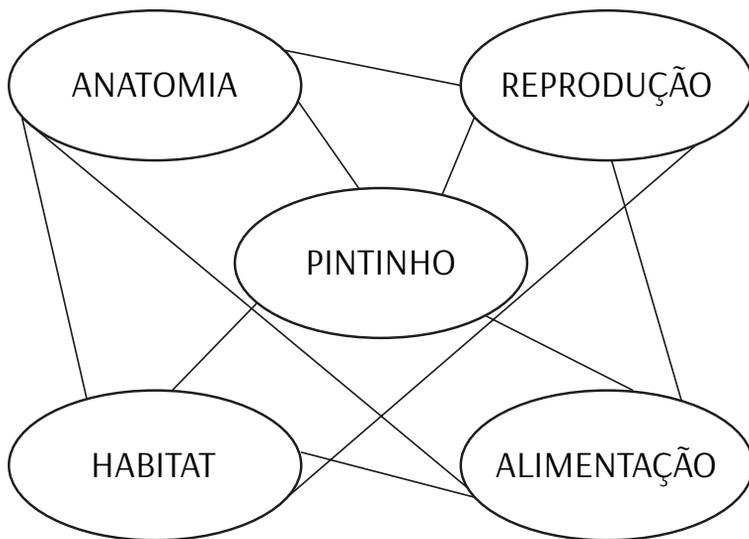
Do interesse especial pela canção do pintinho amarelinho e da iniciativa de uma de nossas professoras do NEI, que possuía esse animal, de trazer dois da espécie para a nossa sala, emergiu o tema “Pintinho” na Turma 1 – Matutino, de 2013.

A partir da observação diária dos pintinhos em nossas rodas de conversa, foram surgindo as primeiras afirmações das crianças, sistematizadas pelas professoras em questões e originadoras dos objetivos e percurso a ser vivenciado no presente tema de pesquisa. O que pode ser verificado em recorte do quadro programático e na construção da rede temática a seguir:

<b>IDEIAS INICIAIS O QUE SABEMOS</b>	<b>QUESTÕES O QUE QUEREMOS SABER</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- É amarelinho;</li> <li>- É o bebê da galinha;</li> <li>- Tem pé;</li> <li>- Tem bico;</li> <li>- Tem asa para voar;</li> <li>- Pintinho voa não;</li> <li>- Ele tem crista;</li> <li>- O pintinho mora na gaiola;</li> <li>- Ele come milho e feijão;</li> <li>- O pintinho já nasce grande.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O que tem no corpo do pintinho?</li> <li>- Quem é o pai do pintinho?</li> <li>- Pintinho é passarinho?</li> <li>- O que o pintinho come?</li> <li>- Aonde o pintinho mora?</li> <li>- Como o pintinho nasce?</li> </ul>

**Figura 1** – Recorte do Quadro Programático – Tema: O Pintinho.

Fonte: Arquivo do NEI (2013).



**Figura 2** – Rede temática – O Pintinho.

Fonte: Arquivo do NEI (2013).

Além da observação frequente e cuidado com os pintinhos da sala, dentre as experiências mais significativas vivenciadas, podemos destacar: a socialização dos primeiros materiais de pesquisa trazidos pelas famílias; o conhecimento das características externas do pintinho; a entrevista com a funcionária Pepê, criadora de galinheiro e que acrescentou a principal diferença entre o pássaro e o pintinho (o voo); as atividades artísticas relacionadas ao assunto – desenho, colagem das penas do pintinho com papel crepom e modelagem e a construção de texto coletivo sobre o que aprendemos a respeito do pintinho, a seguir:

**O QUE APRENDEMOS SOBRE O PINTINHO**

NA SALA DA TURMA 1 TEM DOIS PINTINHOS:  
AMARELINHO E NINA. ELES MORAM NA GAIOLA, COMEM  
MILHO E BEBEM ÁGUA.

A GENTE APRENDEU QUE NO CORPO DO PINTINHO  
TEM: 2 PÉS, PENAS, ASAS, RABO, CABEÇA, BICO, NARINAS  
E 2 OLHOS.

A MÃE DO PINTINHO É A GALINHA E O PAI É O GALO.  
O PINTINHO NASCE DO OVO, MORA NO GALINHEIRO E  
PRECISA DO SOL PARA FICAR VIVO. NINA E AMARELINHO  
FORAM EMBORA POR QUE ESTAVAM COM MUITO FRIO.

**TURMA 1**

**Figura 3** – Texto coletivo sobre o pintinho.  
Fonte: Arquivo do NEI (2013).

De forma mais geral, a turma demonstrou envolvimento diante do seu primeiro tema de pesquisa e, a partir de nossas brincadeiras, conversas, experiências e contação de histórias, as crianças foram incentivadas a trocar informações e a representá-las, aprendendo, paulatinamente, como se produz um novo conhecimento.

## **COMO O TEMA DE PESQUISA ACONTECE NAS TURMAS 2, 3 E 4?**

Assim como os bebês do Berçário 2 e das crianças bem pequenas da Turma 1, as crianças de 3, 4 e 5 anos e 11 meses apresentam características específicas e singulares que torna o delineamento do tema de pesquisa mais amplo. Dessa forma, apresentamos a seguir as características das crianças das turmas 2, 3 e 4, de acordo com Pimentel (2006a, 2006b, 2006c).

Na Turma 2, as crianças na faixa etária entre 3 e 4 anos apresentam, de modo geral, uma intensificação na linguagem oral (frases mais completas e tempos verbais), assim, as enunciação são mais elaboradas, se comparadas às das turmas anteriores. Em um jogo simbólico, a partir do faz de conta, elas começam a organizar o seu corpo, linguagens, ideias, emoções, através da interação com o outro e com o mundo, significando-o. Adicionalmente, nesse momento espera-se que ocorra a consolidação da diferença entre desenho e escrita.

A Turma 3 compreende a faixa etária entre 4 e 5 anos, quando as crianças vivenciam uma importante fase de transição: nem são grandes, nem tão pequenas. Paulatinamente, a fala vai se tornando mais elaborada e intencional. No que diz respeito à motricidade ampla, de modo geral, apresentam maior agilidade e controle dos movimentos. Os registros pictográficos são mais realistas e elas começam a diferenciar a escrita de outras formas de registro (numeral). Além disso, participam mais efetivamente da resolução de problemas do cotidiano, comparando relações, buscando explicações e levantando hipóteses.

Na Turma 4, as crianças pequenas atingem a última faixa etária da Educação Infantil (5 e 6 anos). Nesse momento, ocorre geralmente a diluição do egocentrismo e o consequente

fortalecimento das interações. O ponto de vista apresentado pelo outro ganha um novo sentido: passa a importar. Nesse jogo, há uma ebulição das habilidades argumentativas. Destacam-se, ainda, consolidações nas relações de autonomia e construção da identidade. Meninas e meninos distinguem a realidade da ficção com maior segurança e seus desenhos tornam-se mais complexos e detalhados. Além disso, passam a estabelecer compreensões acerca da lógica de uma sequência (começo, meio e fim); relacionam o que falam e escrevem (hipótese silábica da escrita), descobrem a função uso do número.

Diante dessas características, percebemos que a dinâmica pedagógica no entrelaçar do Tema de Pesquisa acontece de forma mais ampla, haja vista, as experiências vivenciadas são mais ricas, o desenvolvimento cognitivo, social, afetivo, motor, psicológico, se encontram em uma nova esfera, proporcionando uma dialogicidade mais profunda, maiores questionamentos, ideias mais elaboradas.

Com o objetivo de evidenciar a dialética do Tema de Pesquisa com crianças maiores, apresentaremos abaixo a síntese do tema de pesquisa “As danças: Balé e Capoeira”, trabalho desenvolvido durante o primeiro trimestre de 2016 com uma turma 4 – turno matutino - do NEI-CAP/UFRN.

O grupo era constituído por 22 crianças – 8 meninos e 14 meninas, na faixa etária entre 5 e 6 anos, (dentre elas, uma criança com necessidades educativas especiais), duas professoras e uma bolsista.

Nos momentos da rotina da turma 4, percebíamos por meio das brincadeiras, das conversas na roda, na biblioteca, as curiosidades das crianças sobre os possíveis temas que iríamos pesquisar.

Alguns assuntos foram apontados, argumentados e propostos pelas crianças (escorpião, elefante, bailarinas, coelho,

cachorro, borboleta, entre outros) e o desfecho da escolha da pesquisa se deu através de uma votação.

A maioria das crianças escolheu pesquisar sobre “as bailarinas”. Dessa forma, a professora questiona: “O que vocês querem saber sobre as bailarinas”? C1<sup>2</sup>, responde: “Quais os passos das bailarinas quando elas estão dançando”? A professora exclama: “Então, o que vocês querem estudar é o balé!”. C2 afirma: “é isso mesmo que queremos estudar”. Nesse momento os meninos exclamaram: “ Não queremos estudar o balé que é uma dança de menina, queremos estudar a capoeira, que é uma dança de menino”. Curiosamente, a maioria do grupo se constituía por meninas.

Logo, para atender à necessidade do grupo, escolhemos pesquisar as duas danças, pois as meninas queriam estudar balé e os meninos capoeira, alegando que balé era coisa de menina e capoeira, coisa de menino. Nesse sentido, o trabalho realizado buscou colaborar para o processo de desconstrução dos preconceitos e estereótipos sobre as danças citadas (entendidos como padronização) que é tão presente já nessa fase.

Como mediadoras do estudo, consideramos os conhecimentos construídos pelas crianças nas suas relações sociais com suas famílias, seus amigos e com o mundo do qual fazem parte, e instigamos as crianças a expressarem os seus conhecimentos sobre O BALÉ E A CAPOEIRA. Acreditamos que, ao verbalizarem, as crianças expõem o modo singular/próprio de pensar (BRASIL, 1998). A partir das ideias iniciais das crianças, construímos o quadro programático com os objetivos, as experiências e traçamos a rede temática, na página a seguir:

---

2 - “C” quer dizer criança.

<p><b>IDEIAS INICIAIS O QUE SABEMOS</b></p>	<p><b>QUESTÕES O QUE QUEREMOS SABER</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- A dança é uma coisa legal, porque a gente se remexe e se requebra;</li> <li>- Dança é um movimento que a gente faz para dançar;</li> <li>- Dança para mim é uma coisa que eu gosto de fazer;</li> <li>- A gente pode pular, girar e dançar ao mesmo tempo, quando está dançando capoeira;</li> <li>- Quando a gente dança balé e capoeira o corpo se movimenta;</li> <li>- Quando a gente dança capoeira podemos fazer movimentos legais e incríveis;</li> <li>- Eu sei fazer “pliê”, olha só! (Realiza o movimento);</li> <li>- “Pliê” é um passo do balé;</li> <li>- Acho que o balé vem de outro país;</li> <li>- Acho que veio do Japão;</li> <li>- A capoeira é uma dança e uma luta;</li> <li>- A capoeira é uma dança do Brasil;</li> <li>- A gente dança para ficar feliz!</li> <li>- A gente dança para ter um emprego!</li> <li>- Dançamos para deixar as energias acabarem;</li> <li>- A gente dança para se divertir;</li> <li>- A gente dança para o corpo se mexer;</li> <li>- Para acontecer a dança balé precisa de música clássica, palco e do corpo;</li> <li>- Para dançar capoeira e balé precisa do nosso corpo e de roupas diferentes... no balé usamos sapatilhas, meias, etc., na capoeira usamos roupas brancas e alguns instrumentos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Como e onde surgiu a capoeira?</li> <li>- Como é que dança a capoeira?</li> <li>- Como e onde surgiu o balé?</li> <li>- Como é que dança o balé?</li> <li>- Como a bailarina fica de ponta de pé?</li> <li>- Balé é coisa de menina e capoeira é coisa de menino?</li> </ul>

**Figura 4** – Quadro programático sobre as danças: balé e capoeira.

Fonte: Arquivo do NEI (2016).



**Figura 5** – Rede Temática – Danças: balé e capoeira.

Fonte: Arquivo do NEI (2016).

Salientamos que no NEI/Cap/UFRN, a dança é uma subárea da Arte, sendo compreendida como conhecimento, linguagem e cultura. Nesta escola, o estudo da dança na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, tem como princípio os três momentos da Abordagem Triangular proposta por Ana Mae Barbosa (1991) para o ensino da arte, que são: a história da arte (contextualização), a leitura (crítica e estética) e o fazer artístico (produção).

Ao final do Tema de Pesquisa, observamos avanços nesse processo de construção, pois ao finalizarmos o estudo sobre o balé e a capoeira, percebemos a satisfação das crianças quando se envaideciam, dizendo que já sabiam muitas coisas sobre essas danças, por exemplo: surgimento das danças - balé e capoeira, passos dessas danças, além da desmistificação do estereótipo: “balé é coisa de menina e capoeira é coisa de menino!”

Uma das funções da escola é levar os sujeitos a refletirem sobre o seu mundo, a compreendê-lo e a questioná-lo; temas de pesquisa sobre esse, nessa perspectiva, corroboram não só para

o entendimento sobre a dança – balé e capoeira a partir daquilo que é do interesse e contexto das crianças, mas, sobretudo, era essencial naquele momento e grupo, desmistificar preconceitos construídos por uma cultura em que os papéis do masculino e do feminino estão marcados por um conjunto de atitudes e regras socialmente construídas, padronizadas e aceitáveis. As crianças não estão fora desse imaginário. Daí considerarmos a importância de um trabalho como esse, pois apesar de poder gerar conflitos para algumas crianças, aciona reflexões sobre as discussões de gênero dentro das instituições de educação de crianças.

## ÚLTIMAS PERALTAGENS

No NEI-CAP/UFRN, as crianças não apenas são estimuladas à pesquisa desde muito cedo, mas também colaboram para as pesquisas de seus professores, enquanto sujeitos que merecem ser estudados a partir de um prisma que os diferenciam do ser-adulto, os quais precisam ser considerados em suas demandas e especificidades no processo educativo, tendo em vista que é a partir do ser-criança, que, identitária e paulatinamente, constitui-se o ser-adulto.

Por isso, ressalta-se a importância da pesquisa com e sobre crianças nesta instituição. Ora, se são consideradas seres ativos, participantes e situados sócio-historicamente, porque não as pesquisar e não as convidar ao exercício da iniciação e, pouco a pouco, aprofundamento de suas pesquisas?

A partir do contexto sociocultural do grupo, da estrutura dos seus conhecimentos e dos processos de construção de conhecimentos nas crianças, através da dialogicidade

propiciada pela ação pedagógica via metodologia do Tema de Pesquisa, é possível a organização de estudos significativos em um ambiente de respeito, cooperação e ampliação do conhecimento de si e do mundo. Assim, por meio da interação com seus pares, sejam crianças ou adultos, o afeto e a atitude de responsabilidade norteiam as relações de cuidado e educação do corpo docente, que não só se constitui como professores mediadores das ações pedagógicas, como também, pesquisadores que contribuem com o meio acadêmico e social.

Por fim, ratificamos que ser criança nos diz muito das especificidades de um mundo que os adultos enxergam de uma sobremaneira, por isso, ouvi-las é o exercício sublime para quem deseja e tem a intenção de se lançar ao trabalho cujo princípio norteador seja a vez e a voz da criança, mediante a escuta atenta dos seus questionamentos, do seu dizer sobre si, sobre o outro e sobre o mundo que a cerca, de suas afirmações sobre o que já sabe e sobre o que tem curiosidade de desvelar.

## REFERÊNCIAS

BALABAN, N. **O início da vida escolar.**

Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

BARBOSA, A. M. **A imagem no Ensino da Arte.**

São Paulo: Perspectiva/Lochpe, 1991.

BARROS, Manuel de. **Memórias Inventadas: a infância.** São Paulo: Editora Planeta, 2010.

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

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília: MEC, 1998. v. 1, 2 e 3.

FARIA, A. L.; DEMARTINI, Z. B. F.; PRADO, P. D. (org.).

**Por uma cultura da infância: metodologia de pesquisa com crianças.** Campinas: Autores Associados, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17.

ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.**

São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. *In*: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (org.). **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, 2007. p. 13-24.

KRAMER, Sonia. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. *In*: BASÍLIO, Luis Carlos C.; KRAMER, Sônia. **Infância, educação direitos Humanos**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 81-106.

KRAMER, Sonia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 41-59, jul. 2002.

O SABER NA ESCOLA. **A entrada da criança na escola**. NEI. UFRN. [2019]. Disponível em: <http://www.nei.ufrn.br/osabernaescola/entrada>. Acesso em: 19 dez. 2019.

PEREIRA, Uiliete Márcia S. M. **O olhar da criança sobre a brincadeira nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. Curitiba, PR: CRV, 2016.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1989.

PIMENTEL, Gilka S. **Entrelaçando vivências e saberes na Turma 2**. Natal, RN: UFRN/NEI 2006a. (Coleção Faça e Conte).

PIMENTEL, Gilka S. **Entrelaçando vivências e saberes na Turma 3**. Natal, RN: UFRN/NEI 2006b. (Coleção Faça e Conte).

PIMENTEL, Gilka S. **Entrelaçando vivências e saberes na Turma 4**. Natal, RN: UFRN/NEI 2006c. (Coleção Faça e Conte).

PINTO, Manuel.; SARMENTO, Manuel J. (coord.). **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997.

PROPOSTA PEDAGÓGICA DO NEI/CAP. [2019]. Natal: NEI/UFRN, 2019.

REZENDE, Marianne da Cruz Moura Dantas de. **Interações e brincadeiras vivenciadas por crianças de 1 e 2 anos na educação infantil**. 2018. 245 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2018.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade. *In*: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. (org.). **Crianças e miúdos: Perspectivas Sócio-Pedagógicas da Infância e Educação**. Porto: Asa, 2003. p. 9-34.

SILVESTRE, Fernanda Mara; FERREIRA, Rosangela Veiga Júlio Ferreira; ARAÚJO, Viviam de Carvalho. O papel da brincadeira no Ensino Fundamental pelo olhar das crianças. **CES Revista**, Juiz de Fora, v. 24, p. 285- 302, 2010.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

# O TEMA DE PESQUISA NO ENSINO FUNDAMENTAL

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

*Cláudia Roberto Soares de Macêdo Nazário  
Maristela de Oliveira Mosca  
Milene dos Santos Figueiredo  
Patrícia Lúcia Galvão da Costa  
Patricia Regina Vieira Viana de Andrade  
Sandro da Silva Cordeiro*

## Um pouco de história...

Neste artigo discorreremos a respeito do Tema de Pesquisa no Ensino Fundamental e suas atuais configurações. Antes de tratarmos especificamente sobre o assunto, é preciso contextualizar o processo de implementação desse nível de ensino na instituição.

No ano de 2004, é lançado no Brasil o documento “Ensino Fundamental de 9 anos: orientações gerais”. Esses escritos preconizavam a necessidade de ampliação dos anos de escolaridade com vistas a incluir um maior número de crianças das classes populares no sistema educacional. Além das necessidades socio-educativas, o documento tratava sobre o abismo existente entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, sendo urgente a implementação de uma proposta pedagógica de transição entre

os dois níveis de ensino, nos quais a brincadeira, a ludicidade e as infâncias fossem consideradas na prática pedagógica. O acesso a esse documento apontou para a necessidade de pensar numa possível expansão da faixa etária de crianças atendidas no NEI.

Além disso, tendo em vista que o NEI atuava até a antiga turma 5 (hoje 1º ano do Ensino Fundamental), as famílias reivindicavam a ampliação da oferta de turmas, propondo reorganizações no prédio antigo da escola (retirada da biblioteca, da sala de multimídia, transformando-as em salas de aula, por exemplo). Entretanto, esses “arranjos” nunca foram cogitados pela equipe gestora e docente, pois entendíamos que, para atendermos e ampliarmos nosso trabalho junto às crianças, precisaríamos de condições físicas e pedagógicas, prezando pela qualidade desse atendimento em seus diferentes aspectos. Houve, por parte das famílias, exigências junto a reitoria, para a construção de um novo prédio, que abrigaria uma estrutura pensada para crianças de Ensino Fundamental.

Alguns anos depois, iniciou-se uma discussão nacional a respeito da regulamentação das escolas de Educação Básica locadas dentro das instituições de ensino superior, já que a responsabilidade legal de oferecimento desse nível de ensino é da esfera municipal. Nesse sentido, essas instituições se mobilizaram na tentativa de reafirmar o seu lugar no interior das instituições de ensino superior, reiterando o seu valor como importante *lócus* de formação inicial e continuada dos graduandos dos diferentes cursos, sejam eles de licenciatura ou bacharelado.

Assim, foi necessário que essas instituições passassem por readequações. No caso do NEI, como oferecíamos somente a Educação Infantil, o plano foi a expansão para o Ensino Fundamental podendo, no atendimento a esse novo ciclo de ensino, investir de maneira mais ampla na pesquisa e na extensão

universitária. Essa medida causou controvérsia na equipe, pois nem todos estavam seguros quanto a essa tomada de decisão, que traria algumas consequências/desafios: contratação de novos professores, construção da proposta pedagógica para o Ensino Fundamental, adequação do Tema de Pesquisa para o Ensino Fundamental, construção de novo prédio, citando apenas alguns exemplos. Por unanimidade, em plenária ordinária, a equipe decidiu pela expansão para o Ensino Fundamental.

Nos anos seguintes, fomos nos organizando gradativamente em função das demandas surgidas após essa decisão. A partir do ano de 2010, novos professores começaram a ser contratados. Além disso, iniciamos um processo formativo da equipe, com a intenção de aprofundarmos os estudos acerca do trabalho pedagógico no Ensino Fundamental nos diferentes componentes curriculares. Concomitante a esse processo, iniciamos o processo de (re)construção da nossa proposta pedagógica, dividindo-a em áreas de estudo e aprofundamento a partir das afinidades teóricas dos professores. Todo esse processo da (re)construção da proposta, bem como do estudo sistematizado acerca do Ensino Fundamental, suas características e particularidades, foi enriquecido com a participação efetiva de diferentes especialistas convidados, de diversas áreas de conhecimento. Assim, ao nos debruçarmos nesse projeto coletivo, com suporte teórico necessário, pudemos decidir quais caminhos poderíamos percorrer em virtude das especificidades da nossa metodologia de ensino, que até então era implementada no trabalho realizado com a Educação Infantil.

Tendo como pressupostos a circularidade dos processos de aprender e ensinar e a compreensão de um currículo em movimento passamos, nesse período inicial, por uma fase de experimentações, buscando compreender como implementar

o Tema de Pesquisa com crianças maiores, considerando um currículo voltado para o Ensino Fundamental. Como garantir a manutenção da interdisciplinaridade, característica intrínseca do Tema de Pesquisa, em estudos no Ensino Fundamental? Como ocorreriam as escolhas dos temas de pesquisas com crianças desse segmento de ensino? Como manter o Tema de Pesquisa, sem desconsiderar que essa criança sairá da escola e se deparará com outras realidades educativas? Se o Tema de Pesquisa considera as curiosidades/necessidades das crianças, como relacionar esses elementos com os currículos na realidade local e nacional, que se mostram, em grande parte, engessados e fragmentados? Essas e outras indagações fizeram parte do imaginário dos professores do NEI nos primeiros anos, instigando-nos a estudar, na tentativa de compreender quem é essa criança do Ensino Fundamental e como desenvolver um trabalho pedagógico que atenda às suas necessidades educativas.

Essas dúvidas também eram compartilhadas pelas famílias, que demonstravam insegurança quanto a permanência das crianças numa proposta em fase experimental e aparentemente desalinhada com outras instituições de ensino de caráter tradicional. Algumas famílias falavam abertamente sobre suas impressões, avaliando o Tema de Pesquisa como proposta adequada somente à Educação Infantil, uma vez que, de acordo com essa compreensão, o Ensino Fundamental exigiria uma lista de conteúdos prévios que a nossa proposta metodológica não favoreceria. Com o tempo, tal compreensão foi sendo diluída, uma vez que as crianças egressas do Ensino Fundamental começaram a retornar suas experiências nas novas instituições de forma muito satisfatória.

Esse período de adaptação, permeado por processos de avaliação e investimentos da equipe docente, permite-nos avaliar

de forma satisfatória nossa evolução na concretização dessa modalidade de ensino. Cada vez mais entendemos e confirmamos que nossas escolhas teóricas e metodológicas permitem a formação crítica, criativa e dialógica de nossas crianças, impulsionando nossos estudos e formação continuada para o aperfeiçoamento constante de nossa equipe nessa modalidade de ensino.

## **Tema de Pesquisa: características**

Conforme já anunciado em outros textos dessa coletânea, o Tema de Pesquisa é a metodologia desenvolvida pela equipe do NEI desde a década de 1980, tendo como principais referências as propostas de Freire (2007) e Kramer (1994), sendo sistematizada por Rêgo (1995). Assume os princípios da abordagem temática do currículo, assemelhando-se, em alguns aspectos, ao tema gerador, proposto por Paulo Freire (2005). Mas antes de iniciarmos uma discussão sobre as características do Tema de Pesquisa no Ensino Fundamental, convém tratarmos sobre a organização curricular do NEI.

Nos últimos anos, temos experimentado, além da atuação dos pedagogos, o desenvolvimento de práticas contemplando diferentes áreas do conhecimento, com a presença de professores especialistas (Música, Dança, Língua Inglesa e Educação Física). Devido a inconstância nos processos de contratação de professores substitutos, enfrentamos uma oscilação em termos de oferta de algumas áreas, especialmente Dança e Língua Inglesa, o que torna o trabalho, por vezes, descontinuado. A estratégia para evitar essa fragmentação é a tentativa de investimento na formação dos docentes da pedagogia em práticas

que envolvam as diferentes áreas do conhecimento, além da efetivação dos professores especialistas, embora as atuais políticas governamentais não favoreçam tal intento.

Nesse momento, é preciso estabelecer alguns elementos que organizam o desenvolvimento de um Tema de Pesquisa no Ensino Fundamental, salvaguardando suas especificidades. Em primeiro lugar, o tema de pesquisa surge do interesse, da curiosidade, das necessidades e vivências das crianças e, conseqüentemente, do envolvimento do grupo no qual vai se constituindo o objeto de estudo. Essa escolha ocorre de diversas formas, a depender da faixa etária das crianças, acontecendo:

- Por meio da observação e/ou escuta das conversas espontâneas das crianças, de suas brincadeiras e interações;
- A partir do interesse manifestado por alguma criança acerca de determinado assunto, que o defende publicamente, despertando o interesse nas demais do grupo;
- A proposição de atividades direcionadas para esta definição/escolha, em que as crianças são convidadas a apontarem um assunto/tema para estudo, argumentando sobre a importância do mesmo;
- A partir das necessidades da turma observadas pelos docentes, que apontam determinados temas relevantes, os quais são acolhidos pelo grupo, que se dispõe a pesquisar/ investigar (VICTOR, 2016).

Em virtude desses pressupostos, entendemos que é necessário garantir um período inicial para a observação e avaliação dos grupos diante de suas especificidades em diferentes aspectos do

conhecimento. É somente após essa sondagem inicial das crianças que os professores começam a lançar diferentes estratégias para as definições dos temas de pesquisa, embora comecemos a observar que as próprias crianças já solicitam e questionam momentos para a realização dessa escolha. Assim, por serem crianças que já entendem o seu papel nesse processo em virtude do tempo que já estão na instituição, o tempo para a escolha geralmente não é demorado. Por volta do final do primeiro mês de aula as turmas já apresentam uma definição do seu tema de pesquisa.

Ainda em relação a escolha do tema de pesquisa, é importante destacar a necessidade das intervenções junto às crianças serem realizadas na sala de aula, não sendo direcionadas para casa. Essa medida é uma estratégia que busca preservar a genuinidade das proposições, sem as interferências dos adultos. A participação das famílias é assegurada após a escolha, quando são convocadas para contribuir com a temática, seja ajudando a criança na recolha de materiais, ou mesmo participando como personagem que contribui verbalmente por meio de entrevistas sobre algum assunto de seu domínio.

Diferente do que ocorre na Educação Infantil, no Ensino Fundamental um tema pode perdurar por um trimestre, um semestre, ou mesmo um ano letivo inteiro. Isso ocorre devido ao volume de questões lançados pelas crianças, atrelada à necessidade de aprofundarmos as discussões e os possíveis desdobramentos, o que torna o estudo mais denso e complexo e passível à continuidade/ampliação no seu andamento.

Conforme já apontado ao longo da obra, a prática pedagógica desenvolvida a partir do Tema de Pesquisa se organiza em três momentos pedagógicos que se articulam durante todo o estudo, sendo eles: Estudo da Realidade (ER), Organização do Conhecimento (OC) e Aplicação do Conhecimento (AC). Para

Rêgo (1999), esses momentos não se constituem em fases estanques porque perpassam pelas falas dos autores desse processo de ensino, aprendizagem – professores e crianças.

Após a escolha do tema, é importante que o professor reserve um espaço de tempo para realizar uma imersão no assunto, já que ele é o organizador cognitivo do tema – quem estrutura os questionamentos, as afirmações e necessidades nas diferentes áreas do conhecimento. Assim, após esse trajeto, convoca as diferentes áreas que poderão responder a determinado questionamento estabelecendo, dessa maneira, os conteúdos, os objetivos e as estratégias utilizadas.

O professor, como organizador do trabalho, após diálogo com as crianças, a escolha do tema e a imersão nos questionamentos, quando as crianças expõem “o que pensam sobre as situações” (MUENCHEN; DELIZOICOV, 2012, p. 200), constrói o quadro programático, um documento exclusivo dos professores, com o intuito de sistematizar e garantir um trabalho articulado entre as diversas áreas do conhecimento. Esse quadro contém os seguintes elementos: fala das crianças – objetivos – áreas do conhecimento- conteúdos – estratégias.

Nessa (re)construção – que se torna a documentação do currículo em movimento – concebemos nosso discurso sobre currículo, ao refletir e apontar também sobre conhecimento, escola, bem como sociedade, cultura e ação do homem em cada contexto próprio. É nesse momento que o conhecimento se escolariza, quando:

São selecionados conteúdos, pertencentes a determinadas áreas do saber, em detrimento de outros, e cuja institucionalização educacional lhes confere um significado histórico-social, já que cada sociedade estabelece parâmetros específicos para a integração dos indivíduos no contexto de organizações formais (PACHECO, 2014, p. 31).

Esse conhecimento escolarizado, compartilhado no âmbito escolar se reafirma como a seleção que “representa” determinado grupo classe em determinado momento, já que

“o conhecimento e o poder em conhecer permite ao homem dar-se conta dos fenômenos da natureza, da relação com os conhecimentos historicamente produzidos e do vínculo que se cria com os fazeres humanos” (MOSCA, 2018, p. 44).

Os fios da rede temática vão se tecendo e entrelaçando numa rede de saberes que não se constituem como listas de conteúdos a serem transmitidas às crianças em determinada etapa de escolaridade, mas como afirma Angotti (1991, p. 111), “as bases do saber conquistado pelas gerações anteriores, para a transferência e implementação e mesmo transformação pelas gerações atuais e futuras”.

A partir desse processo é que o professor estabelece o diálogo entre as diferentes áreas de conhecimento, o que chamamos interdisciplinaridade. Uma atitude diante da necessidade de unificação e amplitude do saber,

“a exigência interdisciplinar se manifesta desde as origens da ciência moderna, como a necessidade sentida de uma compensação face à fragmentação inexorável do horizonte do saber” (GUSDORF, 1992, p. 9).

Nesse movimento interdisciplinar, não pretendemos retirar o *status*, relevância ou metodologia própria de cada conhecimento disciplinar, mas “compreender os processos de ensino e aprendizagem em rede, onde os conhecimentos disciplinares se conectam” (MOSCA, 2018, p. 76). Assim, compreendemos

“o que as diferentes disciplinas têm em comum e também, por consequência, aquilo em que elas diferem, que se lançam as bases mais sólidas para intercâmbios frutuoso” (DELATTRE, 1992, p. 191).

Mas um currículo em movimento não se constrói fora do diálogo, e uma das estratégias adotadas pelo NEI diz respeito ao planejamento coletivo, no qual os professores socializam os temas de pesquisa escolhidos pelas turmas, apresentam os questionamentos feitos pelas crianças e categorizam os conhecimentos prévios da turma, buscando identificar as áreas de conhecimento a serem convocadas, selecionando os conhecimentos científicos/escolares e as estratégias metodológicas, na tentativa de responder às questões norteadoras da investigação e ampliar as ideias trazidas pelo grupo. Essa estratégia possibilita uma visão mais ampla da equipe diante de cada tema, pois recebe, de diferentes lugares e pontos de vista, considerações não observadas inicialmente. Também pensamos que essa dinâmica contribui para que os diferentes sujeitos implicados na instituição contribuam com as pesquisas desenvolvidas, visto que todos conhecem os temas de pesquisa e objetivos de todas as turmas.

Nesse exercício dialógico, compartilhamos problemas e encontramos soluções a partir de diferentes domínios, numa constante (re)invenção de espaços e tempos interdisciplinares. Como atitude, a interdisciplinaridade valoriza os saberes disciplinares, mas quebra os muros fronteirios de saberes exclusivos ao responder as questões de investigação. Assim, o que se coloca como prioridade é “a conversação entre os saberes próprios de cada disciplina para o desenvolvimento de ações nos processos de ensino e aprendizagem” (MOSCA, 2018, p. 78).

Outro aspecto a ser considerado é que, da mesma forma como ocorre na Educação Infantil, o trabalho com o tema deve considerar o contexto sociocultural, o nível de desenvolvimento das crianças e as áreas de conhecimento que formam a base curricular dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Caberá ao professor a organização do conhecimento nas diferentes áreas de conhecimento, abrangendo os conteúdos pertinentes ao ano escolar, a partir dos temas que emergem.

Como elemento diferenciador temos também a escolha dos temas, que ocorre, de modo geral, por meio de defesas públicas de interesses manifestos e/ou atividades direcionadas à escolha. Nessas atividades, as crianças participam ativamente da eleição de determinada temática e da reflexão e argumentação sobre a sua relevância.

Em termos de estratégias metodológicas para o trabalho com as diferentes temáticas, recorreremos a diversas atividades que ajudam na compreensão do objeto em análise, as quais destacamos:

- Conversas na roda (diálogo, observação e demonstração)
- O uso do livro didático;
- Exposições dialogadas;
- Pesquisa em diferentes fontes;
- Leitura/consulta a materiais impressos ou virtuais (pesquisa);
- Trabalhos em grupos;
- Seminários temáticos;
- Produção de textos coletivos e/ou individuais (síntese dos estudos);
- Leitura/produção de textos literários ligados ao tema;
- Trabalho com jogos educativos elaborados pelo grupo ligados à temática;
- Manipulação, apreciação e produção de materiais;
- Visitas de estudo;
- Trabalhos individuais;
- Uso do computador (utilização dos programas do Office e internet);
- Entrevistas com profissionais de determinada área do conhecimento;
- Convocação de familiares para contribuir com os estudos;
- Trocas de experiências com turmas que estudaram temáticas semelhantes;
- Exposição dos trabalhos produzidos em eventos científicos;
- Produção de mídias diversas ligadas à temática.

**Figura 1** – Quadro com algumas estratégias utilizadas no Ensino Fundamental.

Fonte: Arquivos dos professores (2019).

Em relação às produções escritas no Ensino Fundamental, uma prática que tem se tornado corrente é a produção de livros, com destaque para os 1º e os 5º anos. Tais produções apresentam vinculação direta com o Tema de Pesquisa. As turmas dos 1º anos produzem um livro que conta a sua trajetória naquele ano. Na primeira, o enfoque recai na celebração da conquista da base alfabética de escrita. Durante todo o ano, os professores organizam atividades que permitem a produção dos escritos para o livro. De maneira global, as produções se concentram em três tipos de textos: biográficos/autobiográficos, textos coletivos e textos individuais. Geralmente, esse percurso relaciona-se ao tema de pesquisa e as crianças produzem textos individuais e coletivos que fazem menção ao objeto estudado.

Já nas turmas dos 5º anos, o livro relaciona-se às memórias, com o objetivo de resgatar a trajetória vivida no NEI pelas crianças, considerando que as turmas estão se despedindo da instituição. O livro não segue um padrão em termos de organização. Os tópicos das memórias são escolhidos pelo grupo que opta por rememorar determinados momentos na escola. Geralmente, os temas de pesquisas são rememorados pelas crianças, como forma de reavivar as lembranças sobre o que foi estudado durante a sua vida escolar no NEI.

Envolvidos por uma condução metodológica que preza pela interdisciplinaridade, pelo conhecimento como um todo, pela não compartimentalização dos conteúdos, é que nossa perspectiva de avaliação compactua de uma visão de sujeito integral. Assim, nossas crianças são acompanhadas pelos seus professores sob diferentes aspectos e perspectivas não se restringindo a instrumentos avaliativos pontuais e momentâneos que investem apenas na memorização de conteúdos. Se entendemos que a criança apreende sob diferentes aspectos e

formas, que possui múltiplas linguagens, instrumentos como provas e testes não consistem em dispositivos adequados para acompanhar o processo global de aprendizagem das crianças. Ao não compactuar com uma avaliação que define o currículo e retroalimenta o controle mercadológico das editoras de livros didáticos e empresas de sistemas educacionais, buscamos um processo avaliativo que “esteja a serviço da formação” da criança e favoreça, dessa forma, “a apropriação do conhecimento eminentemente emancipador em uma expectativa dialético-crítica” (CAPPELLETTI, 2015, p. 101).

Para tanto, o professor acompanha as crianças, observando-as em diferentes situações de aprendizagem formal/não formal, abarcando diferentes momentos da rotina para compreender as relações estabelecidas entre elas e os conhecimentos. Entendemos que ao brincar, cantar, dançar, falar, apreciar, ler, comunicar, silenciar e infinitas outras expressões, a criança também atua com o conhecimento construído, cabendo ao professor acompanhar sua evolução diante dos objetivos propostos a cada trimestre.

No registro desse processo, utilizamos o instrumento denominado “fichas avaliativas”, que contemplam os objetivos construídos pelos professores a cada trimestre. Nessas fichas, os professores podem apontar as principais dificuldades e avanços de cada criança, acompanhando-os individualmente em cada aspecto esperado para o grupo, numa perspectiva de avaliação processual. Atualmente essa ficha, após ser construída pelos professores, é acessada pelas famílias das crianças via SIGAA/UFRN, possibilitando o acompanhamento e acesso desse documento pelos responsáveis durante todo ano. Também garantimos, nesse instrumento, que o professor discorra sob os aspectos que precisam ser observados no desenvolvimento e

aprendizagem das crianças, complementando o documento em si que, para atender demandas operacionais, estrutura-se em forma de tópicos. Assim, as áreas de conhecimentos são divididas em blocos que abarcam os objetivos estabelecidos em cada trimestre, permitindo ao professor definir, para cada objetivo, a situação da criança nos diferentes aspectos do conhecimento.

Ainda configura-se como um desafio para a instituição a efetiva participação das famílias nas reuniões pedagógicas, nas quais a equipe docente organiza-se para receber os responsáveis e apresentar o trabalho pedagógico desenvolvido em cada trimestre, além de garantir um espaço efetivo de encontro e diálogo entre as famílias e a escola.

Concluímos essa escrita apontando o momento atual que a instituição está mobilizada. O ano de 2019 inicia com o desafio de aprofundamento e reflexão diante do documento “Base Nacional Comum Curricular”. Esse documento, de caráter normativo, exige a revisão e adaptação de nossa organização curricular e levanta a possibilidade de refletirmos sobre as nossas escolhas e caminhos metodológicos, reafirmando o Tema de Pesquisa como eixo de uma concepção de currículo integral. Iniciamos discussões e estudos sobre o documento, buscando uma interlocução entre os nossos princípios pedagógicos e as exigências legais que, em muitos momentos, destoam de uma proposta pautada nas infâncias, na pesquisa e no conhecimento integral. Novos desafios são postos para que possamos sempre entender nosso currículo “em movimento”, vivo e conectado às exigências de nossa sociedade, respeitando, entretanto, os avanços e resultados obtidos ao longo dos últimos anos de consolidação do Ensino Fundamental do NEI.

## REFERÊNCIAS

ANGOTTI, José André Peres. **Fragmentos e totalidades no conhecimento científico e no ensino de ciências**. 1991. 324 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo/USP, São Paulo, 1991.

