

# ANAIS URDIDURAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

“Agradeço à vida que teço enquanto  
o tempo a desfia”.

"Caderno de costuras" - Bianca Ramoneda



# I SEMINÁRIO DE ARTE, EDUCAÇÃO FÍSICA E PEDAGOGIA



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Seminário de Arte, Educação Física e Pedagogia  
(1. : 2026 : Campo Grande, MS)

Anais I Seminário de Arte, Educação Física e Pedagogia: Urdiduras da Educação Infantil [livro eletrônico] / orgs. Rafael Dantas de Oliveira; Adeline Silva Barreto Souza; Gabriela Simões Lima: -- 1. ed. -- Campo Grande, MS : SEMED, 2026.  
PDF

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-65-984928-2-3

1. Artes 2. Educação física 3. Educação infantil 4. Educação

26-358014.0

CDD-370.6

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação : Congressos 370.6

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129



**PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPO GRANDE  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SEMED  
SUPERINTENDÊNCIA DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS – SUPED  
DIVISÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL - DEINF**

**PREFEITA DE CAMPO GRANDE  
ADRIANE BARBOSA NOGUEIRA LOPES**

**VICE-PREFEITA DE CAMPO GRANDE  
CAMILLA NASCIMENTO DE OLIVEIRA**

**SECRETÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
LUCAS HENRIQUE BITENCOURT DE SOUZA**

**SECRETÁRIA ADJUNTA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
MARIA LÚCIA DE FÁTIMA DE OLIVEIRA**

**SUPERINTENDENTE DE GESTÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS  
ANA CRISTINA CANTERO DORSA LIMA**

**CHEFE DA DIVISÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL  
LEUSA DE MELO SECCHI**



## **EQUIPE TÉCNICA DA DIVISÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL - SEMED**

Adeline Silva Barreto Souza  
Andreia Assis dos Santos  
Ana Lucia Do Espírito Santo  
Ana Lúcia Gasparini  
Andressa Ferreira Guimarães Bernal  
Aparecida Costa De Mello Silva  
Carla Martielle Alvicio Nantes Mendes  
Carolina Maciel De Lima Martinez  
Cássia Aparecida Pompeu Muller  
Daniely Rodrigues Araujo  
Dayani Silva Da Cruz  
Gabriela Simões Lima  
Irma Espíndola De Camargo  
Jéssica da Costa Brito  
Joyce Almeida de Sena Carvalho  
Juliana Pereira Da Silva  
Kelly Mendes Ferreira  
Larêssa Cintra De Almeida  
Laura Simone Marim Puerta  
Lidiane De Casia Sales Oliveira Rodrigues  
Maiara De Oliveira Nogueira Klava  
Márcia Sebastiana Xavier  
Priscilla Casal Candia  
Rafael Dantas De Oliveira  
Vanessa Bulde de Oliveira  
Vania Cristina Breganholi  
Vilauta Teodora Da Silva  
Viviane Costa Lopes  
Wilcelene Pessoa Dos Anjos Dourado Machado



**Somos tecelões de miudezas: brincadeiras, afetos, marcas no papel — e disso nasce o tecido do humano.**

# SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO.....</b>	<b>01</b>
<b>EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE URDIDURAS E TRAMAS.....</b>	<b>02</b>
<b>CRONOGRAMA.....</b>	<b>03</b>
<b>CONVIDADOS - EIXO ARTE.....</b>	<b>04</b>
<b>CONVIDADOS - EIXO ED. FÍSICA.....</b>	<b>06</b>
<b>CONVIDADOS - EIXO PEDAGOGIA.....</b>	<b>07</b>

<b>ARTIGOS E RESUMOS REFERENTES ÀS COMUNICAÇÕES E ÀS PALESTRAS PROFERIDAS AO LONGO DO EVENTO.....</b>	<b>10</b>
---	-----------

<b>ABERTURA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE URDIDURAS E TRAMAS.....</b>	<b>11</b>
--	-----------

ME. RAFAEL DANTAS DE OLIVEIRA (SEMED)

<b>TAPEÇARIA MUSICAL: URDIDURAS E TRAMAS DO FAZER MUSICAL COM CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....</b>	<b>13</b>
--	-----------

DRA. MARIANA STOCCHERO (UFMS)

<b>ENSAIO PARA MOVER AS INFÂNCIAS: ARTE-MEDIAÇÃO COMO EPISTEME E URDIDURA PARA O ENSINO DE ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....</b>	<b>20</b>
---	-----------

ME. KELLY QUEIROZ (UEMS)

<b>A GÊNESE DO MOVIMENTO POR MEIO DAS EXPERIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA INFANTIL.....</b>	<b>33</b>
---	-----------

ME. CLÁUDIA DINIZ DE MORAES (UCDB)

DRA. VERA LÍCIA DE SOUZA BARUKI (UCDB)

<b>LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES SOBRE A SEQUÊNCIA DIDÁTICA DO LIVRO “A CARONA” NO CONTEXTO DO PROLEEI.....</b>	<b>40</b>
---	-----------

THAIS ALEXANDRE DA SILVA SALES



**APRESENTAÇÃO “MERCADO IMAGINÁRIO” .....43**

LUCIENE CAMPOS BRUNO

**SEQUÊNCIA DIDÁTICA: A LAGARTA COMILONA.....45**

NATHANY ASSIS DE MENEZES SILVA VITAL

**LITERATURA, BRINCADEIRA E ESCRITA: RELATO DE  
EXPERIÊNCIA DO PROLEEI.....47**

ED CARLOS PAREDES

**RELATO DE EXPERIÊNCIA: DESCOBRINDO O VALOR DA  
LEITURA E DA ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....49**

VANIA GOES DE SOUZA

**LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
TRANSFORMAÇÕES A PARTIR DO LEEI.....52**

JOSINEIDE DA SILVA VELASQUES GIORDANO

**REGISTROS FOTOGRÁFICOS.....54**



# APRESENTAÇÃO

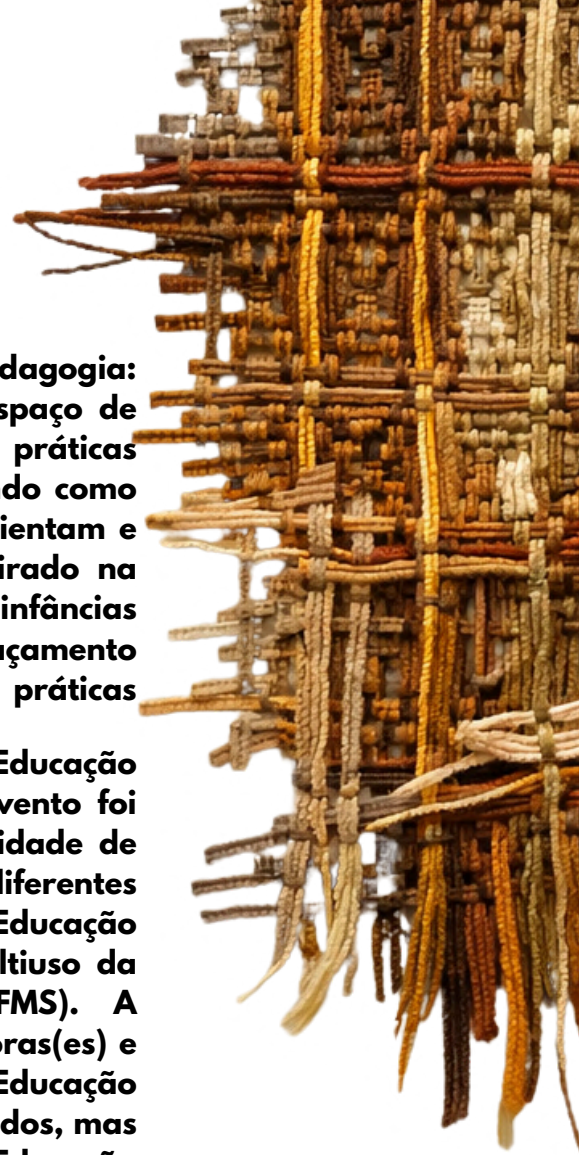
O evento I Seminário de Arte, Educação Física e Pedagogia: Urdiduras da Educação Infantil constituiu-se como um espaço de reflexão, diálogo e partilha de saberes acerca das práticas pedagógicas que atravessam a Educação Infantil, adotando como metáfora central a urdidura — os fios que sustentam, orientam e dão base às tramas vivas do cotidiano educativo. Inspirado na tecelagem, o seminário compreendeu a educação das infâncias como uma construção coletiva, tecida a partir do entrelaçamento entre fundamentos teóricos, experiências sensíveis e práticas desenvolvidas com as crianças.

Organizado e promovido pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED), por meio da Divisão de Educação Infantil, o evento foi realizado nos dias 18 e 19 de novembro de 2025, na cidade de Campo Grande/MS, com atividades distribuídas em diferentes espaços: o auditório da Federação dos Trabalhadores Em Educação de Mato Grosso do Sul (FETEMS) e os Auditórios do Multiuso da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). A programação reuniu professoras, professores, pesquisadoras(es) e artistas, promovendo encontros entre as áreas de Arte, Educação Física e Pedagogia, compreendidas não como campos isolados, mas como fios que se cruzam e se fortalecem na tessitura da Educação Infantil.

A abertura do seminário, realizada na noite de 18 de novembro, contou com a mediação do Prof. Me. Rafael Dantas de Oliveira, seguida de uma apresentação artística da professora e artista Mariete Félix Rosa e da comunicação do Prof. Dr. Paulo Cesar Duarte Paes, que abordou as contribuições da arte na formação humana. O momento foi encerrado com um diálogo aberto com o público, reforçando o caráter participativo e formativo do encontro.

No dia 19 de novembro, o seminário organizou-se em eixos temáticos. Na área de Arte, as atividades ocorreram no Auditório 1 do Multiuso da UFMS, com comunicações da Profa. Me. Kelly Queiroz (UEMS) e da Profa. Dra. Mariana Stocchero (UFMS), realizadas nos períodos da manhã e da tarde. O eixo de Educação Física, sediado no Auditório 2 do Multiuso da UFMS, contou com as contribuições da Ma. Cláudia Diniz de Moraes e da Dra. Vera Lícia de Souza Baruki, além de uma atração cultural de contação de histórias e da atuação da equipe técnica da área. Já o eixo de Pedagogia, realizado na FETEMS, promoveu comunicações, diálogos abertos e relatos de experiências de professoras(es) e coordenadoras(es) cursistas do PROLEEI – 2025, bem como a comunicação da professora Edileine Fonseca, fortalecendo a articulação entre formação continuada e prática pedagógica.

Por fim, os Anais do seminário reúnem os registros das comunicações, reflexões e experiências compartilhadas ao longo do evento, constituindo-se como um documento que preserva e amplia os sentidos produzidos nesses encontros. Ao registrar essas vozes e práticas, os Anais reafirmam o compromisso com uma Educação Infantil sensível, crítica e comprometida com as múltiplas linguagens das crianças, fortalecendo as urdiduras que sustentam o fazer pedagógico cotidiano.





# **EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE URDIDURAS E TRAMAS**

**A urdidura, na arte da tecelagem, é o conjunto de fios estendidos no tear que sustenta e dá direção ao tecido que será construído. Ela antecede a trama, mas não existe sem ela. Enquanto a urdidura delinea o sentido longitudinal, a trama entrelaça, cruza, conecta. Só com ambos há tecido. Só com ambos há forma e conteúdo.**

**Inspiradas por essa metáfora, propomos o Seminário “Urdiduras da Educação Infantil” como espaço de encontro, reflexão e criação coletiva entre os campos da Arte, da Educação Física e da Pedagogia. Áreas que, tal como fios distintos, ao se entrelaçarem no cotidiano das práticas pedagógicas, constroem o tecido vivo da Educação Infantil.**

**Nesta proposta, a urdidura simboliza as teorias, as intencionalidades pedagógicas, os princípios éticos, estéticos e políticos, os projetos formativos que sustentam nossa atuação com as crianças pequenas. Já a trama remete ao fazer cotidiano: os gestos, os corpos em movimento, as marcas gráficas, os cantos, os jogos, os afetos, os conflitos e as invenções que atravessam o chão da escola.**

**É justamente nesse entrelaçamento entre urdidura e trama que este seminário convida professoras e professores da Rede Municipal de Ensino a partilhar suas práticas e reflexões, lançando olhares sobre como esses diferentes campos do conhecimento se entrelaçam na tessitura do currículo da Educação Infantil.**

**Aqui, entendemos que Arte, Educação Física e Pedagogia não são faixas separadas de um tecido, mas camadas entremeadas que sustentam, provocam e atravessam o desenvolvimento das crianças em suas múltiplas linguagens.**

**A proposta do encontro é dar visibilidade às urdiduras que sustentam nossas escolhas pedagógicas, evidenciar as tensões e potências que emergem desse entrelaçamento das múltiplas linguagens, e fortalecer os diálogos entre estes campos de conhecimento, reconhecendo que é na articulação entre teoria e prática que o tecido educativo ganha corpo, cor e resistência.**

**Se na tecelagem o tear organiza o gesto, aqui é a escola que organiza as tramas do cotidiano. E é nesse tear comum que queremos pensar juntos: que sentidos estamos produzindo com nossas crianças? Que imagens de infância orientam nossas práticas? Que Educação Física, que Arte, que Pedagogia pulsa em nossos fazeres?**

# CRONOGRAMA

**18 de novembro – Abertura**  
**Período noturno | 19h às 21h**

**Local: Auditório da FETEMS**

- **Fala de abertura e mediação**  
Me. Rafael Dantas de Oliveira
- **Apresentação artística**  
Professora e artista Mariete Félix Rosa
- **Palestra/Comunicação**  
Prof. Dr. Paulo Cesar Duarte Paes

**19 de novembro – Eixo Arte**  
**Local: Auditório 1 do Multiuso – UFMS**

**Período matutino | 7h30 às 11h**

**Período vespertino | 13h30 às 17h**

- **Convidadas**  
Dra. Mariana Stocchero (UFMS)  
Ma. Kelly Queiroz (UEMS)
- **Equipe Técnica de Arte / DEINF:**  
Ma. Adeline Silva Barreto Souza  
Esp. Gabriela Simões Lima  
Me. Rafael Dantas de Oliveira

**19 de novembro – Eixo Educação Física**  
**Local: Auditório 2 do Multiuso – UFMS**

**Período matutino: 7h30 às 11h**

**Período vespertino: 13h30 às 17h**

- **Convidadas**  
Ma. Cláudia Diniz de Moraes (UCDB)  
Dra. Vera Lícia de Souza Baruki (UCDB)
- **Atração Cultural**  
Profa. Delaine Barreto Martins (DEAC/SEMED)
- **Equipe Técnica de Educação Física / DEINF**  
Dayani Silva da Cruz  
Lidiane de Cásia Sales Oliveira Rodrigues

**19 de novembro – Eixo Pedagogia**  
**Local: Auditório da FETEMS**

**Período da Manhã | 7h30 às 11h**

- **Abertura cultural**  
Karla Coronel e Lucas Grefe
- **Apresentação da preleitora**  
Leusa de Melo Secchi
- **Palestra/Comunicação**  
Prof. Edileine Fonseca
- **Relatos de experiências dos(as) professores(as) e coordenadores(as) cursistas do LEEI – 2025 – Campo Grande**  
Laura Simone Marim Puerta  
(mediação)  
Thais Alexandre da Silva Sales  
(Coordenadora – EM Sebastião Lima)  
Luciene Campos Bruno  
(G5 – EM Consulesa Margarida)  
Nathany Assis Vital  
(G4 – EM Antônio Lopes Lins)

**Período da Tarde | 13h30 às 17h**

- **Abertura cultural**  
Karla Coronel e Lucas Grefe  
(Prof. Hilda de Souza Ferreira)
- **Apresentação da preleitora**  
Leusa de Melo Secchi
- **Palestra/Comunicação**  
Prof. Edileine Fonseca
- **Relatos de experiências dos(as) professores(as) e coordenadores(as) cursistas do LEEI – 2025 – Campo Grande**  
Wilcilene Pessoa dos Anjos Dourado Machado  
(mediação)  
Ed Carlos Paredes  
(G5 – EM Oneida Ramos)  
Vania Goes de Souza  
(G4 – EMEI Piratininga)  
Josineide da Silva Velasques Giordano  
(Coordenadora – EMEI Clotilde Chaia)

## CONVIDADOS - EIXO - ARTE



### **Dra. Mariana Stocchero (UFMS)**

Professora do Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Doutora em Música pela Universidade Federal do Paraná, na linha de Cognição e Educação Musical. Mestre em Música pela Universidade Federal do Paraná (2012), graduou-se em Licenciatura em Música pela Escola de Música e Belas Artes do Paraná (2003), com Especialização em Educação Musical pela mesma instituição (2007). Foi durante 14 anos, professora de Educação Musical em escolas de ensino básico de Curitiba, trabalhando com turmas de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental. As atividades docentes atuais abrangem a atuação nas disciplinas do eixo Didático Musical e Estágio Supervisionado do Curso de Música - Licenciatura, coordenação do subprojeto PIBID MÚSICA UFMS (2023) e o Projeto de Extensão Músicas nas Escolas. Desenvolve projetos e cursos na área pedagógica com formação continuada de educadores e atividades de pesquisa nas áreas de Educação Musical Infantil, Cognição Musical e Formação de Professores. Como prática musical atual, dedica-se ao estudo do canto lírico e do canto coral, já tendo participado como soprano em diversos grupos corais. Integra atualmente o Madrigal UFMS.



### **Me. Kelly Queiroz (UEMS)**

Artista-professora-pesquisadora e mediadora licenciada em Artes Cênicas e Dança, Mestre em Educação pelo PROFEDUC, ambos pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Professora dos cursos de Teatro e Dança (UEMS), professora de dança no ensino não-formal e com 7 anos de experiências na Educação Infantil, integrante do Núcleo de Artes Visuais em (re)Verificações Epistemológicas (NAV(r)E - UEMS). Realiza pesquisas, a partir de uma perspectiva descolonial, dentro dos temas: Arte, Ensino de Arte, Dança, Mediação Artística, Artes Cênicas, e tem publicado o livro "Arte-mediação: uma proposta outra para pensar a mediação 'cultural' no Ensino de Arte".



## CONVIDADOS - EIXO - ARTE



### **Dr. Paulo Cesar Duarte Paes (UFMS)**

É professor dos cursos de Artes Visuais Licenciatura e Bacharelado e do PPGARTES da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Pós-doutor pela PPGSSPS-Universidade Estadual de Londrina; doutor em educação pela Universidade Federal de São Carlos; mestre em educação e graduado em artes visuais pela Universidade federal de Mato Grosso do Sul. Tem experiência na área de Educação e ensino de artes, atuando principalmente nas seguintes áreas: ensino de artes visuais; educação e emancipação humana; socioeducação; redução de danos na educação; e Psicologia Histórico-Cultural com foco em Vigotski.



## CONVIDADOS - EIXO - ED. FÍSICA



### **Me. Cláudia Diniz de Moraes**

Graduada em Educação Física (Licenciatura e Bacharelado) pela UCDB, com pós-graduação em Pedagogia Crítica da Educação Física pela UFMS e mestrado em Educação pela UCDB. Atualmente é docente nos cursos de Educação Física e Pedagogia da UCDB e professora substituta no curso de Educação Física da UFMS. Possui experiência como professora de Educação Física na Educação Infantil e no Ensino Fundamental em instituições privadas. Apaixonada pelo universo infantil, dedica-se ao ensino, à pesquisa e à formação de futuros profissionais da área. Em 2025, retoma a coordenação do Grupo de Pesquisa e Estudos da Educação Física Infantil, fortalecendo o diálogo entre práticas pedagógicas e a valorização da infância.



### **Dra. Vera Lícia de Souza Baruki**

Possui graduação em Educação Física pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (1982), mestrado em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco (2000) e doutorado em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco (2016). Professora das disciplinas de Educação Física Inclusiva; Educação Física Infantil e Educação Física no Ensino Fundamental ; Gestão Escolar. Coordenadora de estágio na licenciatura do curso de Educação Física



## CONVIDADOS - EIXO - PEDAGOGIA



### **Prof. Edileine Fonseca**

Pedagoga, narradora oral e atriz. Graduada em Pedagogia pela USP. Pós-graduada pela FACON no curso A Arte de Contar Histórias - abordagens poética, literária e performática. Sócio-coordenadora da Roda Fiandeira Comunicação e Arte. Autora do livro *Com olhos de ler: apontamentos sobre a leitura para a prática do professor de educação infantil*, editora Blucher. Atualmente participa de projetos de formação de professores pelo Instituto Avisa Lá e é colaboradora do CENPEC. Suas narrações orais têm como repertório os contos da tradição oral, literários e histórias de vida.



### **Profa. Thais Alexandre da Silva Sales**

Professora efetiva e coordenadora pedagógica da Prefeitura Municipal de Campo Grande (MS), graduada em Pedagogia pela Universidade Luterana do Brasil (2010). Tem ampla experiência no campo da educação, com ênfase na Educação Infantil e Anos Iniciais. Tem como foco a alfabetização, letramento, educação antirracista e multicultural.



## CONVIDADOS - EIXO - PEDAGOGIA



### **Profa. Luciene Campos Bruno**

Graduada em Pedagogia pela Universidade UNIDERP – Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal. Função atual: Professora da Educação Infantil da REME – Rede Municipal de Ensino - Escola de Tempo Integral Consulesa Margarida Maksoud Trad.

Experiência: Atua na área da Educação Infantil, desenvolvendo projetos voltados ao letramento, brincadeiras de faz de conta e práticas sociais da escrita.

Interesses de pesquisa: Escrita infantil, alfabetização, ludicidade e práticas pedagógicas significativas.



### **Profa. Nathany Assis de Menezes Silva Vital**

Formada em Pedagogia e Artes Visuais. Pós-graduada em Educação Inclusiva e Psicopedagogia. Atua na Educação Infantil da rede municipal desde 2015.



### **Prof. Ed Carlos Paredes**

Ed Carlos Paredes, pedagogo, 4 anos na Educação Infantil, 15 anos na educação, atualmente atuo na E.M Antônio José Paniago e Oneida Ramos.

## CONVIDADOS - EIXO - PEDAGOGIA



### **Profa. Vania Goes de Souza**

Possui graduação em Pedagogia - Licenciatura pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), concluída em 2012. É especialista em Docência na Educação Infantil e em Mídias na Educação, ambas pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Atua na Rede Municipal de Educação de Campo Grande (MS) desde 2014, exercendo a função de professora da Educação Infantil nos grupos 1, 2 e 3, e, a partir de 2025, com experiência também no grupo 4. Em 2017, atuou como professora de Ciências nos 1º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental na mesma rede de ensino.



### **Profa. Josineide da Silva Velasques Giordano**

Especialista em Alfabetização e Letramento pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (2015), graduada em Pedagogia – Licenciatura Plena pela FACSUL (2014). Professora efetiva da Rede Municipal de Campo Grande REME, atualmente exerce o cargo de coordenadora pedagógica na Escola Municipal de Educação Infantil – EMEI Clotilde Chaia. Tem experiência na educação infantil com ênfase em Ensino-Aprendizagem.

# ARTIGOS E RESUMOS REFERENTES ÀS COMUNICAÇÕES E ÀS PALESTRAS PROFERIDAS AO LONGO DO EVENTO



# **ABERTURA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE ÚRDIDURAS E TRAMAS**

**Me. Rafael Dantas de Oliveira (SEMED)**

**Boa noite a todas e todos.**

**É com uma alegria profunda — daquelas que brotam do encontro, do cuidado e do compromisso que compartilhamos com as infâncias — que damos início ao I Seminário de Arte, Educação Física e Pedagogia: Urdaduras da Educação Infantil.**

**Para abrir este momento, nos aproximamos de uma prática ancestral: a tecelagem. Escolhemos a imagem da urdidura porque ela revela aquilo que nos sustenta. São os fios estendidos no tear, o primeiro gesto, a base do que virá a ser tecido. A urdidura antecede a trama, mas não existe sem ela. Se a urdidura orienta, a trama faz viver: ela cruza, encontra, tensiona, toca, dá corpo ao tecido. É no entrelaçamento entre urdidura e trama que nasce qualquer obra, seja um pano, uma história ou uma escola.**

**Assim compreendemos a Educação Infantil: como uma grande tessitura coletiva feita de múltiplos fios — saberes, práticas, ritmos, gestos, afetos, corpos e vozes. A urdidura aqui representa nossas teorias, nossos princípios e intencionalidades pedagógicas. Aquilo que orienta e fundamenta nosso trabalho. Já a trama revela aquilo que pulsa no cotidiano: as brincadeiras, os desenhos, os jogos, os movimentos, as conversas, os conflitos, as invenções e epifanias que surgem quando as crianças encontram o mundo e as coisas.**

**Este seminário nasce justamente do desejo de olhar para essas urdiduras e, ao mesmo tempo, celebrar as tramas vivas que produzimos com as crianças. Reunimos aqui três áreas que compõem esse grande tecido: Arte, Educação Física e Pedagogia. Não as compreendemos como faixas isoladas, mas como fios que se entrecruzam continuamente na escola e que, ao se tocarem, atribuem forma, cor, textura e sentido à educação que praticamos.**

**Queremos, nestes dias, hoje e amanhã, criar um espaço de reflexão, escuta, partilha e criação. Um espaço para que professoras e professores da nossa rede lancem luz sobre o que temos tecido — e também sobre o que precisamos desatar, reatar, reinventar. Porque educar é sempre esse movimento de desfazer e refazer, de abrir espaço para o novo sem perder a firmeza dos fios que nos sustentam.**