CAPPELLETTI, Isabel Franchi. Os conflitos na relação avaliação e qualidade da educação. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 1, p. 93-107, 2015. Edição especial.

DELATTRE, Pierre. Investigações interdisciplinares: objetivos e dificuldades. In: GUIMARÃES, Henrique *et al.* (org.). **Antologia II**. Lisboa: DEFCUL, 1992. p. 183-212.

FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GUSDORF, Georges. O conhecimento interdisciplinar. In: GUIMARÃES, Henrique; POMBO, Olga; LEVY, Teresa (org.). **Antologia I**. Lisboa: DEFCUL, 1992. p. 9-40.

KRAMER, Sonia. **Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para educação infantil**. São Paulo: Ática, 1994.

MOSCA, Maristela de Oliveira. **Currículo como Jazz: perspectivas inclusivas e interdisciplinares na construção curricular do ensino de Música em uma escola básica brasileira.** 2018. Tese. (Doutorado em Ciências da Educação) – Universidade do Minho, Braga, 2018.

MUENCHEN, Cristiane; DELIZOICOV, Demétrio. A construção de um processo didático-pedagógico dialógico: aspectos epistemológicos. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v. 14, n. 3, p. 199-215, set./dez. 2012.

PACHECO, José Augusto. **Educação, formação e conhecimento.** Porto: Porto Editora, 2014.

RÊGO, Maria Carmem Freire Diógenes. **O currículo em movimento.** Natal: EDUFRN, 1999. (Caderno Faça e Conte, 2).

RÊGO, Maria Carmem Freire Diógenes. **Recortes e relatos: a criança de 2 e 3 anos no espaço escolar.** 1995. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 1995.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Centro de Educação. Núcleo de Educação da Infância. **Proposta Pedagógica do NEI/CAp/UFRN.** Natal, 2019. No prelo.

VICTOR, Analice Cordeiro dos Santos. **A inserção da criança de seis anos no Ensino Fundamental: refletindo sobre os nossos saberes e fazeres.** Natal: Núcleo de Educação da Infância, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2016. Relatório da Prática Docente/Publicação Interna.

## **Parte II**

# BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS NA CRECHE

## EXPERIÊNCIAS E INTERAÇÕES COMO EIXOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

*Antônia Vaniza Silva Gomes*

*Maria Núbia Pessoa*

*Marianne da Cruz Moura Dantas de Rezende*

*Massilde Martins da Costa*

O que fazer com os bebês e as crianças bem pequenas na creche? Como os bebês e as crianças bem pequenas aprendem, interagem e se desenvolvem? Qual a importância da instituição nesse processo? Quais experiências possibilitar? Essas são algumas das questões que inquietam profissionais que ainda desconhecem a importância do trabalho com a faixa etária de 0 a 3 anos e quem são esses bebês e crianças bem pequenas.

Este artigo tem como objetivo descrever uma experiência de trabalho desenvolvido com uma turma de 15 bebês e crianças bem pequenas do Berçário II, do Núcleo de Educação da Infância, NEI/CAP/UFRN. A proposta desenvolvida para essa turma foi sistematizada a partir do olhar atento sobre os processos de ensino/aprendizagem/desenvolvimento, cujo objetivo era oportunizar às crianças vivenciar experiências que as possibilitassem conhecer/explorar modos/práticas da cultura tanto com o grupo quanto individualmente. Dessa maneira,

realizamos um caminho de encanto, interações, descobertas, de choros, de aconchego e de experiências no ambiente escolar.

É importante destacarmos que partimos de uma compreensão que tem buscado a superação de visões estritamente organicistas ou mecanicistas, das quais decorrem modos de pensar “a criança” como ser abstrato, ideal, universal, pré-determinado, fragmentado e incompleto em relação ao adulto, dependente e incapaz ou meramente reprodutor de cultura.

A criança passa a ser concebida como sujeito que, por sua condição humana, ao mesmo tempo se assemelha e se distingue dos indivíduos de outros ciclos de vida, por especificidades de ordens biológica e cultural. Assim, ao mesmo tempo em que se reconhece sua vulnerabilidade e relativa dependência em relação ao meio sociocultural como sujeito humano em início de vida, cresce o (re)conhecimento de sua capacidade para aprender, para comunicar-se desde cedo e desenvolver-se em condições de possibilidades sociais e, ainda, de participar-intervir dos/nos contextos em que vive e de produzir cultura (ZABALZA, 1998; VIGOTSKI, 2000; OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO, 2002; WALLON, 2005; SARMENTO, 2007).

Nesses termos, à visão de criança lacunar, incapaz, abstrata e passiva, contrapõe-se e consolida-se uma perspectiva de criança “rica” e potente (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003), como pessoa completa e integral, contemporânea, concreta e contextualizada, (inter)ativa, competente, produtiva – notadamente pela produção de sentidos marcados pela ludicidade – e capaz de participar dos contextos onde vive, com direito a ser ouvida e atendida nas suas necessidades/especificidades.

Desse modo, possibilitar experiências e interações nas práticas com os bebês e crianças bem pequenas é aspecto determinante da qualidade desse trabalho.

## **Quais as características dos bebês e crianças bem pequenas?**

Nos discursos atuais reconhecemos as crianças como sujeitos únicos sendo cada um diferente do outro em vários aspectos. Ao mesmo tempo, reconhecemos que as crianças possuem algo em comum, características comuns a todas elas independente de sexo, cor, etnia ou cultura. Todas as crianças possuem especificidades que as caracterizam. As crianças são vulneráveis, são dependentes embora capazes, são globais e são ricas em potencial, tendo condições de não só participar das práticas da cultura, mas também, produzir cultura, inventando, brincando, fazendo de conta, transformando, experimentando.

As crianças do berçário, por já disporem da fala, embora inicial, e da marcha, se voltam para o mundo externo, para um intenso contato com os objetos e para a indagação insistente do que são, como se chamam, como funcionam. O movimento acaba permitindo que esses bebês e crianças de 1 a 2 anos façam experiências com maior número de objetos, começando assim, uma atividade exploratória muito ativa. Eles são capazes de resolver problemas por meio de tentativa e da experimentação e, embora repita seus comportamentos, há variações nestes.

No período de 18 meses a 24 meses, a imitação desempenha um papel-chave nas novas aquisições da criança. Esta é capaz de encontrar novos meios de interagir e transformar o mundo não só por tentativas externas, mas também já consegue recordar, combinar mentalmente os esquemas de ação e inventar novos. Esses bebês e crianças não se limitam à simples percepção dos fatos, mas compreendem a relação existente entre eles ou descobrem a causalidade que pode vinculá-los.

Ou seja, embora ainda sejam vistos como muito pequenos e, por vezes, frágeis, os bebês e as crianças bem pequenas, que fazem parte do berçário II, têm condições e direito, enquanto sujeitos sociais, de uma prática organizada, planejada e sistematizada para eles, oferecendo/vivenciando experiências que ampliem suas possibilidades considerando o papel da escola de espaço não doméstico e de caráter social.

## **Iniciando o trabalho com o grupo**

Por estarmos relatando/propondo um trabalho para os bebês e crianças bem pequenas, consideramos relevante iniciar essa discussão apontando um dos processos que consideramos mais significativos na vida de uma criança e que influenciará o andamento/construção de todo o trabalho, o processo de inserção/adaptação.

Iniciamos o trimestre com o processo de inserção e adaptação, sendo esse “um organizador fundamental no início da vida da criança na escola” (RÊGO, 1995, p. 35) no qual compreendemos que esse é sempre momento de muitas inquietações e expectativas vividos por todos os envolvidos, o que consideramos natural, visto que para muitas dessas crianças esse é o momento da primeira separação, de saída do seu ambiente familiar para fazer parte de um novo grupo social.

A adaptação pode ser entendida como o esforço que a criança realiza para ficar, e bem, no espaço coletivo, povoado de pessoas grandes e pequenas desconhecidas. Onde as relações, regras e limites são diferentes daqueles do espaço doméstico a que ela está acostumada (ORTIZ, 2012, p. 6-7).

Portanto, essa transição impõe grandes desafios e demanda também a construção de vínculos afetivos entre os educadores, crianças e família para lidar com essa nova situação vivenciada.

O cuidado e a educação de crianças são vistos em nossa escola como uma responsabilidade da família e de todos os que trabalham na instituição educativa. Desde a sua entrada até o momento de sua saída, a escola como um todo se envolve para acolher as crianças e suas famílias. Esse aspecto recebe uma maior atenção no período de adaptação. Nesse contexto, todo início de ano, as professoras se organizam para planejar e sistematizar o trabalho pedagógico possibilitando a cada criança vivenciar esse processo de modo menos doloroso, no qual ela se sinta amada e possa fazer novas descobertas.

Entendemos que o processo de adaptação não pode ser definido/determinado no tempo, visto que estamos sempre em adaptação e com as crianças não é diferente. Desta forma, chamamos esse período, em que temos um cuidado maior com as crianças e suas famílias, como processo de inserção da criança na escola, ressaltando que, a inserção, como um conceito cultural, reflete o nosso fazer e conhecimento sobre infância, educação e o senso de pertencimento da criança à sociedade. Descreveremos a seguir como aconteceu esse período de inserção na turma do berçário.

## **Conhecendo o processo de inserção das crianças no berçário II**

A chegada do grupo ao NEI foi marcada por sentimentos, descobertas e curiosidades, apesar da maioria das crianças já fazer parte da instituição, quase tudo era novidade para eles: um novo espaço, uma nova sala de aula, outras professoras e por ter colegas novatos. Do grupo de 15 crianças, seis eram novatas e nove já vinham do berçário I.

Para iniciarmos a entrada das crianças e tornar esse momento prazeroso e seguro para todos os envolvidos, organizamos algumas estratégias para usarmos nesses dias, como a entrada progressiva e redução do tempo neste período. Na primeira semana, o horário foi estabelecido até as 11 horas estendendo na segunda semana até as 15 horas e, por último, na terceira semana até as 17 horas.

A primeira semana na creche é um momento no qual a criança e os pais necessitam de uma atenção especial, por este motivo iniciamos a inserção gradativa das crianças. Os professores e outros profissionais que estarão com as crianças, recebem, em cada semana, um grupo de crianças por vez. Nesse período, os pais e/ou adultos de familiaridade da criança terão a atenção de um dos professores da turma com quem poderão conversar e demonstrar de forma tranquila e segura a maneira como seu filho/filha é cuidado. Portanto, esse é um momento muito importante onde haverá uma troca de experiências e cumplicidade entre pais/crianças e professores.



**Figura 1** – Momento da inserção com crianças e pais.

Fonte: Acervo do NEI.

Os pais puderam permanecer na instituição acompanhando seus filhos, compartilhando cuidados, conforto físico e emocional, diante das necessidades surgidas das crianças como também ajudando-os na organização social para a diferenciação dos papéis de cada um no espaço escolar. À medida que íamos percebendo que as crianças se encontravam tranquilas, íamos solicitando a ajuda dos pais sugerindo que os mesmos já comessem a se ausentar do campo de visão das crianças, ou seja, do espaço da sala de aula. Salientamos para os pais que caso precisasse os chamaríamos.

A esse respeito Rapoport e Piccinini (2001, p. 93) dizem que:

Estas práticas auxiliarão o bebê e a criança pequena na familiarização com a nova rotina e permitirão que o familiar adquira confiança e esteja seguro quanto aos cuidados dispensados. Esta segurança do familiar acabará refletida positivamente na adaptação do bebê e da criança pequena que terão mais confiança no ambiente e nas pessoas que os cercam.

Para acolher as crianças, procuramos tornar o berçário um lugar agradável e atrativo, que despertasse a curiosidade e o interesse de todos, tal como define Demartini (2003), ao descrever que o cuidado dos “bastidores” é orientado por concepções a respeito das crianças e sua educação na creche.

Dessa forma, organizamos os espaços da sala em vários cantos temáticos como o canto da roda, da história, das artes, dos jogos e do repouso, estando todos estes espaços com materiais adequados ao trabalho com as crianças e que possibilite um maior envolvimento e interação do grupo. Entre estes materiais destacamos o uso/disponibilidade do túnel, dos rolos, das bolas grandes, dados de tecido com funções variadas: laço, velcro, botões e zíper. Brinquedos de borracha de diferentes texturas e cores variadas, móveis grandes de bolas e fitas que vinham do teto ao chão, livros plásticos e de tecido, propiciando às crianças o contato, a descoberta de novas possibilidades de desenvolvimento através do lúdico, na interação com os adultos e as outras crianças.



**Figura 2** - Momentos da inserção com crianças e exploração/uso dos espaços.

Fonte: Acervo do NEI.

Horn (2007, p. 51) aponta que,

A organização em áreas e cantos temáticos é uma alternativa que além de favorecer a autonomia das crianças possibilita a sua interação com diferentes materiais, permitindo-lhe, também, a construção de um entendimento do uso coletivo do espaço.

Para as primeiras semanas planejamos atividades lúdicas e prazerosas voltadas para o acolhimento das crianças e aproximação destas com o espaço da sala e com os próprios

adultos. Realizamos atividades como chuvinha de papel, saco surpresa, contação de histórias, massinha de modelar caseira, brincadeiras em frente ao espelho, utilizamos o tapete das sensações, brincadeiras com bolas de diferentes tamanhos e volumes, brincadeiras com bexigas e com bolhas de sabão e o uso de bambolês e elásticos. Apresentamos para as crianças outros espaços da escola como a biblioteca, a multimídia, brinquedoteca, o solário e o parque.

Os espaços são planejados para atender às necessidades e interesses da criança tendo em vista que estes variam de acordo com cada criança e sua faixa etária. Portanto, é recomendável utilizar sempre uma variedade de materiais e brinquedos apropriados às características de cada bebê, tais como: tecidos, bolas, blocos de espuma grandes, brinquedos musicais, tapetes de exploração, ginásio de atividades, móveis, entre outros. (UFRN, 2019).

Essas primeiras semanas mostraram-se um período de muita comoção e reações envolvendo as crianças. Foram muitas manifestações expressadas por elas nas diversas formas; choro, risos e gestos. Com o passar das semanas, fomos percebendo que as crianças estavam mais adaptadas nos possibilitando estabelecer melhor a rotina.

Observamos que, aos poucos, os bebês e crianças foram ganhando confiança. A ansiedade dos primeiros dias com relação, principalmente, a ausência dos pais, foi diminuindo. A cada dia tentávamos construir com as crianças uma relação mais próxima e de confiança, fazendo-os compreenderem que esse tempo que passam na escola é sistematizado/organizado por meio de uma rotina que possui momentos que marcam e ajudam a orientar o trabalho.

A partir da compreensão de que as dimensões corporal, cognitiva, simbólica e afetiva das crianças constituem a totalidade pessoal que se desenvolve mediante processos de interação e mediação, pelo outro e pela linguagem, as rotinas precisam ser concebidas e desenvolvidas para promover – e não impedir – interações mais significativas entre adultos e crianças e entre crianças e crianças, de modo que, juntos, compartilhem e construam jeitos de organizar os espaços, os tempos, os materiais, as ações, as linguagens, as significações e os sentidos que os constituem como sujeitos.

Dessa maneira, o ambiente, até então estranho, foi se tornando conhecido e confortável, e as crianças começam a se sentir seguras e amparadas nas suas necessidades e dificuldades.

Assim, nossa rotina foi sendo vivida dentro e fora da sala de referência. Esses espaços são importantes por oferecerem elementos que desafiam a criança a criar, pensar, experimentar, explorar, sentir novas texturas. São espaços que trazem provocações, transformação, desafios e devem ser vistos como momento rico de múltiplas aprendizagens para a criança. Assim, nesses espaços, as nossas crianças tiveram novas experiências, como por exemplo; sentir a areia no parque, subir no escorrego, vivenciar o faz de conta na brinquedoteca, apreciar leituras e histórias na biblioteca, dançar e movimentar-se na multimídia, correr e brincar no solário.

Outro momento bastante apreciado pelas crianças é a roda de músicas e de conversas. Esses são momentos importantes de socialização e interação com todo o grupo, pois permite as múltiplas aprendizagens através da criação livre para dançar, falar, gesticular, demonstrar afeto, fazer imitações, acompanhar ritmos e movimentos na escola pois, desde muito pequenas,

as crianças aperfeiçoam as experiências que já vivenciaram e adquirem novas estratégias para agir no mundo e sobre o mundo. Para Barbosa e Horn (2008, p. 72), nesses momentos, as crianças “[...] se desenvolvem e constroem aprendizagens”.

Conforme foram acontecendo nossas atividades, e observando a participação das crianças nas interações com as professoras no ambiente, sentimos que era o momento de sistematizar um novo projeto. Então, resolvemos introduzir o projeto intitulado: “Eu e o mundo”, visto que as crianças pensam o mundo de um jeito especial e muito próprio, e que é a partir das relações que estabelecem com a realidade em que vivem, com o meio familiar e com as pessoas com quem necessitam se relacionar no cotidiano que elas passam a compreender o mundo. Diante dessa demanda, traçamos os objetivos para o primeiro trimestre e iniciamos o projeto.

## **O modo de organizar o trabalho no berçário: projetos de trabalho e atividades significativas.**

No berçário, o trabalho a ser desenvolvido com as crianças acontece na forma de Projetos de Trabalho e Atividades Significativas. Os projetos podem ser organizados pelo professor a partir do conhecimento construído sobre o grupo, buscando atender a alguma curiosidade ou demanda daquele momento, como questões relativas ao trabalho com o corpo, com bichos, com brincadeiras, que ampliem as experiências do grupo com as práticas da cultura, de modo que possam interagir, brincar e conhecer.

Já as atividades significativas, são atividades que “têm objetivo, intencionalidade, embora não tenham uma relação temática ou cumpram uma sequencia de atividades” (UFRN, 2017). São atividades que podem, inclusive, desencadear projetos de trabalho.

## **Uma proposta de trabalho – o projeto identidade - “eu e o mundo”**

Após o período de inserção das crianças no berçário, foi iniciado o primeiro Projeto de Trabalho da turma, o Projeto Identidade – Eu e o mundo.

Ao justificamos a escolha deste projeto, pois sendo as crianças do berçário muito pequenas e iniciando suas vivências em um espaço coletivo, de modo mais sistematizado, percebemos a importância de propor um tema que seria essencial na construção das primeiras relações das crianças com o mundo, o que envolve as relações que se dão no espaço da escola com muitos Outros, até as relações com a família neste espaço, que agora será de referência para eles também.

O trabalho com o tema Identidade envolveu os seguintes aspectos:

- Eu (reconhecimento de si, autoconfiança, cuidados com seu corpo/objetos)
- O eu e o espaço – escola;
- O eu e família; O eu e o Outro – grupo
- Afetividade.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil-RCNEI (BRASIL, 1998, p. 13), identidade

“é um conceito do qual faz parte a ideia de distinção, de uma marca de diferença entre as pessoas, a começar pelo nome, seguido de todas as características físicas, de modos de agir, de pensar e da história pessoal”.

O projeto teve como objetivos:

- Construir uma imagem positiva de si;
- Desenvolver a capacidade de lidar com as emoções e expressar seus sentimentos, desejos e necessidades;
- Apropriar-se de instrumentos, estratégias e procedimentos relativos ao autocuidado e à auto-organização, aprendendo a cuidar de si e valorizando atitudes relacionadas ao bem-estar, à saúde, à higiene, à alimentação, ao conforto, à segurança e a proteção do corpo;
- Desenvolver o sentimento de pertinência ao grupo dentro de uma relação de troca e cooperação a partir das interações com as professoras e outros grupos de crianças;
- Desenvolver a capacidade de trabalhar e conviver em grupo;
- Desenvolver a capacidade de se auto-organizar e organizar o ambiente;
- Participar na construção e desenvolvimento da rotina;
- Desenvolver sentimentos de confiança e segurança, adaptando-se a situações novas;
- Reconhecer a existência do outro como ser independente, com sentimentos, necessidades e desejos distintos dos seus, respeitando as diferenças de gênero, raça, etnia, religião e de estrutura familiar;

- Identificar suas preferências e comportamentos diante do mundo em que vive; desenvolver a imaginação e a criatividade;
- Explorar as características e propriedades de objetos e brinquedos e de suas possibilidades associativas: empilhar, encaixar, transvasar, rolar;
- Aproximar-se da linguagem (oral e escrita) como bem cultural;
- Ampliar o uso e construção da linguagem oral;
- Reconhecer seu papel como sujeito falante;
- Apropriar-se da comunicação e de sua cultura através dos jogos e brincadeiras populares;
- Desenvolver noções espaço temporais, tendo primeiramente seu corpo e suas ações como referência.

Deste modo trabalhamos com aspectos do dia a dia das crianças buscando possibilitar a elas o sentimento de pertença e reconhecimento de si e do grupo. Exploramos atividades com as partes do corpo, reconhecimento de objetos pessoais, o trabalho com a caixa da vida de cada criança, bem como situações em que puderem experimentar e vivenciar situações de exploração do mundo por meio do trabalho com diferentes texturas, movimentos e experiências sensório-motoras.



**Figura 3** – Algumas atividades realizadas no Projeto Identidade.

Fonte: Acervo do NEI.

A partir do Projeto Identidade, tentamos, dentro dos nossos limites e objetivos, fazer uma relação com diversas áreas do conhecimento. Exploramos a linguagem oral das crianças, seus movimentos e habilidades motoras. A matemática também se fez presente em nossos momentos através da manipulação e exploração de objetos e brinquedos, em situações organizadas, que pudessem sentir e descobrir as características e propriedades principais (textura, peso, consistência, cor, forma, altura, tamanho dos objetos e o trabalho com brinquedos para exploração de suas possibilidades associativas (empilhar, rolar, encaixar, lançar).

Ao final do trimestre, avaliamos as crianças e o grupo como um todo e percebemos que os avanços foram grandes e significativos em cada criança.

Observamos que as crianças estavam adaptadas ao ambiente escolar. Em pouco tempo passaram a compreender a rotina da sala, estabelecer vínculos afetivos com as professoras, reconhecendo-as como organizadoras do trabalho, com as outras crianças e demais funcionários da instituição.

Esse era um grupo muito afetuoso e apresentava desejos para brincar, fantasiar, criar, utilizando o corpo para se expressar. Os conflitos são característicos desse grupo e o apoio das professoras, para estruturar as regras sociais e de convívio no grupo, é necessário a todo momento.

Para que essas conquistas fossem alcançadas, trouxemos para a sala atividades e estratégias que dessem segurança ao grupo, histórias foram contadas, brincadeiras e músicas ensinadas e aprendidas, relaxamento, atividades de movimentos, de massinha e de psicomotricidade ajudavam a fluir essa caminhada.

Outro ponto marcante para nossas conquistas foi a parceria escola/família no período da adaptação, apoiando nos momentos mais difíceis do grupo, envolvendo-se nas atividades.

Aos poucos, muitas conquistas foram percebidas e, ao terminar o primeiro trimestre, era visível avanços significativos no desenvolvimento da turma.

Quando retomamos as questões iniciais deste artigo, observamos que é possível um trabalho sistematizado, planejado e de qualidade para os bebês e crianças bem pequenas. As crianças, dentro de suas possibilidades/especificidades, são capazes de participar e de construir, junto com os adultos, um percurso de aprendizagens e desenvolvimento rico e significativo. Destacamos a necessidade de os profissionais terem a

clareza da importância/do papel que desempenham junto aos bebês e crianças bem pequenas, em criar condições de possibilidades para que as experiências e interações possam acontecer.

## REFERÊNCIAS

BALABAN, N. **O início da vida escolar: da separação a independência.** Porto Alegre: Artes médicas, 1988.

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

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 2.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB 20/2009.** Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2010.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

DERMARTINI, Patrícia. **Professoras de crianças pequenas: um estudo sobre determinantes que compõe as suas práticas pedagógicas.** 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2003.

HORN, M. G. S. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na Educação Infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko

Morshida. **Formação em Contexto**: uma estratégia de integração. São Paulo: Editora Thomson, 2002.

ORTIZ, C. Entre adaptar-se e Ser acolhido. **Revista Avisa Lá**, 2012.

RAPOPORT, A.; PICCININI, C. A. O ingresso e adaptação de bebês e crianças pequenas à creche: alguns aspectos críticos.

**Psicologia**: reflexão e crítica, v. 14, n. 1, p. 81-95, 2001.

RÊGO, M. C. F. D. **Recortes e relatos**: a criança de 2 e 3 anos no espaço escolar. 1995. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação)

– Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 1995.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade Social e Estudo da Infância. *In*: VASCONCELOS, Vera Maria Ramos;

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Infância (in)visível**.

Araraquara, SP: Junqueira e Marin, 2007. p. 11-24.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Centro de Educação. Núcleo de Educação da Infância. **Proposta Pedagógica do NEI/CAp/UFRN**. Natal, 2019. No prelo.

VIGOTSKI, L. S. Manuscrito de 1929. Psicologia concreta do homem. **Educação & Sociedade**, ano 21, n. 71, p.

21-44, jul. 2000. [Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a02v2171.pdf](http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a02v2171.pdf). Acesso em: 6 dez. 2019.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**.

São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ZABALZA, Miguel A. Os dez aspectos-chave de uma educação infantil de qualidade. *In*: ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em Educação Infantil**. Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 49-61.

# DESCOBRINDO QUE O LOBO NEM SEMPRE É MAU

DAS HISTÓRIAS PARA A PESQUISA

*Bárbara Raquel Coutinho Azevedo  
Maria José Campos Ferreira*

O presente artigo trata do relato de um recorte do trabalho realizado no primeiro trimestre do ano letivo de 2015, numa Turma 1 da Educação Infantil. Nosso objetivo é apresentar as interações que envolveram as crianças com constituição do tema de pesquisa “Os lobos”. Neste processo, utilizamos indícios, para além da fala das crianças, para definir tal tema como o primeiro estudo das crianças da turma 1.

Embora nossa turma seja composta por um número significativo de crianças que já haviam construído laços afetivos, havia por trás desse reencontro uma adaptação a um novo espaço, novas professoras, horários e principalmente uma nova dinâmica de atividades, na qual as crianças passam a se apropriar dos conhecimentos de mundo por meio de uma nova metodologia – Tema de Pesquisa.

No decorrer do processo de adaptação buscamos estratégias para que as crianças percebessem as professoras como orientadoras do trabalho e se identificassem como colaboradoras ativas em todos os momentos da rotina da sala. Portanto, a oralidade assume papel relevante no processo de construção

do conhecimento. A oralidade é entendida como uma atividade verbal presente nas mais diferentes situações sociais em que o indivíduo possa se inserir ao longo de sua vida, é a transmissão oral dos conhecimentos armazenados na memória humana.

A linguagem oral é um instrumento fundamental para que as crianças possam ampliar suas possibilidades de inserção e participação nas diversas práticas sociais. De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil,

em algumas práticas, se considera o aprendizado da linguagem oral, como um processo natural, que ocorre em função da maturação biológica prescindindo-se nesse caso de ações educativas planejadas com a intenção de favorecer essa aprendizagem. (BRASIL, 1998, p. 119).

Dos momentos vivenciados na rotina das crianças, a hora da roda e da história era o momento que mais chamava a atenção das crianças, nesses momentos, observamos que as crianças, além de participativas, mostravam-se muito atentas às músicas e a ouvir histórias. A contação de histórias está ligada diretamente ao imaginário infantil. O uso dessa ferramenta incentiva não somente a imaginação mas também o gosto e o hábito da leitura; a ampliação do vocabulário, da narrativa e de sua cultura; o conjunto de elementos referenciais que proporcionarão o desenvolvimento do consciente e subconsciente infantil e ampliação dos indícios da escolha do nosso tema de pesquisa.

Nesses primeiros momentos de escolha de tema de pesquisa no contexto da Turma 1, precisamos considerar que a oralidade das crianças ainda não se encontra bem estruturada. Portanto, indícios do comportamento das crianças, assim como

seus medos e euforias necessitam ser considerados. Dente esses indícios, destacamos os medos que as crianças apresentavam dos lobos que apareciam nas histórias infantis. Deste modo, diante das especificidades da turma, a importância que foi dada ao uso da oralidade e a captação de indícios expostos pelas crianças, definimos o nosso primeiro tema de pesquisa.

O estudo sobre “Os lobos” se iniciou durante o processo de adaptação das crianças, não só ao novo ambiente mas também à metodologia trabalhada no NEI. Com esse enfoque, exploramos as primeiras falas, as ideias, os medos e as descobertas sobre esse tema, como também apresentamos as principais atividades e as conquistas decorrentes desse momento tão significativo na vida das crianças da Turma 1 – manhã. Assim, evidenciamos o tema de pesquisa (lobos) desenvolvido e as principais atividades realizadas, referentes ao tema.

## **Caminhos percorridos para o trabalho com o tema lobos**

Desde o início do processo de adaptação, observamos que o momento da história sempre foi algo muito esperado. As crianças interagem com as histórias e já apresentavam suas preferências por contos como: *Chapeuzinho Vermelho* e *Os Três porquinhos*.

As histórias infantis, principalmente os contos de fada, encantam e alimentam o imaginário infantil, no qual tudo é fantástico e real. Bastam prestarmos atenção aos sentimentos, emoções e a imitação realizada pelas crianças durante ou depois de ouvir uma história. Nessa idade, os professores precisam

estar atentos aos olhares, gestos e verbalizações, para nessas situações fazerem questionamentos, proporem atividades como brincadeiras, faz de conta e junto às crianças buscarem o conhecimento. Diante disso, foi possível identificar alguns sentimentos que emergiam dessa relação com os contos de fadas, e assim fomos identificando o interesse pelo tema Lobo.

O interesse pelo tema surgiu no momento da roda de história em que as crianças ouviram a história, em CD, de “Chapeuzinho Vermelho”. Após a escuta dessa história, as professoras instigaram as crianças a expressarem seus sentimentos e ideias sobre o enredo e as ações dos personagens, por meio de perguntas:

Quem lembra o nome da história? Quem são os personagens da história? O que o lobo fez com Chapeuzinho Vermelho e com a vovó? O que o caçador fez com o lobo? Como terminou a história de Chapeuzinho Vermelho?

A partir desses questionamentos gerou-se um diálogo. As crianças comentaram que o lobo comia a vovozinha e por isso ele era muito mau.

No dia seguinte, na hora do parque, duas crianças chamaram a professora para contar que encontraram pegadas de lobo na areia. Nesse momento, outras crianças ouviram essa conversa e juntas foram procurar pegadas de lobo na areia do parque.

Ao retornarem para a sala, na roda da história, novamente as crianças solicitaram a escuta da referida história.

Percebendo o interesse das crianças por histórias envolvendo lobos, trouxemos para ler outra versão da história de Chapeuzinho Vermelho que foi Chapeuzinho Amarelo. Porém, as crianças não demonstraram interesse por essa versão, solicitando as professoras a versão original.

O interesse delas era pelo lobo mau da história de Chapeuzinho Vermelho, a qual virou brincadeira de parque (procurar pegadas de lobo, seguir pegadas de lobo, caçar e matar lobos). A observação desses momentos de brincadeira e o interesse das crianças pela repetição dessa história mobilizaram as professoras a questioná-las, incentivando-as a expressarem o que já sabiam sobre lobo, culminando com as questões que o grupo conseguiu levantar para serem investigadas.

Antes de apresentarmos as ideias e questões de estudo do tema, faz-se necessário lembrar que as crianças da nossa turma ainda não conseguiam elaborar perguntas sobre um determinado tema de pesquisa. Elas expressam seus interesses e suas necessidades de conhecer o mundo, e as professoras, de maneira intencional, incentivam a curiosidade, a exploração, o encantamento e o questionamento das crianças sobre o mundo físico e natural. Isto é, as professoras problematizam a fala das crianças e transformam as ideias expressas por elas em questões de estudo para juntos, com a sua mediação, seguirem em busca do conhecimento. A observação desses momentos de conversas e o interesse das crianças pela repetição dessa história mobilizaram as professoras a ouvi-las e questioná-las, incentivando-as a expressarem o que já sabiam sobre lobo, culminando com as questões que o grupo conseguiu levantar para serem investigadas.

Com o tema escolhido, tínhamos agora a importante tarefa de planejarmos nossos caminhos, lembrando que o estudo de temas da área das ciências naturais,

[...] são temas de interesse das crianças sobre o que elas já vêm se perguntando e construindo concepções e representações, sendo fundamental, ao planejarmos qualquer atividade envolvendo conhecimentos da área de ciências, criar oportunidades para que as crianças interajam com diferentes materiais e expressem suas concepções, representações e hipóteses explicativas. (ROSA, 2001, p. 153).

O estudo iniciou com o resgate das ideias iniciais das crianças sobre O Lobo. Com base nos pressupostos da metodologia de Tema de Pesquisa (RÊGO, 1999), iniciamos o estudo fazendo um levantamento das ideias iniciais das crianças questionando o que elas já sabiam sobre o tema. Foi um momento rico de trocas de opiniões, tornando o diálogo mais enriquecido. Observem o registro desse momento:

- *O lobo é mau*
- *Mora na floresta*
- *Come vovozinha, chapeuzinho, caçador, feijão, macarrão, carne*
- *Não bebe água*
- *O lobo tem boca, olho e dente*
- *O lobo dorme*
- *Parece com cachorros*
- *Tem pagada de cachorro*
- *O lobo mora com o papai e a mamãe lobo*

Partindo das ideias iniciais das crianças, iniciamos nosso estudo. Como se pode perceber nas falas, elas dão pistas de que já possuíam algumas informações/conhecimentos acerca desse tema, algumas, ao que parece, influenciadas pelo que as crianças ouvem em casa, de seus pais e/ou adultos com os quais convivem, que em muitos momentos, colocam os lobos como animais traiçoeiros, que amedrontam a todos. Isso foi possível perceber na fala de alguns pais, quando foi encaminhado um bilhete informando sobre o tema que seria estudado pela turma, que relataram que na creche os filhos tinham medo de lobo.

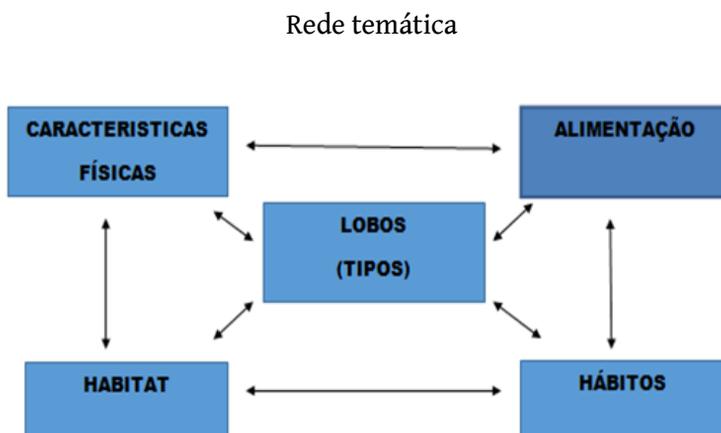
A partir das questões levantadas pelas crianças, com a mediação das professoras, partimos para a elaboração dos objetivos, a construção da rede temática, bem como a organização das possíveis atividades que possibilitassem às crianças avançarem no conhecimento.

Nesse sentido, o trabalho teve como **objetivos**:

- *Conhecer/identificar as características físicas do lobo (olhos, orelhas, cauda peluda, dentes afiados, pelos, cor da pelagem, boca, focinho, patas, comprimento, peso).*
- *Nomear as partes do corpo do lobo;*
- *Conhecer a forma como os lobos caçam e se alimentam;*
- *Identificar o habitat dos lobos (florestas, desertos, regiões geladas)*
- *Conhecer a organização familiar dos lobos;*
- *Conhecer a forma de reprodução dos lobos (nasce da barriga da mãe, os pelos são finos, orelhas moles, olhos fechados)*

- *Vivenciar alguns hábitos e costumes dos lobos - Identificar diferentes tipos de lobos*
- *Nomear diferentes tipos de lobos (lobo guará, cinzento e negro).*

Definidos os objetivos, construímos a rede temática:



**Figura 1** – Rede temática do tema de pesquisa.  
Fonte: Acervo das professoras.

Com base nas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, nessa faixa etária, organizamos e propomos várias experiências que contribuíram para a apropriação e ampliação dos conhecimentos sobre as características físicas, habitat, caça e alimentação dos lobos.

A seguir, descrevemos algumas das atividades desenvolvidas ao longo do estudo, que contribuíram na busca de respostas às questões e construção do conhecimento.

## Atividade 1- *Saco Surpresa*

Iniciamos nosso estudo com o saco surpresa, nele foram colocadas imagens de pegadas de lobos, fotos de lobos, miniaturas de lobos de plástico e um fantoche já visto pelas crianças nos momentos de contação de histórias. De início, elas não identificaram aqueles objetos como sendo característicos dos lobos, diziam que as pegadas e as miniaturas eram de cachorros, só vieram chegar à conclusão que era um lobo após a apresentação do fantoche. Após as crianças manipularem os objetos (réplicas em miniatura, fantoches e imagens) cada uma desenhou o seu lobo.



**Figura 2** – Atividade do Saco Surpresa.  
Fonte: Acervo das professoras.

## **Atividade 2- Ideias iniciais**

Já conhecendo diversas formas de representação dos lobos, trouxemos para a sala uma imagem de lobo para que as crianças observassem com mais detalhes e expressassem suas ideias iniciais sobre os lobos. Contribuindo nessa organização do pensamento e expressão por meio da linguagem oral, que é um dos objetivos dessa fase de desenvolvimento das crianças, e para reafirmar as ideias iniciais das crianças, assim realizamos alguns questionamentos:

*Prof.: Alguém sabe que animal é esse?*

*Cr.: O lobo*

*Cr.: O lobo mau*

*Cr.: É o au au*

*Cr.: É um cachorro*

*Cr.: É um cachorro grande*

*Cr.: Não é cachorro*

*Cr.: É um leão*

*Cr.: Não. É um lobo*

*Prof.: Por que você acha que é um lobo?*

*Cr.: Ele tem uma boca para comer os porquinhos*

*Cr.: Ele come a vovozinha*

*Cr.: O caçador come o lobo e o lobo pega a Chapeuzinho*

*Cr.: Lobo tem olho*

*Prof.: Além de olho e boca o que mais ele tem?*

*Cr.: Ele tem rabo*

*Cr.: tem pé*

*Cr.: Uma boca pequena*

*Nessa hora uma criança abre bem a boca para mostrar que era grande.*

*Cr.: Ela é grande para comer a vovozinha*

*Cr.: Ele não tem dente*

*Cr.: Ele tem sim*

*Prof.: E onde ele mora?*

*Cr.: Na floresta*

*Cr.: Na floresta dos porquinhos*

*Cr.: Na fazenda*

*Cr.: No castelo das princesas,*

Um dos meninos balança a cabeça para dizer que não era verdade que o lobo morava no castelo.

*Prof.: E o que o lobo pode comer? Será que é mesmo a vovozinha e a Chapeuzinho?*

*Cr.: Sapato*

*Cr.: Areia*

*Cr.: Fruta*

*Cr.: Macarrão*

*Cr.: Carne*

*Cr.: Carne no feijão*

*Cr. Ele só come porquinhos.*

### **Atividade 3 – Imagem dos lobos**

Após a reafirmação das ideias iniciais das crianças observamos que muito do que elas sabiam e imaginavam sobre os lobos estava ligado aos clássicos infantis, principalmente a Chapeuzinho Vermelho e Os Três Porquinhos. Com o objetivo de ampliar os conhecimentos e fazer novas descobertas sobre o lobo, trouxemos em um outro momento da rotina uma imagem de um lobo ampliada e montamos um painel na sala.

Inicialmente cobrimos a imagem com um tecido e questionamos sobre o que poderia está por trás daquele tecido, e várias ideias foram surgindo a partir da imaginação das crianças. Entre essas ideias, surgiu a de que poderia ser um lobo. Nesse momento, fomos retirando aos poucos o tecido que cobria a imagem e, à medida que cada parte do corpo do lobo ia surgindo, as crianças nomeavam o que viam. Ao final, ainda demonstrando surpresa e espanto falaram em coro que se tratava de um lobo. Propomos, então, escrever etiquetas nomeando as partes externas do corpo do lobo para que as pessoas que entrassem em nossa sala também conhecessem. Em seguida, as crianças realizaram uma pintura coletiva da imagem do lobo.



**Figura 3** – Desenho do lobo ampliado e suas partes externas.

Fonte: Acervo das professoras.