**Este encontro também é um convite a pensarmos juntos: Que imagens de infância orientam nossas escolhas? Que arte, que educação física, que pedagogia temos tecido com as crianças? Que sentidos estão sendo produzidos no tear do cotidiano escolar? E, sobretudo: como podemos fortalecer esse tecido para que ele seja mais justo, sensível, potente e vivo?**

**Se cada pessoa aqui carrega consigo um fio singular, que este seminário seja o gesto que permite que esses fios se encontrem. Que desse encontro surja um tecido coletivo forte, delicado e poroso — um tecido capaz de acolher as infâncias em suas múltiplas linguagens e potências.**

**Sejam todas e todos muitíssimo bem-vindos. Que o Urdiduras nos encontre prontos a tecer — e também a nos deixar tecer.**

# **TAPEÇARIA MUSICAL: URDIDURAS E TRAMAS DO FAZER MUSICAL COM CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**Dra. Mariana de Araújo Stocchero (UFMS)**

**1,2,3 FORMIGUINHA**

**1, 2, 3 SACO DE FARINHA**

**4, 5, 6 SACO DE FEIJÃO**

**TRABALHANDO, DONA FORMIGUINHA,  
VAI ENCHENDO AOS POUÇOS SEU PORÃO**

**A ARAINHA**

**A ARAINHA SUBIA NA PAREDE,  
VEIO A CHUVA FORTE E A DERRUBOU.  
CHUVA FOI EMBORA E O SOL VEIO SURGINDO,  
E A ARAINHA NA PAREDE VAI SUBINDO**

**PREPARANDO O TEAR: CONTEXTOS E IDENTIDADES**

**A experiência de ouvir e cantar a canção tradicional 1, 2, 3 Formiguinha[1] pode, à primeira vista, parecer simples. Afinal, a canção possui um ritmo bem marcado, uma melodia com intervalos próximos, construída seguindo a inflexão da quadrinha. No entanto, essa construção rítmico-melódica que em si já podemos considerar uma trama, torna-se ainda mais complexa quando outra canção se sobrepõe a ela: A aranha irrompe o tecido musical trazendo mais uma camada desta trama e tornando este tecido mais denso, rico e diferente aos nossos ouvidos.**

**[1] Gravação de referência com o DUO RODAPIÃO [https://www.youtube.com/watch?v=AYVoJO\\_G8gA&list=RDAYVoJO\\_G8gA&start\\_radio=1](https://www.youtube.com/watch?v=AYVoJO_G8gA&list=RDAYVoJO_G8gA&start_radio=1)**

**A alternância das melodias e sua eventual sobreposição podem ser consideradas um belo exemplo de uma tapeçaria musical, em que os elementos sonoro-musicais são os materiais que utilizamos para construir uma experiência sensível, estética e comunal com as crianças na Educação Infantil.**

**E é assim que devemos pensar o fazer musical com crianças: a partir da experiência musical em si. Do encontro entre seres humanos e da música que é feita por eles. E que música então é feita pelas crianças?**

**Quando recebi o convite para participar do evento “I Seminário de Arte, Educação Física e Pedagogia: Urdiduras da Educação Infantil”, feito pela equipe de Arte da Divisão de Educação Infantil da SEMED, fiquei antes de mais nada muito honrada. Mas foram as questões propostas como reflexão geradora para a participação que mais me instigaram. Eram elas: “Que sentido estamos produzindo com nossas crianças? Que imagens de infância orientam nossas práticas?” Adaptei a última questão de forma a localizar na Educação Musical a metáfora proposta: “Que Música pulsa em nossos fazeres?”**

**Porém, antes de abordarmos a prática musical propriamente dita, há de se estabelecer algumas premissas que conduzem o trabalho com Música na Educação Infantil de forma que esta experiência seja realmente sensível, estética e comunal. Para tanto, este ensaio apoia-se na metáfora da Urdidura proposta neste evento.**

## **A PROPOSTA METAFÓRICA: TAPEÇARIA MUSICAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**A metáfora proposta pela organização do evento trouxe a Urdidura enquanto “os fios verticais que estruturam o tecido educativo, representam as teorias e intencionalidades pedagógicas e os princípios éticos, estéticos e políticos, que sustentam a atuação com crianças pequenas.”Trazendo para o campo da Educação Musical entendo que a Urdidura é aquilo que sustenta a prática musical com crianças pequenas, ou seja as concepções de Infância, Música e Educação. Essas concepções são os fios contínuos e tensionados no tear. Assim como na atividade de tecer um tecido, exigem tempo de preparo. Na docência isso se traduz em tempo de estudo e experiência, em que nossos entendimentos se assentam e se conectam formando os professores que somos. A urdidura é feita a partir da experiência do tecelão e é o que prepara a trama, num constante ciclo de tensão e acomodação; assim, é tensionando nossas concepções e práticas que vamos construindo nossas Atitudes Docentes.**

**Entretanto, há de se fazer uma importante ressalva: apesar de tensa, a urdidura precisa ser flexível para dar espaço à trama. Não pode ser relaxada demais de maneira que não a sustente, que impossibilite conferir a ela uma forma. Assim como as teorias e as intencionalidades que adotamos em nossas práticas não devem ser rígidas a ponto de não permitirem adaptações, de impossibilitarem a flexibilidade que precisamos constantemente exercer em nossas práticas pedagógicas. Porém precisam estar lá, sustentando os caminhos escolhidos para possibilitar um formato à trama.**

**Desta forma, as concepções que adotamos, sejam elas conscientes ou não, impactam profundamente o fazer musical com crianças pequenas. A exemplo, a concepção de que fazer música com crianças (e não somente para) demanda do educador a compreensão dos aspectos do desenvolvimento infantil - fases de desenvolvimento, aquisição de habilidades, níveis de comportamento e tudo o mais que a psicologia, biologia e neurociência possam nos ajudar a compreender. Também, a concepção não antagônica mas complementar, de que a criança está inserida em uma sociedade, em uma categoria social chamada Infância. Compreender ainda que há inúmeras Infâncias, de acordo com a classe social, a localidade, a configuração familiar, e tantos outros fatores que influenciam o ser criança nas sociedades.**

**Compreender a criança (indivíduo) e as infâncias (grupo social) nos leva a entender que tampouco a Música possui uma única forma ou definição. Também são variadas as Músicas de nossas sociedades, em seus mais diversos gêneros e estilos e nas suas mais diversas vozes. Desta maneira, reconhecer a diversidade e adotar uma pluralidade de ações embasa as práticas musicais com crianças, pois: como posso reconhecer as manifestações musicais de crianças tão pequenas se nutro uma ideia preconceituosa e limitada sobre o que é Música? Se música for apenas aquilo que reconheço como tal? Se para fazer música, acredito que devo seguir padrões estéticos muitas vezes difíceis de se alcançar?**

**Seguindo com a metáfora, o tear é plural e deve ser acessível a todos. Neste sentido, alargando o entendimento sobre Música, criança e infância, chegamos à trama. Presente na proposta Urdaduras da Educação Infantil, está a definição do “conceito de Trama que corresponde ao fazer cotidiano, a prática concreta. Engloba os conhecimentos específicos, os conflitos e invenções vivenciadas na escola”. Em se tratando de Educação Musical, é muitas vezes aqui, nos “conhecimentos específicos” que ainda reside grande parte das dúvidas, receios e incompreensões dos educadores da infância.**

**Urdaduras e tramas, concepções e práticas musicais. A tapeçaria musical é tecida no tempo-espço, tal qual a música que nos conecta.**

## **SABERES ATITUDINAIS: a urdidura ética docente**

**Trago agora, para este ensaio, uma das urdiduras que me sustenta – aquela que se insere nos modos de ser e agir docentes. Em minha tese de doutorado, intitulada “Professores de Música para a Primeira Infância: um estudo sobre Saberes Docentes” desenvolvi uma pesquisa qualitativa a partir de um questionamento que emergiu da minha experiência como professora formadora na universidade: Quais saberes são necessários aos professores de música da primeira infância? De forma abrangente, queria investigar aquilo que nos identifica enquanto professores de crianças pequenas, dentro da área de Educação Musical. Entre desafios e possibilidades, a partir da pesquisa emergiu um conceito que nomeei de Saberes Atitudinais (Stocchero, 2023). Um saber emergente da prática docente, derivado dos saberes experienciais dos professores (Tardif, 2014). Manifestam-se na forma de ser, pensar e agir do professor e são continuamente ressignificados pela reflexão e pela práxis.**

**Na literatura da área de Educação, há autores que abordam o conceito de atitude. Imbernón (2022) traz a definição de atitude como uma predisposição organizada pela experiência, que influencia a resposta do indivíduo ao contexto. Nesta linha, Beraza (2000) entende atitude como uma disposição pessoal ou coletiva de agir. Ambos afirmam que as atitudes podem ser aprendidas e transformadas, pois são reorganizadas pela experiência.**

**Sendo este um saber fortemente experiencial, pautado na ação e na reflexão sobre a prática, ao pensar a metáfora da Urdidura, não pude deixar de conectar estes saberes experienciais aos fios tensionados que as embasam. Não se trata tanto de o quê, mas sim de como, por quê e quem. Quem sou eu enquanto professora de crianças pequenas?**

**A partir dos dados analisados, identifiquei cinco saberes atitudinais e aqui os apresento em consonância com a proposta metafórica deste evento:**

### **·Críticidade: a Urdidura Reflexiva**

**Consiste na capacidade de refletir de maneira crítica sobre escolhas musicais e pedagógico-musicais, sobre o repertório e materiais utilizados, buscando fundamentação teórica e intencionalidade nas propostas práticas. Características do profissional reflexivo (Schön, 2000).**

### **·Sensibilidade: a Urdidura estética e perceptiva**

**Consiste na percepção do entorno, na capacidade de desenvolver um olhar artístico apurado, sensível às nuances estéticas.**

**·Presença: a Urdidura relacional e corporal**

Ter foco e demonstrar disponibilidade física, mental e emocional. Ter prontidão, ou seja, respostas rápidas para as demandas flutuantes de uma sala de aula. Caracteriza-se por estar inteiro na experiência: olhar, gesto, voz e corpo disponíveis.

**·Empatia: a Urdidura afetiva**

Demonstrar respeito para com todos, principalmente às crianças, considerando-as indivíduos de direitos. Ter paciência com o tempo da infância, acolhendo modos de expressão, tempos próprios e necessidades sonoras das crianças.

**·Dedicação: a Urdidura profissional**

Refletido na busca e compromisso com o estudo, preparação, continuidade e documentação das experiências musicais.

É importante destacar que tais saberes atitudinais se tornaram saberes por serem conscientes e impregnados de intencionalidade, formando assim uma urdidura ética da docência. Tais saberes atitudinais são sempre contextualizados e amalgamados. Devem emergir da experiência e, por isso, contribuem para a consistência e intencionalidade da prática. Assim, a trama tecida a partir dessa urdidura ética é aquela que contribui para a tapeçaria musical que se faz quando professores e crianças fazem música juntos, na escola.

## **CONCEITOS MUSICAIS COMO ELEMENTOS DA TAPEÇARIA: TECENDO A TRAMA**

A trama musical, aqui, se constitui a partir dos saberes musicais que os professores mobilizam no encontro com as crianças: conteúdos, procedimentos e abordagens que ganham forma no fazer. Compõe a trama o repertório musical, a exploração sonora, as vocalidades, os jogos musicais, a escuta e a produção musical infantil. Trago para este ensaio dois exemplos de tramas musicais, não com o intuito prescritivo, mas sim como exemplos de possibilidades de se tecer música com crianças pequenas.

### **a)O trabalho musical a partir das vocalidades:**

As vocalidades emergem quando a voz infantil é acolhida em sua expressividade própria. Ao vocalizar, experimentar sons, cantar ou brincar com a voz, as crianças não apenas reproduzem modelos, mas constroem

modos de dizer e de se afirmar no mundo, contribuindo para a formação de suas identidades. Em práticas como a contação e interpretação de histórias, a voz pode assumir diferentes funções sonoras, criando paisagens e personagens por meio da sonoplastia vocal. Ao cantar, as crianças exploram nuances expressivas — vozes mais agudas ou graves, “sonolentas”, “felizes” ou “amedrontadas” — ampliando suas possibilidades de expressão.

#### **b)O trabalho musical explorando a densidade sonora:**

A densidade sonora se manifesta na variação entre momentos de maior ou menor concentração de sons. Em uma sala de aula, isso pode ser percebido quando o ambiente alterna entre a sobreposição de múltiplas ações sonoras e instantes de rarefação sonora. Ao se atentar a essas variações, o professor pode intervir de forma sensível, favorecendo diferentes qualidades de escuta e experiência. Nas experimentações sonoras coletivas em que os instrumentos, vozes e fontes sonoras diversas vão sendo aos poucos incorporados à massa sonora, as crianças podem perceber a trama sendo tecida. Da mesma forma, na medida em que os sons vão sendo excluídos um a um, restando ao final apenas um som, percebe-se apenas um fio desta trama.