#### **Atividade 4-** *Apresentação de imagens dos tipos de lobos*

Em outro momento, trouxemos imagens de três tipos de lobos: cinza, guará e negro. Ao apresentarmos a primeira imagem as crianças logo falaram que era uma foto de um lobo.

*Prof.: Por que vocês acham que é um lobo?*

*Cr.: Ele tem boca*

*Cr.: Tem nariz e olho*

*Cr.: E as orelhas*

*Cr.: Ele tem cabeça*

*Prof.: E para que vocês acham que serve a boca dele?*

*Cr.: Para morder*

*Cr.: Morder a Chapeuzinho*

*Cr.: Pegar a vovó*

*Prof.: Vocês estão dizendo então que ele usa a boca para comer pessoas?*

*Cr.: Come porco*

*Outra criança insiste e diz: Ele come a Chapeuzinho*

*Prof.: Então, o lobo come carne?*

*Cr.: Não*

*Cr.: Quem come carne sou eu*

*Prof.: Além de comer, o que mais ele faz? Será que ele também dorme?*

*Cr.: Não*

*Cr.: Dorme sim. Na história do meu livro diz que ele dorme*

Pedimos para as crianças observarem a imagem do lobo guará e descrever em qual lugar elas achavam que o lobo estava.

*Cr.: Na floresta*

*Prof.: E como é essa floresta?*

*Cr.: Ela tem porquinhos*

*Cr.: Tem árvores*

*Cr.: Tem água*

*Prof.: Será que o lobo além de comer também bebe água?*

*Cr.: Nãooooo.*

Insistimos na pergunta e todos afirmaram que o lobo não bebe água.

Antes de apresentarmos a segunda imagem, questionamos quais as cores de lobo que existem e a resposta foi além do vermelho do lobo guará que já estávamos conhecendo e do lobo cinza que foi o primeiro a ser apresentado durante o estudo, existia lobo azul. A professora, então, apresentou as imagens dos três lobos. Uma das crianças diz que o vermelho é o Lobo Guará e o outro é o Lobo Cinza porque tem as cores cinza e branco. Apresentamos a imagem do Lobo Negro até então desconhecido pelas crianças. Pedimos que observassem a imagem e questionamos:

*Prof.: Onde o Lobo Negro mora? É na floresta?*

*Cr.: Em um lugar que tem neve*

*Cr.: Ele mora na rua*

*Cr.: Não! Ele mora na neve*

*Uma das crianças então conta que já viu a neve.*

*Prof.: O Lobo Guará e o Lobo Negro moram no mesmo lugar?*

*Cr.: Não*

*Cr.: Um mora na neve e o outro, nas plantas.*

### **Atividade 5-** *Vídeo do lobo Guará*

Em outro momento, diante as falas das crianças, trouxemos um vídeo sobre uma das espécies de lobos, dando ênfase ao Lobo Guará. O trabalho com este vídeo tinha como objetivo o reconhecimento, o habitat e as formas de alimentação desse tipo de lobo. As crianças demonstraram interesse em conhecer um pouco mais. Para a sistematização desse estudo produzimos o primeiro texto coletivo com o grupo de crianças.

### **Atividade 6-** *Texto coletivo*

Após assistirmos ao vídeo do Projeto Somos Amigos do Lobo, no qual é apresentado algumas características e hábitos do Lobo Guará narrado por uma criança, as crianças da Turma 1 produziram um texto coletivo mediados pelas professoras, que ao longo do texto contribuía realizando questionamentos. É importante destacar que, por se tratar de crianças tão pequenas, na faixa etária entre 2 e 3 anos, o vídeo foi assistido mais de uma vez, em alguns momentos com pausas, como forma de contribuir na organização do pensamento.

### **O Lobo Guará**

*Assistimos a um vídeo sobre o Lobo Guará. Descobrimos que ele não é mau. Ele não come a Chapeuzinho e nem os Porquinhos.*

*O lobo Guará come frutas do lobo e bichinhos do mato, bebe água limpinha e espalha sementes pela floresta.*

*O Lobo Guará anda pela floresta sozinho, sem amigos. Ele é grande, um pouco laranja, tem pernas longas e orelhas para cima.*

*(Texto coletivo – turma 1 manhã)*

### **Atividade 7- Imagens de alimentação**

O conhecimento pelas crianças acerca da alimentação dos lobos foi um dos principais objetivos do trabalho com o tema, visto que uma das maiores inquietudes das crianças era o fato de que elas acreditavam que os lobos “comiam Chapeuzinho e porquinhos”. Portanto, a ênfase sobre o que realmente seriam os alimentos dos lobos foi dada com base em conversas na roda, problematizações em forma de atividade de colagem e apresentações de imagens. Mesmo com todo o investimento nas conversas sobre o que o lobo come, algumas crianças ainda apresentam muito forte a ideia de que os lobos comem Chapeuzinho e porquinhos.

### **Atividade 8- Brincadeiras na Educação Física**

No trabalho com o movimento do corpo, atrelado à Educação Física realizamos brincadeiras de Tá pronto

seu lobo? / Lobo na toca (com alimentos nas tocas) / Mamãe coelha e seus coelhinhos (adaptação de a galinha e seus pintinhos). Nessas atividades íamos retomando o que estava sendo estudado sobre o lobo, principalmente seu habitat e tipo de alimentação.

Na brincadeira de Lobo na toca definimos como objetivo que as crianças, a partir do comando dado pelo professor, procurassem as “tocas” que possuíam imagens correspondentes à alimentação dos lobos; observamos que embora houvessem imagens como Chapeuzinho Vermelho, Caçador e Vovozinha as crianças se dirigiam e registraram o que haviam aprendido por meio do desenho (coelho, fruta do lobo, renas, água, etc.).

### **Atividade 9- Construção dos habitats**

Mais um aspecto abordado em nosso estudo foi a moradia/habitat dos tipos de lobos estudados. Para as crianças, ficava muito claro que o lobo, da Chapeuzinho e dos porquinhos, morava na floresta, no entanto, o conhecimento sobre a “moradia” dos outros tipos de lobos ainda necessitaria da sistematização. Portanto, apresentamos fotos e construímos juntamente com as crianças os habitats dos lobos, utilizando elementos como galhos secos, folhas, e isopor para representar a neve. Durante a construção dos habitats fomos problematizando e as crianças respondendo.

*Prof - Onde o Lobo Guará vive?*

*Cri - Na floresta.*

*Prof - O que tem nessa floresta?*

*Cri- Tem folhas*

*Cri- Tem água limpinha*

*Cri- Não tem neve não!*

*Prof - Como são as folhas da floresta do Lobo Guará?*

*Cri - São verdinhas*

*Cri- Ficam na árvore...*



**Figura 4** – Construção dos habitats do lobo.

Fonte: Acervo das professoras.

### **Atividade 10-** *Texto e desenhos finais*

Ao final do estudo construímos um texto coletivo com a participação ativa das crianças, em um exercício de retomar conhecimentos e de rememorar momentos significativos do estudo. Mais uma vez, as crianças puderam desenvolver sua linguagem oral, contribuir com ideias e consolidar aprendizagens, atuando como partícipes e co-autoras de uma produção escrita repleta de significado.

### **O que aprendemos sobre os Lobos**

Nós, da turma 1 da manhã, conhecemos os lobos Guará, Cinza e Negro. Eles têm orelha, boca, olhos, rabo, pata e dentes fortes.

Aprendemos que o lobo não é mau. Ele come carne, fruta do lobo, rena, carneiro, coelho, batata e bebe água limpinha. Descobrimos que ele não come a Chapeuzinho Vermelho, crianças, Três Porquinhos e nem a Vovozinha.

O lobo Guará mora na floresta, sem amigos. O lobo Cinza e o Negro moram na neve com muitos amigos. Gostamos de brincar de Lobo na toca, Tá pronto seu lobo? E o Lobo e os coelhos.

(Texto Coletivo – Turma 1 manhã)

As atividades mencionadas serviram como importante apoio ao processo de inserção escolar, assim como, contribuíram para o desenvolvimento e para a aprendizagem de nossas crianças.

Ao final do estudo avaliamos que o tema permitiu o conhecimento de um animal curioso e interessante aos olhos das crianças, a exploração de recursos, de materiais e dos espaços da escola, e uma iniciação a alguns princípios que norteiam a metodologia da escola que acabaram de “inaugurar”.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao longo de todo o trimestre, o lobo esteve na nossa sala nas músicas, contações de histórias, brincadeiras de faz de conta de sermos lobos, imitando seus movimentos de locomoção e seu uivo. Logo, vivenciamos experiências que são possíveis para essa idade, ampliamos o seus conhecimentos, seus modos de ver e de pensar sobre os lobos, mesmo que ainda não consigam separar a realidade da fantasia, pois as duas, nessa fase do pensamento em

que se encontram as crianças, é o modo como pensam e aprendem as crianças dessa idade.

As experiências com as diversas linguagens (oral, musical, dança, visuais e plásticas), matemática e o tema de pesquisa contribuíram para que as crianças ampliassem seus repertórios e os conhecimentos sobre o mundo social, natural e físico.

Observamos avanços nos desenhos produzidos pelas crianças. O lobo agora tinha cabeça, olhos, boca, orelhas, pernas, patas e rabo, se alimentava de carne de animais, mas continuava sendo mau e comendo a Chapeuzinho Vermelho.

Esse grupo de crianças se destaca pela autonomia em sala e pela curiosidade em aprender sobre o mundo que as cerca. Com isso, nós professoras buscamos contribuir por meio de planejamentos e da organização de situações didáticas que possibilitem a aprendizagem, a partir de atividades significativas nas quais as crianças possam criar hipóteses, observar, descrever, sugerir, experimentar e vivenciar o que é importante nessa fase, principalmente por meio de brincadeiras e uso da oralidade.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 3.

RÊGO, Maria Carmem. **O currículo em movimento**. Natal: EDUFRN, 1999. (Caderno Faça e Conte, 2).

ROSA, Russel T. D. Ensino de Ciências e Educação Infantil. *In*: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E. (org.). **Educação Infantil pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 153-164.

# ENTRE ESTRELAS E COMETAS

## UMA VIAGEM INTERGALÁCTICA NA TURMA 2

*Antônia Vaniza Silva Gomes*

Núcleo de Educação da Infância – NEI - CAp/UFRN  
vaniza\_g@hotmail.com

*Esthephania Oliveira Maia Batalha*

Núcleo de Educação da Infância – NEI - CAp/UFRN  
esthephania\_@hotmail.com

### **A apresentação: se você quer vir com a gente, venha que será um barato**

Este artigo tem como foco apresentar experiências e práticas docentes em um grupo com crianças de 3 e 4 anos de idade, a partir do tema de pesquisa *Espaço Sideral*, durante o terceiro trimestre do ano de 2017. Por meio da articulação de experiências e saberes de campos diversos, as crianças puderam vivenciar situações de aprendizagem mediada pelas professoras. Nesta discussão, faremos considerações sobre as atividades desenvolvidas pelas professoras, articulando com ideias defendidas por autores que dão suporte para uma análise fundamentada da prática pedagógica na Educação Infantil,

sendo assim nos reportamos a Capistrano (2010); Rêgo (1999), Brasil (1998), Freire (2007).

Em um primeiro momento, faremos uma sucinta caracterização do grupo no qual as práticas foram desenvolvidas e na sequência explicaremos como se deu a escolha pelo tema de pesquisa *Espaço Sideral*. Em um segundo momento, faremos a descrição e apreciação de algumas experiências realizadas durante o estudo do tema na sessão intitulada *Pegar carona nessa cauda de cometa* e, por fim, em *Voltar para casa, nosso lindo balão azul*, traremos algumas contribuições do estudo desse tema para a ampliação e construção de novas aprendizagens.

## **Os astronautas da turma 2: os protagonistas das experiências**

O estudo do tema Espaço Sideral foi desenvolvido na Turma 2 do NEI, durante o terceiro trimestre do ano de 2017. Tal turma é formada por 22 crianças sendo 13 meninas e 9 meninos na faixa etária entre 3 e 4 anos de idade. Além de duas professoras efetivas da instituição e uma auxiliar de creche também efetiva. O grupo se caracteriza por ser alegre, ativo, curioso e envolvido com grande parte das vivências propostas.

Uma das características da Turma 2 é o desenvolvimento da linguagem oral com o uso de frases mais elaboradas e dos tempos verbais que expressam noções de tempo e favorecem a comunicação dos acontecimentos que já ocorreram e daqueles que irão ou poderão vir a ocorrer (PIMENTEL, 2002). Tal aspecto do desenvolvimento se apresentou mais elaborado a cada trimestre, o que se tornou perceptível a partir das narrativas das crianças.

Essa característica faz com que se priorize o desenvolvimento de formas de expressão através da imersão em experiências que exijam das crianças expressar-se por variados meios.

Pensando nesse grupo, buscamos estabelecer uma rotina de trabalho que buscasse garantir a autonomia e possibilitar que as crianças construíssem noções relacionadas à sequência de atividades/acontecimentos e, assim, possam situar-se melhor no tempo e no espaço. Desta maneira, para esse grupo, a rotina foi organizada com base nos seguintes momentos: roda, hora de trabalho, arrumação, lanche, parque, hora da história, hora de trabalho e arrumação final. É importante apontar que esses momentos são flexíveis e que, dependendo do andamento do grupo, suas necessidades e interesses às atividades podem ser modificadas. Compreendemos, assim como nos esclarecem Barbosa e Horn (2008), que para organizar uma rotina que tenha como objetivo o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças é necessário pensar previamente nesse grupo, conhecer as suas necessidades, modos de brincar, espaços preferidos, momentos que estão mais tranquilos ou agitados.

De tal maneira, uma característica marcante desse grupo era o interesse e a curiosidade pelos fenômenos da natureza, já que constantemente as crianças nos questionavam sobre o que havia no espaço sideral, se havia vida no espaço, se a lua tinha buracos e, algumas delas, inclusive, diziam que queriam ser astronautas e fazer viagens pelo espaço. Essas conversas eram tão recorrentes entre as crianças que uma delas durante a roda inicial perguntou:

- *Por que que a gente não estuda o espaço “sederal”?*
- *Eu quero saber o que tem no espaço “sederal”!*

Então, ao sermos questionadas por essa criança, respondemos que, para que pudéssemos estudar um tema, não apenas ela, mas todas as crianças da turma teriam que gostar de estudar esse tema também. Com isso várias crianças se colocaram dizendo que também gostariam de estudar o tema e, assim, cada uma foi defendendo “do seu jeito”, o “porquê” gostariam de pesquisar sobre o espaço e, a partir da argumentação, pudemos perceber a lógica do pensamento das crianças.

Observamos, ainda, nas suas falas que as vivências cotidianas do grupo com elementos do universo (céu, estrelas, sol) se entrelaçavam a elementos do seu imaginário (seres que moravam em outros planetas que eram metade gente e metade bicho- “bicho-pessoas”. Dessa forma, diante do envolvimento do grupo, definimos que Espaço Sideral seria o nosso próximo tema a ser estudado.

## **Pegar carona nessa cauda de cometa: uma viagem intergalactica pelo conhecimento**

No NEI/CAP-UFRN, a metodologia de trabalho utilizada desde a sua reestruturação curricular na década de 1980 é o Tema de Pesquisa. Essa escolha metodológica articula três eixos principais: o contexto sociocultural das crianças, os conhecimentos das diversas áreas e o nível de desenvolvimento do grupo. Assim, na metodologia do *Tema de Pesquisa*, o ponto de partida são as ideias, curiosidades e necessidades das crianças acerca do tema, para só então, e a partir delas, selecionar os objetivos e experiências que auxiliarão na ampliação dessas ideias e questões do grupo (RÊGO, 1999).

De tal maneira, a escolha de um tema de pesquisa não é determinada por um fator, mas envolve múltiplas determinações (REGO, 1999; CAPISTRANO, 2010). Segundo Capistrano (2010, p. 77):

[...] há temas recorrentes anualmente, comemorados em períodos específicos e que representam festas consagradas nacional ou mundialmente, tais como: festas juninas e natal. E há também temas surgidos de questionamentos relativos às culturas de origem das crianças, da televisão, de um passeio, de um circo que chegou à cidade, de uma festa, da leitura de um livro, da observação de fenômenos naturais.

Nesse processo, as crianças têm papel preponderante, entretanto é o/a professor/a quem conduz ações com esse propósito, já que é o/a principal responsável pela problematização e mediação das situações de aprendizagem. Dizendo de outro jeito, cabe ao/à professor/a ter um olhar atento, sensível e comprometido diante das situações de mediação das relações entre os sujeitos envolvidos - crianças e adultos e crianças entre si - e entre os conhecimentos na escolha do tema a ser estudado.

Nessa perspectiva, no decorrer do trimestre, o tema de pesquisa trabalhado se centrou na curiosidade do grupo acerca do Universo. É importante salientar que todas as atividades e vivências propostas consideraram o nível de compreensão da turma. Entendemos que a criança da faixa-etária da Turma 2 age concretamente sobre os objetos. A realidade passa a ser pensada e transformada ao mesmo tempo e, gradativamente, o pensamento vai sendo desenvolvido sem a necessidade de apoio no concreto (FREIRE, 2007). Dessa forma, todas as atividades vividas foram desenvolvidas de modo significativo, respeitando

o nível de desenvolvimento desse grupo, a partir da realidade concreta apoiando o pensamento dessas crianças.

Nossas ações partiram da compreensão de que as crianças da Turma 2 têm curiosidades sobre o Universo, pois desde que nascem observam o céu, a lua, as estrelas, o sol, os dias e as noites. Dessa forma, legitimamos os questionamentos, curiosidades e necessidades das crianças, a partir dos estudos do tema: O que tem no espaço sideral?

Para conduzir a temática partimos dos conhecimentos prévios das crianças com o objetivo de entender e problematizar as suas hipóteses em relação ao assunto. Nesse dia, em roda, fizemos ainda um levantamento dos conhecimentos prévios das crianças que ajudaram a planejar nossos caminhos. Nossa conversa foi assim:

*Professora:*

*-Vamos estudar sobre o espaço sideral? O que vocês sabem a respeito?*

*Crianças:*

*-Tem a lua.*

*-Tem o planeta terra e muito outros planetas.*

*- Tem ets, alienígenas que são bicho-pessoas.*

*- Tem espaçonave.*

*- Tem a lua cheia e a lua metade que é quando uma parte da lua está escondida no céu;*

*- Tem o sol e ele aparece de manhã, pois ele tem luz própria;*

*- A luz aparece para mostrar que é de manhã e a lua aparece para mostrar que é de noite.*

*- O sol aparece junto com as nuvens.*

*- A lua parece junto com as estrelas.*

*- Eu quero viajar no espaço sideral.*

*- Eu vi um foguete de verdade.*

A partir das hipóteses iniciais percebemos que as crianças traziam informações sobre o espaço sideral resultantes das suas vivências e observações de fenômenos naturais como noite/dia, sol/chuva, lua, estrelas. Além disso, observamos um sincretismo no modo de pensar por meio da mistura entre realidade e fantasia que é evidenciado na fala que aponta o alienígena como um bicho-pessoa. É importante esclarecer que, em um outro momento, as próprias crianças sugeriram questões que gostariam de estudar, como apresentaremos a seguir:

- O que tem no espaço sideral?*
- Por que a lua tem buracos?*
- O sol é um planeta?*
- Por que os astronautas flutuam?*
- Porque os ets não caem do céu?*
- O que são astronautas?*

Na organização por Tema de Pesquisa, as falas demonstram as experiências anteriores das crianças com o tema e apontam para questões que possibilitam a organização das experiências que serão vivenciadas no momento da Organização do Conhecimento (OC). Portanto, após a definição das questões de pesquisa, os objetivos foram traçados e, para cada objetivo, planejadas experiências que envolveram as crianças e professores como protagonistas da relação entre os saberes pessoais e culturais. Lembrando, ainda, que é imprescindível considerar o nível de compreensão das crianças na proposição dos objetivos e das situações de ensino-aprendizagem. Diante disso, para o

estudo do tema *Espaço Sideral* foram elencados os seguintes objetivos para a Turma 2:

- *Conhecer os planetas que existem no espaço sideral;*
- *Nomear alguns planetas que existem no espaço sideral;*
- *Conhecer o movimento que a terra faz em torno do sol (rotação) para perceber porque existem os dias e as noites;*
- *Conhecer as fases da lua;*
- *Conhecer diferentes formas de representação do sistema solar;*
- *Identificar o sol como uma estrela com luz própria;*
- *Reconhecer a lua como não tendo luz própria;*
- *Identificar as imagens dos seguintes astros celestes: lua, sol, estrela, cometa, nebulosa.*
- *Conhecer algumas viagens do homem até a lua;*
- *Conhecer o foguete enquanto meio de transporte que leva o homem até o espaço;*
- *Conhecer algumas características do espaço sideral (gravidade), ausência de som.*
- *Conhecer as particularidades da profissão Astronauta.*

- *Conhecer a ufologia (“área” que estuda fenômenos não identificados no céu).*

Em seguida, enviamos um bilhete para os responsáveis/pais informando nosso novo tema de pesquisa e pedindo a colaboração da família para que, pesquisando com as crianças, pudessem trazer materiais sobre o tema para enriquecer nosso estudo. Após o envio do bilhete, as crianças foram trazendo alguns materiais para o nosso estudo, como imagens coloridas de planetas, estrelas, sol, lua, asteroides, textos informativos, pesquisas de internet, vídeos e músicas sobre o tema.

De tal maneira, nas etapas posteriores do estudo, buscamos nos aventurar pelo espaço cantando músicas que nos fizeram viajar pelas galáxias usando a nossa imaginação, tais como *Nosso lindo balão azul* da Turma do Balão Mágico, *Pluct Plact Zum*, de Raul Seixas e *Alienígenas*, de Palavra Cantada.

Assistimos também vídeos sobre planetas, estrelas, asteroides, nebulosas e astronautas que viajam pelo espaço, tais como: *Astronauta por um dia*; *A grande viagem ao espaço*; *De onde vem o dia e a noite*, de Kika, *Quatro luas para Luna*, do Show da Luna dentre outros que possibilitaram que, gradativamente, pudéssemos ampliar o nosso conhecimento sobre o tema.

Ler e contar história se constituem em atividades diárias da nossa rotina. Portanto, aproveitando a literatura infantil sobre o tema, lemos os livros *Azul e lindo: planeta terra nossa casa*, de Ruth Rocha e Otávio Roth; *Meu primeiro Larousse nosso planeta*, de Pascal Chauvel, *Estrelas e planetas*, de Pierre Winters; *Dinossauros salvem a terra*, de Laurie Krasny Brown e Marc Brown. Além dos livros de literatura, as crianças também puderam ter contato com textos informativos, como também realizar leitura de imagens presentes em livros, filmes e *slides* sobre a temática.

Em outro momento, as crianças puderam se transportar para o mundo da imaginação e vivenciar o papel de astronautas e alienígenas, experimentando se vestir, andar, agir e falar como eles. Essa vivência envolvendo o jogo simbólico foi muito significativa para as crianças, já que segundo Vygotsky (1998), ao brincar, a criança reelabora suas experiências, recria situações vividas, atua no plano imaginário e cria “zona de desenvolvimento proximal”, pois na brincadeira a sua conduta vai além da esperada para a sua idade.

É importante apontar que organizamos muitas situações de aprendizagem que tiveram como foco o campo das artes visuais. Na proposta pedagógica do NEI, tal campo foi contemplado como um conjunto que envolve linguagens e formas de expressão através do desenho, pintura, modelagem, escultura.

Dentre as principais citamos a pintura do sistema solar usando guache, a produção de nebulosas usando cola *glitter*, a produção de foguetes e cilindros de oxigênio usando materiais de sucata, a modelagem de planetas com massinha de modelar, a modelagem da lua e de suas crateras usando argila, bem como a produção de areia da lua usando tinta guache e areia do parque.

Dando continuidade à pesquisa, organizamos visita de estudos ao Planetário, que se localiza no município de Parnamirim/RN, para observarmos o espaço sideral. Assim, no Planetário, uma espécie de semiglobo simulou imagens de planetas, estrelas, nebulosas, dentre outros elementos que compõem o Universo.

Ao retornamos ao NEI, escrevemos um texto coletivo para organizar e registrar essas descobertas por meio da linguagem escrita. Na produção do texto coletivo, o professor atua como escriba para as crianças. Nesse sentido, oralmente elas vão relatando o que querem ver transformado em escrita

e esse exercício de organização do pensamento as faz resgatar o percurso de sua aprendizagem. Esses momentos constituem o movimento de Aplicação do Conhecimento (AC), previsto na metodologia de trabalho via Tema de Pesquisa. Dessa maneira, tendo as professoras como mediadoras que instigaram as crianças a pensarem sobre o que haviam aprendido durante a visita de estudos, produzimos o seguinte texto:

### **NOSSA VISITA AO PLANETÁRIO**

ONTEM, FOMOS PARA O PLANETÁRIO QUE FICA EM PARNAMIRIM. FOMOS DE ÔNIBUS COM OS PROFESSORES E NOSSOS PAIS. CHEGANDO NO PLANETÁRIO, ENCONTRAMOS LILIAN E SUA MÃE, PORQUE ELAS MORAM PERTO DE LÁ. O PLANETÁRIO PARECE UMA BOLA PORQUE ELE É REDONDO E PARECE UM CINEMA PORQUE ELE É ESCURO.

UM HOMEM QUE TRABALHA LÁ NO PLANETÁRIO APAGOU AS LUZES E COLOCOU UM FILME QUE APARECEU O PINGO, UM MENINO QUE QUERIA SABER O QUE TINHA NO CÉU. APARECEU DOIS AMIGOS REDONDOS QUE FALAVAM QUE NO ESPAÇO TINHAM PLANETAS, ESTRELAS E BURACO NEGRO. NO FINAL, COMEMOS PIPOCA E VOLTAMOS PARA O NEI. O PASSEIO FOI MUITO LEGAL, POIS APRENDEMOS MUITAS COISAS SOBRE O ESPAÇO.

**TURMA 2 – MANHÃ**

## **Voltar para casa nosso lindo balão azul**

Ao final da pesquisa, as crianças propuseram uma exposição para as famílias, no solário do NEI, das atividades que haviam construído, especialmente aquelas do campo das artes visuais.

Além da exposição para celebrar as aprendizagens e encerrar um ciclo de muita emoção, organizamos, com a ajuda dos professores de música, um recital para que as crianças pudessem cantar, junto com as suas famílias, as músicas que haviam aprendido durante o estudo do tema de pesquisa. Para a apresentação, construímos um cronograma de atividades, incluindo a organização das vestimentas, da decoração, a distribuição da turma em grupos, a escolha da música, a organização da sequência de movimentos, os ensaios etc. A apresentação aconteceu no auditório NEI. O espetáculo foi belo! As crianças se envolveram e participaram do momento com muita empolgação.

Finalizamos esse trabalho com a certeza de que as experiências proporcionadas foram muito significativas para todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Percebemos através das falas e das atitudes das crianças o quanto ampliaram o seu conhecimento sobre o tema Espaço Sideral. Ressaltamos que, apesar de serem crianças pequenas, elas têm condições de aprender sobre temáticas que, para nós adultos, por vezes, são consideradas complexas. Entretanto, as curiosidades sobre o Universo fazem parte do cotidiano infantil e as crianças constantemente nos questionam sobre os fenômenos naturais. Por fim, destacamos a empolgação e envolvimento de crianças e professores nessa viagem intergaláctica na busca pelo conhecimento.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria C.; HORN, Maria da Graça S. **Projetos pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil: conhecimento de mundo**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 243p. (Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, 3).

CAPISTRANO, Naire Jane. **O Lugar Pedagógico da Educação Física na Educação Infantil: saberes (re)construídos na formação continuada do Paidéia/UFRN**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.

FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

PIMENTEL, Gilka S. **Entrelaçando vivências e saberes na Turma 2**. Natal, RN: UFRN/NEI 2002. (Coleção Faça e Conte).

RÊGO, Maria Carmem Freire Diógenes. **O currículo em movimento**. Natal, 1999. p. 61-82. (Caderno Faça e Conte, 2).

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

# CANTA PASSARINHO

*Suzana Maria Brito de Medeiros  
Massilde Martins da Costa*

## É hora de começar um Tema de Pesquisa!

“Canta, canta passarinho  
Canta, canta miudinho  
Na palma da minha mão”  
Geraldo Azevedo

Este artigo é parte de um documento, ao qual denominamos relato pedagógico, que é uma das formas adotadas pelo NEI-Cap, para que os(as) professores(as) documentem<sup>1</sup> a prática e os fazeres de sua turma em um determinado período de tempo. Traremos um recorte do trabalho realizado no primeiro trimestre do ano letivo de 2016, período que se inicia em 15 de fevereiro e vai até 17 de maio, numa Turma 3, composta de 23 crianças, entre 4 anos e 5 anos (9 meninos e 14 meninas), sendo duas crianças especiais.

Apresentaremos, assim, a forma como aconteceram as interações afetivas, motoras e cognitivas que envolveram as crianças, seus pares, as professoras, bem como a construção/elaboração de conhecimento pelas crianças, mediada pelas

---

1 - No NEI-Cap, a cada trimestre, os professores documentam sua prática, escolhendo, para tanto, uma das três modalidades documentais instituídas no coletivo, quais sejam: o relato, o caderno e o/ou o portfólio, para apresentar de forma reflexiva o Tema de Pesquisa e as experiências vividas com o grupo durante todo o processo.

ações, atividades e intervenções planejadas e significativas para um grupo dessa faixa etária.

Como documento reflexivo, o relato das atividades de uma turma, requer um afastamento da prática pedagógica realizada e possibilita uma descrição sobre o conjunto de ações que compuseram as diversas situações planejadas e vivenciadas de forma significativa pelas crianças e professoras e geraram reflexões, buscas, explicações e soluções, portanto, aprendizagens. É, assim, um documento que revela, além do apropriado, aquilo que foi possível articular entre teoria e prática, entre o saber e o fazer de um grupo, revela o que ainda há por fazer, de forma a nos impulsionar para o que ainda é preciso buscar, aprender e ensinar.

Detalharemos os aspectos e atividades que consideramos mais significativas durante a pesquisa “Canta Passarinho”, ressaltando no processo os objetivos/ finalidades que buscamos alcançar para responder às questões que se apresentaram no início e/ou que surgiram no decorrer da pesquisa.

Após uma primeira semana de adaptação ao novo espaço (as salas das turmas da Educação Infantil passaram, neste ano, para uma nova ala do prédio), às novas professoras, bem como ao tempo mais estendido, percebemos que o grupo já se encontrava bastante “entrosado” e adquirindo gradativamente maior segurança e autonomia.

Como forma de levantarmos um tema para pesquisar, iniciamos uma escuta mais “sensível” nos/dos pequenos agrupamentos das crianças, nos diferentes horários e espaços da rotina, especialmente quando se encontravam em atividades mais livres, que não exigiam nossa intervenção: hora do lanche, momento individual da leitura de histórias, parque e/ou no momento dos jogos e faz de conta, na perspectiva de pensar

que interesses os mobilizava e desses interesses o que poderia se transformar em um tema de pesquisa.<sup>2</sup>

No parque, a atenção se voltava ora para o chão, na busca de folhas para alimentar soldadinhos, ora para o céu, quando se avistava um passarinho em um voo rasante ou borboletas amarelas que iam e viam, num piscar de olhos. Na sala, comentamos sobre estes eventos, mas outras sugestões surgiam: leopardos, cavalos, cobras, macacos e lobos e foram adentrando em uma lista de possíveis temas, no entanto, o relato de uma criança e de sua avó, acompanhado de imagens (fotografias) de um casal de passarinhos em uma piscina e captadas pela janela do apartamento, nos animou a estudar sobre os passarinhos.

A opção por passarinhos ficou evidente depois desse momento e, na semana seguinte, partimos para o primeiro passo da Metodologia do Tema de Pesquisa: *levantar o que as crianças já sabiam sobre o objeto de estudo do tema*, ou seja, **o que sabemos sobre os passarinhos:**

---

2 - O Tema de Pesquisa é o procedimento metodológico adotado pelo Núcleo de Educação Infantil. Por meio dele buscamos articular três dimensões básicas necessárias para trazer às vivências infantis, aspectos da vida contemporânea: o conhecimento das áreas de conteúdo que se quer tornar disponível, o contexto sociocultural das crianças e os processos de construção de conhecimento/desenvolvimento nas crianças (RÊGO, 1999, p. 32).

### O QUE SABEMOS SOBRE PASSARINHOS

- Eles comem cobra.
- Eles comem alpistes.
- Os passarinhos comem minhocas.
- Eles voam porque têm asas.
- Eles vivem no ninho, as mães gostam de ter um ovo lá.
- Lá em casa ele mora em uma gaiola, porque a gente coloca comida e água.
- Os passarinhos nascem do ovo e a gente da barriga da mãe.
- Tem passarinhos fêmea e macho.
- Ele tem um apito que faz o barulho quando voa.
- Ele não tem garras quem tem garras é o gavião.
- Ele tem garra sim, só que bem pequena.
- Tem passarinho que é preto, mas eu já vi um amarelo.
- É passarinho. É beija-flor que é colorido.
- Não pode prender o passarinho.

Este procedimento de conhecer as experiências e os conhecimentos prévios das crianças, os significados que já foram construídos e partir deles para a busca de um aprofundamento de um determinado objeto de estudo, neste caso *Os Passarinhos*, justificam e facilitam o processo de construção e reconstrução de significados. Sendo assim, levando em consideração o que já era conhecido, instigamos o grupo a pensar nas divergências de opiniões (tem ou não tem garras, será que tem apito, como ele come quando está na natureza, beija-flor é passarinho ou não ...). Dessas dúvidas e inquietações organizamos algumas falas aglutinando-as em questões, explicitadas no quadro a seguir:

*O QUE QUEREMOS SABER SOBRE OS PASSARINHOS*

- O que precisa para ser um passarinho? E quais são os tipos?
- Como os passarinhos constróem seus ninhos?
- Como os passarinhos conseguem voar?
- Como conseguem cantar?
- Por que as pessoas prendem os passarinhos em viveiros e gaiolas?

Aproveitamos este momento de primeira aproximação com o tema e pedimos a cada criança que desenhasse seu próprio passarinho, com o objetivo de mobilizá-las para que se utilizassem dos conhecimentos que já possuíam para representar de alguma forma esta ave. Além disso, essa representação primeira seria revisitada mais tarde, para que comparássemos suas produções ao final da pesquisa.



**Figura 1** – Desenho do seu próprio passarinho.

Fonte: Acervo das professoras.

Entendendo que a aprendizagem é um processo contínuo, e que este necessita ser contextualizado, acompanhado e pensado de acordo com os interesses das crianças, de sua faixa etária e, sobretudo, deve considerar suas experiências de vida e valores socioculturais, pensamos em garantir o acesso das crianças a experiências diversas, em que cada uma pudesse expressar e ampliar suas ideias e conhecimentos, não numa perspectiva de transmissão e cópia mas, na perspectiva de vê-las e tê-las como produtoras ativas de conhecimento(s).

Os momentos anteriormente descritos, **O que já sabemos** e **O que queremos saber sobre os passarinhos**, ressaltam o protagonismo das crianças que acontece diariamente em nossa

rotina, prioritariamente na RODA. Nesses momentos de partilha de saberes, vontades, desejos e sentimentos, as crianças têm a possibilidade de expressar suas ideias, ouvir a dos seus pares e professoras, refletir sobre outros pontos de vista, refutar, concordar, enfim, iniciar o exercício dialógico para, então, validar (ou não!) suas ideias, durante o processo de busca de respostas às questões lançadas, pois dessa forma, estabelecem relações em diferentes situações e saberes para consolidar o aprendido e sempre que possível, reutilizá-lo. Sendo assim, todos os espaços de uma instituição infantil são privilegiados do ponto de vista das relações que se estabelecem entre criança-criança e criança-professor(a) e destas com o conhecimento, uma vez que cotidianamente essas relações são pensadas de acordo com a vivência dos alunos, adaptadas às áreas de conhecimento visando o desenvolvimento das crianças.

Nesse sentido, o processo de construção do conhecimento das diversas áreas é entendido como dinâmico, em constante movimento, não comportando conteúdos supostamente abarcados/estanques, mas que se entrelaçam, em uma série indefinida de alargamentos sucessivos em uma espiral, como meio e não como fim, contrapondo-se, assim, ao parcelamento do saber e à perspectiva de linearidade (MEC). O professor, nessa metodologia, funciona como organizador atento do trabalho, que avalia as necessidades e as possibilidades de desenvolvimento das crianças do grupo, orienta suas ações para uma finalidade compartilhada garantindo que elas vivenciem experiências lúdicas, carregadas de sentidos e, construam/alarguem conhecimentos significativos, observando suas evoluções em relação a tudo o que cerca o tema estudado.

O Tema de Pesquisa torna-se, assim, uma modalidade organizativa do trabalho pedagógico e tem como compromisso principal

buscar a construção do conhecimento acerca de um objeto de estudo, em um tempo maior de duração, em que as crianças são chamadas a assumirem posicionamentos, responsabilidades, tornando possível que progridam na aquisição de estratégias necessárias para revisar e aperfeiçoar seus próprios trabalhos e, conseqüentemente, favorecer a construção de sua autonomia.

## **Canta Passarinho: o que eles são?**

Quero ver você voando,  
quero ouvir cantando  
quero paz no coração

### *Em busca das respostas às nossas questões*

Objetivos definidos, ideias iniciais e questionamentos das crianças pontuados nos painéis, iniciamos a pesquisa sobre os passarinhos. Como sempre fazemos, encaminhamos um bilhete às famílias apresentando o tema, as questões surgidas e, logo de cara, fomos presenteadas por dois painéis (BANNERS) organizados pelos pais de duas crianças, que traziam diferentes tipos de passarinhos da nossa região e que causou um gostoso “rebuliço” em nossa roda inicial. Espontaneamente as crianças começaram a escolher o passarinho que acharam mais bonito, mais interessante. Para isso utilizaram critérios bem pessoais: *Gosto desse porque tem amarelo; Eu gosto desse porque tem essa coroa!; Eu quero ser esse que tem muitas cores...*

Depois de escolhidos, sugerimos a organização de uma lista, a fim de que não nos esquecêssemos do passarinho escolhido dali a alguns dias. Este foi um excelente *pretexto* para que as crianças percebessem que o que se escreve, não se perde, fica “marcado” e pode ser relido, lembrado, posteriormente. E foi o que aconteceu nos dias que se seguiram quando as víamos apontar com o dedo seu nome no painel e “ler” o nome do *seu* passarinho.

Precisávamos agora organizar os passos da nossa busca e, em outro momento, propomos ao grupo pensarmos no que seria necessário para a busca das respostas às nossas questões e eis o que organizamos de suas falas (nestes momentos, o professor vai “costurando” as falas das crianças revestindo-as de uma organização própria da língua escrita!):

1. Ler materiais diversos: científicos livros de enciclopédias, revistas especializadas e livros didáticos;
2. Apreciar vídeos sobre o tema;
3. Visitar um local onde passarinhos vivem (habitat);
4. Entrevistar um especialista sobre alguma questão do tema.
5. Conhecer a vida e obra de um pintor brasileiro que retrate o universo dos pássaros.
6. Realizar um momento para mostrar aos colegas de outras turmas, e às famílias, o que aprendemos, ao que chamamos de Seminário Interativo.

Percebemos que de início seria preciso definir o que é um passarinho, pois em suas falas, para alguns poderia ser toda e qualquer ave que voa, para outros toda ave que canta e para a maioria aquela que tivesse bico penas e asas...

*Construindo o conceito: as características essenciais e necessárias para ser passarinho*

Perguntamos ao grupo o que era preciso para ser passarinho e, escrevemos em um painel, que pregamos na parede.

O QUE PRECISA TER PARA  
SER PASSARINHO:

**I. BICO**

**II. PENAS**

**III. ASAS**

Em seguida, mostramos na roda o material que selecionamos anteriormente nos livros da Biblioteca que continham algumas aves que continham alguns atributos dos passarinhos e, primeiramente abríamos o livro e mostramos a imagem de um pinguim.