Assim, é no entrelaçamento dessas experiências — vocais, sonoras e coletivas — que a trama musical se constrói sempre em diálogo com as urdiduras que a sustentam. E a cada novo encontro, uma nova tapeçaria se constitui.

### **ARREMATANDO**

Se a urdidura sustenta a trama, é esta que dá forma ao tecido. No fazer musical com crianças, concepções e práticas não se dissociam: entrelaçam-se continuamente, constituindo aquilo que aqui se apresenta como uma tapeçaria musical.

Neste sentido, os Saberes Atitudinais configuram-se como as urdiduras que sustentam o fazer docente. São eles que embasam, ética e pedagogicamente, as escolhas realizadas no cotidiano, orientando uma postura sensível, intencional e comprometida com a experiência das crianças. É a partir dessa sustentação que a prática ganha consistência e sentido.

Por sua vez, os conceitos musicais oferecem os elementos com os quais a trama é tecida. Não como conteúdos prontos, mas como elementos vivos, contextualizados, que se transformam no encontro: na escuta, na voz, no

**corpo, nas interações e nas invenções que emergem no fazer musical coletivo.**

**Assim, compreendo a música na Educação Infantil como um processo de tecer relações, experiências, conhecimentos e sentidos por meio da música. E, nesse processo, cada encontro entre professores e crianças faz surgir uma nova tapeçaria: singular, situada e em permanente construção.**

#### **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:**

**BERAZA, M. Z. O discurso didático sobre atitudes e valores no ensino. In: TRILLO, F. (coord.) Atitudes de valores no ensino. Lisboa: Instituto Piaget, 2000. p.19-97.**

**IMBERNÓN, F. Formação permanente do professorado: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2018.**

**SCHÖN, D. A. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2003.**

**STOCCHERO, Mariana de Araújo. Professores de Música para a primeira infância: um estudo sobre Saberes Docentes. Tese. PPGMúsica UFPR, Curitiba, 2023.**

**TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 17ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.**

# **ENSAIO PARA MOVER AS INFÂNCIAS: ARTE-MEDIAÇÃO COMO EPISTEME E URDIDURA PARA O ENSINO DE ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**Me. Kelly Queiroz dos Santos Oliveira (UEMS)**

## **A URDIDURA COMO METÁFORA E CAMINHO**

**Comecei a tramar minha trajetória com a mediação artística em 2014, por meio do Festival do Teatro Brasileiro (FTB), o que abriu espaço para a mediação de outros espetáculos de teatro, de dança e para a mediação de uma exposição de artes visuais. E o que fazia como artista passei a fazer também como professora e pesquisadora, ampliando as linhas que iriam compor essa urdidura futuramente, pois estava pensando e fazendo a mediação nas aulas de dança no ensino não formal e nas aulas de Arte na Educação Básica. Todas essas experiências me fizeram chegar até a Arte-mediação, ainda desejava pela aproximação entre arte, público e conteúdos, mas agora os sujeitos da aproximação mudaram: passaram a ser professor, aluno e conteúdo/contexto escolar.**

**No ano de 2024, integro às minhas discussões e fazeres nos cursos de Dança e Teatro da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), assim como ao meu fazer como mediadora artística do projeto Arte nas Estações, a figura das LENTES. Qual o objetivo das lentes? Fazer-nos enxergar, mudar a atual maneira como enxergamos as coisas. Ainda que mude só a cor e não o grau, as lentes mudam nossas perspectivas e nos fazem ver o que antes não víamos. Evidentemente, não estou restringindo lentes a “meros” aparatos óticos, somente por meio de óculos, binóculos etc. Essa figura LENTE foi aparecendo e ficando cada vez mais recorrente no meu discurso, na tentativa de ilustrar que precisamos de diferentes lentes para ser-saber-sentir e fazer-sendo enquanto professores e professoras de Arte, para não repetirmos a história homogeneizadora da arte que vivemos desde nossa colonização até hoje, em que apenas uma lente é utilizada, e o que não pode ser visto por ela não existe, não é, não sabe, não sente, não**

produz arte, cultura ou conhecimento. Seria possível encontrar um padrão único de ensino de Arte na Educação Infantil? É possível que todas as crianças pequenas aprendam de um único jeito? Acredito que as respostas sejam não. Logo, enxergar por meio das LENTES é ver a necessidade de modos outros de ensinar-aprender Arte.

Meu desejo, então, é propor aqui a Arte-mediação como uma episteme, ou melhor, como lentes para o ensino de Arte para além das disciplinaridades, para além de um ensino conteudista que visa a resultados imediatos. E falar dessas lentes na Educação Infantil é ainda mais sério e pertinente, já que muitas vezes ficamos desejosos desses resultados com qualidades — que as crianças deem a devolutiva do conteúdo trabalhado como um adulto ou como uma criança maior faria. Ou ainda pensamos em aulas nas quais estejam todos sentados ou até mesmo em pé, espalhados pela sala, produzindo algo “material” que poderemos apresentar no encerramento de um projeto ou em uma Mostra Cultural como resultado de eficiência.

Atravessada pelas tramas da mediação artística há mais de dez anos, crio a Arte-mediação, primeiro como pedagogia, mas hoje pensada como uma epistemologia, e aqui, neste ensaio, a pensaremos como uma urdidura. A Arte-mediação como uma epistemologia descolonial para ser-saber-sentir e fazer-sendo o ensino de Arte por lentes mediadoras, de aproximação, em que o professor, o Arte-mediador, mediará os conhecimentos envolvidos no ensino de Arte — os seus, os dos estudantes e os presentes nos referenciais municipais, estaduais ou federais — com o intuito, sempre, de gerar aproximações. É importante considerar que entendo professores e crianças como sujeitos da diferença e da exterioridade, sujeitos esses que são produtores de arte, de cultura e de conhecimento a partir de seu lócus de enunciação, de seus corpos, de suas narrativas, experiências e vivências. Segundo Marcos Bessa-Oliveira, “O sujeito da diferença é aquele que se localiza no entre-lugar das fronteiras, um corpo-lugar de enunciação que produz saber a partir de suas biogeocorpografias” (Bessa-Oliveira, 2019, p. 104). Entendo isso ao considerar o projeto de colonização, a colonialidade do ser, do saber e do poder, a partir do projeto moderno, em que apenas o homem branco, cristão, europeu existe e é; os que não se enquadram são sujeitos da diferença, como nós, localizados num Campo que é Grande, num Mato Grosso do Sul. Conforme Walter Mignolo (2017, p. 13), a “colonialidade equivale a uma ‘matriz ou padrão colonial de poder’, o qual ou a qual é um complexo de relações que se esconde detrás da retórica da modernidade (o relato da salvação, progresso e felicidade), que justifica a violência da colonialidade”.

**A criação da Arte-mediação teve como inspiração a mediação artística — ou mediação cultural, como a maioria conhece e nomeia —, que é uma prática que visa aproximar as produções artísticas do público em geral: uma visita mediada em um museu e/ou exposição artística ou uma experiência teórico-prática anterior à apreciação de um espetáculo de artes cênicas, por exemplo. Essa prática de mediar acaba por formar público e formar espectadores, ou seja, ampliar o público que aprecia arte e frequenta espaços públicos artístico-culturais e também consegue promover uma reflexão-prática para que esse mesmo público se conecte mais sensivelmente com o que será apreciado, por meio do contato com as especificidades da linguagem artística (artes plásticas, dança, teatro, música). É um movimento de criar pontes e travessias, pontes com lugares que, em sua maioria, são lugares improváveis, porque estão à margem dos saberes disciplinares.**

**Dessa forma, este ensaio propõe pensar a Arte-mediação como urdidura, como lente epistemológica que pode sustentar o tear do ensino de Arte na Educação Infantil. E, a partir dessa urdidura, desejo apresentar algumas tramas como possibilidades para o fazer docente, tecidas nas experiências, nas biogeocorpografias e na escuta ativa das crianças como produtoras de arte, de cultura e de conhecimento, assim como em uma etapibilização dos processos e desmontagem de trabalhos artísticos. E já adianto que não serão atividades prontas para copiar, mas lentes para ver o todo e, assim, construir, cada um, um processo de ensino-aprendizagem cada vez mais sensível, mais próximo e significativo, e menos homogeneizador, por exemplo, dos corpos infantis.**

## **A URDIDURA: ARTE-MEDIAÇÃO COMO EPISTEMOLOGIA DESCOLONIAL PARA O FAZER DOCENTE EM ARTE**

**Quero partilhar que, para além da mediação artística, esses fios da minha urdidura, enquanto docente, são compostos também pela atuação na Educação Infantil, território primeiro por onde passo na Educação Básica. De 2014 a 2016, trabalho na Organização Mundial para a Educação Pré-Escolar (OMEP), que me encaminhou para uma escola de educação infantil do município como aprendiz e, depois, me contratou para atuar como professora de Arte no Instituto Educacional Marisa Serrano (IEMS), que era a escola da OMEP. Ao me formar, em 2018, vou para a Escola Municipal de Educação Infantil Juracy Galvão Oliveira trabalhar no Grupo 04, onde fico até o ano de 2019. Após a pandemia, em 2021, trabalho como professora de Dança na Escola de Tempo Integral Ana Lúcia de Oliveira Batista, que é**

minha última experiência na Educação Básica, na qual fico até 2023. Além de trabalhar diretamente no “chão da escola”, em 2024 realizei algumas formações de professores da Educação Infantil desta secretaria (SEMED), por meio do projeto “Arte nas Estações”, e passo a atuar como professora do Ensino Superior nos cursos de Dança e Teatro — licenciaturas — da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS).

Depois de quase oito anos trabalhando com a Educação Infantil, encontrei-me com as lentes embaçadas. Ia para a sala do coordenador regularmente para partilhar minhas dores e buscar ajuda, e isso só me dava e me dá mais certeza de como a descolonialidade é uma opção de vida: estamos sempre precisando aprender a desaprender para reaprender (Mignolo). Troquei minhas lentes e recomecei.

Manoel de Barros era o motivador das aulas, e eu já não queria mais que as crianças se lembrassem apenas do nome dele na próxima aula. Eu queria que encontrassem, em suas poesias, possibilidades para brincar. Brincar no “quintal maior do mundo”, como as crianças chamaram; brincar com brinquedos; brincar com reciclados; brincar de subir em árvores; brincar de pintar uma tela; brincar na areia; brincar de pregar botões e lantejoulas; brincar de escrever um livro. Chegaram até a perguntar se minhas aulas eram uma “recreação”, ao verem as crianças brincando no bosque. E eu também me perguntava como aquelas aulas eram aulas de uma professora de Artes Cênicas. Talvez você também se pergunte. Sempre que eu ia à sala do coordenador, ele me lembrava a respeito dos “Campos da Experiência” e de como essa experiência deveria ser a direção a ser seguida por minhas aulas. Não era sobre uma aula em que eu passaria uma coreografia de dança para que aquelas crianças de quatro ou cinco anos aprendessem, ou uma aula em que nós encenaríamos A linda rosa juvenil, ou, quem sabe, até uma aula em que pintaríamos modelos prontos de bonecos para fazer teatro de sombras a partir de um texto pronto. Eram aulas sobre o CORPO. O corpo estava ali, presente, experimentando, jogando, criando, fazendo “inventanças”.

A Arte-mediação não é uma pedagogia com passo a passo, com modo específico de fazer. Não é como aqueles livros com 50 ideias de atividades prontas para crianças que compramos e fazemos em aula sem contexto nenhum, produzindo para a mostra, para os pais, para a escola, para qualquer pessoa, exceto para a experiência da própria criança. A Arte-mediação é como uma lente, uma urdidura que nos fará olhar para as crianças como produtoras de arte, cultura e conhecimento a partir de suas biogeografias, sendo bio = corpo, geo = lugar, grafias = narrativas (Bessa-Oliveira, 2019). É como uma lente que faz com que olhemos sempre para o

fazer pedagógico por uma perspectiva que intencionalmente aproxima, a partir do momento em que o professor se entende como arte-mediador, como aquele que vai mediar os conhecimentos das crianças, os seus e os dos Campos de Experiência. E isso é feito quando esse docente olha e escuta atentamente as crianças durante o processo de ensino-aprendizagem, enquanto elas brincam e vão dando pistas que são despertares para o planejamento das aulas.

Com licença para citar o trabalho em andamento da doutoranda Vitória Pavan Garcia (2025–2028), no Programa de Mestrado e Doutorado Profissional em Educação da UEMS (PROFEDUC), em que está propondo “Estéticas DE Crianças”, valendo-se do pensar uma epistemologia da infância, de uma criança que cria a partir de quem é, do que viveu e do que está experimentando, a partir dos espaços promovidos em casa e também na escola, no ambiente de ensino-aprendizagem que se dá por caminhos nada disciplinares. E essa é uma das principais questões. Habitados a construir um planejamento e um pensamento disciplinares e conteudistas, que também vêm da nossa própria formação, construímos nossos planejamentos a partir dessas lentes, e é assim que vamos para as salas todos os dias. E onde está o problema? O problema se faz presente quando não alcançamos o desejado e nos sentimos frustrados, fracassados ou, pior, quando achamos que o problema está nas crianças: como é que ainda não entenderam que o artista que estamos trabalhando é Manoel de Barros? Por que nunca se lembram do nome dele?

Parece óbvio, mas nos perdemos no meio do caminho e precisamos lembrar que estamos promovendo campos de experiência. Eu até iria mais longe ao usar o conceito de experivivência de Bessa-Oliveira (2018) — para além da experiência, promover experiências e vivências a partir de quem elas são e do que nós, enquanto Arte-mediadores, podemos promover. E como começar? Aprendendo a desaprender para reaprender, como nos ensinou Walter Mignolo. Olhemos para nós mesmos, para nossa formação enquanto sujeitos na escola, na faculdade e na sala de aula, que nos forma, trans-forma e deforma todos os dias. Desaprendamos o que é necessário para, então, reaprender. Precisamos primeiro olhar para dentro de nossa formação, para nossas experivivências.

Considerando o todo partilhado até aqui, ousar dizer que a Arte-mediação como episteme, como lente, como urdidura para o trabalho docente na Educação Infantil é urgente! Não podemos mais repetir a história que vivemos com nossos professores de Arte, de Educação Artística, ou com nossos (de)formadores na formação docente. Não podemos mais repetir o olhar homogeneizador para a diversidade de crianças que temos em cada

sala, ao estabelecermos um padrão do fazer. Não podemos mais copiar apenas um plano de aula da internet ou de um livro. O livro não nos dá o caminho epistemológico; ele dá pistas que, se você não souber como usar, apenas reproduzirão mais do mesmo, sem entender o que está por trás. Não podemos mais ver mostras/exposições nas escolas com dezenas de cópias da releitura de uma mesma obra artística. Não podemos mais ver atividades das crianças que tiveram a interferência do adulto para “melhorar esteticamente” ou até para finalizar o trabalho que apenas recebeu o carimbo do dedo da criança. Não podemos mais ver crianças “tentando” dançar uma coreografia ensinada pelo professor porque precisavam memorizá-la para apresentar. Precisamos de um ser-saber-sentir e fazer-sendo outro em Arte na Educação Infantil para transformar as infâncias, e não (de)formá-las.

## **A TRAMA: AS BIOGEOCORPOGRAFIAS E O CRIAR**

Começamos do começo. Começamos na criação. Feituras. Criamos. Cremos. Quem somos? De onde viemos? Por que sou assim? Essas perguntas surgem inconscientemente conforme vamos crescendo; nossas atitudes e escolhas do dia a dia são reflexos das respostas a elas. Por que me pareço com ele? Por que não me pareço com ela? Por que minha pele tem essa cor? Que cor de pele é essa? Marrom, rosa, amarelo, branco, preto!? Quantas cores cada um de nós tem? Qual é a textura do meu cabelo? Sabendo quem sou, descubro um mundo de possibilidades. Descubro o mundo! Estou aberta e disponível para ele, para experimentar, para descobrir diferentes cores, traços, sons, formas, gestos, movimentos, o outro, a imaginação como lugar de criação e possibilidades. Preciso de um encontro primeiro comigo para me colocar à disposição do movimento, descobrindo que sou corpo, que tenho gestos, que sou potência para o criar, mesmo quando, na infância, estou num processo de construção de quem sou, que durará a vida toda.

Começar do começo. Começar do SER! Como criar se não sei quem sou e se é a partir desse lócus que crio? Se não me olho, não me vejo. Como me colocar à disposição do brincar, do aprender, do explorar? Se não me sinto parte, como viver o processo? Acabo fazendo o contrário: colocando-me à parte, separada, como outra. Mas, quando me vejo livre em ser quem sou e reconheço que sou produtora a partir de minha biogeocorpografia, posso carregar água na peneira. Posso ser um arãquã para compor o amanhecer, compor paisagens, compor com meu corpo e com o outro, para atravessar

fronteiras de possibilidades, de limites e de muros que não foram, necessariamente, criados por mim.

Digo isso com a certeza de que toda criança é produtora de arte, cultura e conhecimento a partir de suas biogeocorpografias. E essa é uma das tramas mais importantes e que precisa se fazer presente em todo o nosso fazer artístico-pedagógico, tanto na maneira como olhamos para nossas crianças quanto nas práticas que evidenciam essa certeza, de maneira que leve as crianças também a se entenderem como tal. Assim, essa criança poderá agir de forma autônoma — o que deveria ser sempre nosso objetivo como professores —, o que demandará um olhar e um fazer outros a despeito dessa criança e das práticas pedagógicas — urdiduras e tramas — escolhidas e aplicadas por nós:

O fim do ensino é que o/a aluno/a aprenda a atribuir significados e a agir, socialmente, de modo autônomo. Essa perspectiva exige a aprendizagem de saberes e habilidades, a adoção de valores, bem como o desenvolvimento da identidade pessoal e da consciência de si como indivíduo que, inevitável e continuamente, deverá julgar e agir (Moreira; Câmara, 2013, p. 39).

Já tive algumas experiências outras com a formação de professores e conheci várias pessoas de diferentes contextos, lugares, corpos e narrativas. Ao partilharmos experiências do chão da sala de aula — que é uma das coisas de que o professor mais gosta —, consegui identificar um fator comum entre as partilhas que escutei. Quando a aula era pensada pelo/para/com o aluno, tudo mudava: o envolvimento, a dedicação e a entrega dentro do processo de ensino-aprendizagem. E claramente isso deveria acontecer, já que essa criança não foi considerada uma vasilha em branco para ser cheia pelo conteúdo que o professor tem a oferecer, como na educação bancária mencionada por Paulo Freire (1987), jogando fora o que já está dentro dela e que ela vem acumulando desde o momento em que foi gerada na barriga de sua mãe.

Desde muito cedo, nossas experiências vão sendo negligenciadas, e isso é histórico. Desde a colonização, estamos sendo ensinados de que o que temos não é nosso, não é bom, não é suficiente; precisamos de alguém que nos ensine como fazer. E isso se reflete em nossas vidas, fazendo com que nossa imaginação seja podada, nossas falas sejam silenciadas e, aos poucos, vamos nos tornando os adultos que — na maioria das vezes — somos: quadrados, limitados, colonizados, padronizados. E é isso o que vamos fazendo com nossas crianças também: padronizamos, colonizamos, limitamos. O que aconteceria se eu entregasse uma caixa de reciclados para um adulto e apenas dissesse que aquela era a “caixa das inventanças”?

**O que você faria? Acha que conseguiria manusear e confabular apenas com essas informações?**

**Mas voltemos para o cerne da questão aqui, que é o EU do processo. Da minha trajetória com a Educação, vejo as atividades sobre “identidade” como uma das mais essenciais do processo, e é assim que eu, particularmente, gosto de começar. Começar do começo é partir do protagonista do processo das aulas: a criança! Que, como dito anteriormente, é corpo, que é produtora a partir de sua biogeografia, independentemente de qual seja. Se estou considerando a criança dessa forma, preciso então promover experiências para que ela olhe para si como tal, como dito por Moreira e Câmara, para que aja na sociedade de forma autônoma, o que demanda atividades que a levem a desenvolver a consciência de si, a consciência de si enquanto corpo — não do corpo como ferramenta, mas ser corpo, e um corpo soma. Estimular essa criança, sujeito da diferença e da exterioridade, a se perceber e valorizar quem é, sua cor, seus traços, sua história devem ser os fios que permeiam nosso tear pedagógico.**

**Além de olhar para as crianças como produtoras de arte, de cultura e de conhecimento a partir de suas biogeocorpografias, vale pensarmos em caminhos para a construção dessas tramas, das práticas pedagógicas em sala de aula que faremos por meio dessas lentes outras que viemos discutindo até aqui. Quero falar de uma prática que venho chamando de etapibilização, algo que muitos professores e professoras já devem fazer, mas que aqui é o momento de conceituar. Essa prática consiste em pensar o processo criativo e as aulas em etapas, considerando o tempo e a aprendizagem das crianças da Educação Infantil, assim como a organização do tempo e do espaço para o professor. É sobre fragmentar as atividades.**

**Vamos exemplificar para ilustrar essa trama da etapibilização, esse fazer docente que está presente nas minhas aulas desde 2018. Nesse ano, ao trabalhar com a artista local Antonia Hanemman, decidi fazer com as crianças um móbile usando a técnica de papietagem com o Grupo 4, já que era a técnica utilizada pela artista em suas obras. Para isso, separei o processo de criação em etapas — que, inocentemente, achei que duraria no máximo um mês e meio —, e que ficou dividido assim:**

- 1. Conhecer a obra “Cidade nas Nuvens”, que inspiraria nossa criação;**
- 2. Exposição de imagens impressas por meio de fotos realistas, digitais e artes de sol, nuvens, lua e estrelas em um varal, para que as crianças tivessem diferentes referências;**
- 3. Escolher um daqueles elementos da natureza e desenhá-lo;**

- 4. Escolher uma parte da cidade de que mais gostavam para desenhar, como sua casa, a casa de alguém da família, de uma madrinha, um mercado, a escola, enfim, um espaço que lhes era comum;**
- 5. Desenhar, em outra folha, esse elemento da natureza com a parte da cidade escolhida, que seria o rascunho final;**
- 6. Passar o desenho para um pedaço de papelão;**
- 7. Amassar o jornal para dar estrutura, para que a professora colasse a fita;**
- 8. Rasgar o jornal para picá-lo;**
- 9. Colar o jornal picado com goma;**
- 10. Pintar com tinta branca;**
- 11. Refazer o desenho sobre a tinta branca;**
- 12. Pintar;**
- 13. Fazer o contorno.**

**Minha inocência triplicou, pois o projeto começou em setembro e foi até o começo de novembro, praticamente três meses do processo de etapibilização da papietagem: fragmentar para dar sentido e tempo para que as crianças madurem o que estão fazendo, sem dar toda a proposta da aula de uma vez, trabalhando também com a paciência no tempo de espera de chegar à sua vez de fazer a atividade. Dessa forma, as aulas funcionavam muito bem e também demandavam um pouco mais de tempo, porque, na maioria das etapas, eu dividia as mesas para fazer a atividade com um grupo menor, com quatro a seis crianças, o que me proporcionava dar mais atenção durante a realização da proposta, enquanto as demais estavam fazendo alguma outra atividade ou brincando.**

**Além de considerarmos a etapibilização nesse processo partilhado, olhemos para a terceira e a quarta etapas do processo. Eu poderia pedir que todas as crianças fizessem o desenho de um sol e que todas fizessem o desenho da escola em cima, o que até poderia gerar desenhos diferentes. Outro caminho seria pedir a releitura da obra, o desenho e a pintura da obra com outra técnica, outro material. Mas, em um processo mediador, como já mencionado anteriormente, consideraremos todo sujeito produtor de arte, de cultura e de conhecimento e vamos nos inspirar no artista escolhido, e não continuar pedindo que as crianças façam releituras das obras. As crianças escolheram um dos elementos, escolheram uma parte da cidade que importava para elas e, nesse processo, era satisfatório e bonito ouvi-las dizer: “eu desenhei a casa da minha madrinha”, “eu desenhei a casa da minha avó”, não só por mim, mas por ver a realização delas ao poderem desenhar algo da vida delas, algo que era importante para elas, ou só pelo fato de terem feito suas escolhas criativas.**

- 1. Brincar no parque de areia;**
- 2. Brincar com brinquedos;**
- 3. Brincar no bosque;**
- 4. Brincar com reciclados (brinquedos não convencionais);**
- 5. Brincar com tinta;**
- 6. Conhecer uma poesia de Manoel de Barros;**
- 7. Conhecer a música do Criação que retratava a poesia;**
- 8. Desenhar/experimentar/brincar a partir da canção/poesia.**

**Transformamos o bosque da escola no nosso quintal, ou, como uma das crianças disse, nosso “quintal maior do mundo”, e lá podíamos ser quem quiséssemos, brincar do que desejássemos, e foi isso que fizemos. Além de desenharem do que brincavam no quintal, quem eram, eu também perguntava e ouvia as histórias a respeito do que havia no quintal deles — isso para quem tinha quintal; quem não tinha poderia contar sobre outro cômodo —, o que gostavam de fazer lá. Assim, descobri que havia trailers, cachorros, poucas árvores, galinhas e até ovelhas no quintal. Sim, ovelha! E ela foi parar na escola, no projeto da pedagoga sobre os animais da fazenda.**