Foi um alvoroço:

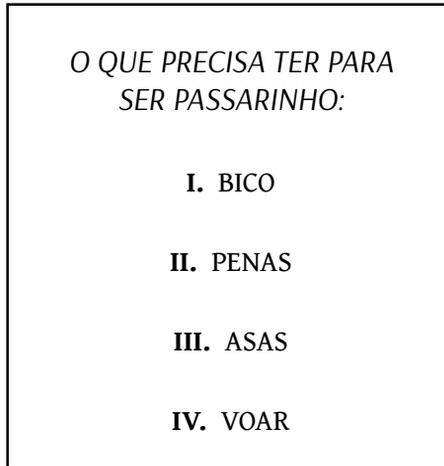
-Nãããã! Não é passarinho é um pinguim!

-Mas, espera aí, vocês não disseram que tinha que ter bico, o pinguim tem! Que tinha que ter penas: o pinguim tem! Que tinha que ter asas: o pinguim tem!

-Mas tem que voar!

-Ah! Então vamos colocar no nosso painel!

Imediatamente acrescentamos a nova característica no painel



-Ah! Então, agora eu achei um passarinho!



Imediatamente elas reagiram dizendo:

-Não, a galinha voa baixinho assim, ó! (se levanta imitando o voo de uma galinha).

-O passarinho voa alto.

-É, lá no céu!

-Tá bom. Agora eu entendi e vou acrescentar no nosso painel que para ser passarinho tem que voar alto. O que acham?



-Profe, essa é um coruja!

-Mas, ela não tem bico, asas, penas e voa alto, como vocês disseram?

-Mas ela é muito grande!

-E o que ela é?

-Uma ave!

-Ah! Entendi, para ser passarinho tem que ter pequeno porte.

A cada intervenção, o painel para ser passarinho ia sendo acrescido das novas características. Por fim, mostramos uma imagem de um periquito de pequeno porte:



A dúvida pairou na roda:

-É passarinho, mas só que ele fala, minha avó tem um.

Ela diz:- Louro! E ele repete.

-Mas, então passarinho fala ou canta?

-Se ele não canta não é passarinho. Porque passarinho faz piu, piu, piu. (imita o canto de um passarinho).

-O que aparece na árvore da minha casa canta assim:  
*bem-te-vi!*

-Então, me parece que vocês disseram outra característica para ser passarinho: cantar.

O QUE PRECISA TER PARA  
SER PASSARINHO:

I. BICO

II. PENAS

III. ASAS

IV. PEQUENO PORTE

V. CANTAR

Mostro, agora, a imagem de um passarinho:



E todos gritam:

-É passarinho!

-Por que vocês acham isso?

-Porque tem penas, asas, bico e ele tá cantando.

-Assim ó: Bem-te-vi! Bem-te-vi!

Esta segunda atividade da Sequência Didática (a primeira foi o desenho, forma representacional inicial do passarinho), embora pareça simples, tem como objetivo desestruturar o que já está consolidado como verdade pelas crianças, neste caso específico, as características que todo passarinho deveria ter. O movimento que se instalou na roda: afirmações/desestabilizações, fez com que as crianças colocassem em jogo suas hipóteses/certezas e ao mesmo tempo permitiu que se reestruturassem e ampliassem seus conhecimentos a cada nova imagem apresentada.

Esse momento, foi muito valoroso, posto que estabeleceu um processo de internalização gradativa de um conceito (O que é passarinho), que foi para além da simples informação, pois solicitou das crianças uma ação de construção e desconstrução para a elaboração de um conceito, empreendida com apoio material das imagens oferecidas e das intervenções, que foram/são necessárias para retomar questões e ajudar as crianças a organizar as ideias na etapa da linguagem externa. Os aspectos materiais (as imagens que representavam/consideravam o que suas falas apresentavam) e mentais se constituíram, assim, como elementos de um mesmo e único processo, que se desenvolve no sentido de promover a transformação progressiva dos aspectos materiais em mentais, fomentando a interiorização de conceitos, inicialmente de caráter mais operacional, para uma forma exclusivamente mental, que nunca perderá sua interligação com a prática (GALPERIN, 1989).

Depois disso, explicamos que todos estes animais são chamados de aves, como se fossem uma grande família, mas que na Ciência se chama de CLASSE e, que dentro dessa classe, existem ORDENS e, que a dos passarinhos é denominada PASSERIFORMES.

Enquanto explicávamos, desenhámos uma grande família no quadro com filhos, mãe, pai, avô, avó, tios, e circulei, colocando-as como se formassem um “grupo” com funções diferentes. Da mesma forma fizemos com as figuras impressas, com imagens de diversas aves, pregando-as no quadro e circulando as que podiam ficar juntas, explicando que todas eram aves, mas cada uma delas pertencia a um grupo menor com características/jeitos diferentes. E o grupo menor do qual os passarinhos pertenciam era o da ordem dos Passeriformes, pois eram aves menores e canoras, que cantavam. Nem é preciso dizer o quanto que as crianças gostaram desse nome tão grande e diferente: passeriformes!

Agora, já tendo construído a ideia/conceito de passarinho, precisávamos responder às questões levantadas inicialmente e, em outro momento, perguntamos ao grupo, em que lugar da escola poderíamos encontrar as respostas/informações para as nossas questões.

-Na biblioteca. Porque lá tem muitos livros.

-Eu já vi um livro que tem um gavião.

-Então, que tal se fôssemos lá, e em duplas, a gente selecionasse e separasse numa mesa os livros que têm informações que nos interessam?

-Vamos! (Nesse momento, a maioria se levanta e algumas crianças correm para a porta!).

Calmamente chamamos todos novamente para a roda e combinamos como iria ser realizada a atividade:

-Calma! Podemos ir amanhã! Para marcar as páginas e a gente não perder a informação, vamos usar estes papéis, que vão servir como marcadores, tá bom? Cada dupla vai se sentar

ao redor das mesas, escolher um livro e, quando encontrar algo que ache interessante, chama alguma professora ou a bibliotecária para escrever no marcador que pergunta aquela informação responde.

É importante ressaltar que, no dia anterior, a ida à biblioteca, conversamos com a bibliotecária responsável e, juntas, selecionamos o material apropriado para a atividade, levando em consideração o conteúdo das questões e as características das crianças do grupo que, apesar de ainda não lerem convencionalmente, conseguiriam fazer uma leitura imagética dos livros científicos, pois as imagens possuem um texto visual que se apresenta carregado de um discurso, de informações que instauram significados e permitem às crianças, desde pequenas, produzirem sentidos para além daqueles criados pela fala e pela escrita.

No dia combinado, ainda na roda inicial, lemos no coletivo o painel das questões levantadas anteriormente, organizamos as duplas, pois nessa atividade era possível formar uma parceria entre crianças com hipóteses de leitura diferentes, de forma que uma ajudasse a outra e, lembramos os combinados: que iríamos caminhando até o nosso destino, que cada dupla receberia 5 marcadores e uma hidrocor e, ao encontrar alguma informação, chamaria algum dos adultos da sala para identificar a que questão correspondia. Lá chegando, dividimos o grupo em duplas e cada uma escolheu um dos materiais de leitura, como enciclopédias, revistas e livros (já organizados nas mesas pela Bibliotecária) com o objetivo de folhear, ler as imagens, marcar as páginas e localizar informações contidas que dessem conta de responder às questões sobre os passarinhos.

No momento em que encontravam algo, nos dirigíamos às suas mesas, perguntando-lhes por que achavam que ali havia alguma informação que responderia às questões. Algumas justificativas/explicações foram, entre outras, as seguintes:

-Porque tem os filhotes no ninho de bico aberto. Eles estão com fome. Então aqui fala que a mãe dá a comida pra eles.

-Aqui tá dizendo que ele, ééé, como ele consegue voar! (Na imagem aparece uma ave e em destaque o músculo peitoral dela).

-Profe a gente achou uma casa dos passarinhos. (Na imagem aparecem diversos tipos de ninhos, inclusive um feito de barro.).

Em seguida, líamos o que estava escrito nos textos abaixo das imagens, escrevíamos no marcador a que questão se referiam e separávamos para ler com calma e mostrar durante toda a semana na roda inicial. Esses livros foram reservados em nossa sala em um cantinho que denominamos “O canto dos passarinhos”, local onde fomos expondo todo o material relativo à pesquisa (os banners, imagens trazidas de casa, gravetos, alpiste, ninhos vazios e outros que foram chegando ao longo da pesquisa...)

### *Construindo ninhos: uma casa temporária*

As famílias ficaram empolgadas com o nosso objeto de estudo e, quando menos esperávamos, fomos surpreendidas com ninhos de verdade que haviam sido abandonados e que foram guardados com cuidado em nosso armário para o momento oportuno, quando nos debruçaríamos na questão do habitat dos pássaros, que se daria logo após a apresentação de alguns vídeos

selecionados com diferentes modos/jeitos com que passarinhos construíam seus ninhos: de restos de capim, teias de aranha, folhas secas, barro...

No dia combinado para assistir aos vídeos, fomos à Sala de Mídia. Durante a apreciação, vimos que a família de passarinhos abandona de fato o ninho, questionamos o grupo acerca do tempo de permanência dos ninhos com a função de casa:

-O que aconteceu com o ninho?

-Os passarinhos aprenderam a voar e não voltaram mais, deixaram na árvore.

-Mas o predador vem destruir.

-Então quer dizer que o ninho não é uma casa que eles vivem até ficarem velhos?

-Não! (Parou para pensar na justificativa ...)

-Por que?

-Porque quando ele aprende a voar, ele voa muito alto, longe do ninho.

-Ah! Podemos dizer que a mãe e o pai constroem o ninho para depositar os ovos, depois que os filhotes nascem ficam lá para se alimentarem e, quando aprendem a voar, eles abandonam os ninhos, pois já sabem viver sozinhos, é assim?

-Isso! O ninho é só para eles ficarem pouco tempo.

-Então, por isso os ninhos são chamados de casa temporária! E então qual seria a casa de verdade dos passarinhos?

-As florestas, as árvores, as gramas.

-E o céu! Porque eles gostam de voar...

## *Conhecendo a anatomia dos passarinhos*

As duas questões posteriores apontavam para a anatomia dos passarinhos e, para respondermos à primeira, - como os passarinhos conseguem voar? - apresentamos os textos e as imagens contidas nos livros pesquisados e assistimos a vídeos que esclareceram o papel do músculo peitoral para a realização dos voos dos passarinhos, bem como a especificidade dos seus ossos - ossos pneumáticos. Lemos, ainda, a Lenda de Ícaro e nos transformamos todos em pássaros com asas de tecido e bicos de papelão pelo pátio das árvores da escola!

A próxima questão tratava de como os passarinhos conseguem cantar e, para respondê-la aproveitamos a presença de duas estagiárias de Pedagogia em nossa sala e sugerimos que esta questão fosse o tema de sua intervenção junto ao grupo. Marcamos encontros para planejar suas ações e definimos algumas atividades que seriam significativas para que as crianças entendessem e se apropriassem desse aspecto tão peculiar dos passeriformes: cantar!

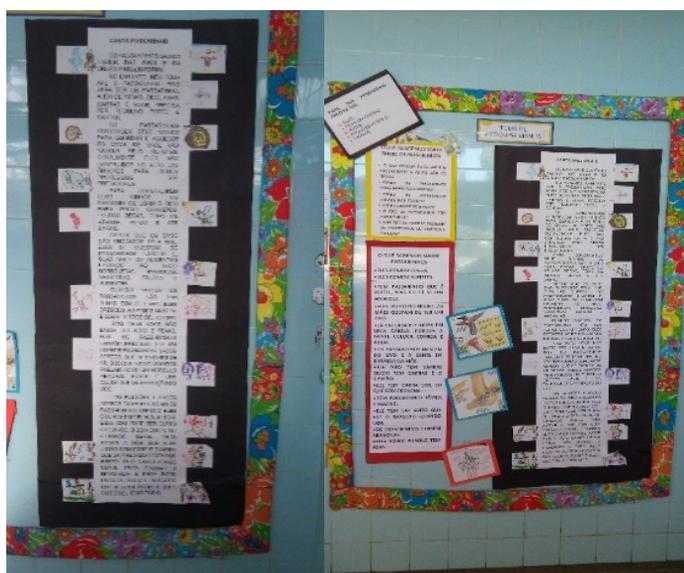
Além de vídeos, em que escutamos o canto das espécies escolhidas inicialmente por cada criança, apreciamos também outros que deram a oportunidade para elas analisarem os movimentos que os passarinhos fazem para realizar esta ação que tanto nos encanta!





que eram vivenciadas (o que chamamos de pequenas sínteses), tendo uma das professoras como escriba. Dessa forma, o que haviam aprendido foi exposto inicialmente pela linguagem oral (estruturando o pensamento), enquanto organizávamos as falas e as registrávamos no painel.

As crianças puderam mais uma vez perceber algumas das funções da escrita: registrar a fala, servir de apoio memorístico, posto que, posteriormente, sempre que quisermos, podemos recuperar o que havíamos escrito. E, frequentemente, as víamos retornando ao painel e com os dedos, realizando leituras, apontadas nas imagens ou pequenos indícios, mas seguras de que ali estava escrito as informações que havíamos descoberto.



**Figura 5** – Texto Coletivo sobre o que aprendemos sobre os passarinhos.  
Fonte: Acervo do relato das professoras.

## *Conhecendo um biólogo que salva passarinhos!*

Para dar conta da nossa última questão: por que algumas pessoas prendem os passarinhos em viveiros e gaiolas, relemos o nosso painel **O que queremos saber**, constatando que havíamos dado conta das questões anteriores e retomamos a conversa na roda sobre gaiolas e passarinhos:

-Não é legal prender os passarinhos, porque eles ficam tristes e não podem mais voar.

-Meu pai cria uma Calopsita e ela não fica triste porque ele coloca água e comida. Foi minha avó que deu pra gente!

-Ela quer voar sim, mas não pode porque tá presa!

-O que vocês acham?

-Na minha casa, meu passarinho fica na árvore e quando ele vem pra perto e eu escuto ele cantar. É um bem-te-vi!

-Nós temos muitas dúvidas, ideias diferentes... que tal conversar com um biólogo que ajuda na proteção ambiental, ele nos ajudaria a saber se é legal ou não prendê-los.

Aprovada a ideia, fizemos o convite à Semurb e o biólogo Gustavo aceitou nosso convite. Organizamos uma entrevista e apreciamos vídeos que ele nos encaminhou que mostravam uma ação de apreensão em casa de particulares e a posterior soltura em uma lagoa da região.

Para o dia da entrevista, construímos as seguintes perguntas, coletivamente:

*ENTREVISTA COM GUSTAVO*

1. POR QUE VOCÊ APREENDE PASSARINHOS QUE ESTÃO NAS GAIOLAS DAS PESSOAS?
2. COMO VOCÊ FICA SABENDO O LUGAR EM QUE ESTES PASSARINHOS ESTÃO?
3. ONDE VOCÊ SOLTA OS PASSARINHOS APREENDIDOS?
4. QUANTOS PASSARINHOS VOCÊ JÁ SOLTOU?
5. EXISTE ALGUMA ESPÉCIE DE PASSARINHO QUE PODE SER CRIADA EM GAIOLAS?

As respostas foram esclarecedoras e a resposta à última questão foi ouvida com muita atenção por algumas crianças que possuíam gaiolas em casa:

-Para as leis do Brasil é proibido prender qualquer passarinho que seja da nossa região, ou seja, que vive aqui no país, que é daqui desde muito tempo. Mas, passarinhos que vieram de outra região como o Canário Belga, que veio de um país chamado Bélgica e a Calopsita que veio da Austrália, por exemplo, podem ser criados em gaiolas, sim, pois para os especialistas eles não saberiam viver em nossa região, podendo morrer de fome ou sede. Mesmo que a gente não ache isso legal para nenhum passarinho a gente respeita a lei e deixa as pessoas com esses pássaros na gaiola.



**Figura 6** – O Biólogo Gustavo explicando sobre a lei que proíbe a manutenção de passarinhos em gaiolas.

Fonte: Acervo do Relato das professoras.

O alívio visto em seus rostos foi instantâneo! Após a entrevista fomos com o Gustavo assistir novas imagens de soltura que ele trouxe, tiramos fotos com ele e agradecemos sua disponibilidade e carinho com a nossa turma. Foi um momento muito especial e no dia seguinte construímos um cartão gigante agradecendo sua visita:



**Figura 7** – Cartão de agradecimento para o biólogo Gustavo, elaborado de forma coletiva, tendo uma das professoras como escriba e com ilustrações das crianças.

Fonte: Acervo do Relato das professoras.

A visita do Gustavo trouxe-nos um outro compromisso: conhecer de perto o Parque das Dunas, considerado o maior parque urbano sobre dunas do Brasil, que contém um ecossistema rico e diversificado, abrigando uma fauna e flora de grande valor bioecológico, o que incluía, é claro, passarinhos!



**Figura 8** – Imagens tiradas durante a visita ao Parque das Dunas.  
Fonte: Acervo do relato das professoras.

Quando achávamos que a participação do Biólogo Gustavo havia se encerrado em nossa sala, ele nos contatou agradecendo nosso cartão e perguntou se gostaríamos de vivenciar uma soltura de passarinhos em nossa escola. Claro que aceitamos de pronto e acertamos o dia.

O momento não poderia ter sido melhor: encerramento do Tema. A sensibilidade do biólogo Gustavo e de sua equipe, combinada ao entusiasmo das crianças, fez o pátio das árvores se transformar em um verdadeiro “viveiro” a céu aberto. O movimento trouxe também as outras turmas da escola para

compartilharem dessa ação tão significativa: “soltar passarinhos, porque eles vivem para voar!”

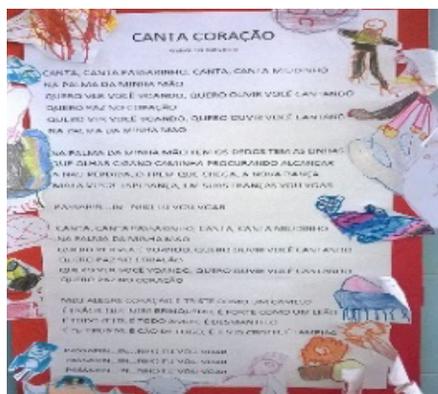


**Figura 9** – O biólogo Gustavo e de sua equipe do IBAMA soltando passarinhos apreendidos em cativeiros.

Fonte: Acervo do Relato das professoras.

### *Seminário Interativo: Canta passarinho!*

Sugerimos ao grupo prepararmos algo diferente para o fechamento da pesquisa (momento este em que apresentáramos o que construímos acerca do tema.) com as famílias: um Seminário Interativo e, finalizá-lo com a apresentação da música *Canta Coração de* Geraldo Azevedo (trazida por uma criança do grupo), já que ela havia permeado nossa roda inicial durante toda a pesquisa.



**Figura 10** – Pannel com a letra da música “Canta Coração”, de Geraldo Azevedo.

Fonte: Acervo do Relato das professoras.

Antes, porém, perguntamos o que achavam que seria um Seminário, essa apresentação:

-A gente vai dizer para o pai e para a mãe que os passarinhos voam com o músculo peitoral!

-É verdade, podemos dizer como os passarinhos fazem para voar, cantar, construir seus ninhos e mostrar as obras de Aldemir Martins e as telas que fizemos, juntamente com nossos passarinhos voadores e a música de Geraldo Azevedo. Como já estamos ensaiando a música com os professores Jason e Iago, precisamos somente escolher as imagens que estarão nos slides da apresentação.

E foi o que fizemos nos dias que se seguiram, realizando primeiramente uma leitura final no nosso texto coletivo na sala, verificando se todas as questões postas inicialmente haviam sido respondidas, além de selecionar, na Sala de Multimídia, as imagens que mais se adequavam aos pontos que iríamos apresentar. Vale ressaltar que todas as imagens já haviam,

de alguma forma, feito parte do cotidiano da turma durante a pesquisa, fosse no painel da sala, fosse nos livros ou vídeos apreciados.

Conversamos sobre a sequência/ordem com que iriam aparecer na tela do auditório e como seria a dinâmica das falas:

-Como vocês acham que poderia acontecer? Porque, assim, os slides vão aparecer na tela, por exemplo o slide do Pinguim. E aí alguém tem que explicar o que é que o pinguim tem a ver com passarinhos.

-Eu posso falar tudo.

-Será que uma criança sozinha pode falar tudo?

-Não! Pode falar de uma coisa, aí, outra fala de outra!

-Pois é isso mesmo! Cada um vai falando quando achar que sabe responder. Sem pressa. E a professora vai ajudando, perguntando à medida que as imagens vão aparecendo. Tá bom assim?

-Tááááá!

-Mas também, quem não quiser falar, a gente respeita, tá bom?

Em outro momento, explicamos como aconteceria esta atividade no espaço pretendido – o Auditório, ou seja, que materiais e produtos poderíamos levar para deixá-lo com a cara da nossa pesquisa: as telas pintadas a partir da leitura, contextualização e o fazer artístico movidos pela vida e obra de Aldemir Martins; uma instalação com os passarinhos de papelão, os banners com as espécies, as fotos da visita ao Parque das Dunas, a letra da música *Canta Coração*, foram sugeridos e/ou lembrados por nós, professoras.

Apesar de entendermos que um seminário é um procedimento metodológico que supõem técnicas e uma dinâmica específicas para o estudo e a pesquisa sobre um tema determinado, amplamente difundido no meio escolar, acadêmico, técnico e científico, acreditamos que para as crianças da Educação Infantil este procedimento deva assumir um outro formato: sem rigidez, mais informal, que respeite as características dessa faixa etária e tenha como viés a ludicidade. Nesse sentido, combinamos que as crianças ficariam no palco com o corpo voltado para a tela onde seriam projetados os slides com as imagens selecionadas, uma das professoras seria a animadora da apresentação, instigando-as com perguntas e organizando suas falas, a fim de trazer uma melhor compreensão para a plateia que, se quisesse, poderia fazer perguntas, tirar dúvidas, enfim, interagir com os apresentadores e o conhecimento.

No dia tão esperado as crianças deram um verdadeiro show! Todas, considerando suas singularidades, estavam em sintonia com a lógica da apresentação e apropriação do que havíamos construído, assumindo com desenvoltura a tarefa de expor os conceitos e informar coisas acerca do tema. Umhas mais voltadas para o aparelho fonador, outras para os tipos de canto e aquelas que se prenderam à questão ambiental. Logo em seguida, apresentamos a música de Geraldo Azevedo, *Canta Coração* e a emoção tomou conta ao vermos: abre-asas, azulões, cardeais, saíra-sete-cores, tangarás, tico-ticos-reis, tizius, galos-de-campina, saíra-verde, tico-tico-serra, bem-te-vis, rolinhas roxas e tiês-sangues se movimentando no palco como se fossem passarinhos anunciando: “eu vou voar”! Foi indescritível!



**Figura 11** – Seminário Interativo, realizado no Auditório com a presença das famílias.

Fonte: Acervo das professoras.

## *Expondo no Solário*

Dois dias após a apresentação do seminário para as famílias, diante do pedido das colegas das turmas 2 e 4, realizamos uma pequena apresentação novamente no Auditório do NEPI. Em seguida, trouxemos toda a nossa produção para o Solário, afim de que outras turmas e seus familiares aprendessem um pouco com o que havíamos construído. Ficou muito legal ver crianças se interessando por passarinhos e as crianças da turma explicando o conteúdo das produções!



**Figura 12** – Exposição no Solário das produções das crianças durante a pesquisa sobre Os Passarinhos.

Fonte: Acervo das professoras.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

É todo zelo  
É todo amor  
É desmantelo

O trabalho realizado neste trimestre, com este grupo, trouxe experiências/vivências que, a nosso ver, foram fundamentais para que as crianças se mantivessem motivadas e envolvidas com o tema. Reconhecemos que quando se trata de passarinhos, o nosso olhar amolece, a nossa escuta se torna mais sensível e passamos a perceber o mundo de um jeito diferente. Com a sensibilidade à flor da pele não foi difícil nos aventurarmos em conceitos mais científicos das Ciências e trazer à tona conhecimentos e informações que envolvessem a anatomia dos passarinhos como pulmões, sacos aéreos, siringe, músculo peitoral e, é claro, a ordem *passeriformes*!

Achamos importante mencionar que quando adentramos em um estudo como este, nos preparamos em demasia, nos informando o melhor possível sobre o assunto, não somente para explica-lo às crianças e planejar caminhos e experiências

significativas, mas sobretudo, para antecipar formas de intervir e problematizar. Esta postura instigadora por parte das professoras, faz com que as crianças coloquem o que sabem, ou seja, faz com que se utilizem dos seus saberes e os coloquem em jogo para responder às questões em situações outras. Além do que, como estamos sempre em situações de interação, com os pares, com os adultos ou com o objeto de conhecimento, as crianças constroem e intercambiam opiniões, pontos de vista, regulam-se mutuamente, ainda que mediadas pelo adulto, promovendo, conforme dissemos no início deste relato, o desenvolvimento das capacidades sociais, afetivas e cognitivas.

A pesquisa *Canta Passarinho* se encerra, mas acreditamos que os passarinhos, despertados em cada uma das crianças do grupo, vão continuar cantando e voando, com seus músculos peitorais, enchendo seus pulmões e vibrando suas seringas. Para isto, basta permanecermos com um olhar e escuta *sensíveis*.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil:**

Conhecimento de mundo. Brasília: SEF, 1998. v. 3.

GALPERIN, P.I. Organization of mental activity and effectiveness of learning. **Soviet Psychology**, Moscou, v. 27, n. 3, p. 65-82, may/june 1989.

MUNARI, Alberto. **Jean Piaget**. Tradução e organização: Daniele Saheb. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

REGO, Maria Carmem. **O currículo em movimento**. Natal: EDUFRN, 1999. (Caderno Faça e Conte, 2).

REZENDE, Alexandre; VALDES, Hiram. Galperin: implicações educacionais da teoria de formação das ações mentais por estágios. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 97, p. 1205-1232, set./dez. 2006.

# “OS HUMANOS JÁ CRIARAM MUITAS TECNOLOGIAS”

AS TECNOLOGIAS E OS ROBÔS NO 1º  
ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

*Sandro da Silva Cordeiro*  
*Karina Sena Ilnicki*

## INTRODUÇÃO

A afirmação que intitula o artigo é oriunda da fala de uma criança refletindo sobre as diversas tecnologias existentes, reconhecendo o seu criador: os humanos. É consensual o fato de vivermos imersos no universo tecnológico. A cada dia surge um novo aparelho que ajuda a facilitar algum aspecto da nossa vida cotidiana. Percebe-se que o contato com a tecnologia tem ocorrido cada vez mais cedo. Desde a mais tenra idade, as crianças manuseiam com facilidade diversos equipamentos, em alguns casos, com mais agilidade que os adultos.

De modo geral, depreende-se que a sociedade tem contribuído para a proliferação da tecnologia. Por outro lado, o acesso não vem acompanhado de ponderação, o que torna o uso instrumental e menos reflexivo. O consumo desenfreado,

muitas vezes, acaba dominando o debate, uma vez que é valorizado o sujeito que detém a posse da tecnologia mais recente.

Nesse cenário, a escola é convocada a participar das discussões em torno do que é a tecnologia, sua história, seus tipos, sua função social e suas possíveis relações entre si, sem descuidar da necessidade de uma leitura crítica acerca desses aportes.

A preocupação em incorporar a tecnologia na educação não é recente e vem sendo discutida por alguns autores. Seymour Papert, por exemplo, desenvolveu uma compreensão sobre o binômio educação-tecnologia, baseando-se nas ideias de Piaget. Ele cunhou o termo “construcionismo”, vislumbrando a possibilidade da criança construir seu próprio conhecimento por intermédio de alguma ferramenta tecnológica. Ele ficou conhecido por reconhecer a importância do uso dos computadores na escola, sendo o criador da linguagem LOGO EM 1967, ferramenta implementada inicialmente no trato com crianças. Segundo Papert (1980), o trabalho com engrenagens ajudou sobremaneira na sua própria formação na linguagem matemática, sendo mais eficaz do que as metodologias implementadas até então. Essas peças, na sua opinião, serviram como modelos e trouxeram muitas ideias, se comparada a outras formas de estudo mais abstratas.

O fato é que o uso e a presença das tecnologias têm modificado sobremaneira a vida das crianças contemporâneas. Buckingham (2007) reconhece o potencial das tecnologias como elemento importante para a comunicação e difusão de ideias/concepções, o que oportuniza novas formas de aprendizagem. A tecnologia favorece a interação, a interconexão entre pessoas e lugares. E é nesse processo interativo, de contato com outras realidades, que as crianças têm produzido cultura por meio de ressignificações.

Por outro lado, existe uma “demonização” da tecnologia, centrada na polarização das opiniões, atribuindo um significado nefasto quando relacionado ao universo infantil. Essa discussão é longa e acalorada, dividindo as opiniões. Todavia, acreditamos que um acesso mediado, refletido junto as crianças, com viés participativo junto à comunidade escolar, pode contribuir para uma formação crítica e criativa e de uso consciente. Essa compreensão vem acompanhada pelo desenvolvimento de um processo gradativo, que pode ser denominado de “educação para as mídias”. Conforme aponta Pereira (2000), tal conceito relaciona-se a um arsenal de teorias e práticas que objetivam o desenvolvimento de uma consciência crítica e a capacidade de iniciativas diante dos meios de comunicação. É a capacidade de “ler”, de uma maneira mais ampla, interpretando, opinando, ressignificando.

Veen e Vrakking (2009) anunciam o surgimento do “*Homo Zappiens*”, uma geração de pessoas que cresceu utilizando diferentes suportes tecnológicos desde cedo, o que assegura uma maneira diferenciada de lidar com o universo da informação. Tais sujeitos aprendem por meio da brincadeira, das atividades de investigação, da resolução de problemas, da colaboração entre os pares. Essa nova forma de ser e estar no mundo é acompanhada por um descompasso da escola.

A partir dessa compreensão, diversas iniciativas vêm sendo tomadas no âmbito educativo, no sentido de inserir as tecnologias na escola com viés formativo. No caso do Núcleo de Educação da Infância, Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (NEI/CAP/UFRN), a equipe

de professores optou por inserir a Mídia-Educação<sup>1</sup> em sua proposta pedagógica. Com essa inserção, as crianças têm assegurado um trabalho efetivo trimestralmente com as mídias e tecnologias, propondo diversas atividades/intervenções significativas que contribuem para uma compreensão alargada da temática, respeitando o nível de desenvolvimento das crianças e, ao mesmo tempo, garantindo discussões que privilegiam um uso crítico, criativo e consciente das mesmas.

Nesse sentido, o artigo em evidência apresenta uma experiência educativa com crianças do 1º ano do Ensino Fundamental, tendo como eixo o estudo das “tecnologias e os robôs”. O trabalho foi desenvolvido a partir do Tema de Pesquisa, abordagem metodológica desenvolvida pelo NEI desde a década de 1980, cujos encaminhamentos permitem às crianças a escolha do que desejam estudar.

O relato a seguir encontra-se dividido em três partes. Na primeira, exibimos a origem do Tema de Pesquisa, mostrando as motivações das crianças, a proposta de estudo escolhida e os procedimentos didáticos próprios da metodologia. Em seguida, expomos as atividades realizadas, fazendo uma descrição dos principais procedimentos adotados. Por fim, sintetizamos a discussão e apresentamos os desafios e as possibilidades do estudo por intermédio das considerações finais.

---

1 - A Mídia-Educação, área emergente consolidada a partir da década de 1970, vem despontando como essencial nas propostas educativas contemporâneas, pois é encarada como item indispensável na construção da cidadania. A sua intenção é aliar a possibilidade de educar para/sobre as mídias, com as mídias e através das mídias, seguindo uma abordagem crítica, instrumental e expressivo-produtiva (FANTIN, 2008).

## **A escolha do Tema de Pesquisa, o quadro programático e a rede temática**

O início do ano letivo no NEI é acompanhado de muitas expectativas, visto que as crianças esperam com ansiedade o momento da definição do tema de pesquisa. Trata-se de um momento em que podem estudar um assunto de interesse coletivo, carregado das vivências/interações do grupo em suas relações dentro e fora do espaço escolar.

A turma do 1º ano matutino de 2018 é composta por 23 crianças, na faixa etária de 6 a 7 anos de idade. É um grupo agitado, falante e que gosta de reivindicar os seus direitos. Nesse sentido, nos primeiros dias de aula, iniciaram as discussões em torno do que seria estudado ao longo do ano letivo.

Para introduzir a pauta no grupo, propomos uma dinâmica de interação. Começamos dizendo que a partir daquele momento, o debate sobre o futuro tema de pesquisa seria iniciado. Para ajudar no processo reflexivo, dividimos a turma em trios e entregamos uma ficha contendo algumas questões, conforme expresso no modelo abaixo:

<b>TABELA PARA ESCOLHA DO TEMA DE PESQUISA</b>
<b>1 – QUAL O NOME DO TEMA DE PESQUISA ELEITO PELO GRUPO?</b>
<b>2 – ESCREVA O QUE O GRUPO JÁ SABE SOBRE O TEMA INDICADO:</b>
<b>3 – ESCREVA O QUE GOSTARIA DE SABER A RESPEITO DO TEMA APONTADO:</b>

**Quadro 1** – Modelo de ficha para a escolha do tema de pesquisa.

Fonte: Autoria própria.

As crianças se reuniram a fim de chegar a um consenso no que tange à proposição do tema. Apesar de cada um apresentar uma proposta diferente, intencionamos mobilizar as crianças para pensarem em conjunto, articular as ideias, formular uma única proposta. Foi preciso negociação, respeito à fala do outro, conciliação e convergência de propostas. Em momento posterior, as questões foram retomadas no grande grupo. Cada trio teve a oportunidade de apresentar a sua ficha, por meio de leitura pública, enquanto um dos professores registrava as informações na lousa. Com essa proposta, cada trio pôde argumentar a respeito da sua indicação de tema, no sentido de lançar argumentos para convencer o grupo. Segue abaixo a lista dos temas apresentados:

- Vulcões
- Animais marinhos
- Espaço
- Robôs
- Japão
- Corpo humano

**Quadro 2** – Lista dos temas de pesquisa propostos pelas crianças.

Fonte: Caderno dos professores (2018).

Em outro momento, retomamos a discussão com os temas indicados. Registramos novamente na lousa os assuntos e iniciamos um processo de definição do que seria estudado. Retomamos, também, as questões, colocando-as no quadro e respondendo todos os itens com todo o grupo. Nesse momento, novamente houve acréscimo do que eles já sabiam/do que poderiam saber a respeito dos temas sugeridos.

Depois dessa retomada, partimos para a votação do tema, realizada de forma secreta. Entregamos para todos os papéis a fim de apontarem por escrito o tema de seu interesse. Os papéis foram recolhidos e, ao final, fizemos a contagem dos votos. Na contagem, os “Robôs” obtiveram maior pontuação e foi ovacionado, acompanhada de grande euforia por parte das crianças.

Depois da votação, começamos a refletir a respeito dessa escolha. Se optássemos pelo estudo dos “Robôs”, correríamos o risco do reducionismo da proposta. No Ensino Fundamental, pela experiência acumulada, constatamos a necessidade dos assuntos investigados apresentarem abrangência e permitirem estudos sistemáticos e com maior aprofundamento, considerando as demandas do referido nível de ensino.

Com essa ideia em mente, em outra aula, propomos uma nova discussão a respeito da indicação do grupo, intentando um possível redesenho do tema de pesquisa escolhido, com a pretensão de alargar a temática e deixá-la com maior amplitude em termos de discussão. Nesse sentido, encontramos uma alternativa para a ampliação, a partir da inserção do item “tecnologias” no estudo. Com esse acréscimo, poderíamos estudar os robôs e, ainda, incluir outros temas apontados como, por exemplo: o Japão (como polo tecnológico); o espaço (possíveis relações com as tecnologias dos foguetes e roupas espaciais), contemplando a indicação de outras crianças, com a possibilidade de unificação dos interesses da turma, o que tornaria a proposta mais atrativa. Essa conciliação dos temas trouxe um contentamento à turma, sendo possível perceber um maior envolvimento com o estudo ao longo do ano.

Após a definição do tema de pesquisa, asseguramos um espaço de tempo para que os professores pudessem fazer um “estudo panorâmico” do assunto, com o intuito de coletar materiais e construir ideias iniciais sobre o assunto a ser investigado. Esse momento mostra-se bastante produtivo, uma vez que os professores precisam de uma apropriação mínima do assunto para ajudar na escritura coletiva do “estudo da realidade”, etapa inicial da nossa metodologia.

Em momento apropriado, propomos a construção do estudo da realidade, lançando questionamentos a respeito do tema em pauta. Abaixo, encontramos um quadro contendo as afirmações e indagações do grupo a respeito das tecnologias e os robôs:

<b>Fala das crianças</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Conteúdos</b>	<b>Estratégias</b>
<p><i>O que sabemos?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Os robôs atiram raio laser;</li> <li>- Eles funcionam quando apertamos botões e alavancas;</li> <li>- Eles servem para a segurança dos humanos;</li> <li>- Os robôs não dormem;</li> <li>- Os robôs obedecem tudo o que falamos;</li> <li>- Eles têm vários acessórios para o ataque e a defesa;</li> <li>- Eles não são resistentes à água, mas alguns são projetados para a água;</li> <li>- O Google ajuda a pesquisar;</li> <li>- Os robôs protegem os humanos e servem como guardas;</li> <li>- Os humanos já criaram muitas tecnologias</li> <li>- Os computadores controlam os robôs;</li> <li>- Os computadores se conectam com os robôs;</li> <li>- A internet serve para a gente ficar esperto;</li> <li>- Com os computadores, podemos falar como os familiares.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer a origem das tecnologias;</li> <li>- Identificar as principais tipologias das tecnologias (clássicas e modernas);</li> <li>- Apontar os principais polos de tecnologia existentes no Brasil e no mundo;</li> <li>- Reconhecer alguns inventores de tecnologia;</li> <li>- Conhecer o que é um robô e sua função social;</li> <li>- Reconhecer o conceito de jogo digital e o modo como são construídos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Origem das tecnologias;</li> <li>- Tipologias das tecnologias;</li> <li>- Inventores de tecnologia</li> <li>- Polos de tecnologia;</li> <li>- Robôs;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura de textos informativos/científicos sobre o assunto em pauta;</li> <li>- Produção de cartazes coletivos – ideias prévias sobre tecnologia;</li> <li>- Exposição dialogada sobre a evolução origem das tecnologias;</li> <li>- Apreciação do filme “Os Croods”</li> <li>- Produção coletiva – quadro dos tipos de tecnologia;</li> <li>- Estudo sobre as inscrições rupestres e as tecnologias para comunicação naquele período (pintura coletiva);</li> <li>Construção coletiva da linha de tempo sobre a evolução das tecnologias;</li> <li>Localização no mapa mundi – locais de nascimento de Johannes Gutenberg e Alexander Graham Bell;</li> <li>- Investigação da biografia de Johann Gutenberg, Alexander Graham Bell e Jacques de Vaucanson;</li> <li>- Escrita das biografias dos inventores de tecnologia mencionados;</li> </ul>

<p><i>O que queremos saber?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Os robôs conseguem ficar embaixo da água?</li> <li>- Quem criou os robôs? Em que país? Como são feitos?</li> <li>- Os robôs resistem ao fogo?</li> <li>- As tecnologias podem fazer mal as pessoas?</li> <li>- As tecnologias podem ajudar na previsão do tempo?</li> <li>- Como surgiu a <i>internet</i>?</li> <li>- Quem criou a tecnologia?</li> <li>- Depois da Idade das Trevas, surgiu a <i>internet</i>?</li> <li>- Os robôs conseguem se controlar sozinhos?</li> <li>- Os robôs têm cérebro?</li> <li>- Que países fazem mais tecnologia? Os mais avançados?</li> <li>- Em que a tecnologia nos ajuda no dia a dia?</li> <li>- Quem criou o <i>tablet</i> e o aparelho celular?</li> <li>- O que é uma tecnologia?</li> <li>- Quais os tipos de tecnologia?</li> <li>- Existem robôs no espaço?</li> <li>- Só existem robôs que parecem com as pessoas?</li> </ul>			<ul style="list-style-type: none"> <li>- Produção do busto dos biografados já mencionados, a partir da proposição da oficina sobre a forma humana;</li> <li>- Construção e experimentação do “telefone fácil de fazer”;</li> <li>- Participação na oficina sobre ondas sonoras;</li> <li>- Visita de estudo à Universitária FM (aulas de música);</li> <li>- Criação de <i>jingles</i> e produção musical (estudo sobre rádio; construção de peça publicitária musical para a venda de um robô) – aulas de música;</li> <li>- Estudo sobre as Tecnologias do Corpo (aulas de Educação Física);</li> <li>- Produção de histórias coletivas envolvendo as tecnologias – Elisabete e King: uma dança junina; Os melhores amigos de um robô;</li> <li>- Produções de histórias individuais, tendo as tecnologias como mote;</li> <li>- Construção do curta-metragem “os melhores amigos de um robô”;</li> <li>Produção da história coletiva: <i>Elisabete e king: uma dança junina</i>;</li> </ul>
--	--	--	--

<p>- Quem criou os jogos eletrônicos? Como são feitos?</p> <p>- Como se pensou na censura dos jogos?</p> <p>- Na nossa escola tem tecnologia?</p>			<p>Texto coletivo de fechamento das questões respondidas até o momento;</p> <p>Exposição dialogada sobre os países polos de tecnologia no mundo;</p> <p>Estudo sistemático de textos e atividades sobre os países polos de tecnologia no mundo;</p> <p>Visita de estudo ao Instituto Metrópole Digital – IMD/UFRN (empresas incubadoras de tecnologia);</p> <p>Estudo sistemático do gênero textual “cartaz” e construção de cartazes para o seminário “países polos de tecnologia no mundo”;</p> <p>Ensaio para o seminário e avaliação coletiva;</p> <p>Realização do seminário;</p> <p>Proposição de avaliação individual relacionada à participação no seminário;</p> <p>Introdução ao estudo dos robôs –</p> <p>Exposição dialogada;</p> <p>Vivências envolvendo os jogos digitais no laboratório de informática;</p> <p>Visita de estudo à empresa Roboeduc (participação em oficinas de robótica);</p>
---	--	--	---

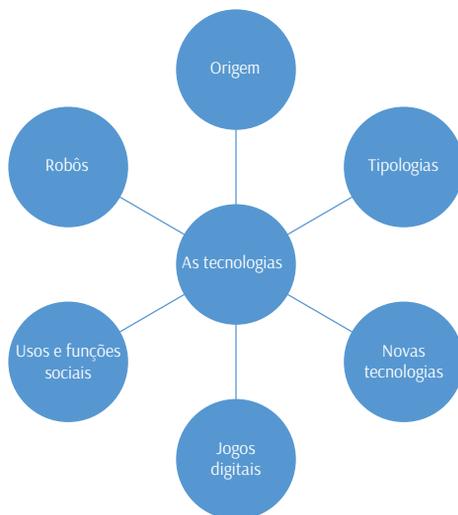
			- Produção do livro do 1º ano, tendo como temática “As tecnologias e os robôs” (obra contendo biografias, textos coletivos e individuais, acompanhados de ilustrações).
--	--	--	---

**Quadro 3** – Quadro programático do tema de pesquisa “As tecnologias e os robôs”.

Fonte: Caderno nos professores (2018).