**A brincadeira com objetos reciclados é um oferecimento do meu Vô Cacau, direto de minhas memórias afetivas. Quando criança, minha alegria era ir para a casa dos meus avós maternos e pedir que meu avô pegasse a caixa de brinquedos que ele guardava lá no quatinho. E os brinquedos eram potes de margarina, frascos de desodorante, perfume, shampoo. E esses brinquedos podiam virar o que eu quisesse. E carrego comigo essa memória por onde vou, por entender também o potencial criativo e imagético dessa prática. Mas, ao trabalhar com Manoel de Barros, esse brincar ganhou um novo nome: a caixa das inventanças. Fiz a introdução com as crianças sobre o brincar, gerando também expectativa até apresentar a caixa para elas. E, sem mais perguntas, elas foram brincar, cada uma dando um significado a um objeto, ou até a mais de um. Enquanto brincavam, um me disse: “prô, estou fazendo uma inventança”, e fim. Nós, adultos, conseguiríamos fazer o mesmo ou precisaríamos de mais informações e instruções para fazer a brincadeira acontecer?**

**E todas essas histórias contadas e inventadas se tornaram um livro do projeto “Estante Mágica”. Não porque tivemos aulas e um projeto pensado só para isso acontecer, mas porque ele já tinha acontecido; só tivemos que transformar todas aquelas falas em uma história, compilando a fala das crianças de alguma forma, usando os próprios desenhos e imagens delas mesmas brincando no “quintal maior do mundo”.**

**Essa é uma prática que pode ser feita com qualquer linguagem; por esse motivo, penso na ilustração das lentes, pois podemos fazer também por meio de um processo criativo em dança ou teatro. Para trabalhar com o samba de roda, por exemplo, eu começo com as matrizes corporais das danças brasileiras, mostrando primeiro a nossa estrutura óssea em imagens e/ou boneco do esqueleto, depois trabalhando uma matriz em cada aula, para então chegar até os princípios da dança a ser trabalhada. Essas são apenas algumas possíveis tramas que podem ser construídas a partir da urdidura da Arte-mediação enquanto lentes e bases que nos fazem ser, saber, sentir e fazer-sendo o ensino de Arte.**

**Para finalizar minha proposição de tramas por aqui, quero falar de outra possibilidade que encontrei trabalhando como mediadora da exposição “Arte nas Estações”, no Centro Cultural José Octávio Guizzo, e durante a formação de professores, claramente afetada pelas lentes da mediação artística. Uma prática da mediação teatral de Flavio Desgranges (ano) diz respeito aos “Ensaio de Desmontagem”, que são o processo de “desmontar” o espetáculo de teatro que será apreciado, com o desejo de encontrar jogos que podem se tornar procedimentos metodológicos em um plano de aula para o público que apreciará o trabalho. Essa é mais uma prática que permeia o meu tear sempre, pois dificilmente assisto a um espetáculo sem fazer esse desmontar.**

**O mesmo fazíamos no projeto “Arte nas Estações”, ao pensar nossas práticas das visitas e oficinas, “desmontando” as obras com a intenção de encontrar essas possibilidades, como o que fiz com a obra de Antonia Hanemman ao trabalhar com sua técnica e tema, por exemplo. Como professora de Artes Cênicas, precisei fazer a transposição das Artes Visuais muitas vezes — minha prática com a linguagem facilita esse processo —, o que se tornou um hábito. Então, meu convite para os professores nas formações, e que se mantém aqui, era o de olhar para as obras com o desejo de desmontá-las, esmiuçá-las, percebendo o que mais estava por trás daquela obra para além do visual. Como, por exemplo, a partir de uma obra que retratava várias brincadeiras: que brincadeiras vemos? Quais conhecemos? Vamos brincar dessas brincadeiras? Vamos transformar em uma cena, em que cada criança será uma figura do quadro e criará sua fala, fazendo um jogo de improvisação? E cada um enxergará diferentes possibilidades porque o fará a partir de suas biogeocorpografias, que são únicas.**

**E quero encerrar com essa trama para dizer que não precisamos de mais ideias de atividades prontas, de um livro com 50 atividades, ou de ficar repetindo, ano após ano, o mesmo planejamento. Precisamos do que vem**

sendo proposto aqui desde o começo: urdiduras e tramas para movimentar o tear, muitas vezes guardado e parado em um canto qualquer. Precisamos de lentes diferentes que nos farão enxergar e fazer nossas escolhas docentes de forma mais consciente, poética, ética, sensível e até humana, gerando aproximações, considerando a criança produtora de todo o processo a partir de sua biogeocorpografia, que importa, sim, que faz parte do processo de ensino-aprendizagem e que não estará preocupada com resultados, índices, conteúdos para serem apresentados aos pais ou à escola, mas com as experiências promovidas para as crianças.

## REFERÊNCIAS

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. Re-existência epistêmica: diferença colonial, discursos de corpos da exterioridade de paisagem biogeográfica. *Revista Ouvirouver*, Uberlândia, v. 15, n. 2, 2019. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/ouvirouver/article/view/48543/28487>. Acesso em: 22 set. 2025.

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. (De)corposição – carvão e tinta em corponeg(r)ado. In: JORNADA DE ARTES DA UEMS, 2018, Campo Grande. Anais [...] Campo Grande: UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul; UUCG – Unidade Universitária Campo Grande, 2018. p. 1-9. Disponível em: [https://www.even3.com.br/Anais/jart/108767-\(DE\)CORPOSICAO--CARVAO-E-TINTA-EM-CORPONEG\(R\)ADO](https://www.even3.com.br/Anais/jart/108767-(DE)CORPOSICAO--CARVAO-E-TINTA-EM-CORPONEG(R)ADO). Acesso em: 3 maio 2019.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 32, n. 94, p. 1-18, jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/nKwQNPrx5Zr3yrMjh7tCZVk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 abr. 2019.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa; CÂMARA, Michelle Januário. Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa (org.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 38-66.

**NOLASCO, Edgar César. Estudos fronteiriços: ensaios sobre descolonialidade e arte. Campo Grande: EdUFMS, 2017.**

**PALERMO, Zulma. Pensar desde la frontera. Córdoba: UNC, 2014.**

**SANTOS, Kelly Queiroz; BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. Arte-mediação: uma proposta outra para pensar mediação “cultural” no ensino de arte. Curitiba: CRV, 2021.**

# **A GÊNESE DO MOVIMENTO POR MEIO DAS EXPERIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA INFANTIL**

**Me. Cláudia Diniz de Moraes (UCDB)  
Dra. Vera Lícia de Souza Baruki (UCDB)**

## **INTRODUÇÃO**

**A Educação Infantil é um campo complexo, em permanente reconstrução, especialmente no que diz respeito à compreensão da criança como sujeito que produz cultura, significados e modos próprios de se relacionar com o mundo. A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) organiza essa etapa da educação a partir dos eixos estruturantes: as brincadeiras e as interações, que são os orientadores de toda a prática pedagógica, além dos Direitos de Aprendizagem (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se) e dos Campos de Experiências (O Eu, o Outro e o Nós; Traços, Sons, Cores e Formas; Corpo, Gestos e Movimentos; Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação; e Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações).**

**Nesse contexto, a Educação Física assume um papel que ultrapassa as perspectivas padronizadas do movimento. A criança pequena não se desloca apenas para “mover-se”, mas porque explora o espaço, observa o outro, busca respostas, produz sentidos e estabelece relações. Como destaca Sarmiento (2005), a infância constitui uma categoria social dotada de agência, ou seja, as crianças são capazes de produzir ações significativas a partir de suas próprias interpretações da realidade.**

**Nessa perspectiva, a Sociologia da Infância, campo que reconfigura a forma como compreendemos a criança, traz contribuições fundamentais para o debate sobre o movimento. Se o movimento é linguagem e expressão, ele é também parte constitutiva da cultura infantil. Para Fochi (2015), a criança aprende sobre o mundo ao experimentá-lo sensorial e corporalmente, criando modos próprios de agir, testar e interpretar os objetos e os ambientes.**

**Garanhani (2019), ao discutir a experiência corporal na Educação Infantil, afirma que o movimento nasce da relação da criança com o ambiente e com o outro, não se restringindo a um processo interno, mas constituindo-se como prática social. O corpo não é apenas orgânico; ele é relação, comunicação, história e cultura.**

**Com base nessas concepções, este texto tem como objetivo discutir a gênese do movimento na Educação Física Infantil sob a ótica da Sociologia da Infância, alinhando essa discussão aos princípios, às diretrizes e às orientações da BNCC, especialmente no que diz respeito ao papel dos Campos de Experiências e dos Direitos de Aprendizagem. Trata-se de uma reflexão teórica que busca fortalecer práticas pedagógicas mais sensíveis, dialógicas e coerentes com as necessidades e os modos de agir da criança pequena.**

## **A CRIANÇA COMO SUJEITO SOCIAL: CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA, A GÊNESE DO MOVIMENTO E A BNCC**

**A Sociologia da Infância rompe com a visão da criança como ser “em desenvolvimento”, “em preparação” para uma vida futura. Para Sarmiento (2005), as crianças são sujeitos sociais que produzem cultura a partir de suas ações, interações e interpretações da realidade. Isso significa que suas práticas corporais não são apenas ensaios para o futuro, mas produções legítimas e significativas.**

**Segundo Sarmiento (2005, p. 30), “as crianças não apenas se desenvolvem: elas vivem plenamente sua condição geracional, atribuindo sentidos próprios aos mundos que habitam”. Essa afirmação ressignifica a forma como se compreende o movimento. Correr, saltar, equilibrar-se, rolar, empurrar, puxar, subir e descer não são gestos sem intencionalidade. Eles expressam curiosidade, desejo, descoberta e interação.**

**Fochi (2015) reforça essa concepção ao afirmar que a ação da criança não pode ser interpretada como simples reprodução. Em suas palavras: “a criança é autora de suas experiências, criadora de modos próprios de estar no mundo” (Fochi, 2015, p. 42). Logo, o movimento não pode ser padronizado, antecipado ou rigidamente prescrito; ele se constitui na experiência.**

**Garanhani (2019) acrescenta que o corpo da criança está em constante diálogo com o ambiente. Para a autora, a Educação Física infantil deve assumir a responsabilidade de promover experiências que ampliem possibilidades expressivas e sensoriais, permitindo que cada criança construa sua própria trajetória motora no encontro com outras crianças,**

**objetos e espaços.**

**Portanto, ao compreender a criança como sujeito social, desloca-se o foco de “como ela deveria se mover” para “como ela se move e o que isso revela sobre suas relações e significados”. Essa perspectiva orienta uma prática pedagógica aberta à escuta, à observação e à valorização da cultura infantil.**

**Com relação à gênese do movimento, é necessário entender que o movimento, para a criança, não surge apenas de uma demanda biológica isolada, mas como produto da relação da criança com o tempo, o espaço, o outro e os objetos que compõem sua cultura. Garanhaní (2019, p. 87) afirma que “é no encontro com o mundo que a criança cria gestos, ritmos e ações, transformando experiência em conhecimento sensível”.**

**Essa experiência não é linear. Crianças podem repetir um gesto inúmeras vezes, não por incapacidade, mas porque constroem sentido na repetição. Fochi (2015) chama isso de “ciclos de ação”, momentos em que a criança investiga, testa hipóteses e produz novos significados.**

**Nesse sentido, é a atividade autônoma e intencional da própria criança em seu processo de descoberta e interação com o mundo. É na exploração corporal do espaço, na interação com outras crianças, na manipulação de objetos, na criação de desafios próprios, na observação de práticas corporais coletivas, na escuta atenta do ambiente e na invenção de novas formas de agir.**

**Esses elementos reforçam que o movimento não pode ser reduzido a um modelo padrão. Ele é cultural. Como destaca Sarmiento (2005), a cultura infantil é produzida conjuntamente, em processos interativos que dão forma aos modos de agir. Logo, a Educação Física na Educação Infantil deve oportunizar experiências que ampliem relações, encontros e descobertas. Por se tratar de uma das etapas da Educação Básica, as aulas de Educação Física Infantil devem estar sempre atreladas à Base Nacional Comum Curricular.**

**Com relação ao “conviver”, o movimento é elemento central da convivência. Pela ação corporal, as crianças observam, imitam, diferenciam-se, aproximam-se, comunicam-se e estabelecem regras próprias. Sarmiento (2005) afirma que a convivência produz cultura infantil, especialmente porque as crianças negociam constantemente sentidos sobre suas ações.**

**Já em relação ao “brincar”, o movimento é forma essencial de brincadeira. Fochi (2015) observa que a criança cria linguagens próprias ao brincar, e o corpo é seu principal instrumento de invenção.**

O “participar” significa estar presente de forma ativa nas práticas do cotidiano. O movimento é forma de participação na cultura infantil: participar de uma roda, de um jogo espontâneo, de uma construção coletiva, de uma sequência de ações. Garanhan (2019) reforça que a participação corporal revela modos singulares de inserção cultural.

A “exploração” é, talvez, o direito mais diretamente associado ao movimento. A criança explora com o corpo, descobre limites, amplia possibilidades, cria estratégias próprias. A BNCC orienta que a criança deve ter experiências corporais diversificadas, o que reforça a responsabilidade da Educação Física em oportunizar o contato com diferentes espaços, materiais e desafios.

Com relação ao “expressar”, o corpo é linguagem. Sarmiento (2005) e Garanhan (2019) destacam que a criança expressa emoções, ideias, desejos e sensações por meio do movimento. As práticas corporais precisam reconhecer essa expressividade.

O “conhecer-se” refere-se ao autoconhecimento, que não é um processo abstrato. Ele é vivenciado no corpo. Ao mover-se, a criança reconhece suas possibilidades, seus limites, seus interesses, sua presença no espaço. A BNCC destaca que o autoconhecimento corporal é parte essencial da constituição subjetiva.

Já com relação aos campos de experiências previstos na BNCC, a Educação Física Infantil se articula a eles. No “O Eu, o Outro e o Nós”, o movimento é a forma de interação social. Pelas ações corporais, as crianças estabelecem vínculos, constroem regras próprias, compartilham descobertas e criam redes de significação. Sarmiento (2005) destaca que a cultura infantil nasce desses processos coletivos.

No campo “Corpo, Gestos e Movimentos”, erroneamente atribuído à Educação Física, a BNCC amplia sua compreensão, afirmando que o corpo é expressão, comunicação e criação. Garanhan (2019) afirma que esse campo exige práticas sensíveis, que reconheçam a criança como protagonista de sua experiência corporal.

Em relação ao campo “Traços, Sons, Cores e Formas”, o movimento participa da construção das expressões artísticas e sensoriais. Crianças dançam, traçam linhas corporais, criam ritmos, exploram formas de deslocamento. Fochi (2015) destaca a importância da investigação sensível.

Já no campo “Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação”, o movimento também é narrativo. As crianças contam histórias com o corpo, criam personagens, constroem mundos imaginários. O gesto é linguagem, e Garanhan (2019) reforça que ele deve ser reconhecido como tal.

No campo “Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações”, o movimento situa a criança no espaço, permitindo que ela investigue distâncias, velocidades, trajetórias e relações entre objetos. Essa investigação é cultural e social.

Nesse sentido, as implicações pedagógicas para a Educação Física na Educação Infantil, baseadas nos autores mencionados, precisam sempre buscar: garantir experiências motoras diversificadas; ampliar o repertório expressivo da criança; reconhecer o movimento como linguagem; evitar padronizações e antecipações; escutar e observar atentamente a ação infantil; planejar ambientes ricos e provocadores; promover a interação entre crianças; valorizar a cultura infantil como produção legítima.

Esses princípios fortalecem práticas que respeitam a singularidade da infância e reconhecem que a gênese do movimento é resultado da experiência, e não de padrões básicos de movimento.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Compreender o movimento como produção cultural implica transformar a prática da Educação Física na Educação Infantil. A gênese do movimento nasce da experiência, da exploração, da interação e da curiosidade infantil. Ao articular essa compreensão com a BNCC e com os referenciais da Sociologia da Infância, reforça-se que o movimento não é treino: é linguagem, criação e presença no mundo.

Autores como Sarmento, Fochi e Garanhani oferecem bases sólidas para a construção de práticas pedagógicas que valorizem o protagonismo infantil, reconhecendo que a criança não executa movimentos apenas para aprender algo, mas porque produz sentido ao mover-se.

## **REFERÊNCIAS**

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

**FOCHI, Paulo.** Infâncias e suas linguagens corporais. Porto Alegre: Penso, 2015.

**GARANHANI, Marynelma.** Corpo, experiência e infância: perspectivas contemporâneas para a Educação Infantil. São Paulo: Cortez, 2019.

**SARMENTO, Manuel Jacinto.** Sociologia da infância: correntes e debates. Porto: Campo das Letras, 2005.

## O MUNDO À MANEIRA DA CRIANÇA

As metáforas de “Exercícios de ser criança”, do poeta Manoel de Barros (1999), conheci por meio de um livro organizado por Miguel Arroyo e Maurício Silva (2021), *Corpo Infância*. A forma como descrevem a criança em contextos exclusivos marcou-me profundamente. Peço licença poética para, a partir dessas memórias, iniciarmos nossa conversa.

Dentre os poemas da obra *Exercícios de ser criança*, escolhi “O Menino que carregava água na peneira” e explico a razão. O Menino nos convida a um desaprendizado das regras do mundo adulto. A poética permite uma reflexão crítica ao relacionar as experiências das crianças nos diversos tempos e espaços com a imaginação.

É nessa direção que compreendo “exercícios de ser criança”: não como repetição para aperfeiçoar, mas como exercício do prefixo ex — “para fora” —, esvaziando abordagens engessadas e abrindo caminho para práticas que dialogam com crianças indígenas, crianças com TEA, crianças negras e aquelas com diferentes tipos de deficiência. É um convite para preencher os espaços educativos com as transformações atuais, que ampliaram as formas de saber, comunicar, mover-se e se relacionar.

Cronologicamente, os documentos educacionais que tratam da criança e da Educação Infantil evidenciam tais mudanças: ECA (1990), LDB (1996), RCNEI (1998) e BNCC (2017). A nova concepção de criança, o protagonismo social, a organização do trabalho pedagógico por eixos estruturantes e os campos de experiências representam avanços que, embora escritos por mãos adultas, refletem estudos e debates consistentes sobre as múltiplas linguagens infantis — sociais, políticas e culturais.

Não por acaso, a Educação Física compõe a área de Linguagens, produção de sentidos e significados. Ainda que falemos em múltiplas linguagens, movimentos, expressões e gestos podem não seguir padrões esperados — e isso não implica ausência de aprendizado ou desinteresse. Ao contrário, são momentos que nos convocam, como professores, a esvaziar e avançar em nossas formas de leitura do saber, do fazer e do apreender.

Um exemplo que contribui para essa compreensão vem dos Kayapó, povo de cultura rica e organização social singular, que define suas crianças dizendo que “tudo sabem, mas nada sabem”. Sabem tudo porque veem e ouvem tudo; nada sabem porque estão construindo suas interpretações do mundo à medida que experimentam (MATOS, 2021, p. 79). Assim também são nossas crianças: em constante construção de sentidos sobre o mundo, revelam saberes por meio do movimento, da fala, da brincadeira, da arte,

dos gestos. E nós, professores, as interpretamos com nossas lentes — às vezes embaçadas, às vezes límpidas — mas sempre diante de descobertas e das múltiplas formas de a infância se manifestar.

Observar essas expressões exige sensibilidade e abertura para reconhecermos que cada criança é singular. Nem todas se comunicam da mesma maneira: algumas falam; outras se expressam por gestos, movimentos ou brincadeiras repetitivas com um único objeto, como frequentemente ocorre em crianças com TEA. Reconhecer essas singularidades e buscar compreendê-las potencializa a percepção de que o aprendizado pode emergir em manifestações discretas, porém reveladoras de seus modos de ser e de seu potencial.

E assim, parafraseando, com respeito e admiração, o poeta Manoel de Barros, coloco na terceira pessoa (nós) a última estrofe de “O Menino que carregava água na peneira”, entendendo que universidade e REME caminham juntas na mesma estrada educacional:

**“Vamos encher os vazios  
com as nossas peraltagens,  
e algumas pessoas vão nos amar por nossos despropósitos!”  
(Manoel de Barros)**

## **REFERÊNCIAS**

**ARROYO, Miguel G.; SILVA, Maurício Roberto. Corpo-infância: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos. Petrópolis: Vozes, 2012.**

**BARROS, Manoel de. Exercícios de ser criança. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.**

**MATOS, Maia Aguilera Franklin de. Indígenas crianças e etnocídios. 2022. Dissertação (Mestrado em [inserir área, se desejar]) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/2/2139/tde-09042024-075629/pt-br.php>. Acesso em: 15 nov. 2025.**

# **LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES SOBRE A SEQUÊNCIA DIDÁTICA DO LIVRO A CARONA NO CONTEXTO DO PROLEEI**

**Thais Alexandre da Silva Sales**

## **RESUMO**

**O presente relato apresenta a experiência vivenciada na Escola Municipal Coronel Sebastião Lima, no âmbito do Programa de Leitura e Escrita na Educação Infantil (PROLEEI), desenvolvido com a turma do Grupo 5, sob a mediação da professora Samantha Campos e a orientação da coordenadora pedagógica Thais Alexandre. O projeto teve como eixo central a sequência didática elaborada a partir do livro A Carona, de Guilherme Karsten, cujo propósito foi ampliar as práticas de leitura e escrita de forma lúdica, significativa e contextualizada. A experiência evidenciou a importância de um planejamento intencional e participativo, que valorize as hipóteses infantis sobre a escrita e promova o protagonismo das crianças no processo de aprendizagem.**

**Palavras-chave: Educação Infantil. Leitura e Escrita. Lúdico. Planejamento Pedagógico. PROLEEI.**

## **REFLEXÕES**

**O desenvolvimento do PROLEEI na Escola Municipal Coronel Sebastião Lima possibilitou reflexões profundas sobre o papel da leitura e da escrita na Educação Infantil. Sob a orientação da coordenação pedagógica, o projeto foi planejado para fortalecer práticas integradas, partindo da compreensão de que a criança é protagonista na construção do conhecimento e aprende de maneira significativa quando inserida em contextos que respeitam sua curiosidade, imaginação e forma singular de expressão.**

**A sequência didática elaborada pela professora Samantha Campos, com base no livro *A Carona*, mobilizou diversas linguagens e estratégias pedagógicas, como rodas de leitura, reconto oral, listas coletivas, escrita espontânea, músicas, dramatizações e atividades com letras móveis. Essas práticas favoreceram o desenvolvimento da oralidade, da atenção, da consciência fonológica e da ampliação do vocabulário, além de promoverem o envolvimento afetivo das crianças com a leitura e a escrita.**

**A proposta também dialogou com o projeto sobre o trânsito, aproximando o aprendizado da realidade das crianças. A parceria com as famílias na confecção de carrinhos fortaleceu a integração entre escola e comunidade, tornando o aprendizado mais significativo. A culminância com a reescrita coletiva da história, em que as crianças criaram um novo final rimado e decidiram coletivamente o destino da carona, revelou o quanto a aprendizagem se torna prazerosa quando as experiências são planejadas com intencionalidade e afeto.**

**Enquanto coordenadora pedagógica, pude acompanhar e apoiar a professora em todo o processo, promovendo momentos de estudo e reflexão sobre o planejamento e a observação das práticas docentes. Essa vivência reforçou a importância do papel da coordenação como mediadora e formadora, contribuindo para que o trabalho pedagógico seja contínuo, colaborativo e centrado nas experiências infantis. Além disso, o PROLEEI reafirmou o compromisso institucional de promover práticas de leitura e escrita que ultrapassem o ensino mecânico do código e priorizem o significado, o prazer e o sentido social da linguagem.**

**A experiência também evidenciou desafios, como o tempo necessário para o desenvolvimento das atividades e a frequência irregular de alguns alunos, que exigiram flexibilidade no planejamento e estratégias de retomada. Por outro lado, práticas como rodas de leitura, música, dramatizações e o uso de letras móveis mostraram-se extremamente eficazes, despertando o interesse, a criatividade e o protagonismo das crianças — aspectos que se tornarão referência para futuras ações pedagógicas.**

**Concluo que o trabalho com o livro *A Carona* foi mais do que uma sequência didática: foi um processo de formação compartilhada entre professora e coordenação, um exercício de escuta sensível e de reconhecimento do poder transformador da leitura e da escrita na infância.**

## **REFERÊNCIAS**

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

**KARSTEN, Guilherme. A carona. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2019.**

**MATO GROSSO DO SUL. Caderno de orientações do Programa de Leitura e Escrita na Educação Infantil – PROLEEI. Campo Grande: SEMED, 2024.**

**OSTETTO, Luciana Esmeralda. Infância e educação infantil: saberes e fazeres da docência. Campinas: Papirus, 2020.**

**SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez, 2019.**

# **APRESENTAÇÃO MERCADO IMAGINÁRIO**

Luciene Campos Bruno

A atividade do Mercado Imaginário foi desenvolvida com o objetivo de proporcionar às crianças experiências significativas de leitura, escrita e convivência social por meio da brincadeira de faz de conta. A atividade do Mercado Imaginário surgiu a partir de uma das tarefas propostas pelo LEEI (Laboratório de Estudo e Experiência da Infância), com o objetivo de promover experiências significativas de leitura, escrita e interação social por meio da brincadeira de faz de conta. A atividade foi planejada intencionalmente para integrar linguagem escrita, oralidade, raciocínio lógico e imaginação, aproximando as crianças de práticas sociais reais presentes no cotidiano. Durante a realização da tarefa, as crianças participaram de diversas etapas de construção da brincadeira de supermercado.