O quadro programático procura evidenciar o entrecruzamento das falas das crianças com possíveis objetivos/conteúdos e o modo como poderão aprender (estratégias), por meio da proposição de atividades significativas e adequadas ao seu nível de desenvolvimento. Ao observar com atenção o quadro, o leitor perceberá que algumas estratégias acabam extrapolando o que foi posto de antemão. Isso ocorre porque durante a evolução do tema de pesquisa, novas questões podem aparecer e, também, a necessidade de aprofundamento é um elemento sempre presente, por ser uma metodologia que acolhe a flexibilização e a possibilidade de enveredar por novos caminhos.

Outro elemento inerente à metodologia do Tema de Pesquisa, incorporada recentemente pelo corpo docente, é a rede temática, uma estratégia para visualizar com objetividade o assunto focado. Por intermédio da rede temática, é possível apresentar cada aspecto do estudo, interligado por uma teia, o que permite compreender como os conhecimentos estão construídos e conectados.



**Figura 1** – Quadro programático do tema de pesquisa “As tecnologias e os robôs”.

Fonte: Caderno dos professores (2018).

O exercício de elaborar o quadro programático, assim como a rede temática, é de fundamental importância para o professor, tendo em vista que esse instrumento se transforma em um guia, um aporte para prosseguir com os estudos de forma sistemática e segura. Nele encontramos a fala das crianças, os objetivos e as estratégias metodológicas para alcançar tais objetivos. A organização do quadro não é uma tarefa simples, pois requer do professor habilidade para compreender as crianças como interlocutoras, transformando seus discursos em objetivos e, em seguida, converter esses objetivos em atividades que possam contribuir para elucidar o que foi dito inicialmente.

É importante salientar que não somente as questões de pesquisa se transformam em objetivos/estratégias, mas, também, as afirmações ditas pelas crianças, pois em alguns casos estão baseadas no senso comum e precisam ser esclarecidas por outros referenciais.

Definidas as questões de pesquisa, convocamos a participação das famílias para contribuírem com o tema de pesquisa. Essa convocação ocorre, em alguns casos, a partir do envio de bilhete explicativo contendo as questões de pesquisa, conforme o modelo expresso abaixo:

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
NÚCLEO DE EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA  
COLÉGIO DE APLICAÇÃO

**COMUNICADO**

Srs. Pais e/ou Responsáveis,

Esta semana elegemos o tema de pesquisa da nossa turma. O grupo optou por estudar sobre “As tecnologias e os robôs”. Para ajudar nesse momento e motivar as crianças para a investigação, gostaríamos de contar com a parceria dos familiares. A contribuição poderá ocorrer por meio do envio de materiais, tais como: livros, jornais, revistas, fotografias, audiovisuais, objetos diversos, dentre outros. Caso conheçam alguém que saiba do assunto, podem, também, indicar o nome. A sugestão de lugares para visita também é bem-vinda. Desde já, agradecemos a colaboração. Estamos à disposição para maiores esclarecimentos.

Atenciosamente,

Os professores

**Quadro 4** – Modelo de bilhete enviado para as famílias.

Fonte: Arquivos dos professores (2018).

De modo geral, o envio do bilhete convoca a participação dos familiares, implicando-os com o Tema de Pesquisa. Constitui-se, também, em momento importante de firmar os laços entre escola e família, inteirando os últimos sobre o trabalho a ser desenvolvido. Além disso, as crianças se sentem motivadas e sentem prazer em expor as suas descobertas em casa para os colegas. Esses momentos de exposição ocorrem, principalmente, na roda inicial.



**Figura 2** – Socialização de materiais trazidos de casa.

Fonte: Arquivos dos professores (2018).

## Atividades realizadas

O tema de pesquisa “As tecnologias e os robôs” teve a duração de um ano letivo. Esse tempo pode ser determinado por dois elementos: as questões lançadas pelas crianças e o interesse do grupo pelo estudo.

Em relação às questões apresentadas durante o Estudo da Realidade, percebemos a necessidade de lançar proposições que conduzissem a um aprofundamento das discussões, o que requereu um espaço de tempo considerável para o desenvolvimento dos estudos. Foi possível ter maior densidade nas discussões, atrelando-as aos objetivos e conteúdos presentes no quadro programático.

O outro ponto mencionado – interesse do grupo – notamos um grande envolvimento das crianças com a temática. A cada novo assunto abordado, as crianças recobravam o ânimo em estudar a temática, o que permitiu o prosseguimento das ações planejadas.

Devido à duração do Tema de Pesquisa, foi possível desenvolver diversas atividades, o que proporcionou às crianças aprofundamento nos estudos, sem descuidar, também, da ludicidade e da interdisciplinaridade.

Devido ao grande volume de atividades, privilegiaremos aquelas que obtiveram maior destaque durante as investigações para fazer uma descrição mais pormenorizada.

## **Produção de cartaz com as ideias prévias sobre tecnologia**

Quando iniciamos nossas discussões sobre o tema de pesquisa, lançamos a seguinte pergunta às crianças: *o que é uma tecnologia?* Para mobilizar um debate a respeito da questão mencionada, distribuímos revistas e pedimos que recortassem imagens relativas ao que compreendiam sobre tecnologia. A intenção era a produção de um cartaz ilustrativo, a ser fixado no mural da sala.



**Figura 3** – Cartaz produzido pelas crianças com as ideias prévias sobre tecnologia.

Fonte: Arquivos dos professores (2018).

De modo geral, as imagens escolhidas foram: aparelhos eletrônicos, automóveis e robôs de comerciais futuristas, o que demonstrou uma visão limitada, relacionando a tecnologia ao que é produzido recentemente.

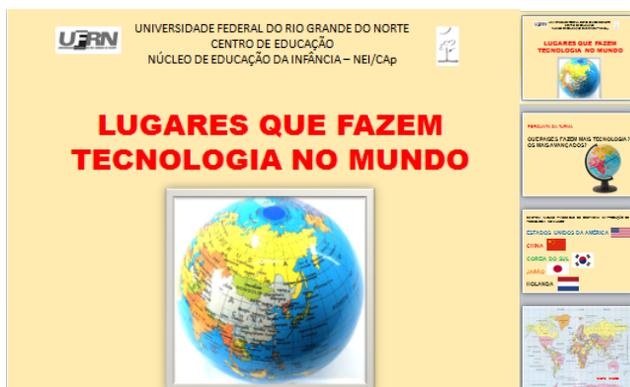
Para alargar tal compreensão, investimos em nova dinâmica. Dessa vez, com a apresentação de *slides*, questionando o conceito de tecnologia (estudo da técnica) e quem a criou. Com isso, veio à tona o entendimento de “ferramentas” e o uso que fazemos dela. Vimos, também, que a tecnologia vem desde os homens das cavernas, quando tentavam sobreviver, transformando pedras, ossos, galhos e troncos de árvores em ferramentas, as tecnologias da época.

Com a visão ampliada sobre o assunto, propomos um passeio pela escola, a fim de identificar as tecnologias presentes na instituição. Na volta para a sala de aula, propomos uma roda

de conversa, para que cada um expressasse as suas observações do espaço. Em seguida, propomos um registro da experiência por meio do desenho.

## Exposições dialogadas

No desenvolvimento dos temas de pesquisa, os professores do NEI têm utilizado como estratégia possível as exposições dialogadas mediadas pelo uso de slides. Ela consiste em preparar material visual (slides no programa Powerpoint), contendo informações gerais sobre o assunto abordado. A intenção é de oferecer os fundamentos do tema em discussão, a partir do uso de imagens ilustrativas. Ao longo do estudo, utilizamos diversas vezes tal estratégia, abordando diferentes temáticas, conforme expresso no quadro programático.



**Figura 4** – Exemplo de slides.

Fonte: Arquivo dos professores (2018).

Como se trata de crianças em processo de alfabetização, optamos em construir slides com pouco texto (frases curtas e/ou palavras), privilegiando o emprego de imagens relacionadas à temática tratada.

Concomitante a apresentação dos slides, em alguns momentos, propomos o registro das informações discutidas/observadas em caderno de pauta. Essa atividade foi denominada de “tomar nota”, um procedimento de estudo que ajuda o estudante a organizar as ideias no papel e o exercício do seu poder de síntese. Esclarecemos, de antemão, que não se trata de “copiar” as informações apresentadas nos slides, mas de escrever o que foi compreendido. Após a realização das anotações, reservávamos um momento de socialização do que foi escrito, dando a oportunidade de cada criança apresentar o que conseguiu registrar. Em alguns casos, inclusive, optávamos em fazer o registro das notas na lousa, como forma de sistematizar todas as observações do grupo. Esse registro poderia ir para o mural da sala, ou se transformar em item de atividade de casa. Essa estratégia foi empregada diversas vezes ao longo do estudo, sempre quando necessitávamos apresentar um novo tópico do estudo.

## **Exibição de filmes ligados à temática**

Ao longo do estudo, apreciamos diversos filmes com a intenção de apresentar alguns contextos históricos ou a abordagem de temáticas da atualidade.

Um dos filmes apresentados foi “Os Croods”, que conta a história de uma família pré-histórica. Eles viviam dentro de uma caverna com medo do mundo exterior, até que conhecem um jovem cujo espírito aventureiro permite apresentar-lhes um

mundo novo. Esse novo personagem causa uma reviravolta na trama, fazendo surgir diversos desafios a serem enfrentados.

Devido ao período histórico apresentado, é possível perceber nas cenas o modo como os humanos viviam naquela época e alargar o conceito de tecnologia, como sendo qualquer instrumento que possa ajudar na ampliação da ação do homem sobre a natureza, trazendo-lhe maior conforto e bem-estar.

De modo geral, a abordagem do filme segue um roteiro prévio: apresentação do filme, leitura da sinopse; questionamentos prévios a partir do cartaz de divulgação; exibição do filme, com possíveis anúncios de pontos importantes a serem apresentados e discussão posterior, com registro do que foi compreendido.

Esse filme desencadeou um estudo sobre as pinturas rupestres, no qual as crianças puderam conhecer os materiais utilizados para produzir desenhos/pinturas, encarados como tecnologias da época, tanto do ponto de vista das artes visuais, como da comunicação. Com isso, puderam experimentar a produção de desenhos rupestres utilizando carvão.



**Figura 5** – Construção coletiva de desenho inspirado nas pinturas rupestres.

Fonte: Arquivo dos professores (2018).

Outro filme apresentado foi “Wall-E”, que abordava a poluição da terra provocada pelos humanos, que utilizavam os robôs para limpar o planeta. Nessa animação, o objetivo foi de apresentar as funções dos robôs contemporâneos, relacionando essa informação aos questionamentos das crianças no início do estudo. Embora o filme mostrasse uma história fictícia, trouxe uma contribuição para perceber os diversos tipos de robôs existentes, com destaque para a sua funcionalidade. Nesse filme, seguimos o mesmo procedimento de abordagem do filme já mencionado anteriormente (roteiro de análise).

## **Linha do tempo – história das tecnologias**

Essa estratégia é bastante eficaz quando queremos tratar sobre a passagem de tempo com as crianças. A linha de tempo consiste na construção coletiva de um grande painel contendo imagens, datas e legendas explicativas. De modo geral, as crianças compreendem que os o fato histórico é situado em um tempo específico e que tudo é passível de modificação/transformação. O tema da linha de tempo foi “a evolução das tecnologias”.

Antes de iniciarmos, refletimos coletivamente sobre o que é uma linha de tempo. Registramos o pensamento das crianças a respeito dessa forma de organização das ideias e posteriormente expomos no mural. Com a compreensão do que é uma linha de tempo, partimos para sua construção. Dividimos a turma em pequenos grupos, para que fizessem a leitura das imagens e criassem as legendas. Para ajudar na construção das legendas, os grupos se baseavam em pequenos textos entregues para leitura, além das exposições dialogadas já realizadas.



**Figura 6** – Processo de construção da linha do tempo.

Fonte: Arquivos dos professores (2018).

Após a construção das legendas começamos, propriamente, a organização da linha. Essa construção é realizada de forma coletiva, para que todos possam acompanhar a estruturação da cronologia. Para valorizar esse trabalho, que durou aproximadamente 3 aulas, expomos a linha do tempo em um dos murais da escola.

### **Construção e experimentação do “telefone fácil de fazer”**

Ao estudarmos sobre Alexander Graham Bell e a invenção do telefone, pensamos em uma atividade que pudesse aproximar as crianças dessa invenção. Redescobrimos o “telefone fácil de fazer”, uma experiência aparentemente simples, mas que carrega consigo alguns conceitos importantes da física – ciência da natureza.

A atividade consiste em obter dois copos de iogurte (com um furo dentro, feito pelo adulto) e barbante. Colocar esses copos nas extremidades do barbante prendê-los com um nó. Depois, basta testar e discutir por que conseguimos ouvir a voz do colega nos copos. As crianças também quiseram decorar/personalizar seus telefones, pintando-os ou colando papéis ao seu redor. Essa atividade foi complementada com uma nova experiência (retomada), dessa vez com a presença dos bolsistas do laboratório de ciências do NEI, que explicaram o porquê de conseguirmos ouvir o som no barbante - propagação das ondas sonoras.



**Figura 7** – Vivências com o “telefone fácil de fazer”.

Fonte: Arquivo dos professores (2018).

Dessa situação, as crianças compreenderam o conceito de “onda sonora”; perceberam a necessidade da existência de um meio físico para a propagação das ondas sonoras; e também entenderam que existem outros meios pelos quais as ondas sonoras podem se propagar.

### **Seminário temático “Países polos de tecnologia no mundo”**

Outra estratégia frequente nas turmas do Ensino Fundamental é o seminário temático. O seminário requer procedimentos prévios, para que ocorra de maneira satisfatória e produtiva. Partindo de um questionamento feito pelo grupo: “Que países fazem mais tecnologia? Os mais avançados?”, desenvolvemos um conjunto de estratégias que permitiram a proposição do seminário e o estudo de diferentes temáticas necessárias para a organização do evento.

Para tanto, iniciamos com uma exposição dialogada sobre os países polos de tecnologia no mundo, com registro de notas no caderno de pauta. Depois, estudamos sobre o gênero “cartaz”, visto que esse seria o material visual a ser apresentado no evento. Dando continuidade, dividimos a turma em pequenos grupos, os quais puderam aprofundar seus estudos em um país específico (China, Coréia do Norte, Japão, Holanda, Estados Unidos, Brasil), por meio da leitura de textos informativos. Pedimos que as crianças trouxessem de casa materiais visuais, para que pudessem organizar os cartazes a partir da orientação que tiveram sobre esse gênero.

Tivemos a ideia, também, de visitar as empresas incubadoras presentes no IMD/UFRN, no intuito de contextualizar a produção de tecnologia em nossa cidade. Fomos recebidos

por duas empresas: Natal Makers (robótica); Empresa VOID3D (impressora 3D), que apresentaram seus produtos às crianças. A atividade constituiu-se em uma forma de aproximar as crianças do universo tecnológico em contexto local.

Em outra aula, receberam folhas de papel madeira, cola, tesoura, coleções, além das imagens coletadas no ambiente familiar para a construção dos cartazes na sala. Depois de construíram os cartazes, houve o momento dos ensaios coletivos, nos quais necessitaram exercitar o falar em público, sob a avaliação dos colegas. O grupo optou por convidar a turma do 2º ano matutino para apreciar o seminário.

No dia agendado, o 1º ano apresentou o seminário para a turma convidada, de maneira desenvolta, clara e objetiva. Após o seminário, fechamos o ciclo com a avaliação/autoavaliação a respeito do evento. Também enviamos para a turma do 2º ano um questionário avaliativo, para que pudessem expressar as contribuições da atividade.

Desse modo, percebe-se que os seminários temáticos possibilitam um trabalho interdisciplinar, privilegiando o desenvolvimento de diferentes habilidades. Destacaríamos, dentre elas, a linguagem oral, no sentido de exercitar a fala, atividade desprivilegiada no Ensino Fundamental pelo fato de ser considerada como algo já consolidado.



**Figura 8** – Atividades de organização do seminário.

Fonte: Arquivo dos professores (2018).

## Elisabete e King: uma dança junina

A festa junina do NEI é um evento tradicional e consagrado no calendário escolar. Todos os anos, as turmas se preparam para o momento. Existe um planejamento com a equipe de professores, para definir uma temática para o evento, assim como outros preparativos.

Apesar da festa ser temática, cada turma tem a liberdade de organizar a sua dança, que pode apresentar uma consonância com o tema de pesquisa. Utilizamos a abordagem triangular, sistematizada por Barbosa (2001) para pensar na sistematização da dança – contextualizar, apreciar, fazer. É por meio desses três elementos indissociáveis que elegemos as atividades a serem desenvolvidas.

Iniciamos o trabalho por meio da apresentação de uma demanda para as crianças: pensar na dança junina a ser

apresentada para a comunidade do NEI. Essa conversa ajudou em algumas definições: tema da dança, escolha de possíveis músicas e coreografia.

Influenciados pelo nosso tema de pesquisa – As tecnologias e os robôs – as crianças disseram que o estudo deveria ser a fonte de inspiração para a dança. Precisaria aparecer algo ligado a tecnologia e robô, tanto nas músicas, quanto na coreografia.

Depois de apreciarmos diversas canções, chegaram à conclusão de que “Asa branca”, de Luiz Gonzaga, seria uma das canções escolhidas. Em meio às diversas contribuições das crianças, surgiu a ideia de procurarmos por outra versão da mesma música, mas em ritmo diferenciado – *Techno*. Então, em nossa pesquisa, descobrimos que existiam versões da música remixada. Sendo assim, optamos em dividir a música Asa Branca em dois momentos: versão original e versão remix. Além disso, quando estávamos no auge dos estudos dos inventores de tecnologia, chegamos a uma música que se encaixou com a nossa proposta: “Alberto”, escrita e interpretada por Chico César, que trata sobre Santos Dumont, inventor do avião. Então, a nossa música reunia três trechos diferentes.

Depois da escolha das músicas, as crianças começaram a ouvi-la, com a intenção de pensar nos passos para a dança. Elas ouviam em alguns momentos; em outros, experimentavam associar os trechos das músicas com possíveis passos. E, assim, foram propondo os movimentos e construindo, gradativamente, a coreografia. Ao propor um passo, o grupo avaliava a indicação/demonstração da criança e, assim, íamos ajustando os desejos das crianças.

Devido ao envolvimento das crianças com nosso tema de pesquisa, elas optaram pela música Asa Branca original e uma parte de Asa Branca remixada, simbolizando o avanço tecnológico (especificamente os robôs) na música.

Em outro momento, durante a roda musical, ouvimos as músicas escolhidas e pesquisamos, junto com as crianças, conceitos e significados de algumas palavras desconhecidas pelo grupo.

Após a construção da coreografia, as crianças realizaram o desenho dos passos escolhidos, consolidando a sequência coreográfica. Com a definição dos passos, iniciamos os ensaios, para que as crianças aperfeiçoassem os movimentos e, assim, desenvolvessem maior desenvoltura para o momento da apresentação.



**Figura 9** – Cenas da festa junina do NEI.

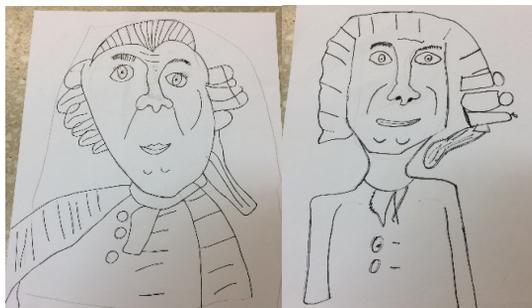
Fonte: Arquivo dos professores (2018).

Além da sequência coreográfica, as crianças lembraram que nos anos anteriores as turmas faziam, além da dança, uma encenação, ajudando na composição da coreografia. A partir disso, chegamos à elaboração do conto “Elisabete e King: uma dança junina”. Esse conto serviu como mote para a encenação. Para essa parte, fizemos um sorteio para escolher as crianças que participariam como atores/atrizes. Então, a coreografia passou a contar com dois momentos: encenação e dança. A consagração dessa atividade é o dia da festa junina, com a participação de toda a comunidade escolar.

## Produção de bustos dos inventores de tecnologia

Ao longo do estudo, conhecemos diferentes inventores de tecnologia: Alexander Graham Bell (telefone), Johannes Gutenberg (prensa móvel), Jacques de Vaucanson (robôs).

O estudo centrou-se na apresentação/reescrita coletiva das suas biografias, assim como a produção de retratos. Para o conhecimento das biografias, foi necessário nos debruçarmos sobre o estudo do gênero biografia, apresentando às crianças as suas características e funções para, depois, experimentarmos uma produção textual coletiva. Concomitante a esse processo, realizamos a leitura das biografias dos inventores, para que pudessem se apropriar do estilo de escrita do gênero.



**Figura 10** – Busto de Jacques de Vaucanson pelas crianças.

Fonte: Arquivo dos professores (2018).

No que tange à produção dos retratos, realizamos uma “oficina do desenho da forma humana”, para que as crianças pudessem avançar no traçado e produzir seus registros pictóricos com maior detalhamento.

## Curta-metragem

A produção do curta-metragem ocorreu por indicação de uma das crianças, sugerindo que fizéssemos um “filme” sobre algo ligado aos robôs. Com essa ideia em mente, organizamos um curta contando com a participação das crianças em todos os momentos. Segue abaixo a sequência didática utilizada para a atividade:

### Sequência didática

#### Produção do curta-metragem “Os melhores amigos de um robô”

- 1 – Exposição dialogada sobre produção de audiovisual;
- 2 – Produção coletiva do conto contemporâneo “Os melhores amigos de um robô”;
- 3 – Adaptação do conto para a linguagem audiovisual (inserção do narrador/falas dos personagens);
- 4 – Construção de *storyboards* para o conto;
- 5 – Organização das equipes de trabalho (definição dos papéis de cada criança na produção);
- 6 – Gravação das cenas;
- 7 – Estreia do curta-metragem para a comunidade;
- 8 – Participação do curta-metragem no III Festival de Curtas do NEI.

**Quadro 5** – Sequência didática do curta-metragem.

Fonte: Arquivos dos professores (2018).



**Figura 11** – Gravação e pré-estreia do curta-metragem.

Fonte: Arquivos dos professores (2018).

## Confecção dos robôs

A produção dos robôs foi uma estratégia de concretizar os estudos realizados. Para tanto, solicitamos que cada criança trouxesse de casa caixas de produtos para compormos um acervo. Ao mesmo tempo, iniciamos a produção dos projetos dos robôs. As crianças fizeram desenhos, considerando formas que se aproximassem das caixas. Cada criança deu um nome para o seu robô. A intenção foi de deixar os robôs o mais próximo dos seus projetos. Depois de construírem os projetos, partimos para a confecção dos robôs. Para tanto, construímos algumas orientações:

### ORIENTAÇÕES

- 1 – Observe o seu projeto de robô. Veja as formas que você utilizou;
- 2 – Procure caixas que se aproximem das formas do seu robô;
- 3 – Agora, é o momento de juntar as peças. Para isso, utilize fitas adesivas. Se precisar, poderá cortar as caixas, para que se aproximem do tamanho desejado;
- 3 – Depois de montar todas as partes, poderá pintar. Nesse momento, utilizará tinta guache;
- 5 – Quando secar, poderá fazer os acabamentos (roupas, olhos, boca...).

**Quadro 6** – Orientações para a confecção dos robôs.

Fonte: Arquivo dos professores (2018).



**Figura 12** – Projetos e produtos dos robôs.

Fonte: Arquivo dos professores (2018).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tratar sobre o tema das tecnologias e os robôs nos anos iniciais do Ensino Fundamental é um desafio, tendo em vista que as questões lançadas pelas crianças desencadearam o desenvolvimento de estudos complexos e que requereram dos professores adaptações constantes do que foi apresentado, compatibilizando ao nível de desenvolvimento do grupo. Ao mesmo tempo, mostrou-se inusitado e instigante, na medida em que partiu de um interesse coletivo. A partir das indagações apresentadas, atreladas aos procedimentos próprios da metodologia do tema de pesquisa, foi possível desenvolver um estudo plural, multifacetado e interdisciplinar.

As crianças se sentiram motivadas durante todo o ano letivo, sem perder o folego pelo estudo, tanto que optamos em estudá-lo durante todo o período mencionado. A criatividade apresentada em todos os momentos é a prova de que houve o desejo de continuar a investigação.

A partir das diferentes atividades desenvolvidas, foi possível promover um estudo que ultrapassou a dimensão instrumental da tecnologia, uma vez que partimos para a compreensão dos meios tecnológicos e, assim, engendrar um processo de alfabetização digital, tão importante nos dias atuais. Não basta, apenas, ter acesso às tecnologias, é preciso compreendê-las em seu contexto histórico, usos e funções sociais.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 2001.

BUCKINGHAM, David. **Crescer na era digital**. Tradução Gilka Girardello e Isabel Orofino. São Paulo: Loyola, 2007.

FANTIN, Mônica. Mídia, educação e formação de professores. In: NASCIMENTO, Antonio Dias; FIALHO, Nadia Hage; HETKOWSKI, Maria (org.). **Desenvolvimento Sustentável e Tecnologias da Informação e Comunicação**. Salvador: Edufba, 2008.

PAPERT, S. **Mindstorms: children, computers and powerful ideas**. Brighton: Harvester Press, 1980.

RÊGO, Maria Carmem Diógenes. **O currículo em movimento**. Natal: EDUFRN, 1999. (Caderno Faça e Conte, 2).

VEEN, Wim; VRAKKING, Bem. **Homo Zappiens: educando na era digital**. Tradução Vinícius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2009.

# BEATLES

## A MAIOR BANDA DE ROCK DE TODOS OS TEMPOS

*Cibele Lucena de Almeida  
Maristela de Oliveira Mosca  
Neyse Siqueira Cardoso*

O presente artigo registra as etapas vivenciadas pela turma do 3º ano matutino (2014) composta por crianças na faixa etária entre 8 e 9 anos, do Núcleo de Educação da Infância – Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, ao longo de seus estudos relativos ao tema de pesquisa “Beatles: a maior Banda de rock de todos os tempos”.

De forma mais específica, o documento objetiva responder à questão: como crianças do Ensino Fundamental investigaram a banda “Os Beatles”? Nessa apresentação, nos deparamos com os vestígios de um processo permeado por inquietações, descobertas, aprendizagens, trocas afetivas, musicalização, expressividade, criatividade e muita fruição.

Tais vestígios foram organizados de acordo com os três momentos que configuram o trabalho pedagógico com o Tema de Pesquisa: Estudo da Realidade; Organização do Conhecimento e Aplicação do Conhecimento (RÊGO, 1999).

Metodologicamente, a pesquisa se caracteriza como um estudo de caso de natureza qualitativa, no qual foram utilizados como instrumentos para a construção dos dados: o registro em diário de campo, a entrevista e a fotografia.

Os referenciais teóricos consultados para a produção do artigo foram: Barbosa (1991), Brasil (1997; 2001), Góis (1994), Rêgo (1999) e Victor (2012).

Compreendemos que os registros aqui descritos se materializam em um documento histórico, uma vez que se traduzem em testemunhos das ações humanas/infantis sobre o tempo e sobre os conhecimentos, servindo de suporte teórico-metodológico para futuros estudos e histórias.

Sejamos testemunhas dessa história, prestigiando a realização de um sonho que não se sabe qual será o fim, pois ele apenas começou!

## **Primeiro vestígio: como o sonho começou**

Esse estudo originou-se pela “febre” da “Beatlemania” que emergia em nossa Escola, a partir de crianças de outras turmas, cujos pais ou familiares eram fãs dos *Beatles*. As primeiras manifestações de desejo para esse estudo iniciaram-se em um de nossos momentos de assembleia para a escolha de um tema de pesquisa comum às turmas do Ensino Fundamental a ser trabalhado nas aulas de Música.

As referidas assembleias são momentos democráticos em que as crianças de nossa escola avaliam suas aprendizagens e expressam seus anseios para as futuras apreensões, configurando-se em um trabalho cooperativo, como o proposto por

Freinet (2004). O evento se traduz em oportunidade das crianças participarem das etapas de construção do seu saber, mediante o debate de propostas de estudo e exposições.



**Figura 1** – Assembleia para a escolha do tema de pesquisa.

Fonte: Acervo dos professores (2014).

Desta forma, vivenciando o direito de expressão, de defesa dos ideais, por meio da exposição de faixas e cartazes de persuasão e de voto, as crianças puderam externar seus anseios para estudos, sendo a temática *Beatles* a mais votada entre as demais sugeridas.

## **Segundo vestígio: estudo da realidade, uma articulação entre vozes**

Definido o tema para estudo, desenvolvemos nossas práticas pedagógicas a partir dos três momentos em que se organiza a metodologia do Tema de Pesquisa: Estudo da Realidade (ER), Organização do Conhecimento (OC) e Aplicação do Conhecimento (AC) (RÊGO, 1999).

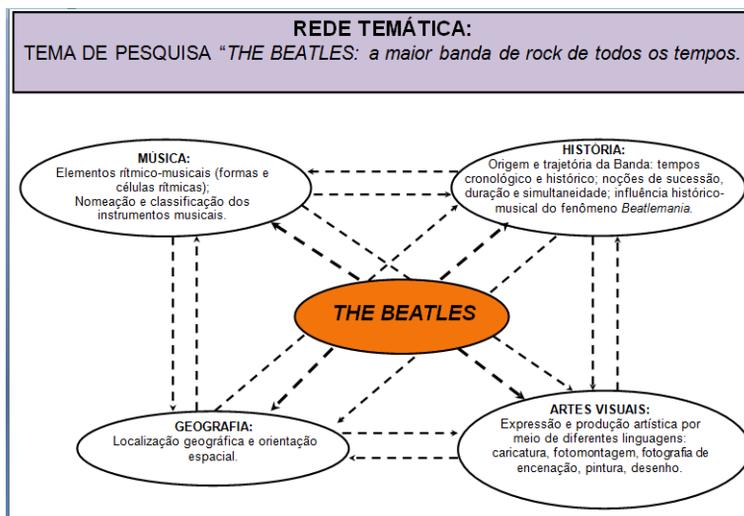
Assim, partimos do Estudo da Realidade (ER) - momento em que foram definidas as questões do estudo. Nós, professores, como organizadores do trabalho, observamos, ouvimos e questionamos as crianças, buscando identificar, na fala delas o que já sabiam e o que gostariam de saber a respeito do assunto a ser estudado – *Beatles*.

Nesse momento, a voz das crianças, seus saberes espontâneos e interesses se fizeram protagonistas, uma vez que suas falas construíram e definiram, junto aos professores, as questões de estudo. O quadro a seguir mostra, em síntese, esse primeiro momento – de Estudo da Realidade –, destacando da fala inicial das crianças, a construção das questões de estudo e os objetivos elencados. O que pode ser observado nos registros a seguir.

Fala inicial das crianças	Questões de estudo
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os Beatles foram a maior banda de rock de todos os tempos;</li> <li>• Era uma banda muito famosa no mundo todo;</li> <li>• Seus integrantes eram quatro rapazes que nasceram em Liverpool, nos Estados Unidos, eu acho;</li> <li>• Suas canções eram muito famosas e cantadas em Inglês;</li> <li>• Para tocar, eles usavam bateria e guitarra.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Por que as pessoas mais velhas gostam tanto dos Beatles?</li> <li>• Como se chamavam os músicos da Banda? Como eles eram? Como se vestiam?</li> <li>• Como eram suas músicas? De que elas falavam?</li> <li>• Quais as suas músicas mais famosas?</li> <li>• Em que época eles viveram?</li> <li>• Por que a Banda acabou?</li> <li>• Por que as músicas deles ainda fazem sucesso?</li> </ul>

**Figura 2** – Recorte do quadro programático.

Fonte: Acervo dos professores (2014).



**Figura 3** – Rede Temática que entrelaça as áreas de conhecimentos e conteúdos.

Fonte: Acervo dos professores (2014).

Após o Estudo da Realidade, avançamos para a Organização do Conhecimento, procurando, a partir de estratégias metodológicas, confrontar os conhecimentos prévios das crianças com novos estudos e descobertas, já que, como afirmam Rêgo (1999) e Victor (2012), os momentos do Tema de Pesquisa não se constituem em fases estanques, já que são regidos pelo movimento dos processos de ensino e aprendizagem, coordenados pelos atores desse processo – professores e crianças.

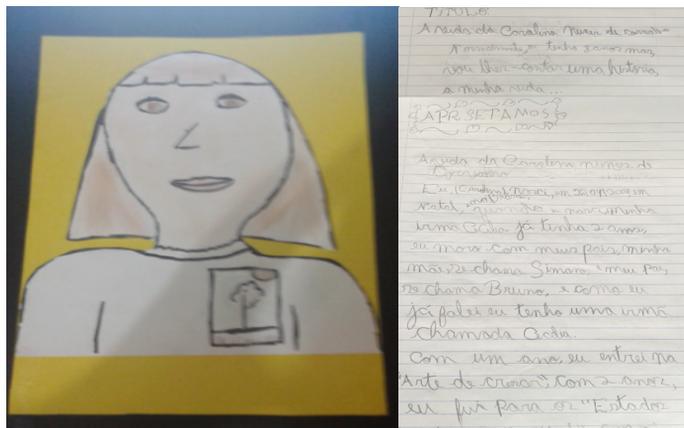
## Terceiro vestígio: contextualização histórica

Diante das *hipóteses* expressas no 3º Ano, percebemos que as crianças traziam consigo muitas ideias acerca da banda *The Beatles*. Logo, priorizamos o estudo do “tempo histórico”, pesquisando eventos, baseados em investigações do passado, utilizando entrevistas com familiares que viveram “o fenômeno Beatles” entre as décadas de 50 e 70, bem como a investigação de fontes históricas imagéticas e iconográficas (vídeos, fotografias, notícias, letras de canções, músicas gravadas).

Percebendo a História como um processo dinâmico, vivenciado a cada dia, propusemos que as crianças relembassem os fatos mais significativos vivenciados em suas vidas, desde o nascimento, até os dias atuais e retomando as linhas do tempo construídas por elas no ano anterior. Após esse resgate, deveriam escrever um texto biográfico (gênero textual bastante explorado, ao longo do trimestre, em atividades precedentes), comunicando e organizando, cronologicamente, os fatos vividos. Após essa produção, as crianças puderam socializar suas histórias de vida.

Objetivamos, com essa atividade, partir das vivências pessoais, dos tempos biológicos e psicológicos internos de cada criança, ou seja, do seu próprio tempo histórico, para desvendar outros tempos – o tempo dos *Beatles* e da *Beatlemania*, concebendo as biografias pessoais das crianças como ponto de partida para explorar o passado por meio de sua experiência direta.

Para ilustrar essa biografia, sugerimos às crianças o registro de seus autorretratos. Porém, utilizando-se da inventividade peculiar desse grupo, as crianças foram além, propondo a criação de caricaturas pessoais.



**Figura 4** – Caricatura e trecho do texto biográfico de Carolina de Carvalho.

Fonte: Acervo dos professores (2014).

Após conhecerem as características dos textos autobiográficos, percebendo que esse gênero relata fatos da vida do autor, organizados em uma sequência cronológica, as crianças puderam revisitar seus passados, partindo, em seguida, para o estudo de outro tempo histórico – o da “Era Beatles”.

Assim, conheceram a biografia da Banda, bem como de cada um de seus integrantes, ilustrando-as também com caricaturas, conforme ilustram as imagens:



**Figura 5** – Caricatura e trechos da biografia de John Lennon.

Fonte: Acervo dos professores (2014).

Após conhecermos um pouco da história da Banda pelas histórias de seus músicos, as crianças almejavam a compreensão do porquê os *Beatles* e suas músicas fizeram tanto sucesso? Por que as pessoas mais velhas gostam tanto dos *Beatles*?

#### BIOGRAFIA DE JOHN LENNON

John Winston Lennon foi cantor, guitarrista e compositor dos Beatles, além de ter tido uma carreira solo de sucesso. Nasceu dia 9 de outubro de 1940, em Liverpool, na Inglaterra.

No tempo da adolescência, liderou a banda The Quarryman, que pouco depois, seria integrada também por Paul McCartney, seu parceiro em inúmeras canções dos Beatles. Com Paul formou uma das duplas mais criativas da história da música, mas ao contrário do parceiro que era mais romântico, Lennon escrevia músicas mais explosivas, mais energéticas.

Algumas canções, tanto com os Beatles como as compostas em carreira solo, levam a sua marca pessoal: “Help”, “In My Life”, “StrawberryFields Forever”, “AcrosstheUniverse”, “Come Together”, “Give Peace a Chance”, “InstantKarma”, “Mother”, “Imagine”, “HappyXmas” “Mind Games” e “Woman”.

Em dezembro de 1980, Lennon foi morto a tiros em frente ao seu apartamento em Nova Iorque, Estados Unidos.

Considerando a pesquisa como evento intrínseco à construção dos saberes científicos, e as crianças enquanto partícipes nesse processo de construção, problematizamos com elas, como poderíamos descobrir informações que satisfizessem essa nossa inquietação.

**Diálogo:**

*Professora: – Como poderemos encontrar respostas para essas questões? Em que tipo de fonte poderemos pesquisar?*

*Criança 1: Na internet. Ou se a gente fizesse uma entrevista com nossos pais e familiares, para saber o porquê deles gostarem tanto dos Beatles antigamente e ainda hoje?*

Ao ouvir essa última sugestão, as crianças se demonstraram entusiasmadas e os professores iniciaram intervenções pedagógicas específicas, baseadas no trabalho de pesquisa histórica para a estruturação do roteiro de entrevista, descrito a seguir:

### ROTEIRO PARA ENTREVISTA

1. Nome do (a) entrevistado (a): \_\_\_\_\_
2. Idade: \_\_\_\_\_ Parentesco: \_\_\_\_\_
3. Como e quando você conheceu o trabalho da banda os *Beatles*?
4. Você lembra a repercussão do surgimento da banda para o mundo musical na época? Como isso se deu?
5. Algo mudou a vida dos jovens da época entre os anos 50 e 70? E na sua vida?
6. Em sua opinião, por que os *Beatles* são considerados o grupo musical mais famoso do mundo?
7. Quais as suas músicas preferidas dos *Beatles*?
8. O término da banda trouxe algum impacto para a sua vida? O que você lembra desse momento?
9. Você poderia vir à nossa escola falar um pouco de sua experiência com a banda?

**Figura 6** – Roteiro de entrevista aos pais, elaborado junto às crianças.  
Fonte: Acervo dos professores (2014).

Após a realização das entrevistas, as crianças puderam socializá-la com a turma. Na ocasião, as opiniões coletadas foram sistematizadas em uma tabela, possibilitando à turma a apreciação das narrativas de todos os familiares entrevistados, percebendo a importância do processo investigativo e dos relatos orais para a compreensão do tempo cronológico e histórico, bem como das transformações sociais vivenciadas pelos pais em simultaneidade ao sucesso da Banda.

Buscamos, ainda na etapa de Organização do Trabalho Pedagógico (RÊGO, 1999), diversificar as fontes para a

construção dos saberes voltados aos acontecimentos históricos que marcaram a trajetória *Beatles*, bem como às transformações sociais que estes provocaram.



**Figura 7** – Momento da apreciação de vídeos e clipes.

Fonte: Acervo dos professores (2014).

Consideradas pontos de apoio da construção historiográfica, essas fontes foram exploradas no intuito das crianças apreciarem entrevistas e shows da Banda, compreendendo seu estilo musical, seu figurino, o processo de consolidação da fama e a repercussão dessa para a sociedade da época.

Por meio dessas apreciações, podemos refletir ainda sobre as mudanças e permanências ocorridas na sociedade, a partir do fenômeno da *Beatlemania*, levando as crianças “à familiarização com as noções de sucessão, duração e simultaneidade, possibilitando uma melhor compreensão a respeito dos acontecimentos históricos” (GOIS, 1994, p. 4).

Ainda utilizando-nos dos relatos orais como pontos de apoio para a construção da historiografia, recebemos em nossa Escola um estudioso da temática e *beatlemaníaco* (tio de Isabel de Azevedo - uma integrante do grupo), o qual, por meio de relatos sobre suas visitas à cidade natal dos *Beatles*;

sobre suas apreciações aos shows e seus estudos bibliográficos acerca da Banda, pôde nos testemunhar as repercussões sociais provocadas pelo fenômeno da *Beatlemania*, dando ênfase às permanências – grande número de pessoas que, atualmente, ainda prestigiam suas canções.

Esse foi um momento muito construtivo para todos nós, uma vez que pudemos entrar em contato com fontes históricas inéditas, que fazem parte da história pessoal do entrevistado, coletadas / construídas ao longo de sua trajetória rumo à compreensão e aproximação com o legado deixado pela Banda.

Dentre essas fontes, pudemos apreciar: imagens de discos nunca antes vistos; relatos orais que nos possibilitaram apreender acontecimentos históricos não revelados nas fontes até então pesquisadas; ingressos de shows de Paul Mc Cartney, apreciados pelo entrevistado; camisetas usadas em homenagem ao artista nos shows; músicas da Banda e dos seus integrantes após carreiras individuais, cantadas na voz de Sr. Manuel e acompanhadas por nós.

Por meio dessa experiência, pudemos identificar as diversas estratégias do ser humano de produzir socialmente a vida e a história, compreendendo-nos também como seres históricos que tomam parte na produção da história e que, enquanto integrantes de um processo, podemos vir a modificá-los através de nossa ação.

### ROTEIRO PARA ENTREVISTA A MANUEL DE AZEVEDO – BEATLEMANÍACO

1. Quando você se tornou um *beatlemaníaco*?
2. Quais as suas canções dos Beatles preferidas?
3. Com o fenômeno da *Beatlemania*, o que mudou em sua vida?
4. Quais as músicas e discos mais famosos dos *Beatles*?
5. Quantas canções os *Beatles* gravaram?
6. Você sabe tocar os instrumentos dos *Beatles*?
7. Você sabe notícias/boatos da vida pessoal deles?
8. Por que a Banda acabou?
9. Você já foi em Liverpool?
10. Você já foi a um show de Paul Mc Cartney ou de Ringo?

**Figura 8** – Roteiro de entrevista ao *beatlemaníaco*.

Fonte: Acervo dos professores (2014).



**Figura 9** – Momento da entrevista ao *beatlemaníaco*.

Fonte: Acervo dos professores (2014).

Após a coleta de dados históricos, por meio das fontes diversas, mencionadas, pudemos propor às crianças a construção de uma linha do tempo, a partir da sistematização dos momentos mais marcantes da trajetória *Bealtes*. Desse modo, organizamos a turma em pequenos grupos. Cada grupo recebeu um texto que tratava da trajetória histórica da Banda, ficando responsável em caracterizar uma das fases dos *Beatles*. Assim, os integrantes dos grupos deveriam realizar a leitura dessa fonte histórica, buscando destacar os acontecimentos que marcaram a fase dessa trajetória artística pela qual a equipe ficou responsável.

Seguido aos estudos, socializamos as sínteses de cada fase, buscando organizar os acontecimentos em uma ordem cronológica, considerando que a datação é importante para a compreensão do *tempo cronológico*, mas não suficiente para a construção do conceito de *tempo histórico*, uma vez que apenas conhecer as datas e memorizá-las, como se sabe, não constituiria um aprendizado significativo; fato que nos levou à busca do entendimento do sentido das datações.



**Figura 10** - Socialização dos fatos históricos relevantes e organização da linha do tempo.

Fonte: Acervo dos professores (2014).<sup>1</sup>

Organizados os acontecimentos conforme sua sequência cronológica e atribuído a eles seus significados, iniciamos a organização da nossa linha do tempo, com o apoio de imagens, datações e síntese de cada fase, produzida pelos grupos.

## Quarto vestígio: entre canções e releituras artísticas

Por meio das Artes visuais e da Música, experimentamos um contato mais íntimo com os *Beatles*, ao estimularmos a sensibilidade, a criatividade, a oralidade e senso crítico das crianças – tendo na linguagem musical o eixo que conduziu os questionamentos das crianças, aglutinando “conceitos de outras áreas

---

1 - Em razão do artigo 5º da Constituição Federal de 1988 que dispõe sobre a igualdade de direitos perante a lei, bem como sobre a inviolabilidade da intimidade, da vida privada, da honra e da imagem das pessoas, as identidades das crianças foram preservadas e seus rostos cobertos com uma tarja preta.

do conhecimento, com a perspectiva de articular-se com outros conhecimentos” (RÊGO, 1995, p. 102).

No tocante aos conhecimentos musicais, as crianças foram motivadas a participar de vivências que envolveram a apreciação de algumas canções, análise dos conteúdos das letras das músicas *Twist and Shout* e *Let it be* (exploração da letra, contextualização, interpretação coletiva, com auxílio da professora de Inglês para a compreensão do contexto, canto intercalado); reconhecimento dos elementos rítmico-musicais, observações/apreciações dos instrumentos: guitarra, baixo e bateria na Escola de Música da UFRN e execução de pequenas melodias das canções com a flauta doce das canções *Yellow Submarine* e *Twist and Shout*.



**Figura 11** – Audição e organização dos versos da canção *Let it be* para posterior interpretação.

Fonte: Acervo dos professores (2014).



**Figura 12** – Execução de melodias de *Yellow Submarine* e *Twist and shout* na flauta.

Fonte: Acervo dos professores (2014).

Nesse percurso nos envolvemos com um repertório constituído culturalmente, ao compreendermos as linguagens artísticas como “constituidoras do pensamento infantil” (VICTOR, 2017, p. 77), já que:

É nas relações entre o que as crianças já sabem, as realidades imediatas, a curiosidade e o diálogo com as músicas, as maneiras de fazer e produzir arte musical, bem como com a oportunidade de desvelar novas formas de perceber e fazer, com novas técnicas e movimentos, enfim, pelos vínculos entre as crianças e o professor, e os livros, e os meios de comunicação, e os artistas – fontes do conhecimento disponível – que se aprende e ensina Música (MOSCA, 2018, p. 95).

O contato mais íntimo e sistematizado com esse repertório se constituiu como ampliador das capacidades criativas e comunicativas das crianças, pois a partir da música podem expressar sensações e ritmos corporais por meio de gestos, da dança, da postura e do canto, uma vez que

a linguagem musical é excelente meio para o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da autoestima e autoconhecimento, além de poderoso meio de integração social (BRASIL, 2001, p. 49).

Em tais situações, as crianças foram capazes de relacionar partes das canções aos movimentos corporais com elásticos, bolas de encher ou fitas de cores específicas (azul, amarela e vermelha), representando as partes das músicas. Com essa atividade, reconheceram a estabilidade da forma musical de algumas canções dos *Beatles*, com letras curtas e trechos repetitivos.

Assim como a linguagem musical, as Artes Visuais promovem a comunicação, a expressão, a sensibilidade e/ou criatividade no cotidiano da criança. Portanto, na intenção de aliar a Música, a História e a Arte no estudo sobre os *Beatles*, decidimos, com a turma, realizar releituras de fotografias que marcaram a história da Banda, bem como de capas dos seus álbuns mais famosos.

Para isso, as crianças foram divididas em grupos (cada grupo ficou responsável pela releitura de uma das capas dos álbuns), sendo o álbum *Let it be*, alvo de uma releitura coletiva.

Demos início ao trabalho com as artes visuais por meio da contextualização, proposta na Abordagem Triangular: momento em que as crianças refletiram sobre os contextos histórico-sociais de criação de tais álbuns, considerando a ordem cronológica dos lançamentos desses discos: *Please, please me* (1963), *Help* (1965 – auge da *beatlemania*), *Yellow Submarine* (gravado entre 1967 e 1968), *Abbey Road* (1969) e *Let it be* (último disco, gravado entre 1969 e 1970).

Para a realização de tais atividades, adotamos a abordagem triangular proposta pela autora Ana Mae Barbosa (1991),

que se configura como possibilidade de refletir sobre objetos artísticos, contemplando momentos específicos que se unem no decorrer do processo (ler, contextualizar e fazer).

A referida metodologia permite a interação direta das crianças com a obra estudada, desde a sua contextualização (Quem foi o autor que a produziu? Quando? Onde? Em que se inspirou?), passando pela apreciação/leitura (O que sentem ao ver essa imagem? Que elementos estão representados? Quais as cores utilizadas?) até o fazer artístico propriamente dito (interpretação das crianças sobre a tela, e não a sua cópia). Nessas atividades, a turma explorou as características mais marcantes de cada fase vivida pela Banda, bem como se apoiou em diferentes técnicas artísticas: desenho, pintura, fotografia de encenação e fotomontagem.



**Figura 13** – Releitura da Capa do disco *Please please me*.

Técnica: Fotomontagem.

Fonte: Acervo dos professores (2014).



**Figura 14** – Releitura da capa do disco Help.

Técnica: pintura em isopor.

Fonte: Acervo dos professores (2014).



**Figura 15** – Releitura da capa do disco Yellow Submarine.

Técnica: Fotografia de encenação.

Fonte: Acervo dos professores (2014).



**Figura 16** – Releitura da capa do disco *Abbey Road*.

Técnica: Fotografia de encenação.

Fonte: Acervo dos professores (2014).



**Figura 17** – Releitura da capa do disco *Let it be*.

Técnica: Fotomontagem.

Fonte: Acervo dos professores (2014).

## Vestígio final: o sonho ainda não acabou!

Ao concluirmos esse estudo, percebemos os avanços quanto aos objetivos propostos, principalmente, sobre o reconhecimento das permanências e transformações sociais e culturais, decorrentes da atuação artística dos *Beatles*, na comparação de acontecimentos no tempo, tendo como referência, anterioridade, posterioridade e simultaneidade (BRASIL, 1997).

Ao desvendar cada vestígio aqui socializado, compreendemos como se deu o processo de construção de saberes infantis acerca do tempo histórico relacionado à trajetória musical da Banda *The Beatles*, conhecendo as mudanças e transformações sociais provocadas pelo fenômeno da *Beatlemania*.

Por meio da investigação foi possível, ainda, um contato mais íntimo com as canções, compreendendo os conteúdos e elementos rítmico-musicais que as compõem, além de poder representar essas descobertas a partir de releituras em Artes Visuais (BARBOSA, 1991).

Assim, pudemos retornar de nossas visitas históricas a outros tempos, comprovando que as questões de pesquisa foram respondidas, uma vez que possibilitaram às crianças a compreensão e significação a respeito dos acontecimentos históricos que marcaram a trajetória dos *Beatles*, revelando os primeiros passos rumo à transformação dos saberes espontâneos em científicos, visto que as crianças continuam motivadas às novas descobertas, pois “o sonho estava apenas começando”.

## REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva/Iochpe, 1991.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 2001. v. 3.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História, Geografia**. Brasília: MEC/SEE, 1997.
- FREINET, Célestin. **Pedagogia do bom senso**. Tradução J. Baptista. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004. (Coleção Psicologia e Pedagogia).
- GOIS, Francisca Lacerda de. **Da História vivida à História contada: o conceito de tempo histórico nas séries iniciais do 1º grau**. 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 1994.
- MOSCA, Maristela de Oliveira. **Currículo como Jazz: perspectivas inclusivas e interdisciplinares na construção curricular do ensino de Música em uma escola básica brasileira**. 2018. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Universidade do Minho, Braga, 2018.
- RÊGO, M. C. F. D. **O currículo em movimento**. Natal: EDUFRRN, 1999. (Caderno Faça e Conte, 2).

RÊGO, M. C. F. D. **Recortes e relatos:** a criança de 2 e 3 anos no espaço escolar. 1995. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 1995.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Centro de Educação. Núcleo de Educação da Infância. **Proposta Pedagógica do NEI/CAp/UFRN.** Natal, 2019. No prelo.

VICTOR, Analice Cordeiro dos Santos. **Tema de Pesquisa:** possibilidades e limites no ensino fundamental.

Relato da prática. Natal: NEI-CAp/UFRN, 2012.

# DO CONTO AO ROTEIRO CINEMATOGRAFICO

TRANSFORMANDO LINGUAGENS

*Anna Karolina Alves do Nascimento*  
*Kívia Pereira de Medeiros Faria*

*A fotografia é verdade. Cinema é ver-  
dade vinte quatro vezes por segundo.*

*Jean-Luc Godard*

## No escurinho do cinema: o tema de pesquisa

No NEI-CAp/UFRN, a prática pedagógica desenvolvida nos trabalhos e estudos é orientada metodologicamente pelo *Tema de Pesquisa*<sup>1</sup>. Essa metodologia permite a criação de situações didáticas que possibilitam às crianças falarem sobre suas inquietações,

---

1 - O Tema de Pesquisa é a metodologia que orienta todo o trabalho pedagógico no NEI. Os temas são indicados pelas crianças ou pelo professor. No Tema de Pesquisa, o professor junto às crianças organiza o trabalho pedagógico. Essa metodologia articula três dimensões: os conhecimentos das áreas de conteúdos já sistematizados e que queremos socializar, o contexto sociocultural das crianças e as questões a serem investigadas (REGO, 1999).

vivências e saberes em situação dialógica e de protagonismo, que as coloca como autoras de seus próprios conhecimentos.

Assim, a construção do trabalho desenvolvido se pauta em um conhecimento em rede que, orientado por documentos nacionais (Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental) e institucionais (proposta pedagógica da escola), busca uma articulação com os conhecimentos de diferentes áreas de conteúdo, o contexto sociocultural das crianças, seus interesses e seus níveis de desenvolvimento (RÊGO, 1999).

Em uma turma do 3º ano do ensino fundamental<sup>2</sup>, as crianças já demonstram propriedade sobre a proposta metodológica da escola e algumas frases como: “-Qual é o nosso tema de pesquisa?” ou “-Quando vamos escolher o nosso tema de pesquisa?” costumam circular pelo espaço da sala de aula e nas conversas em roda após as primeiras semanas do ano letivo.

Nessa direção, algumas atividades foram desenvolvidas, como a proposição de pesquisa e leitura de revistas científicas e, em seguida, a listagem individual de aspectos considerados importantes e intrigantes. A intenção dessas leituras iniciais seria a de mobilizar o ser pensante e de trazer à luz situações de diálogo e de argumentação que fomentassem possíveis caminhos para trilharmos no decorrer do ano.

A partir dessas leituras, as crianças elencaram temas, abaixo descritos, que julgaram interessantes para empreender um estudo mais aprofundado:

---

2 - A turma do 3º ano vespertino de 2018 era formada por um grupo de 21 crianças (10 meninas, 11 meninos), compreendidas na faixa etária entre 8 e 9 anos e duas professoras.

### O QUE ACHAMOS INTERESSANTE?

1. Pirâmides do Sol
2. Insetos
3. A ciência no bolo
4. Animais ameaçados de extinção.
5. Castelos
6. O som
7. A China
8. Ilha de Páscoa – Chile
9. Minhoca aquática
10. Trovões
11. Experiências com câmeras

**Quadro 1** – Temas interessantes listados a partir da leitura de revistas científicas.

Fonte: Arquivo das autoras (2018).

Para burilar a leitura inicial, as crianças foram convidadas a elaborar uma questão de estudo para os temas propostos. Para tanto, foram orientadas de que esta pergunta não podia ser respondida, simplesmente, com um *sim* ou *não*, mas que devia inspirar dúvidas e muitos caminhos para estudo e pesquisa. Sobre as perguntas, tivemos os seguintes questionamentos:

### QUESTÕES SOBRE OS TEMAS

1. Como surgiu a primeira bananeira?
2. Por que a gente não vê o vento?
3. Quem está atrás da tela do cinema?
4. Como faz animação? Como faz o desenho se mexer?
5. Cinema: como funciona? Como fazer filmes?
6. Como surgiu o universo?
7. O que causa os desastres naturais?
8. Para que serve a informática?
9. Como surgiram os animais marinhos?
10. Quem foi o primeiro homem?

**Quadro 2** – Listagem das questões de estudo das crianças.

Fonte: Arquivo das autoras (2018).

Revisitando essas questões, observamos que o cinema já sinaliza como temática possível entre as crianças, visto que ele aparece em três perguntas, enquanto as demais são diversas entre si. Por fim, depois de trilhar esse percurso, as crianças, com a ajuda das professoras, categorizaram essas perguntas em grandes temas, que assim ficaram estabelecidos: PLANTAS, ANIMAIS MARINHOS, CINEMA, EVOLUÇÃO HUMANA E FENÔMENOS NATURAIS.

Houve a proposição de uma exposição argumentativa feita pelas crianças em torno das categorias. Esse debate argumentativo tinha o intuito de seduzir os demais colegas para a escolha do tema de pesquisa da turma, além de promover situação comunicativa em que todos estariam engajados. Após o debate, aconteceu uma eleição secreta.

A eleição indicou o que as perguntas já haviam sinalizado: cinema foi eleito o tema de pesquisa da turma do 3º ano. Em

seguida, houve os procedimentos de conhecer o que já se sabe e o que queremos saber, que serão apresentados a seguir.

## Um roteiro que surge: as questões de estudo e seus desdobramentos

As crianças expressaram seus saberes sobre o tema de pesquisa e sinalizaram, também, o que queriam conhecer a partir desse estudo. Essas falas foram registradas na tabela abaixo e revelam trajetórias de pesquisa que as crianças junto com as professoras enveredariam por todo o ano letivo de 2018.

De forma breve, destacamos que esse percurso contemplou a história do cinema de forma internacional, nacional e local; estudos sobre fotografia, luz e cores; técnicas de animação, brinquedos de animação; gêneros textuais afins à temática; produção e consumo de audiovisual para a infância; transformação de paisagens; ação do homem; trilha sonora e olho humano, entre outros, que foram convocados para a compreensão de um tema de pesquisa em amplitude e profundidade.

IDEIAS INICIAIS	QUESTÕES DE ESTUDO
<ol style="list-style-type: none"><li>1. Pra botar o filme na tela tem projeção.</li><li>2. Cinema é tela grande e pode ter 1, 2 ou 3 horas.</li><li>3. Fazer um filme demora dias, semanas e meses.</li><li>4. Na sala de cinema não passa só filme, eu já assisti o final da “Liga Champions”.</li><li>5. O cinema tem que ter dublagem quando o filme é de outro país e a pessoa não entende inglês.</li><li>6. Para a projeção do filme, é necessária uma fita, um rolo.</li></ol>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Qual foi o 1º filme da história do cinema?</li><li>2. Quem criou/inventou o cinema? E quando?</li><li>3. Como funciona o cinema, tudo: as salas, os filmes, as comidas?</li><li>4. Será que tem mais que 3D? Vão lançar o 5D?</li><li>5. Quem foi o primeiro ator ou atriz?</li><li>6. Qual foi o primeiro gênero de filme do cinema? Quais são os gêneros que existem no cinema?</li></ol>

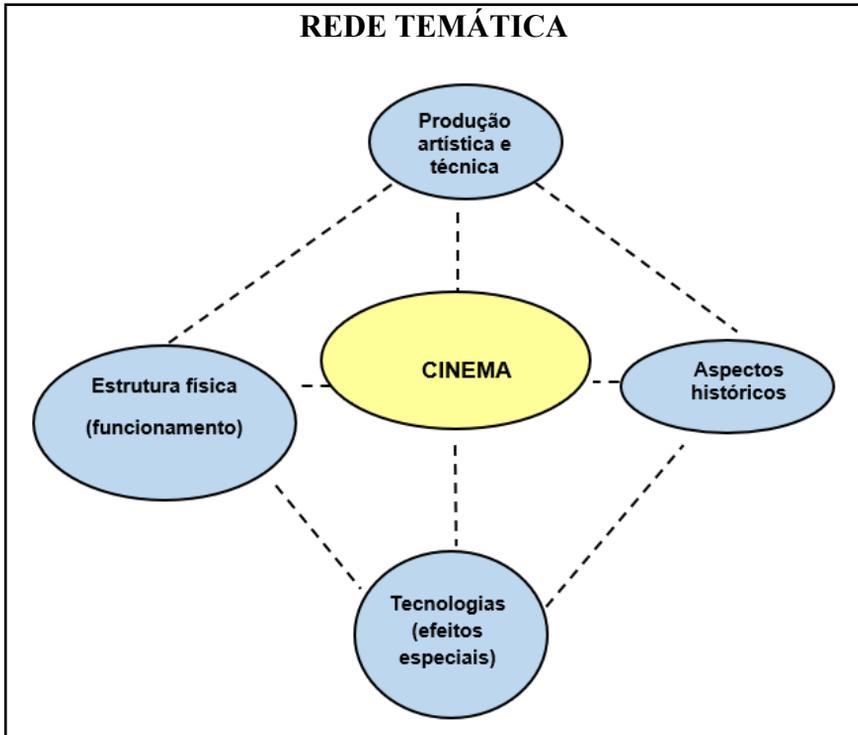
<p>7. A tela do cinema, desde os primeiros tempos, era preta, branca e cinza.</p> <p>8. O filme pode ser assistido no tablet, no celular, no computador, na tv e não apenas na sala de cinema.</p> <p>9. Algumas coisas dos filmes são reais.</p> <p>10. Quando o filme é de outra língua, usa a legenda.</p> <p>11. Precisa de atores quando o filme não é de animação.</p> <p>12. Quando começou o cinema não tinha tela. Era máquina que... uma fita, saía uma luz e batia na parede.</p> <p>13. No cinema tem comerciais legais e regras.</p> <p>14. Antes do filme tem trailer.</p> <p>15. Para ter cinema precisa de criatividade, atores, diretores, roteiro.</p> <p>16. Geralmente fazem o filme de animação na internet.</p> <p>17. Tem que ter a pessoa que cuida do cabelo, a figurinista e a maquiagem.</p> <p>18. Cinema é um tipo de trabalho.</p> <p>19. Os filmes têm faixa etária.</p> <p>20. As músicas têm que combinar com as cenas do filme.</p> <p>21. Não existe só música de fundo, existem personagens cantando.</p> <p>22. Existe um cinema que é mudo (um filme).</p> <p>23. Existe uma mesa que produz efeitos sonoros e especiais.</p> <p>24. 1º veio preto e branco, depois veio 2D, depois 3D com óculos.</p>	<p>7. Nos filmes que possuem animais, como eles fazem para os animais fazerem tudo aquilo?</p> <p>8. Como os animais ficam grandes no filme, como no <i>King Kong</i>?</p> <p>9. Onde e quando foi construída a 1ª sala de cinema?</p> <p>10. Quem foi a primeira pessoa a entrar na sala de cinema?</p> <p>11. O que é e para que servem os “take 1” e “take 2”?</p> <p>12. Como fazer um filme de animação?</p> <p>13. Como se usa a tela verde das projeções de fundo dos filmes?</p> <p>14. Por que existe uma tela verde e uma branca no cinema?</p> <p>15. Como se cria um filme?</p> <p>16. Será que passa curta-metragem no cinema?</p> <p>17. Por que a sala de cinema é escura?</p> <p>18. Como fazem os efeitos especiais no cinema?</p> <p>19. Como fazem para fazer o sangue de cenas perigosas, a maquiagem, o cabelo, as roupas e os sons de fundo?</p>
--	--

**Quadro 3** – Ideias iniciais das crianças e suas questões de estudo.

Fonte: Arquivo das autoras (2018).

Considerando a observação das crianças e as suas falas sobre o cinema, delineamos uma rede temática que se ramifica em algumas direções, como: produção artística e técnica;

aspectos históricos; estrutura física e tecnologia. A estrutura desse conhecimento em rede pode ser assim visualizada:



**Figura 1** – Rede temática para o Tema de Pesquisa Cinema.  
Fonte: Arquivo das autoras (2018).

Como um recorte, para fins da escritura desse texto, faremos um relato de como as crianças produziram um filme, desde a confecção de um conto e sua transformação em roteiro cinematográfico, distribuição de funções, elaboração de figurino, maquiagem, cenário, até a definição dos planos para a filmagem.

Cabe ressaltar que a atividade de produzir um filme foi encarada como aplicação do conhecimento, que é uma etapa prevista na metodologia do Tema de Pesquisa. Entretanto, até a chegada desse momento no estudo do tema *Cinema*, uma longa trajetória de conhecimentos, pesquisas e desdobramentos foi percorrida no intuito de perceber a contribuição das diversas áreas do conhecimento para a compreensão desse tema de pesquisa.

## **As principais cenas de um conto: a sequência didática**

É importante destacar que a produção do filme aconteceu no último trimestre letivo e vários estudos nos levaram até a materialização desse audiovisual. Uma vertente dessa pesquisa foi o estudo sobre o gênero conto. O debruçar sobre esse gênero surgiu ao notarmos que as crianças sentiam o desejo de ler e/ou ouvir contos de terror, entretanto, após a leitura, relatavam ficar com medo de fazer ações cotidianas, o que revelava, naquele momento, uma frágil desenvoltura no trânsito do real para a ficção. De modo que decidimos estudar o gênero discursivo<sup>3</sup> conto para que elas observassem sua estrutura e, acima de tudo, seu caráter ficcional.

Pensamos, assim, numa sequência didática que, ao final dela, fosse possível as crianças demonstrarem mais segurança na leitura ficcional por conseguirem perceber nessa estrutura uma regularidade, o trabalho de um escritor que quer despertar em seu leitor sensações diversas e, ainda, a possibilidade de ser um autor de contos.

---

3 - Tipo relativamente estável de enunciado (BAKHTIN, 2016).

Segundo Zabala (1998, p. 18), as sequências didáticas são

[...] um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores, como pelos alunos.

Nesse sentido, dentre os objetivos elencados para a sequência didática abordada, situamos:

- Conhecer o gênero textual conto;
- Identificar os elementos que compõem o conto: ideia central, personagens, ambiente, conflito e desfecho;
- Planejar a escrita de contos, considerando o tema central e seus desdobramentos;
- Produzir contos com atenção à estrutura do gênero.
- Conhecer e identificar os tipos de contos trabalhados (folclórico, fada, maravilhoso, terror, etc.) com base nas pistas textuais (elementos mágicos, animais falantes, ambientação, suspense);
- Participar da reescrita, coletiva e individual, de contos, observando as orientações para a organização do texto (ex.: o encadeamento das ideias no texto);
- Elaborar roteiro cinematográfico, coletivamente, a partir de um conto;

- Conseguir identificar aproximações e distanciamentos entre os gêneros estudados: conto e roteiro cinematográfico (função e estrutura).

Os objetivos, entretanto, não foram definidos *a priori*, mas sim elencados a partir dos desdobramentos do estudo do tema de pesquisa *Cinema*. Com esse norte, dispusemos em roda vários livros de literatura, entre eles haviam poesias e narrativas, e solicitamos às crianças uma forma de organizá-los. De pronto, elas classificaram os textos segundo a sua estrutura: “-*Aqui estão as poesias!*”; “-*Aqui são as histórias!*”. Pedimos às crianças que nos falassem sobre como elas percebiam essas diferenças, elas, por sua vez, contaram que as poesias tinham rimas e que as outras histórias não tinham, iam até o fim da linha e continham parágrafos. Nesse momento, outras questões são feitas: “-Mas, e se fôssemos dividir essas histórias pelo o que elas contam, será que elas ficariam todas no mesmo grupo?”; “-Será que existe algo mais em comum do que apenas o fato de ter parágrafo e ir até o final da linha?”.

Com base nesse pré-ensino, partimos para o estudo do gênero conto, através de aula expositiva-dialogada, explicitando suas características e estrutura. Também apreciamos, durante a Leitura (momento diário da rotina destinado à leitura de literatura), contos dos mais diversos tipos.

Nesse sentido, esperávamos que as crianças pudessem identificar a estrutura desse gênero, a saber: a *ideia central* (o que vai acontecer no conto), os *personagens da história* (herói, vilão, personagens de apoio, etc), o *ambiente* (palácio, floresta, cidade, etc.), o *conflito* (ação dos vilões ou situação que gere problema) e o *desfecho* (final da história, com a resolução para o conflito). Realizamos, com esse propósito, atividades individuais

e coletivas, escritas e orais, em que elas pudessem identificar, nos contos, cada parte que compõe sua estrutura.

### *Descontruindo o conto e contando mais*

Concomitantemente, durante as idas semanais à biblioteca setorial Visconde de Sabugosa, situada no prédio da Educação Infantil do NEI-CAP/UFRN, no contexto do estágio supervisionado das alunas do Curso de Letras-Português da UFRN, Gabriella Kellmer de Menezes Silva e Gabriella Maria de Araújo, apreciamos diversos tipos de contos, tais como os de folclore, fada, maravilhosos e terror.

Nesses encontros, eram realizadas leituras públicas dos contos, tendo a mediação das estagiárias e em seguida elencava-se, a partir das hipóteses das crianças, as características daquele tipo de conto em uma folha de papel madeira.

Outra atividade realizada, em articulação com as estagiárias de Letras-Português, foi a apreciação da obra *Diário de um lobisomem*, de Georgina Martins. Fruto de pesquisa histórica, o livro apresenta de maneira lúdica crenças populares sobre a figura folclórica do lobisomem. O personagem interage com o leitor enquanto relata o seu encontro com o homem-lobo. A escolha do livro buscou, sobretudo, destacar o caráter ficcional da história, a qual tem aproximação intrínseca com os contos de terror.

Posteriormente, foi solicitado que as crianças propusessem outro final para a história, de modo que assumissem o papel de escritores e compartilhassem sua produção com o grupo. É relevante destacar que durante essa atividade o caráter negativo do terror foi transformado em finais lúdicos e de potência criativa.

A partir dos estudos da estrutura dos contos, dos seus tipos e da apreciação desse gênero discursivo, foi solicitado que as crianças escrevessem, cada uma, o seu próprio conto. Em uma primeira atividade, elas destacaram somente a ideia central, os personagens, o ambiente, o conflito e o desfecho. Depois da socialização coletiva dessa estrutura com todos, as crianças iniciaram a escrita propriamente dita.

Após cada escrita e reescrita dos contos, nos reuníamos em roda para que cada criança pudesse ler sua produção, a fim de que essa pudesse ser avaliada coletivamente. Essa atividade foi realizada durante algumas semanas. Assim, elas tinham oportunidade de sugerir e receber modificações nas suas próprias produções e na de seus pares, de modo a aperfeiçoar não somente sua adequação ao gênero, mas também a fluidez, a coerência da narrativa e a recepção do seu leitor.

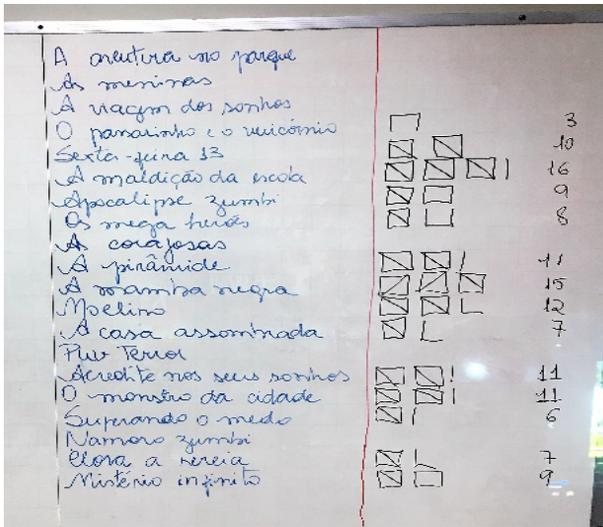
Avaliavam, então, por exemplo, se o escritor apresentava na introdução do seu conto o cenário, os personagens e os fatos iniciais para situar o leitor, se durante a complicação, o desenvolvimento do conflito estava claro e, finalmente, se no desfecho o elemento surpresa era revelado e o conflito resolvido.

Tal exercício, apesar de demandar muito tempo, mostrou-se bastante proveitoso no sentido de qualificar as crianças a criticar de modo coerente, produtivo e respeitoso, assim como compreender que dificilmente um texto está pronto depois da primeira escrita, necessitando assim da reescrita para aprimorá-lo.

Após o acabamento possível dado aos contos seguidos de várias sessões de reescrita e apreciação coletiva, fizemos uma votação para decidir qual deles iria ser transformado em um curta-metragem, tendo em vista a continuação da sequência didática e a articulação com o nosso tema de pesquisa. Durante o pleito (Fotografia 1), as crianças poderiam votar em mais de uma opção. Os

mais votados foram analisados pelas professoras, a fim de observar a viabilidade da filmagem e as possibilidades que ele oferecia.

Após discussões, optamos pelo o conto de Gabriel Silva Dantas. Nele, 8 amigos viajam para a África em uma missão cheia de aventuras em busca do veneno de uma cobra rara: A mamba negra.



**Figura 2** – Representando a votação para escolha do conto a ser transformado em curta-metragem.

Fonte: Acervo das autoras (2018).

## Antes do “luz, câmera, ação”: construindo o roteiro cinematográfico

A fim de transformar o nosso conto em um filme, outros aprofundamentos foram necessários, um deles foi o estudo do gênero roteiro, o qual se constitui como um gênero discursivo em que

se predomina a descrição. Dentre os elementos fundamentais de um roteiro estão o *enredo*, ou seja, a história propriamente dita; as características físicas e psicológicas dos *personagens*; o espaço (lugar), o *tempo*, seja de ordem cronológica/linear seja de ordem psicológica/não linear, os *planos da câmera* e as *falas dos personagens*.

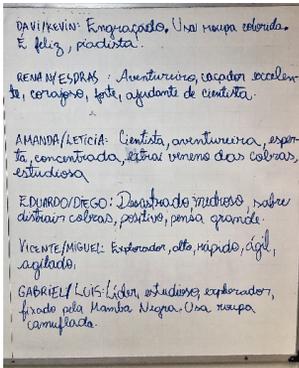
Tendo em vista iniciar nossas pesquisas em torno desse gênero discursivo, convidamos para uma entrevista o realizador audiovisual Danilo Guanabara. Ele é graduado em Jornalismo pela UFRN e concluiu o curso de *Digital Film Production* na Pull Focus Film School, em Vancouver – Canadá, e vem se dedicando à fotografia e ao vídeo há mais de 10 anos. Atualmente, trabalha como diretor na área de publicidade e na direção/ produção de curtas-metragens que já foram, inclusive, premiados.

Na ocasião de sua visita, assistimos ao curta-metragem *O menino do dente de ouro*, no qual Wesley, garoto de 12 anos, ao ir para o colégio, acaba se envolvendo em uma trama com o dinheiro, mas também com o perigo. O curta dirigido por Rodrigo Sena, tem o roteiro assinado por Guanabara.

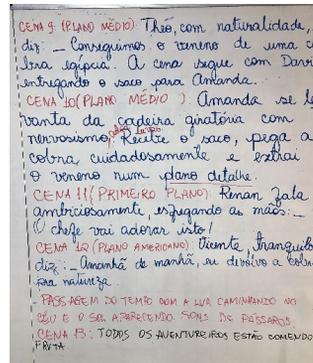
Uma das perguntas feitas pelas crianças ao realizador audiovisual foi o que era preciso para se fazer um bom roteiro. De acordo com ele, deve-se primar pelas seguintes características: uma boa história com início, meio e fim; conflitos; curvas dramáticas; e o fato de o personagem sofrer uma transformação do início para o final do filme.

Inspirados na entrevista, fizemos uma aula expositiva sobre roteiro e apresentamos alguns exemplos do gênero. As crianças logo chamaram atenção para os planos da câmera, os quais eles já haviam estudado anteriormente, e que eram situados nos textos. Esse conhecimento prévio foi preponderante para enriquecer o roteiro de *A mamba negra*, direcionando o olhar da câmera, e conseqüentemente, do espectador.

Iniciamos, então, o processo de construir, coletivamente, o roteiro do curta. O primeiro passo, foi a descrição dos personagens (Fotografia 4), sinalizando suas características físicas e psicológicas. Em seguida, íamos lendo o conto e transformando, coletivamente, os parágrafos em uma ou mais cenas (Fotografia 5).



**Figura 3** – Representando os personagens descritos no roteiro construído coletivamente.  
Fonte: Acervo das autoras (2018).



**Figura 4** – Representando trecho do roteiro d'a Mamba Negra.  
Fonte: Acervo das autoras (2018).

Enquanto as crianças sugeriam as cenas e os planos da câmera, as professoras mediavam as escolhas e registravam no quadro o esboço do roteiro. Esse processo, apesar de aparentemente simples, demandou alguns dias e requeria das crianças e professoras o exercício de atenção às características do gênero e aos pormenores descritivos.

Com o roteiro pronto, as professoras digitaram e distribuíram cópias para as crianças, tendo em vista uma leitura da sua totalidade. Em seguida, dando ênfase no cinema enquanto uma arte coletiva, distribuímos de acordo com as solicitações das

crianças, a função<sup>4</sup> de cada uma para a gravação do curta. Desse modo, no dia de se escutar “luz, câmera, ação”, atores, maquiadores, cabeleireiros, fotógrafos, auxiliares de direção, aderecistas estavam prontos para transformar o roteiro em sétima arte!



**Figura 5** – Representando cena final do filme A mamba negra.

Fonte: Acervo das autoras (2018).

## Para ser espectador do mundo

A sequência didática aqui relatada evidência a viabilidade de um trabalho com o cinema no âmbito do Ensino Fundamental. Ao estudar a linguagem cinematográfica na escola, não se espera

---

4 - Vale destacar que já havíamos estudado sobre as profissões do cinema, que vão além daquelas que vemos nas grandes telas. Já tínhamos contemplado estudos sobre tipos de maquiagem (artística e social), linguagem corporal inspirados nos jogos teatrais de Spolin (2007) e no método Rasaboxes (prática fundamentada nos estudos do diretor de teatro experimental Richard Schechner).

formar cineastas, mas sim habilitar as crianças/espectadoras para uma leitura crítica dos produtos audiovisuais aos quais têm acesso.

Nesse sentido, ainda que tenhamos apresentado apenas um recorte do que foi desenvolvido durante o estudo do tema de pesquisa *Cinema*, salientamos que pudemos notar na fala das crianças e nos próprios produtos audiovisuais construídos com elas, um discurso coerente e sensível ao tema estudado.

Ao final da sequência didática, notou-se que as crianças conseguiam diferenciar os dois gêneros discursivos estudados. Nesse sentido, sinalizavam que o roteiro é um texto mais enxuto, tendo em vista que as emoções já vêm traduzidas para o espectador, sobretudo pelo uso de câmeras e da atuação. O conto, por sua vez, exige uma maior demanda da imaginação do leitor. Essa diferença entre os gêneros advém da intenção comunicativa que é própria de cada um deles.

O trabalho com esse tema de pesquisa proporcionou momentos de reflexão a respeito da produção cultural para a infância, da arte em suas diversas linguagens e mais ainda, da possibilidade de se reconhecerem como produtores de cultura ao conseguirem idealizar e realizar uma produção cinematográfica.

Considerando a educação para as mídias (BELLONI, 2001), esse trabalho possibilitou a reflexão a partir de dois eixos: aprender a utilizar as diferentes mídias e seus códigos (trabalho de instrumentalização) e ter a própria mídia como objeto de estudo e análise (trabalho como objeto de estudo), de onde inferimos a consistência de um trabalho que educa para o apreciar e criar com autonomia e criticidade.

Dentre as repercussões de *A mamba negra*, destacamos a participação das crianças do 3º ano vespertino como espectadores e expositores do III Festival de Curtas do Nei. O curta-metragem planejado, produzido e realizado por uma

turma de crianças pôde ser apreciado por crianças da própria instituição, de outras instituições convidadas e também por cineastas que compareceram ao evento.

Que venham as próximas cenas!

## **Making off: conto e roteiro de A mamba negra**

### *CONTO: A MAMBA NEGRA*

*Autor: Gabriel Silva Dantas*

Oito amigos foram para a África em busca do veneno mais potente: o da Mamba Negra. Theo, Mário, Renan, Eduardo, Davi, Vicente, Amanda e Gabriel, depois de descerem do avião, tiveram que viajar 8 km a pé com duas caixas. Eles chegaram e já começaram a ver muitos animais: 5 leões, 3 pítons africanos, uma girafa, uma manada de elefantes e etc. Mário, Theo e Davi começaram a procurar pela Mamba Negra. Eduardo achou uma cobra egípcia e gritou pedindo ajuda:

-Galera, uma cobra egípcia, se a gente pegar, ganha uma grana com o veneno!

Eduardo distraiu a cobra, Davi tentou pegá-la. Davi conseguiu pegar a cobra e a colocar no saco. Amanda estava estudando a Mamba Negra. Eles voltaram para a casa na árvore e Renan perguntou:

-O que vocês conseguiram?

Theo disse:

-Conseguimos o veneno de uma cobra egípcia.

Amanda, cuidadosamente, extraiu o veneno da serpente, e Renan disse:

-O chefe vai adorar isto!

Vicente devolveu a cobra no dia seguinte para a natureza.

Três horas depois, ao procurar a Mamba Negra, Renan encontrou uma formiga Siafu. Ele disse:

-Gente, vem ver isso!

Theo disse:

-O que você achou?

Renan respondeu:

-É uma formiga Siafu!

Gabriel e Theo correram para ver a formiga. Renan pegou uma vasilha e colocou a formiga dentro.

No dia seguinte, Davi e Renan saíram para pescar e Vicente disse:

-Eu vou com Mário, Eduardo e Gabriel procurar a Mamba Negra.

Davi e Renan chegaram ao rio. Davi viu três cobras do tipo Naja Nívea. Renan pediu a lança. Ele atingiu duas e a outra fugiu. Davi disse:

-Oba, vai ser um banquete!

De repente, uma zebra apareceu na margem.

Davi disse:

-Ah, qual é!

Renan pediu a outra lança para conseguir mais carne. Ele se preparou, esperou e lançou.

Eles conseguiram 200 quilos de carne.

Voltaram para casa na árvore.

Enquanto isso, Gabriel, Vicente, Mário e Eduardo procuravam a Mamba Negra. De repente, Gabriel achou uma Serpente Africana Bush. Ele disse:

-Oh! Uma Africana Bush!

Gabriel a pegou e a colocou no saco. Levou até Amanda que extraiu o veneno e entregou a cobra para que Davi a devolvesse à floresta.

No dia seguinte, Vicente acordou com um barulho estranho:

-Shshshshshsh.

Ele desceu e viu uma Mamba Negra! Ele chamou todo mundo dizendo:

-Gente, tem uma Mamba Negra lá fora. Ahhhh!

Todos acordaram desesperados e pensaram:

-É hoje que vamos terminar a missão!

Amanda, Davi, Mário, Renan e Gabriel desceram para capturar a serpente. Davi serviu de distração, enquanto Gabriel a capturou e a colocou no saco. Levaram-na para casa na árvore. Amanda extraiu o veneno e voltaram para casa. O chefe deles disse:

-Parabéns, vocês ganharam 100 mil dólares.

## **Roteiro: A mamba negra**

*Baseado no conto de Gabriel Dantas*

### **Personagens:**

MAICON/MARIO: Aventureiro, explorador, curioso, rápido e apressado. Entende muito de cobras.

JHONATA/THEO: Aventureiro, curioso, cuidadoso e atento. Veste calça amarela e camisa com proteção.

LETÍCIA/SAMIRE: Cientista, aventureira, esperta, concentrada e estudiosa. Especialista em extrair veneno de cobras.

GUILHERME/EDUARDO: Desastrado, medroso e positivo. Sabe distrair cobras e pensa grande.

MIGUEL/VICENTE: Explorador, rápido, ágil, agitado e alto.

LUÍS/GABRIEL: É o líder do grupo. Estudioso e explorador. É aficionado pela Mamba Negra. Usa roupa camuflada.

KEVIN/DAVI: Engraçado, feliz e piadista. Usa roupa colorida.

JAMES/RENAN: Aventureiro, corajoso e forte. Além de excelente caçador, também é ajudante de cientista. Usa calça jeans, tênis e porta facão.

A CHEFE/ BELA/ANNA GIULIA: Ex-exploradora. É rica e usa roupa elegante. Possui muitos prêmios e certificados.

### **Cenas:**

#### **EXTERNAS**

Floresta Africana.

#### **INTERNAS**

Casa na árvore.

Escritório da chefe.

**CENA 1:** (Grande Plano Geral) Barulho de avião pousando e em seguida, sons da natureza. Aparecem folhas balançando e o som delas pode ser ouvido. Da janela do avião, vê-se paisagens da savana africana.

**CENA 2:** (Plano americano) Os personagens descem um a um (o primeiro usa binóculo, os outros ficam olhando para os lados e o horizonte). Dois personagens conversam entre si: Guilherme (esfregando as mãos): Não vejo a hora de pegar na grana!

Maicon (abrindo os braços): Mas, primeiro tem que achar a Mamba Negra, né?!

Jhonata (apontando para o horizonte): Mas, antes, veja!  
Corta para o plano geral e aparecem os animais.

Corta para o plano americano. Filmados de costas os personagens caminham para a mata procurando a cobra.

Sonoplastia: Sons da floresta.

**CENA 3:** Em um grande plano geral aparece a floresta. Se escuta o grito de Guilherme.

Corta para o plano americano.

Guilherme (caído no chão e se arrastando para trás, olha para a cobra na árvore e grita): SOCORRO!

Kevin (entusiasmado): Galera, uma cobra egípcia, se a gente pegar, ganha uma grana com o veneno!

Em plano geral, Guilherme distrai a cobra e Kevin tenta pegá-la.

No plano médio, Kevin consegue pegar a cobra e colocar no saco, que mexe bastante.

**CENA 4:** Letícia no computador (e/ou com outros materiais), estuda sobre a Mamba Negra. Nesse momento, chegam Guilherme, Kevin, Maicon e Jhonata. (plano médio)

James (curioso): O que vocês conseguiram?

Jhonata (com naturalidade): Conseguimos o veneno de uma cobra egípcia.

A cena segue com Kevin entregando o saco para Letícia. Letícia se levanta da cadeira giratória com nervosismo e calça luvas. Recebe o saco, pega a cobra cuidadosamente e extrai o veneno em um plano detalhe.

Corta para o primeiro plano.

James (ambiciosamente e esfregando as mãos): A chefe vai adorar isto!

Miguel (tranquilamente): Amanhã de manhã eu devolvo a cobra para natureza.

**CENA 5:**

Passagem do tempo com a lua caminhando no céu e o sol aparecendo. Sons de pássaros. Todos os aventureiros estão comendo fruta (plano geral). De repente, James vê uma formiga Siafu.

James, em primeiro plano, franze os olhos como se olhasse alguma coisa ao longe. Ele levanta e vai em direção a algumas plantas.

Corta para um plano médio.

James (apontando, animadamente, para as folhagens): Gente, vem ver isso!

Jhonata (curioso): O que você achou?

James: É uma formiga Siafu!! (plano detalhe)

James pega uma vasilha e coloca a formiga dentro.

**CENA 6:**

Kevin e James saem para pescar no rio. Eles encontram cobras do tipo Naja Nívea e uma Zebra.

No plano médio, Kevin e James caminham em direção ao rio.

Kevin (empolgado): Olha só, cobras Naja Nívea!

James: Kevin, me dê uma lança.

A câmera filma apenas a lança sendo arremessada.

Kevin e James comemoram se abraçando.

Kevin (animado): Oba, vai ser um banquetel!

Em plano geral uma Zebra aparece na margem do rio.

Kevin (como se não acreditasse) Ah, qual é!

James: Pegue outra lança, assim vamos conseguir mais carne.

James pula com lança na mão. Corta para o sangue esparramado no chão. A imagem da Zebra suja de sangue aparece borrada.

Corta para o plano americano.

Kevin (para James): Agora podemos voltar.

**CENA 7: (CENA RETIRADA)**

Em plano detalhe, do joelho para o chão, na floresta, os aventureiros (Luís, Miguel, Maicon e Guilherme) procuram a Mamba Negra.

Luís (em primeiro plano, assustado): Oh! Uma cobra Bush!

Em plano geral, ele, cuidadosamente, pega a cobra e coloca no saco, o qual se mexe bastante.

Luís (olhando para o saco): Vou levar para Letícia retirar o veneno!

**CENA 8:**

Sequência de cenas, em plano geral, em que os aventureiros procuram, sem sucesso, a Mamba Negra pela floresta.

**CENA 9:**

Primeiro plano no rosto de Miguel dormindo na casa da árvore. Ele acorda virando a cabeça para os lados com atenção, como se escutasse alguma coisa. Na sonoplastia, o silvo da Mamba Negra. Em plano geral, Miguel desce da casa da árvore e vê a Mamba Negra. Plano detalhe na cabeça da Mamba Negra.

Miguel (gritando): Gente, tem uma Mamba Negra aqui fora. Ahhhh!

Sequência, em primeiro plano, de alguns exploradores acordando assustados:

Luís (animado): É hoje que vamos terminar a missão!

Em plano geral Letícia, Kevin, Maicon, James e Luís descem para capturar a serpente. Kevin serve de distração, enquanto Luís a captura e a coloca no saco.

Eles levam o saco para casa na árvore em plano médio. Letícia extrai o veneno em plano detalhe.

**CENA 10:**

Os aventureiros voltam para casa e recebem um prêmio, em dinheiro, da chefe.

Em plano americano, a chefe está atrás de uma mesa. Sobre a mesa, uma mala.

A câmera mostra os aventureiros ansiosos que estão de frente para a chefe.

Corta para a chefe que abre a mala cheia de dinheiro.

Chefe (satisfeita): Parabéns aventureiros, missão cumprida com sucesso! Vocês ganharam 100 mil dólares.

Os aventureiros comemoram, animadamente, se abraçando.

Chefe (pega um globo terrestre ou aponta para um mapa-múndi e diz, levantando as sobrancelhas): Prontos para a próxima aventura?

FIM.

CRÉDITOS.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso.**

Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BELLONI, Maria Luiza. **O que é mídia-educação?**

Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

RÊGO, Maria Carmem Freire Diógenes. **O currículo em movimento.** Natal: UFRN, 1999. (Caderno Faça e Conte).

SPOLIN, Viola. **Jogos Teatrais:** o fichário de Viola Spolin. Tradução de Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Perspectiva, 2014.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa:** como ensinar.

Tradução Ernani F. da Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

# EXISTIA VIDA NA TERRA DESDE A FORMAÇÃO DOS CONTINENTES?

Um relato de experiência sobre a formação  
da Terra e o surgimento da vida.

*Maria Patrícia Costa de Oliveira*  
*Denise Bortoletto*

No decorrer do primeiro e segundo trimestres de 2018, o 4º ano teve como tema de pesquisa: “A evolução dos continentes”. A opção metodológica pelo uso do Tema de Pesquisa vem sendo adotada no NEI, segundo Rêgo (1999), desde a década de 1980,

como forma de considerar as experiências de vida e valores socioculturais das crianças, garantindo o acesso a experiências onde possam expressar, ampliar e atualizar suas ideias, conhecimentos e sentimentos (RÊGO, 1999, p. 62).

Inicialmente, a questão norteadora da pesquisa que aqui iremos relatar, foi “Como os continentes se formaram”. Ao longo do estudo, em meio às descobertas, surgiram novos questionamentos. As crianças queriam saber, por exemplo, se desde a formação dos continentes já existia vida. Assim, realizamos os

estudos tentando responder como se deu a formação do Planeta Terra e o surgimento da vida.

Entender sobre o surgimento, a origem, quem criou ou quem descobriu tudo o que nos cerca, são curiosidades latentes do ser humano e a busca por essas explicações existe desde os primórdios da vida humana. Por meio do desenvolvimento da pesquisa foi ficando notório que essa questão de como tudo começou, também movia o envolvimento das crianças. Por estarmos em um ambiente acadêmico, utilizamos referenciais teóricos e científicos para explicar todo o processo de formação e transformação da Terra e do surgimento da vida. Assim, o primeiro momento do nosso estudo que tratou do aspecto natural foi respaldado pelo evolucionismo de Darwin e pela Geologia. Como não poderia deixar de acontecer, a princípio, algumas crianças questionavam e diziam que conheciam outra explicação. Elas se referiam a explicação pautada no criacionismo, que realmente é um entendimento baseado em relatos religiosos, que é bastante difundido em muitos grupos e comunidades mais tradicionais.

Nessa discussão, argumentamos que estávamos estudando com o olhar da ciência que, por meio de experiências e comprovações, desenvolveu suas interpretações fundamentadas em métodos objetivos, com testes e provas empíricas. Essa é uma das bases da ciência contemporânea, pois, como afirma Karl Popper (1975), um conhecido filósofo da ciência, a característica maior do conhecimento científico é a de que ele pode ser testado, para ser comprovado ou não. Em contrapartida, o olhar inspirado em crenças religiosas é construído por afirmações que não podem ser comprovadas por métodos objetivos. Todavia, também deixamos claro que essas formas de entender e explicar existem e são válidas, de acordo com

suas próprias referências, métodos de provas empíricas, de um lado, ou textos sagrados, por outro lado, podendo ambos ser respeitados como formas distintas de conhecimento e relação com o mundo.

As etapas do estudo foram documentadas por meio de estratégias diversas, mas a produção mais importante do grupo foi a construção coletiva de uma linha do tempo das Eras Geológicas e serão apresentadas ao longo desse escrito.

## **Os continentes são os lugares onde ficam países e cidades: propósitos iniciais do estudo.**

Para darmos início à escolha do tema, foram realizadas rodas de conversa sobre as intencionalidades de estudos das crianças. Após vários momentos coletivos e mediações das professoras optou-se pelo tema “Como os continentes se formaram”. Essa decisão coletiva passou por algumas etapas como: registro individual do que queríamos pesquisar, com a justificativa para em seguida apresentarmos à turma, a fim de analisarmos em conjunto as justificativas e perguntas e constatarmos se realmente o tema sugerido expressava a importância de ser pesquisado. Esse passo a passo possibilitou às crianças vivenciarem mais uma das práticas de pesquisador: o levantamento dos conhecimentos prévios e a sistematização das ideias.

Tendo definido o tema de pesquisa, nossos estudos foram organizados em três momentos: **Estudo da Realidade (ER)**, **Organização do Conhecimento (OC)** e **Aplicação do Conhecimento (AC)** (RÊGO, 1999). Nesses três momentos, o grupo participou como autor dos processos de ensinar e

aprender, coletando materiais, selecionando, argumentando, discordando e concordando para, assim, consolidar conceitos e compreensões.

O **Estudo da Realidade (ER)** foi o primeiro momento vivenciado por nós no processo de escolha do tema de pesquisa. Nessa etapa, definimos as questões do estudo. Na ocasião, a partir das justificativas das crianças, as professoras observaram, ouviram e questionaram, buscando identificar, na fala delas, **o que já sabiam** e **o que gostariam de saber** a respeito do assunto a ser pesquisado, conforme descrito a seguir:

- **O QUE SABEMOS:** Sei o nome dos continentes e de alguns países; Os continentes são os lugares onde ficam países e cidades; O número de pessoas do globo é de bilhões; Muitos países estão em crise; A pena por tráfico em alguns países é a morte; Não sei nada e quero aprender.

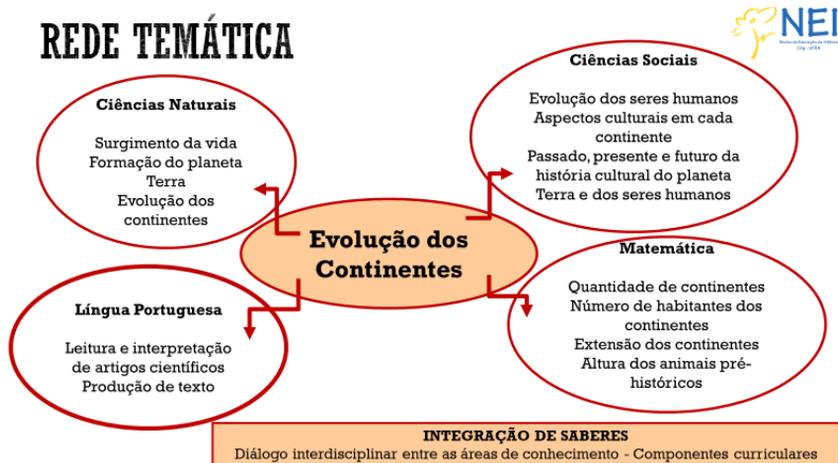
- **O QUE QUEREMOS SABER:** Quero saber os costumes dos outros países que não seja o Brasil; Quero saber sobre tudo do tema; Qual foi a pessoa que descobriu cada continente? Quantos continentes há no mundo? Qual o país que tem mais continente? Quais os nomes dos continentes dos EUA? Gostaria de saber a cultura dos outros países e como são os jogos eletrônicos de lá? O que é um continente? Como são os costumes dos outros países? Quantas pessoas há nos continentes? Como são as escolas na África e na Índia? Qual é o país mais seguro? Qual país é o maior exportador de alimento do mundo? Como os continentes foram formados?

Estas informações que partiram das crianças serviram como norteadoras aos professores para a organização de estratégias didático-metodológicas. Assim, tomando por base os conhecimentos prévios dos alunos, pode-se perceber quais questões iriam nortear o desenvolvimento da pesquisa. Para

conduzir os estudos, as professoras organizaram um quadro programático composto por esses questionamentos iniciais, como também pelos objetivos, áreas de conhecimentos e conteúdos convocados a responder a curiosidades levantadas e ainda às estratégias para cada momento.

Com essa abordagem metodológica, que tem como perspectiva a dimensão educativa das interações, utilizamos como base teórica as análises de Freire e Snyders. Nessa proposta, os autores “propõem um ensino baseado em temas, ou seja, uma abordagem temática que possibilite a ocorrência de rupturas durante a formação dos alunos” (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2002, p. 189). Essas rupturas são voltadas ao processo de separação e identificação das diferenças da cultura primeira, do senso comum (conhecimento prévio), com a cultura elaborada (conhecimento científico), que serão selecionados de acordo com as questões iniciais, para serem construídos pelos alunos no processo de pesquisa.

Além desse levantamento inicial, organizamos uma Rede Temática com os eixos de estudo elencados com base nas ideias iniciais e nos questionamentos apresentados pelas crianças. Tais eixos foram norteadores dos caminhos que trilhamos durante a pesquisa.



**Figura 1** – Rede Temática da pesquisa sobre a Evolução dos Continentes.

Fonte: Dossiê Pedagógico – 4º ano do Ensino Fundamental (2018).

Em síntese, elaborar um quadro programático e uma rede temática favoreceu aos professores a visualização de uma programação curricular, em nível macro, com a problemática da pesquisa, os conteúdos, as estratégias e os objetivos que possibilitaram às crianças responderem às questões inicialmente levantadas por elas.

## Mas afinal, o que é um continente?

Tendo percorrido a etapa inicial de Estudo da Realidade partimos para a **Organização do Conhecimento (OC)**. Este é o momento em que buscamos informações/conhecimentos construídos historicamente pelo homem, para responder às

nossas questões de pesquisa. Nessa fase, o grupo vivenciou propostas de organização e de atividades significativas como: leitura e interpretação em diversas fontes como artigos, livros, entrevistas, sites e enciclopédias. Realizamos também visitas de estudo, pesquisas em bibliotecas, recebemos profissionais da área estudada; efetivamos vivências com o objetivo de possibilitar às crianças a sistematização do conhecimento para responder seus questionamentos iniciais, conforme descrevemos a seguir.

Inicialmente construímos o conceito do que é continente. Em princípio, as crianças confundiam continentes com países e com cidades. Com a utilização do Mapa Múndi e com um suporte de textos informativos e slides construímos o seguinte conceito:

*Os continentes são grandes massas de terra que não estão cobertas pelas águas dos oceanos, que abrigam diferentes formas de vida (fauna e flora). E que no nosso planeta existem 6 continentes: América, África, Ásia, Oceania, Europa e Antártida.*

A partir desse conceito se levantou outro questionamento: mas quem descobriu os continentes? Para responder a essa pergunta trouxemos a teoria da **Deriva Continental**<sup>1</sup> proposta em 1972, pelo físico e meteorologista alemão **Alfred Wegener**, para explicar como aconteceu a formação dos continentes que existem atualmente. Ele afirmou que há 200 milhões

---

1 - A sistematização das informações sobre essa teoria foi observada pelos alunos nas seguintes indicações eletrônicas:  
Disponível em: <<https://geocadernodoaluno1.wordpress.com/2013/10/24/v3p18-19-da-pangeia-ate-os-nossos-dias/>>. Acesso em: 12 abr. 2019.  
Disponível em: <<https://escola.britannica.com.br/levels/fundamental/article/continente/481047>>. Acesso em: 12 abr. 2019.

de anos atrás não existia separação entre os continentes e que todos eles derivam de uma única massa terrestre. Essa massa continental era formada por apenas um bloco e foi denominado de **Pangeia**, do grego “toda a Terra”, e era envolvido por um único oceano chamado Pantalassa.

Essa massa continental também é denominada de placas tectônicas, que representam as diferentes partes da crosta terrestre e estão sempre em movimento. Assim descobrimos que, ao longo das Eras Geológicas, aconteceram outros supercontinentes antes da Pangeia.



**Figura 2** – Eras Geológicas.

Fonte: Acervo das professoras (2018).

Essa foi uma das descobertas documentadas no decorrer da construção da linha do tempo que acompanhou a pesquisa. O produto final desse documento pode ser observado na foto a seguir. Ela revela a organização da linha do tempo da Evolução dos Continentes. Na linha superior, as crianças colocaram a **Formação do Planeta Terra**, desde sua origem no *Big Bang*, a formação da crosta terrestre, a separação da terra da água e o movimento das placas tectônicas, que por seis vezes se uniram formando os seis supercontinentes e depois se separaram até ter

o formato atual. Os supercontinentes foram: Úr, Kenorlandia, Columbia, Rondinia, Pannotia e Pangeia.



**Figura 3** – Linha do tempo sobre a Formação do Planeta Terra.

Fonte: Acervo das professoras (2018).

Na parte inferior da linha do tempo, as crianças também ilustraram e dataram os acontecimentos no decorrer das eras geológicas do **Surgimento da vida na Terra**, que aconteceu quando no planeta passou a existir a água. Observou-se desde as bactérias unicelulares, para os seres pluricelulares, sendo os seres aquáticos as primeiras formas de vida como plânctons, peixes, até que, com a explosão e com a saída do oxigênio da água para a terra, surgiram os anfíbios, que viviam tanto no ambiente aquático quanto no terrestre. Em seguida vieram os répteis e depois os mamíferos, e dentre eles, surge a espécie humana.



**Figura 4** – Continuação da Linha do tempo sobre a Formação do Planeta Terra.

Fonte: Acervo das professoras (2018).

Como estratégias para sistematizarmos o conhecimento, para cada Era Geológica, após todo esse processo de construção da linha evolutiva, consideramos os dois aspectos que estudamos: **Formação do Planeta Terra** e o **Surgimento da vida na Terra**. Como síntese, propusemos à turma a escrita e a reescrita, quando necessário, de textos coletivos sobre o que aprendemos em cada Era. Os textos podem ser conferidos abaixo:

<b>ERA PRÉ-CAMBRIANA</b>	<b>ERA PALEOZOICA</b>
<p>A história da Terra, segundo a geologia, é dividida em eras geológicas, que são: Pré-Cambriana, Paleozoica, Mesozoica e Cenozoica.</p> <p>A primeira era, ou seja, a Pré-Cambriana, teve seu início há 4,5 bilhões de anos e acabou a 600 milhões de anos atrás.</p> <p>Nessa primeira era, a Terra ainda era uma bola de fogo e era impossível que abrigasse alguma forma de vida. Mas, um meteorito colidiu com ela e absorveu boa parte dela. Só que o meteorito tirou um pedaço da Terra, que foi lançado para a órbita do Planeta dando origem à Lua, que foi responsável pelo resfriamento do nosso planeta.</p> <p>Com o resfriamento da Terra formaram-se os oceanos que foram fundamentais para o surgimento da vida, aparecendo assim, as bactérias e as algas que eram seres unicelulares.</p> <p>4º ano – manhã – 26.04. 2018</p>	<p>A era Paleozoica iniciou-se a 600 milhões de anos e terminou em 230 milhões de anos atrás.</p> <p>As formas de vida dessa era aumentaram e passaram a ser pluricelulares. Surgiram as trilobitas, as esponjas, os protozoários, os peixes que viviam na água.</p> <p>Depois de algum tempo houve uma grande produção de oxigênio que se expandiu para fora da água e foi para a superfície da terra.</p> <p>E assim, surgiram os anfíbios, ou seja, os animais que podiam viver dentro e fora da água. Iniciou-se a exploração da parte terrestre dos continentes e apareceram outras formas de vida, como os insetos, as plantas com sementes e os répteis.</p> <p>Além dessas formas de vida, o planeta Terra também teve suas formas de evolução.</p> <p>Nessa era, os continentes se juntaram novamente e formaram a Panottia, o quinto supercontinente, que veio antes da Pangeia.</p> <p>Outras transformações aconteceram na superfície terrestre, como a formação dos apalaches, que são consideradas as montanhas mais antigas, bem como aumentou o número de rochas em nosso planeta.</p> <p>4º ano – manhã – 02.05. 2018</p>

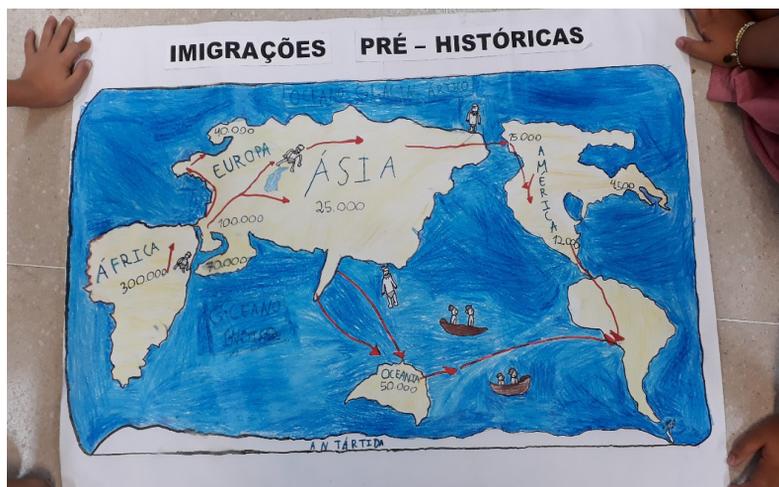
**Quadro 1** – Textos coletivos sobre cada Era Geológica.

Fonte: Acervo das professoras (2018).

ERA MESOZOICA	ERA CENOZOICA
<p>A Era Mesozoica começou há 230 milhões de anos e terminou há 65 milhões de anos atrás. Nessa era já existiam pequenos mamíferos, plantas com flores, aves. Os animais que dominaram essa era foram os répteis, que eram aquáticos, aéreos e terrestres. Porém, só os répteis terrestres eram dinossauros. Ao mesmo tempo em que ocorreram essas evoluções com os seres vivos, o planeta continuou se modificando e mais uma vez os continentes se juntaram e formaram o supercontinente chamado Pangeia. Nas camadas internas do planeta Terra, se formou o petróleo.</p> <p>4º ano – manhã - 04.05. 2018</p>	<p>A Era Cenozoica começou há 65 milhões de anos atrás, e está durando até os dias atuais. Nessa época já havia oxigênio, ferro, água, animais e plantas na Terra. Ela já estava resfriada por causa do surgimento da lua. Os mamíferos que existiram nesse tempo eram grandes, e pluricelulares porque possuíam várias células, tinham pelos e viviam na terra. Os mamíferos eram: cão, urso, australopitecos, tigre de dente de sabre, urso gigante, leão das cavernas europeu, gigantopitecos e equus.</p> <p>No início dessa era, os continentes já estavam visíveis à configuração atual e o Oceano Atlântico ainda era estreito. Como os continentes continuaram se movimentando, conseqüentemente eles se afastaram e com isso o Oceano Atlântico ficou maior.</p> <p>Foi nessa era que aconteceu a evolução dos mamíferos surgindo os hominídeos que são os ancestrais dos orangotangos, gorilas, chipanzés e dos seres humanos. Porém, antes de se tornarem homo-sapiens sapiens passaram por diversas evoluções como por exemplo, australopitecos e o grande achado para a ciência que foi encontrado: a Lucy, o fóssil mais completo e que andava igual a nós, com duas pernas.</p> <p>4º ano – manhã - 08.05. 2018</p>

**Quadro 2** – Textos coletivos sobre cada Era Geológica.

Fonte: Acervo das professoras (2018).



**Figura 5** – Mapa das Imigrações Pré-Históricas produzido pelas crianças.  
Fonte: Acervo das professoras (2018).

No decorrer do estudo aprendemos que a vida humana surgiu no continente africano e que, por meio das migrações em busca de condições de vida, os humanos migraram, conforme vemos na ilustração ao lado produzida pelas crianças, pelos continentes até povoarem todos eles.

Por fim, estudamos que foi a partir do surgimento da espécie humana que a evolução no planeta Terra deixou de ser apenas natural e passou a ser também cultural.

Nesse momento, começamos a responder às questões das crianças voltadas para o comportamento humano, por exemplo, como são as escolas, como as crianças brincam, dentre outras perguntas. Para essa etapa da pesquisa, tivemos uma parceria muito importante com Karinne Rosário da Cunha Spencer Batista, estagiária do curso de língua inglesa.

Por intermédio dos seus contatos, ela convidou a participar dos estudos do 4º ano, representantes de alguns continentes, com o objetivo deles dialogarem com as crianças a respeito dos costumes e das tradições desses lugares. Tivemos a oportunidade de receber um africano, uma asiática e uma europeia. Nesses encontros, conversamos com os representantes sobre os costumes, a vida cotidiana, a escola, as músicas, as brincadeiras, os hábitos, enfim, buscamos responder aos questionamentos das crianças relacionados aos aspectos culturais de cada continente.

Para conhecermos os demais continentes que Karina não tinha contato com representantes, utilizamos estratégias diversificadas tais como aulas expositivas dialogadas para a apresentação da Oceania por meio de slides, vídeos e músicas. Além disso, realizamos trabalhos em sala e em grupos, com a mediação das professoras, a partir de documentários e textos científicos levantados por elas sobre a Antártida. Contamos ainda com a realização de um trabalho em grupo e em casa, sob a mediação dos pais, acerca do continente americano, de modo que cada grupo pesquisou uma parte da América. Nas estratégias de realização de trabalho em grupos, as aprendizagens foram documentadas por meio de desenhos e da escrita e comunicadas utilizando a apresentação oral e desenhos feitos a partir dos estudos e slides.

Com o objetivo de proporcionar aos alunos uma construção da aprendizagem ativa, utilizamos repetidas vezes a estratégia do trabalho em grupo, planejado intencionalmente. Ao utilizar esta estratégia, foi possível perceber o quanto esses momentos de trocas de conhecimento, e simultaneamente os desafios próprios do convívio, foram importantes para as crianças. Explicitávamos as atribuições da tarefa e esperávamos que o grupo as realizasse sem a mediação direta e imediata das professoras. Com isso, tínhamos como objetivo favorecer uma maior implicação e

responsabilidade das crianças no que se refere ao desenvolvimento da autonomia, individual e coletiva, tanto nos aspectos intelectuais como sociais. Quanto aos intelectuais, podem ser observados o desenvolvimento das aprendizagens conceituais, as resoluções criativas de problemas, o desenvolvimento da linguagem, das habilidades e das práticas nas áreas do conhecimento. No que se refere aos aspectos sociais, as crianças, ao se sentirem autônomas para realizarem as atribuições concernentes à atividade, puderam tomar decisões compartilhadas com os colegas sobre as ideias e o desenvolvimento do trabalho. E isso teve um efeito social e político bastante positivo para os integrantes do grupo, pois esse engajamento em tarefas cooperativas é muito importante para fortalecer os laços de amizade e de confiança entre as próprias crianças. Essa importância pedagógica e social do trabalho em grupo é bem destacada por Elizabeth Coen e Rachel Lotan (2017), como pressuposto fundamental no planejamento de atividades de grupo na escola.

Outro momento significativo que a turma do 4º ano vivenciou nessa pesquisa foi a Visita de Estudo a Serra Caiada. Nessa aula de campo tivemos a oportunidade de visitar uma serra pré-histórica considerada a rocha mais antiga da América Latina e que, para felicidade da nossa turma, fica em nosso estado do Rio Grande do Norte, cerca de 70km de Natal. O objetivo de conhecer a Serra Caiada se deu pelo fato dela ser uma rocha que se formou há mais de 3 bilhões e 450 milhões atrás, datada como pertencente da Era Pré-Cambriana, surgindo antes da própria vida humana no nosso planeta.

Anteriormente à visita, fizemos um estudo sobre o local. Para isso, utilizamos recursos imagéticos e tecnológicos, tais como a exploração do local por meio dos mapas disponíveis no

Google Maps. Iniciamos buscando no site [www.maps.google.com](http://www.maps.google.com) o termo Serra Caiada RN. Em seguida, exploramos a partir dos resultados da busca, alguns lugares destacados no mapa como a prefeitura, o posto de combustíveis, o mercadinho, a rádio e a churrascaria. Também verificamos a distância entre a cidade de Natal e Serra Caiada. Após esse processo inicial, exploramos o recurso “Street View” e conhecemos alguns lugares da cidade por meio dessa visualização. Observamos também mapas com as visões do município de satélite e relevo e compreendemos que uma das “manchas” identificadas no mapa, possivelmente seria a serra que visitaríamos, visto que a elevação indica aproximadamente 200 metros. Trabalhamos com a opção “como chegar” para calcularmos a distância entre nossa escola e a cidade de Serra Caiada, de modo que o ícone ROTAS nos auxiliou nessa busca. Fizemos estimativas de tempo se fôssemos a pé, de bicicleta e de ônibus, visto que não teria como ir de transporte público ou de avião, conforme mostrou o recurso pelo Google. Em seguida, usamos o recurso no maps para ver o tempo real e comparamos com nossas estimativas. Após esse processo, invertemos o ponto de partida e o destino para verificarmos o caminho de volta. Focamos assim no conceito de reversibilidade e calculamos quantos quilômetros andaríamos para irmos e voltarmos em Serra Caiada, saindo no NEI. Por fim, desenvolvemos os conceitos de coordenadas de latitude e longitude, utilizando o GPS.

Após essa visita virtual, partimos para a visita real. Nessa experiência, as crianças vivenciaram uma rica oportunidade de visitar um patrimônio do acervo natural e cultural que pertence a história da formação do planeta em que vivemos. No local, fomos recebidos pelo guia da prefeitura da cidade, que nos levou para conhecer a rocha.

## **Dos saberes iniciais aos saberes construídos.**

Ao final desse processo de construção de conhecimentos, de diálogos reflexivos, investigações e leituras em fontes de informações, registros por meio de textos e desenhos, os novos aprendizados foram se consolidando e as crianças foram obtendo suas conclusões. É na etapa de **Aplicação do Conhecimento (AC)**, que observamos, sistematizamos e comunicamos os saberes construídos coletivamente ao longo da pesquisa.

Assim, por meio de estratégias como a construção coletiva de textos, a produção de desenhos, a apresentação oral de pesquisas e até mesmo pela dança nas festividades de São João, os conhecimentos consolidados no desenvolvimento da pesquisa, expressaram e registraram o que aprendemos sobre o tema pesquisado. Esses saberes foram compartilhados com a comunidade escolar por meio da produção de materiais informativos, de apresentações artísticas, seminários e exposições orais, em diversos momentos como na V Mostra Cultural, nas festividades de São João e nas visitas técnicas por meio da apresentação da linha do tempo construída.

Como síntese final das aprendizagens, o grupo produziu o seguinte texto, por todos apreciado:

### **O que aprendemos na pesquisa sobre “A evolução dos continentes”**

Antes dos continentes se formarem existiu uma explosão de uma bola de fogo, chamada *Big Bang*, há quase 13 bilhões de anos atrás. Essa bola se dividiu em muitas partes e uma delas

foi para órbita, que deu origem ao que seria no futuro, a Terra. Outras partes deram origem a outros planetas.

Há quase 4,5 bilhões de anos, um meteorito colidiu com essa bola de fogo tirando uma grande parte dela, que formou a Lua. A importância da Lua para a Terra foi que ela causou o resfriamento surgindo os oceanos e dando origem às primeiras formas de vida, que eram seres unicelulares, como as bactérias e as algas.

Com o surgimento da água houve uma separação da parte sólida da parte líquida e assim começou a formação das rochas e surgiram os continentes. A Era Pré-Cambriana foi a primeira era geológica da Terra. Iniciaram os movimentos das placas tectônicas, que a cada 250 milhões de anos aproximadamente, elas se encontraram formando os supercontinentes, que são todas as massas continentais juntas. Por essa era ter durado mais tempo existiram quatro supercontinentes que foram: Ur, Kenorlândia, Columbia e Rondínia.

Continuando a evolução do planeta Terra, a próxima Era geológica foi chamada de Paleozoica. Nessa era, existiu outro supercontinente: a Pannotia. Os seres vivos evoluíram para seres pluricelulares como os trilobitas, os protozoários e as esponjas. Depois surgiram os peixes. Ainda nessa era, ocorreu uma mudança no aspecto natural: o oxigênio que só havia dentro da água se expandiu para a superfície terrestre. Com esse acontecimento, os animais passaram a conseguir viver fora da água e com isso apareceram os anfíbios, espécie que vivia dentro e fora da água. Nesse ambiente terrestre surgiram outras formas de vida: os insetos e os répteis.

A próxima era da evolução da Terra foi a Mesozoica. O principal acontecimento dessa era foi o domínio dos répteis. Nessa espécie, tanto tinham animais aquáticos quanto aéreos e terrestres, mas apenas os terrestres foram considerados

dinossauros. Também nessa era surgiram os mamíferos, que eram bem pequenos e serviam de presas para os dinossauros carnívoros.

Em relação à evolução das plantas, surgiram as com flores e as com sementes. Nas camadas internas da terra, se formou o petróleo que, atualmente, é responsável pela fabricação de combustível e de plástico. Outro acontecimento importante foi a formação de mais um supercontinente, a Pangeia.

A última Era geológica foi a Cenozoica, que é a era que dura até os dias atuais. Com a extinção dos répteis gigantes, os mamíferos passaram a dominar a Terra. Como ainda havia muito oxigênio na superfície terrestre, os mamíferos que antes eram pequenos, se tornaram gigantes. Alguns deles foram: megalodonte, mamute, gigantopiteco, leão das cavernas europeu, equus e tigre de dente de sabre.

Nessa mesma era surgiu a espécie humana, que teve como ancestrais os australopitecos e os homínídeos como os gorilas, os macacos e os chipanzés que foram os nossos primos distantes. Entre os australopitecos apareceu o primeiro ser que conseguiu ficar com a coluna ereta. Temos como exemplo, o fóssil da Lucy, que comprovou a evolução dos mamíferos de quadrúpedes para bípedes.

Na espécie humana, a evolução se deu da seguinte forma: Homo Habilis, Homo Erectus, Homo Neandertales e Homo Sapiens Sapiens, que é a espécie que pertencemos. O primeiro continente a ser habitado pelos seres humanos na Terra foi a África. Nesse período, a população não tinha moradia fixa e se alimentava da caça, da pesca de animais, da coleta de frutas e raízes. Quando esses alimentos acabavam, as pessoas migravam para outros territórios e assim começou a ocupação dos continentes.

A partir dessas migrações, dependendo das condições naturais encontradas nos diferentes continentes, os humanos foram criando hábitos de acordo com suas necessidades. Isso gerou culturas diferentes em cada povo que foi se formando, por exemplo: na culinária, nas vestimentas, nas moradias, nos meios de transporte, nas escolas, nas brincadeiras e nas diferentes línguas. Nos dias de hoje, cada povo construiu e continua a modificar a sua cultura e as interações entre os povos, a tecnologia e as novos meios de comunicação faz com que a gente tenha um mundo tão diverso.

## **Reflexão final enquanto pesquisadores**

O ato de conhecer, como bem destaca Madalena Freire (1983, p. 15), “é tão vital como comer e dormir e eu não posso comer ou dormir por alguém”. Tendo esse como pressuposto básico, o trabalho com uma temática escolhida pelas crianças revela o protagonismo infantil, valoriza as suas produções e possibilita práticas de construção de conhecimentos.

Pesquisar o tema de pesquisa “A Evolução dos continentes” favoreceu às crianças e aos professores o desenvolvimento de um estudo pautado nas diretrizes da pesquisa científica e ainda valorizou os saberes prévios das crianças, favoreceu o desenvolvimento da autonomia enquanto estudantes e despertou neles o espírito crítico e investigativo que buscamos consolidar no trabalho com crianças e com as infâncias.

## REFERÊNCIAS

- COHEN, Elizabeth G.; LOTAN, Rachel A. **Planejando o trabalho em grupo: estratégias para salas de aula heterogêneas**. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2017.
- DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. C. A. **Ensino de Ciências: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.
- FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- OLIVEIRA, Maria Patrícia Costa de; BORTOLETTO, Denise. **Relatório técnico**. A Evolução dos Continentes. Pesquisa 4º ano. Natal: NEI- CAP/UFRN, 2018.
- POPPER, K. **A lógica da pesquisa científica**. São Paulo: Cultrix, 1975.
- RÊGO, M. C. F. D. **Recortes e relatos: a criança de 2 e 3 anos no espaço escolar**. 1995. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 1995.
- RÊGO, Maria Carmem Freire Diógenes. **O currículo em movimento**. Natal: EDUFRN, 1999. (Caderno Faça e Conte, 2).
- VICTOR, Analice Cordeiro dos Santos. **Tema de Pesquisa: uma abordagem temática de currículo**. Natal-RN: NEI-CAP/CE-UFRN, 2012.

# UMA VIAGEM DO BRASIL AO JAPÃO

*Adele Guimarães Ubarana Santos  
Gildene Lima de Souza Fernandes  
Gleidson Felipe Justino da Silva*

Este artigo tem por objetivo apresentar o desenvolvimento do Tema de Pesquisa “Japão” e refletir sobre o processo de escolha e as intervenções pedagógicas vivenciadas em uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental do Núcleo de Educação da Infância (NEI), Colégio de Aplicação (CAp) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), ao longo do ano letivo de 2016.

A referida turma era formada por 21 crianças, sendo 12 meninas e 9 meninos, compreendidos na faixa etária entre 9 e 10 anos. Dentre as crianças, uma delas era Público Alvo da Educação Especial, sendo o seu diagnóstico a epilepsia crônica (atrofia do hipocampo com comprometimento do funcionamento cerebral – linguagem, cognição e motricidade). Os adultos responsáveis pela turma eram duas professoras efetivas e um aluno do curso de Pedagogia, na condição de bolsista.

O início da trajetória desta turma apontou grandes desafios, para todos os envolvidos, considerando que este foi o primeiro ano em que no NEI – CAp – UFRN apresentou-se o exemplar do 4º ano. Adentrar neste 2º ciclo dos anos iniciais do Ensino Fundamental, levando em conta as especificidades de crianças de tal faixa etária, constitui-se de uma nova experiência para a instituição.

O NEI – CAp – UFRN utiliza o Tema de Pesquisa como a sua abordagem metodológica, desde a década 1980. Detalharemos como os saberes e fazeres em torno desta metodologia foram vivenciados desde a escolha do tema *Japão*.

## **Sobre a decisão de fazer uma “viagem ao japão”**

A seleção do Tema de Pesquisa do 4º ano foi permeada de entusiasmo por parte das crianças e aconteceu de forma participativa. Foi impulsionada pela exibição e discussão do vídeo “Las colores de las flores”, onde o personagem Diego, um menino cego, buscava estratégias para fazer uma pesquisa e atender a uma produção de texto encaminhada pela professora. A atitude investigativa do personagem do vídeo, apesar da aparente “limitação”, fez a turma refletir sobre o que gostaria de aprender. Foram temas de interesse apontados coletivamente, após as discussões fomentadas pelo vídeo: Artefatos feitos à mão; Saúde/Zica vírus/ Doenças transmitidas pelo Aeds; Química; Robótica; Animais; Olimpíadas; Braille; Libras; Medicina/pediatria; Arquitetura; Diversidade/deficiências; Torturas antigas; Objetos voadores não identificados; Artefatos egípcios e faraós; Triângulo das Bermudas; Animais Selvagens; Ciências; Fósseis.

A partir deste levantamento inicial foi realizada uma análise coletiva de cada uma das sugestões, descartando o que já havia sido estudado pelo grupo e o que não atendia aos critérios para ser um Tema de Pesquisa – a necessidade de contribuir para ampliar uma visão ampla da realidade, que gere questionamentos e aglutine conceitos de diversas áreas e que seja significativo para o grupo. Assim, foi constituída uma

nova lista, mais sintética, a partir da qual foi desencadeada mais uma atividade de registro, na qual, individualmente, cada criança indicasse e justificasse o tema de sua escolha.

Na sequência, foi realizado novo levantamento dos temas mais defendidos na atividade individual. A partir deste, a turma se dividiu por interesses para organizar argumentos que foram expostos por um representante do grupo, em uma espécie de debate.



**Figura 1** – Defesa dos temas pelos representantes dos grupos.

Fonte: Acervo dos professores.

Descrição da imagem: Fotografia de crianças vestidas com o uniforme da escola, em sala de aula, sentadas no chão, em forma de círculo, junto a uma das professoras. Uma das crianças está sentada em um pufe, segurando uma folha de papel.

Durante todo este processo de escolha do tema foi possível constatar o amadurecimento das crianças quando elas eram “convencidas” pelos argumentos dos colegas. A fala de uma delas pode exemplificar esse aspecto: “Se escolhermos Japão, também poderemos aprender muito sobre Tecnologia, pois é um país

bastante desenvolvido tecnologicamente” (criança da turma). E, dessa maneira, as crianças entusiasmadas para estudar temas afins à Robótica, encontravam acolhimento com o consenso defendido.

Após a exposição de todos os argumentos procedeu-se a escolha final, em que restavam como opções quatro temas (Japão, Tecnologia, Egito e Fósseis), culminando na escolha do Japão. Observou-se respeito pela escolha do outro, visto que as crianças estavam conscientes do processo de construção do qual haviam participado ativamente.

Uma vez definido o tema, os professores buscaram conhecer aspectos relacionados a este, preparando-se para a mediação do levantamento das questões iniciais das crianças.

Reunidas em grupo, as crianças registraram o que já sabiam e o que queriam saber sobre o Japão. Elas foram percebendo o quanto sabiam e poderiam aprender sobre esse país tão distante.

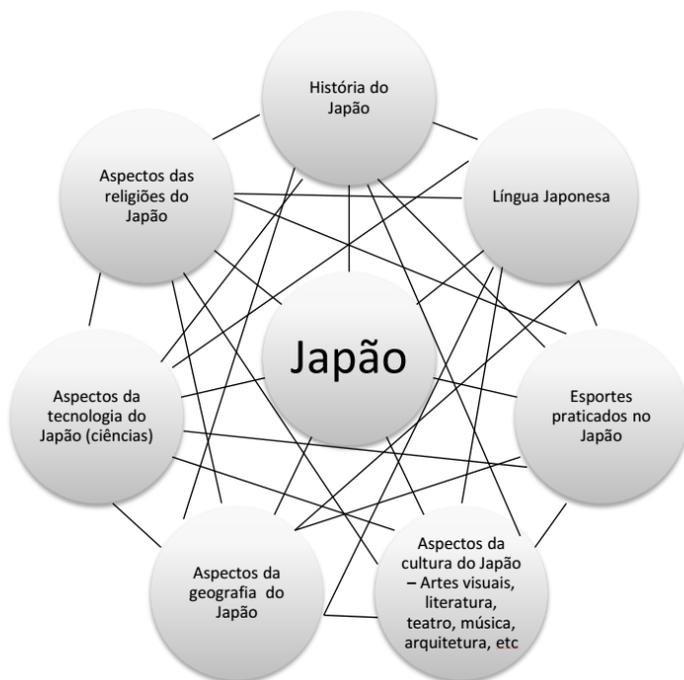
A etapa seguinte foi cumprida pelos professores, com a categorização das questões apontadas pelas crianças e, a partir delas, a definição dos objetivos, a seleção dos conteúdos do nosso estudo e das estratégias que adotaríamos no desenvolvimento deste, construindo assim o quadro programático. O quadro programático para o Tema de Pesquisa em discussão, dialogou com todas as áreas de conhecimento.

ESTUDO DA REALIDADE		ORGANIZAÇÃO DO CONHECIMENTO		
IDEIAS INICIAIS DAS CRIANÇAS	PROBLEMATICA Questões da pesquisa	CONTEUDOS/ CONCEITOS	OBJETIVOS	ESTRATEGIAS
<ul style="list-style-type: none"> <li>- No Japão teve muitas guerras.</li> <li>- Lá tem pessoas importantes.</li> <li>- Quem nasceu no Japão é japonês.</li> <li>- A raça do Japão é de origem asiática.</li> <li>- Os japoneses têm olhos puxados, cabelos pretos e lisos.</li> <li>- As mulheres trabalham mais do que os homens.</li> <li>- Existem japoneses no Brasil.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Qual é a história do Japão?</li> <li>- Já aconteceram guerras no Japão? Quais?</li> <li>- Quais são os presidentes de lá?</li> <li>- Lá tem política? Como é?</li> <li>- Quais são as regras de lá?</li> <li>- No Japão tem muitas pessoas importantes? Quais são?</li> <li>- Por que os olhos deles são puxados?</li> <li>- Como é a arquitetura de lá?</li> <li>- Quais são os monumentos pré-históricos?</li> <li>- Quais são as profissões dos japoneses?</li> <li>- Como são as famílias no Japão?</li> <li>- As mulheres e os homens tem o mesmo direito?</li> <li>- Por que os japoneses vieram para o Brasil?</li> </ul>	<p><b>HISTÓRIA</b></p> <p><b>História do Japão - História do Brasil</b></p> <p><b>Cultura Japonesa - Cultura brasileira</b></p> <p><b>Ciclos Econômicos do Brasil</b></p> <p><b>Migração Japonesa no Brasil</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar os principais momentos da história do Japão e da história do Brasil.</li> <li>- Organizar, sequencialmente, ações ou eventos ocorridos (anterioridade, simultaneidade e posterioridade) na história do Japão em comparação com a história do Brasil.</li> <li>- Comparar acontecimentos no tempo, tendo como referência os conceitos de anterioridade, posterioridade e simultaneidade.</li> <li>- Situar-se, com relação ao "ontem", "hoje" e "amanhã", tomando como referência um dado, acontecimento e/ou fato.</li> <li>- Identificar e comparar a duração dos fatos históricos vivenciados no Japão;</li> <li>- Compreender as permanências e mudanças no tempo da comunidade e no tempo da sociedade (na história do Japão).</li> <li>- Localizar um fato histórico, considerando seus aspectos determinantes, como: espaço, época e períodos da história do bairro, da cidade, do Brasil e do Japão.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exposições dialogadas sobre os temas em foco.</li> <li>- Pesquisa em diferentes fontes (livros, jornais, revistas, audiovisuais, internet).</li> <li>- Leitura de textos informativos.</li> <li>- Entrevistas com especialistas no tema.</li> <li>- Apreciação de audiovisuais.</li> <li>- Produção de materiais (cartazes, maquetes).</li> <li>- Visitas de estudos.</li> <li>- Seminários.</li> <li>- Exposições.</li> </ul>

**Quadro 1** – Recorte do quadro programático “Japão”.

Fonte: Acervo dos professores (2016).

A partir do quadro programático chegamos à seguinte “rede temática” de relações dos conhecimentos oriundos das falas\questões das crianças.



**Figura 2** – Rede temática – Japão.

Fonte: Acervo dos professores (2016).

Descrição da imagem: Figura contendo sete círculos interligados entre si e a um círculo central. Neles estão escritos subtemas relacionados ao estudo do Japão (círculo central).

É importante evidenciar que a construção do quadro programático e da rede temática considerou os objetivos esperados para o ano/série a que se destinavam, contidos na Proposta Pedagógica do NEI – Cap – UFRN. O quadro programático e a rede temática constituem-se documentos essenciais para guiar o trabalho pedagógico e são entendidos como “inacabados”, em virtude de serem reconfigurados/ampliados ao longo do estudo, mediante as novas inquietações/interesses que surgem.

Partindo de tais sistematizações a respeito do estudo realizadas pelos professores, passamos a planejar estratégias a fim de responder as questões construídas pelas crianças, as quais são detalhadas no item a seguir.

### *O roteiro da viagem: Estratégias para responder às curiosidades*

Considerando a necessidade de possibilitar o protagonismo das crianças e o papel dos adultos, como mediadores do processo de construção das aprendizagens, desenvolvemos estratégias diversas que foram planejadas à medida que o tema foi sendo detalhado, ou seja, as questões iam sendo respondidas e até redefinidas pelas crianças. Tal flexibilidade reflete a não rigidez do currículo, ao mesmo tempo em que se considera a consonância do estudo com a proposta pedagógica da instituição. Entre as inúmeras estratégias, podemos listar: aulas expositivas, consulta/estudo de materiais diversos (livros, sites, mapas, revistas), produção de textos individuais e coletivos (notícias, roteiros de entrevistas, relatórios, biografia), trabalhos em grupo, seminários, entrevistas, visitas de estudos, culinárias entre outros.

Dentre as atividades de leitura, destacamos a prática de socialização de notícias e textos de caráter científico, ora selecionados e/ou adaptados pelas professoras, ora selecionados pelas próprias crianças. Tornou-se prática comum elas fazerem buscas e trazerem textos para a escola, pois sabiam que, durante a roda (em momento destinado às notícias e novidades), elas teriam a oportunidade de compartilhá-los. Foi destinado um espaço na sala de aula para exposição dos textos que eram trazidos pelas crianças, possibilitando a consulta posterior de quem se interessasse.



**Figura 3** – Cantinho da notícia, na sala do 4º ano.

Fonte: Acervo dos professores.

Descrição da imagem: Fotografia de um mural afixado na parede da sala de aula, contendo folhas diversas com os materiais impressos trazidos pelas crianças.

Acreditando no efeito da mediação do outro para impulsionar a aprendizagem, propomos a realização de estudos/trabalhos em grupo. Consideramos essa forma de organização das crianças bastante significativa, em virtude delas se constituírem, na maioria das vezes, parcerias produtivas. Concordamos com Proença (1990) quando esta defende os benefícios do trabalho em grupo, destacando além da finalidade de aquisição de novos conhecimentos, o que ela chama de função socializadora. Sobre tal função, assim nos ensina a autora:

Dentro desta função socializadora é deveras formativo que as crianças e adolescentes aprendam a resolver problemas em comum, a exprimirem a sua opinião, a aceitarem as opiniões dos outros, a darem atenção aos colegas quando estes estão a falar, a esperarem a sua vez de intervir e, ainda no contexto de cooperação, aprenderem a partilhar o material necessário. (PROENÇA, 1990, p. 126).

De acordo com os objetivos, a atividade em grupo poderia se destinar à realização de leituras guiadas, produção de sínteses, resolução de questões e até realização de seminários. Preparar e apresentar um seminário se constituem atividades que colocam em jogo habilidades diversas, como: exposição e defesa do seu ponto de vista, divisão de tarefas no grupo, produção de síntese das informações a serem apresentadas e elaboração de materiais. As imagens, a seguir, registram momentos em que os grupos de crianças atuaram em diferentes momentos de estudo.



**Figuras 4 e 5** – Preparação e apresentação de seminário sobre as regiões do Japão.

Fonte: Acervo dos professores (2016).

Descrição das imagens: As figuras são fotografias que contém crianças vestidas de uniforme, em sala de aula. Na figura 4, três crianças estão sentadas diante de materiais impressos sobre as mesas. Elas conversam entre si e apontam para os materiais. Na figura 5, três crianças estão em pé ao lado da lousa, que exibe a projeção de um mapa do Japão. Uma delas está com papéis à mão e discursa para a plateia.

Em meio às discussões sobre a presença dos japoneses no Brasil e as formas de migração, apresentamos às crianças a artista plástica (pintora e escultora) Tomie Ohtake, que nasceu no Japão, mas veio para o Brasil ainda jovem e naturalizou-se brasileira. Para realizar o estudo da vida e obra da referida artista, as crianças realizaram a leitura de um livro que apresentava a artista, como também, fizeram uma consulta à internet, mediada pelos professores, na qual exploraram o site do Instituto Tomie Ohtake.

Inspiradas na atividade que encaminhamos de exploração do site do Instituto Tomie Ohtake, as crianças mais uma vez demonstraram autonomia para a busca de conhecimentos, trazendo informações e materiais que enriqueceram o estudo. A foto abaixo é uma coletânea que uma delas teve a iniciativa de pesquisar e trazer para expor na sala de aula, com as obras públicas produzidas pela artista em estudo.



**Figura 6** – Cartaz construído por uma das crianças sobre as obras de Tomie Ohtake.

Fonte: Acervo dos professores.

Descrição da imagem: Fotografia de um cartaz constituído por 9 imagens de esculturas criadas por Tomie Ohtake.

Ancorados na Abordagem Triangular para o ensino da arte (BARBOSA, 2010), propomos que as crianças também experimentassem o fazer artístico, usando materiais diversos para construir as suas próprias esculturas, em forma de miniaturas (assim como aprendemos que também fazia Tomie Ohtake). A turma mobilizou-se para arrecadar caixas diversas para serem reutilizadas como a base das esculturas e na preparação de papel machê para fazer os acabamentos.

A experiência de “colocar a mão na massa” foi vivenciada com muita alegria pelas crianças, que não pouparam criatividade na concepção de criações abstratas que, de fato, lembraram, com originalidade, as obras de Tomie. As imagens, a seguir, retratam essa significativa vivência.



**Figuras 7 e 8** – Construção de esculturas.

Fonte: Acervo dos professores (2016).

Descrição das imagens: A figura 7 apresenta a fotografia de uma criança sentada em sala de aula, usando uniforme. Ela aplica com as mãos o papel machê em uma pequena escultura, cuja base é de papelão. A figura 8 corresponde a fotografia de uma das esculturas produzidas nos moldes já descritos, mas finalizada com guache de cores diversas.

Além da escultura as crianças do 4º ano vivenciaram também a experiência de pintar telas, após apreciação de várias obras de Tomie Ohtake, atentando para os diferentes estilos/fases de sua produção. Registramos o quanto o diálogo do Tema de Pesquisa com as Artes foi enriquecedor para as crianças, e, em especial para a criança Público Alvo da Educação Especial, que, diferentemente da recusa que costumava fazer a outras atividades, dedicou-se à sua criação. As imagens, a seguir são flagrantes de tal envolvimento.



**Figuras 9 e 10** – Pintura de telas.

Fonte: Acervo dos professores (2016).

Descrição das imagens: A figura 9 trata-se de uma fotografia de uma criança que está de pé, pintando tela com um pincel em mãos. Na figura 10 a fotografia captura apenas o close das mãos de uma criança que pinta usando as pontas dos dedos.

No intuito de atender o interesse demonstrado pela arte do origami, logo no levantamento inicial do que sabiam sobre o Japão, estendemos nosso diálogo com as linguagens da Arte, e fizemos o seu cruzamento com a Matemática, estudando as formas e proporcionando a experimentação da “arte de dobrar papel”.

Passamos então a dedicar alguns encontros para a atividade de dobrar papel, passando a explorar a concentração, habilidades com a manipulação do papel e ainda a apresentação

das especificidades das formas geométricas planas e dos sólidos geométricos, que constituíam as produções. Mas não só dobrar papel era o nosso propósito, queríamos investigar a história desse expressão tipicamente japonesa é, por essa razão, apresentamos para as crianças a lenda do tsuru, a qual explica o surgimento do pássaro de papel relacionando-o com a tragédia da bomba atômica de Hiroshima.

Para enriquecer o trabalho com origami, recebemos a visita de um convidado: o professor Eugênio, experiente nesta expressão artística. Além da aprendizagem de novos origamis, esta ação motivou novos desdobramentos, como a realização de uma oficina de origami para às crianças do 1º ano (mediada pelas crianças do 4º ano) e a produção de textos individuais do gênero notícia.



**Figura 11** – Encerramento da oficina de origami, com o professor Eugênio.

Fonte: Acervo dos professores (2016).

Descrição da imagem: Fotografia que exhibe a reunião das crianças do 4º ano, professor Eugênio e bolsista Gleidson de pé, atrás de uma bancada contendo a exposição de vários origamis trazidos pelo professor convidado. As crianças estão de mãos erguidas, apresentando os origamis que construíram.

Muitas curiosidades das crianças em torno da cultura japonesa giravam em torno da alimentação. Portanto, a aula de culinária se constituiu uma atividade indispensável para integrar as ações do Tema de Pesquisa. Uma das colaboradoras do nosso estudo foi Natália, bolsista de comunicação da nossa escola – uma verdadeira apreciadora da cultura japonesa.

Além de falar sobre mangás, animes e música, em encontros específicos para essa temática, Natália ensinou a turma a fazer o onigiri, um bolinho de arroz japonês. Após a apresentação dos ingredientes e a demonstração do preparado, nossa convidada incentivou as crianças a modelarem os seus próprios bolinhos.



**Figura 12** – Degustação dos bolinhos de arroz japonês.

Fonte: Acervo dos professores (2016).

Descrição da imagem: Fotografia de crianças trajando uniforme, com toucas higiênicas na cabeça. Elas estão de pé, próximas em uma mesa e portando em mãos os rashis e experimentando o bolinho de arroz.

O momento de degustação teve direito a aprovação e ao desagrado por parte de algumas crianças, mediante o sabor adocicado do arroz, com o qual não estavam acostumadas. A ênfase dada à inserção de alimentos predominantemente saudáveis na alimentação, foi um aspecto importante para as crianças conhecerem as especificidades de um povo que prima pela saúde, ao decidir o que colocar à mesa.

As visitas de estudos também se constituíram estratégias enriquecedoras do estudo do Tema de Pesquisa. Apoiamo-nos na definição de Proença (1990) para propor as visitas de estudos como estratégia metodológica. Para essa autora, trata-se de uma aula que acontece em espaços externos à escola, mediante o contato direto com fontes e documentos históricos e que contribui para uma aprendizagem integradora da realidade.

A primeira visita de estudos realizada pelo grupo do 4º ano foi a uma comunidade japonesa localizada em Pium/RN. Fomos recebidos na residência de Dona Gelza, brasileira, casada com um japonês. Na oportunidade, as crianças realizaram uma entrevista com a anfitriã, que além de falar sobre a imigração japonesa e especificidades da cultura oriental, ensinou como fazer o tsuru de origami.



**Figura 13** – Visita de estudo à comunidade japonesa em Pium/Parnamirim-RN.

Fonte: Arquivo dos professores (2016).

Descrição da imagem: Fotografia das crianças, Dona Gelza e seu esposo organizados em círculo, na área externa da casa. Nas mãos das crianças, blocos e lápis para anotações.

Aproveitando as discussões sobre migração e a relação desta com as atividades econômicas no Brasil, os professores perceberam a relevância de ampliar as discussões sobre ciclos econômicos (considerando que foi no ciclo do café que nosso país recebeu grande número de imigrantes japoneses). Instigamos as crianças a descobrirem quais foram os ciclos econômicos do Brasil e como a economia do Rio Grande do Norte foi impactada em diferentes períodos históricos com as atividades da mineração, cultivo da cana e do couro. Para aprofundamento deste estudo, foram propostas mais três visitas de estudos: uma para Currais Novos (visita a uma mineradora), outra para Acari (visita ao Museu do Couro) e a terceira para Ceará-Mirim (visita a um engenho).

Durante tais visitas, as crianças foram responsáveis pelo registro escrito e fotográfico. Nessas ocasiões, elas tiveram a oportunidade de aplicar os conhecimentos que haviam adquirido em uma oficina de fotografia, ministrada por um professor convidado da UFRN. Tal oficina foi desenvolvida para que as crianças pudessem conhecer e valorizar a linguagem da fotografia, seus diversos ângulos e suas distintas finalidades. As ações envolvendo a fotografia, consideraram agregar às possibilidades de sua abordagem, tanto enquanto objeto de estudo, como enquanto ferramenta pedagógica (BELLONI, 2005).



**Figura 14** – Alunos do 4º ano em visita de estudos sobre os ciclos econômicos.

Fonte: Acervo dos professores (2016).

Descrição da imagem: Fotografia de algumas crianças sentadas em cadeiras de um carro de transporte da mineradora. Elas usam uniforme e capacete de segurança. Carregam à mão celulares e algumas delas estão posicionando-os para fazer o registro fotográfico.

Após essa segunda etapa de visitas, os professores propuseram a elaboração de relatórios, o que demandou a realização de aulas expositivas sobre o gênero. Também foi necessária orientação sobre como preparar slides para uma nova etapa de apresentação dos seminários, desta vez sobre os ciclos econômicos.

Com a proximidade do término dos estudos, as crianças se dedicaram a organização de uma exposição, intitulada “Uma viagem do Brasil ao Japão”, que compôs a Mostra Cultural do NEI, um evento anual que se insere na Semana de Ciências, Tecnologia e Cultura da UFRN (CIENTEC). A exposição foi organizada em diferentes ambientes/materiais: ônibus com imagens sobre monumentos e sobre aspectos culturais do Japão selecionadas pelas crianças; expositores com fotografias dos ciclos econômicos retiradas pelas crianças; espaço da arte, com texto elaborado sobre a vida e obra de Tomie Ohtake, pinturas e esculturas produzidas pelas crianças, teatro de sombras com a lenda do tsuru; espaço interativo, onde os visitantes podiam se revezar, ora se ornamentando com roupas e adornos japoneses para serem fotografados diante de um painel com um jardim japonês (também construído pelas próprias crianças), ora assumindo o papel de fotógrafos, conforme mostram as imagens a seguir.



**Figuras 15 e 16** – Convidados visitando o espaço da fotografia, durante visita à exposição.

Fonte: Acervo dos professores.

Descrição das imagens: A figura 15 é uma fotografia onde crianças estão com o uniforme da escola. Uma delas está segurando uma máquina fotográfica enquanto as outras observam. A figura 16 é uma fotografia com painel de pintado à mão, representando um jardim japonês. À frente do painel uma criança vestida com quimono segura um leque, posando para ser fotografada.

A exposição se constituiu numa oportunidade de nossas crianças exercitarem a capacidade de sintetizar o que aprenderam e socializar os conhecimentos adquiridos sobre o Japão com as demais turmas do NEI, crianças de escolas convidadas e seus familiares.

Compreendemos que o registro anunciado não descreve a dimensão de todas as aprendizagens vividas pelas crianças do 4º ano do Ensino Fundamental ao longo do trabalho com o Tema de Pesquisa do Japão. Contudo, evidencia a trajetória percorrida coletivamente em prol da ampliação do conhecimento do grupo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência de vivenciarmos um mesmo Tema de Pesquisa ao longo de um ano letivo se mostrou possível, pois, as crianças do 4º ano mostraram-se envolvidas e curiosas a todo o tempo. A turma dialogou com as diferentes áreas de conhecimento à medida que íamos em busca das respostas às questões anunciadas pelo grupo.

O trabalho com o Tema de Pesquisa Japão permitiu desdobramentos inúmeros, de modo a possibilitar transitarmos com entusiasmo e propriedade pelas Ciências Sociais e da Natureza, pela Língua Portuguesa, pelo Ensino Religioso, pela Educação Física, pela Matemática, como também, pelas Artes, seja explorando aspectos relacionados ao país em foco, seja explorando aspectos do Brasil e/ou do Rio Grande do Norte. Os percursos trilhados durante o estudo foram anunciados a partir das questões elencadas pelo grupo, sendo esses, tramados pelos professores a partir dos conteúdos e objetivos anunciados na Proposta Pedagógica do NEI - CAP - UFRN, organizando as situações de aprendizagem pertinente ao estudo do tema.

Dessa forma, é perceptível que o Tema de Pesquisa não se evidencia como um aglutinador de conhecimentos a respeito de um tema específico, mas, assim como aponta Rêgo (1999), como um provocador de construção/ampliação/resgate de conhecimentos significativos.

É visto que nos fundamentos dessa abordagem metodológica, a elaboração do conhecimento deve se constituir em aprendizagens significativas, possibilitando uma atitude de aprender a aprender. Tal exercício foi identificado diariamente por meio das ações das crianças, indícios que nos mostraram um caminho autônomo da aquisição da aprendizagem, desde

o entusiasmo para selecionar o tema, até o protagonismo na colaboração com o desenvolvimento das ações.

As crianças puderam aprender com as pessoas que convidamos (algumas inclusive não foram mencionadas neste relato, como professores que nos ensinaram sobre arquitetura e religiões) ou visitamos e com os lugares que buscamos para investigar sobre suas questões de pesquisa. Aprenderam pelas imagens, pelos aparatos tecnológicos, pela sua própria iniciativa de buscar e partilhar o conhecimento onde ele estivesse. Elas puderam se expressar por meio de diferentes linguagens, seja pela oralidade, pela pintura, pela escultura, pelo teatro, pela escrita e pela fotografia, além de demonstrarem suas estratégias individuais de sistematizar o conhecimento adquirido.

Chegamos ao final desse registro e podemos refletir positivamente acerca das escolhas que realizamos a partir das respostas e aprendizagens positivas que enxergamos em nossas crianças. A todo o momento não deixaram de se mostrar como crianças com toda a curiosidade, com toda a autonomia e com toda intensidade de emoção de crianças de 10 anos de idade.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos.** 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

BELLONI, Maria Luiza. **O Que é Mídia-Educação.** Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

PROENÇA, Maria Cândida. **Ensinar/ aprender História: questões de didactica aplicada.** Lisboa: Livros Horizonte, 1990.

RÊGO, Maria Carmem Freire Diógenes. **O currículo em movimento.** Natal: EDUFRRN, 1999. (Caderno Faça e Conte, 2).

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Centro de Educação. Núcleo de Educação da Infância. **Proposta Pedagógica do NEI/CAp/UFRN.** Natal, 2019. No prelo.

## **Sobre os autores**

**Adele Guimarães Ubarana Santos**

Mestre em Educação pela UFRN. Desenvolve estudos dentro do eixo Educação matemática, Formação docente e Educação da Infância. É professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) no Núcleo de Educação da Infância – NEI/CAp/UFRN. E- mail: adelesantos@nei.ufrn.br

**Analice Cordeiro dos Santos Victor**

Doutora em Educação pela UFRN. Desenvolve estudos dentro dos eixos Ensino de história, Educação da Infância e Formação docente. Professora aposentada do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) no Núcleo de Educação da Infância – NEI/CAp/UFRN. E- mail: analicecordeiros67@gmail.com

**Anna Karolina Alves do Nascimento**

Mestre em Educação pela UFRN. Atua dentro dos eixos Linguagem teatral, Educação da Infância e Formação docente. Foi professora substituta no NEI/CAp/UFRN. E-mail: karolina.alvesnascimento@gmail.com

**Antônia Vaniza Silva Gomes**

Mestranda em educação pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias/Portugal. Atua dentro do eixo Educação Infantil (creche) e Formação docente. É professora aposentada pelo NEI/CAp/UFRN. E-mail: vaniza\_g@hotmail.com

**Bárbara Raquel Coutinho Azevedo**

Mestre em Educação pela UFRN. Desenvolve estudos dentro do eixo Educação da Infância, Aquisição e desenvolvimento da linguagem e Formação de professores. É professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) no Núcleo de Educação da Infância – NEI/ CAp/UFRN. E-mail: barbaracoutinho@nei.ufrn.br

**Cibele Lucena de Almeida Pedagoga**

Mestre em Educação pela UFRN. Desenvolve estudos dentro dos temas Educação da Infância, Formação docente, Bilinguismo e Estágio supervisionado. É professora do Ensino Básico, técnico e tecnológico (EBTT) no Núcleo de Educação da Infância – NEI/CAp/UFRN. E-mail: cibeleducena@nei.ufrn.br

**Cláudia Roberto Soares de Macêdo Nazário**

Doutoranda em Educação pela UFRN. Atua dentro dos eixos Inclusão escolar, Educação da Infância e Formação docente. É professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) no Núcleo de Educação da Infância – NEI/ CAp/UFRN. E-mail: claudiamacedo@nei.ufrn.br

**Danielle Medeiros de Souza**

Doutora em Educação pela UFRN. Desenvolve estudos dentro das temáticas Literatura, Educação da Infância e Formação docente. É professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) no Núcleo de Educação da Infância – NEI/ CAp/UFRN. E-mail: danielle@nei.ufrn.br

**Denise Bortoletto**

Doutoranda em Educação pela UFRN. Desenvolve estudos dentro das áreas de Psicopedagogia, Educação da Infância e Formação docente. É professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) no Núcleo de Educação da Infância – NEI/CAP/UFRN. E-mail: denise@nei.ufrn.br

**Esthephania Oliveira Maia Batalha**

Mestre em Educação pela UFRN. Desenvolve investigações dentro do eixo Educação da Infância, Mídia-educação e formação docente. É professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) no Núcleo de Educação da Infância – NEI/CAP/UFRN. E-mail: esthephania@nei.ufrn.br

**Gildene Lima de Souza Fernandes**

Mestre em Educação pela UFRN. Desenvolve estudos dentro das temáticas Literatura, Tecnologias na Educação, Educação da Infância e Formação docente. É professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) no Núcleo de Educação da Infância – NEI/CAP/UFRN. E-mail: gilfernandes@nei.ufrn.br

**Gleidson Felipe Justino da Silva**

Mestrando em Educação pela UFRN. Foi professor substituto no NEI/CAP/UFRN. É professor da rede estadual de educação do Rio Grande do Norte. E-mail: gleidsonfejustino@gmail.com

**Karina Sena Ilnicki**

Mestranda no Programa de Inovação em Tecnologias Educacionais (Instituto Metrópole Digital/UFRN). Atua com temáticas voltadas para a Educa o das Infâncias e tecnologias. Foi professora substituta do Núcleo de Educa o da Infância. NEI/CAP/UFRN. E-mail: kasena@hotmail.com

**Kívia Pereira de Medeiros Faria**

Doutoranda em Educa o pela UFRN. Desenvolve estudos dentro das temáticas Literatura, Educa o da Infância e Forma o docente.   professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) no Núcleo de Educa o da Infância – NEI/ CAP/UFRN. E-mail: kivia@nei.ufrn.br

**Maria José Campos Ferreira**

Mestranda em Educa o pela UFRN. Atua no eixo Educa o Infantil e Forma o docente.   professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) no Núcleo de Educa o da Infância – NEI/ CAP/UFRN. E-mail: maria@nei.ufrn.br

**Maria Núbia Pessoa**

Mestre em Ciências da Educa o pela Universidade do Minho/Portugal. Desenvolve estudos dentro dos eixos Educa o Infantil, Tecnologias na Educa o e Forma o docente.   professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) no Núcleo de Educa o da Infância – NEI/ CAP/UFRN. E-mail: nubia@nei.ufrn.br

**Maria Patrícia Costa de Oliveira**

Mestre em Educação. Desenvolve estudos dentro das temáticas Sociologia da Infância, Educação da Infância e Formação docente. É professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) no Núcleo de Educação da Infância – NEI/CAP/UFRN. E-mail: mariapatricia@nei.ufrn.br

**Marianne da Cruz Moura Dantas de Rezende**

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Desenvolve estudos dentro das áreas Educação Infantil e Formação docente. É professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) no Núcleo de Educação da Infância – NEI/ CAP/UFRN. E- mail: mariannemoura@nei.ufrn.br

**Maristela de Oliveira Mosca**

Doutora em Ciências da Educação pela Universidade do Minho/Portugal. Pesquisa dentro do eixo Currículo, Educação Musical e Formação docente. É professora do Ensino Básico, técnico e tecnológico no Núcleo de Educação da Infância – NEI/CAP/UFRN. E-mail: maristela@nei.ufrn.br

**Massilde Martins da Costa**

Mestre em Educação pela UFRN. Atua dentro do eixo Educação Infantil (creche) e Formação docente. É professora aposentada pelo NEI/CAP/UFRN. E-mail: massilde44costa@hotmail.com

**Milene dos Santos Figueiredo**

Doutoranda em Comunicação pela Universidade do Minho/Portugal. Atua dentro dos eixos Mídia-educação, Educação da Infância e Formação docente. É professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) no Núcleo de Educação da Infância – NEI/ CAp/UFRN. E-mail: milenefigueiredo@nei.ufrn.br

**Neysesiqueira Cardoso**

Mestranda em Educação pela UFRN. Atua dentro do eixo Ensino de Língua Portuguesa, Formação docente e Educação da Infância. É professora do Ensino Básico, técnico e tecnológico no Núcleo de Educação da Infância – NEI/CAp/UFRN. E-mail: neysesiqueira@nei.ufrn.br

**Patrícia Lúcia Galvão da Costa**

Mestre em Educação pela UFRN. Desenvolve estudos nas temáticas Histórias de vida e formação, Educação da Infância e Formação docente. É professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) no Núcleo de Educação da Infância – NEI/CAp/UFRN. E-mail: patricialucia@nei.ufrn.br

**Patrícia Regina Vieira Viana de Andrade**

Mestranda no Programa de Inovação em Tecnologias Educacionais (Instituto Metrópole Digital/UFRN). Atua com temáticas voltadas para a Educação das Infâncias e tecnologias. É professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) no Núcleo de Educação da Infância – NEI/ CAp/UFRN. E-mail: patricia@nei.ufrn.br

**Sandro da Silva Cordeiro**

Doutor em Educação pela UFRN. Atua dentro do eixo Mídia-educação, Educação da Infância e Formação docente. É professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) no Núcleo de Educação da Infância – NEI/CAP/UFRN. E-mail: sandro.ufrn@gmail.com

**Suzana Maria Brito de Medeiros**

Mestre em Educação pela UFRN. Desenvolve estudos dentro do eixo Educação matemática, Formação docente e Educação da Infância. É professora aposentada pelo NEI/CAP/UFRN. E-mail: suzanamariabrito@gmail.com

**Uiliete Márcia Silva de Mendonça Pereira**

Doutora em Educação pela UFRN. Desenvolve estudos dentro dos eixos Linguagem teatral na infância, formação docente e Educação da Infância. É professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) no Núcleo de Educação da Infância – NEI/ CAP/UFRN. E- mail: uilimendonca@nei.ufrn.br