A primeira atividade consistiu em explorar os diferentes profissionais que atuam em um supermercado, ampliando o repertório das crianças sobre as funções sociais e a importância de cada papel nesse espaço. Em roda de conversa, foram levantados os nomes e as funções de trabalhadores como caixa, repositor, gerente, açougueiro, padeiro e atendente, entre outros. A partir dessa discussão, o grupo construiu coletivamente uma lista de profissionais, utilizando a professora como escriba, como forma de registro e valorizando o esforço de cada criança em expressar o que sabia sobre o tema. Essa etapa inicial permitiu desenvolver a consciência social, a ampliação de vocabulário e o uso da escrita em contexto real e significativo.

Em seguida, o grupo participou de uma roda de conversa para escolher o nome do mercado imaginário, momento marcado por muitas ideias criativas e votações democráticas entre as crianças. Após a escolha do nome, uma criança fez o registro por escrito do nome, bem como criaram também a marca e o logotipo do estabelecimento, usando giz de cera e placa de papelão. Esse processo despertou o senso de pertencimento e identidade com a brincadeira, além de valorizar a autoria infantil. Posteriormente, as crianças confeccionaram placas para identificar as seções do mercado — como frutas, verduras, laticínios, higiene e padaria —, explorando o uso social da escrita e compreendendo sua função de

comunicar, organizar e orientar. Cada placa foi ilustrada com desenhos feitos pelas crianças, tornando o ambiente lúdico, funcional e repleto de significados para o grupo.

Em outro momento, as crianças pesquisaram em panfletos de supermercados reais os preços dos produtos, observando as variações e aprendendo a comparar valores. A partir dessa investigação, realizaram uma pesquisa de comparação de preços, discutindo quais produtos eram mais baratos ou mais caros e refletindo sobre escolhas de preços dos produtos. Em seguida, registraram os preços de todos os itens que seriam vendidos no mercado imaginário, utilizando números e símbolos da forma como conseguiam representar.

Para encerrar os registros escritos da brincadeira, as crianças elaboraram suas próprias listas de produtos que seriam comprados no mercado imaginário, explorando o gênero textual “lista”. Cada uma, de acordo com seu nível de escrita, registrou os nomes dos produtos de forma espontânea, demonstrando avanços na identificação de letras, na construção de palavras e na organização do pensamento escrito. Essa atividade permitiu observar o quanto a brincadeira de faz de conta contribuiu para que a escrita fizesse sentido em um contexto real e prazeroso, fortalecendo a autonomia, a criatividade e o interesse das crianças pelas práticas sociais de leitura e escrita.

O dia da brincadeira foi o ponto alto da atividade de faz de conta. Depois de toda a exploração da escrita, das pesquisas e das criações, o mercado imaginário ganhou vida. As crianças chegaram empolgadas, com brilho nos olhos, assumindo com responsabilidade e entusiasmo os papéis escolhidos — caixa, cliente, atendente ou repositor. O ambiente encheu-se de risadas, conversas, trocas e descobertas. Cada situação vivida se transformou em aprendizado real, no qual ler, escrever, contar e se comunicar faziam sentido dentro da brincadeira. Foi possível perceber a felicidade e o envolvimento genuíno de cada uma, demonstrando o quanto o brincar é essencial para o desenvolvimento infantil e para a construção do conhecimento. Para a professora, ficou o cansaço bom e a alegria de ver a escrita e a imaginação caminhando juntas, confirmando que aprender pode — e deve — ser um ato de encantamento.

# **SEQUÊNCIA DIDÁTICA: A LAGARTA COMILONA**

**Nathany Assis de Menezes Silva Vital**

## **RESUMO**

**A proposta desta sequência didática surgiu a partir das reflexões realizadas durante os estudos da Revista ProLEEI – Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil, que discute a importância de integrar o brincar, o desenhar e o escrever como práticas essenciais no desenvolvimento da linguagem escrita infantil. A partir dessa perspectiva, desenvolvi, com o Grupo 4 da Educação Infantil da Escola Municipal Professor Antônio Lopes Lins, a sequência baseada no conto de acumulação A Lagarta Comilona, de Eric Carle. O trabalho teve duração de um mês, com encontros realizados duas vezes por semana, e buscou promover práticas significativas de leitura e escrita de maneira lúdica e prazerosa.**

**As atividades envolveram contação de histórias, rodas de conversa, jogos, escrita espontânea, produção de cartazes e a culminância com a brincadeira de faz de conta “O Restaurante da Lagarta”, na qual as crianças criaram pratos com massinha e escreveram seus próprios cardápios. Essa metodologia possibilitou a integração entre o brincar, o desenhar e o escrever, favorecendo o desenvolvimento da linguagem, da autonomia e da confiança das crianças em suas hipóteses de escrita.**

**Durante o processo, um dos maiores desafios foi lidar com a insegurança de algumas crianças diante da proposta de escrita. Em determinado momento, uma criança chegou a chorar ao afirmar que “não sabia escrever”, o que evidenciou a importância do acolhimento e da escuta sensível no ambiente educativo. A partir desse episódio, reforçou-se o incentivo à confiança e o respeito ao ritmo individual de cada aluno. Com o tempo, as crianças passaram a se arriscar na escrita de maneira espontânea e feliz, expressando frases como: “Olha, professora, eu já sei escrever!”. Essa vivência mostrou que o aprendizado da escrita deve ocorrer em um ambiente seguro, afetivo e significativo, no qual cada tentativa é reconhecida como parte fundamental do processo de aprendizagem.**

**Palavras-chave: Sequência didática. Faz de conta. Leitura e escrita.**

## **REFLEXÕES**

**A experiência demonstrou que o brincar, o desenhar e o escrever são práticas interligadas na construção da cultura escrita, conforme apontado por Vygotsky. Ao integrar o faz de conta à escrita, a criança encontra sentido naquilo que produz, transformando o ato de escrever em uma forma de expressão, e não em mera obrigação. A prática também reafirmou o papel do professor como mediador afetivo, responsável por criar ambientes de confiança, escuta e valorização das tentativas infantis. Quando se sentem seguras, as crianças tornam-se protagonistas de seu aprendizado e utilizam a escrita de modo prazeroso e significativo.**

## **REFERÊNCIAS**

**CAMPO GRANDE (MS). Secretaria Municipal de Educação. Revista ProLEEI: Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil. Campo Grande, MS, ago. 2025.**

# LITERATURA, BRINCADEIRA E ESCRITA: RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PROLEEI

Ed Carlos Paredes

## RESUMO

A escola deve ser o lugar que garante às crianças o contato com a qualidade literária, cumprindo, assim, o seu papel de democratizar o acesso ao patrimônio cultural, entre outros aspectos. Para além do acesso, é fundamental favorecer um contexto planejado e organizado, tendo em vista os seus direitos de aprendizagem, ou seja, um ambiente constituído intencionalmente no qual possam brincar, expressar-se, conviver, conhecer, explorar e participar de inúmeros e diferentes atos de oralidade, leitura e escrita, vivenciando papéis de falantes, ouvintes, leitoras e escritoras. Esses direitos vêm sendo negados, principalmente, às camadas mais pobres, e é nosso dever assumir o compromisso com as crianças nesse momento da vida institucional, garantindo o contato com o que a humanidade produziu (e produz).

É com esse compromisso que venho me constituindo enquanto professor de Educação Infantil, planejando situações como a intitulada “Saindo da inteligência artificial e voltando à natural”, na qual a literatura possibilitou criar um contexto de vivência discursiva, assim como garantir os direitos de aprendizagem das crianças em atos reais de comunicação. O fio condutor desse trabalho foi a evolução dos meios de comunicação, partindo da forma atualmente menos utilizada (a carta) para os meios digitais e, em seguida, voltando à vivência da leitura e da escrita. O livro *O Carteiro Chegou* (Janet & Allan Ahlberg) foi o ponto de partida para o estudo sobre a comunicação: estudo da carta e de seus componentes, da estrutura e da função social de cartões, cartões-postais, convites, envelopes, selos e encartes.

Também foram organizadas vivências de escrita e leitura em contexto real de produção de escritas espontâneas pelas crianças (convite, ingresso para sessão de cinema;

**recados entre as crianças, colocados em um envelope e entregues no momento da roda; organização de um ambiente acolhedor de leitura: espaço externo — piqueniques com tapetes e livros — e interno — mesas e canto para a leitura).**

**A organização de um “cinema” na escola, com a escolha do próximo filme e a produção do ingresso, mostra o planejamento de práticas de escrita na Educação Infantil, que permite à criança a apropriação da linguagem para expressar suas ideias e participar ativamente do planejamento.**

**Essas práticas confirmam que a leitura e a escrita contribuem, também, para a formação docente, por meio da troca de experiências e do foco na organização e no planejamento de práticas significativas. Nesse sentido, enquanto professor, aprendi o valor da troca de experiências, o que significa que o aprendizado não ocorreu de forma isolada, mas, sim, por meio da partilha de práticas e reflexões com outros colegas no contexto do PROLEEI – 2025. Aprendi, também, a enxergar a literatura como arte e a reconhecer que “cada um tem sua interpretação” e que uma boa literatura permite que a criança faça a sua interpretação sem estar “presa a um ensinamento” específico.**

# **RELATO DE EXPERIÊNCIA: DESCOBRINDO O VALOR DA LEITURA E DA ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**Vania Goes de Souza**

**A leitura e a escrita ganham sentido para a criança quando estão inseridas em contextos reais e significativos. Ao longo deste ano, pude observar o quanto elas se envolvem quando participam de situações em que essas práticas têm propósito — como simular que escrevem uma lista de passageiros, elaborar um “bilhete” para um amigo ou “ler” um livro de figuras durante a roda de histórias. Nesses momentos, as crianças observam, imitam, experimentam e criam hipóteses sobre o que é ler e escrever.**

**Nas práticas de escrita, inicialmente incluí momentos de escrita coletiva, nos quais eu atuava como escriba, por exemplo, a escrita de uma receita, lista, história, entre outros. Passei a realizar também o trabalho com a escrita espontânea a partir do nome próprio e, aos poucos, ampliei para temas que despertavam o interesse do grupo, como insetos e sementes. Essa estratégia fez com que a escrita passasse a integrar o cotidiano da turma, tornando-se uma ferramenta de expressão e descoberta.**

**Na escrita espontânea, observei que as crianças utilizavam principalmente as letras que já conheciam — em especial as do próprio nome e dos colegas. Em uma das atividades, propus que construíssem um avião e, em seguida, elaborassem a lista de passageiros que viajariam nele. Nesse momento, as hipóteses de escrita revelaram o uso dessas letras familiares. Assim, a escrita foi surgindo de forma natural, vinculada aos interesses e às vivências do grupo, respeitando o ritmo e o estágio de cada criança.**

**Com o objetivo de ampliar as experiências de leitura, organizei a rotina para que, a cada dia da semana, fosse apresentado um gênero textual diferente, sempre lido por mim. Foram explorados textos informativos como “Água-viva”, “O tiranossauro rex” e “O sol”, além de poemas e adivinhas. Essa diversidade despertou curiosidade e favoreceu conversas ricas e espontâneas entre elas.**

Um exemplo marcante foi o de Murilo, que, durante a acolhida com o baú de gêneros textuais, escolheu a lista “Qual a comida preferida do meu animal de estimação?”, de Eva Furnari, e começou a ler em voz alta para o colega uma lista de regras criada por ele: “Regra nº 5: Sempre mantenha sua porta fechada”. Essa iniciativa demonstrou como a leitura pode inspirar novas produções e reflexões.

Em outros momentos, os textos informativos foram utilizados para ampliar conhecimentos trazidos pelas crianças em situações do cotidiano escolar. Durante uma brincadeira de faz de conta em que eram cientistas, realizamos o experimento do vulcão. Ana Júlia acreditava que o vulcão ficava “na terra dos dinossauros, nos Estados Unidos” e que era algo perigoso. Aproveitei o interesse e trouxe uma leitura sobre os vulcões, explicando que no Brasil não há mais vulcões ativos. Essa experiência mostrou como o texto pode ser uma ponte entre o imaginário infantil e o conhecimento científico.

Para fortalecer o contato com a leitura e a escrita, organizei a sala de referência com lista de presença, calendário e cartazes com diferentes gêneros textuais. Com o passar dos dias, percebi que as crianças começaram a se interessar espontaneamente pelos textos e pelas brincadeiras envolvendo a escrita. O entusiasmo pelas adivinhas, por exemplo, levou-as a criar suas próprias perguntas e respostas durante o brincar. Observando esse envolvimento, passei a utilizá-las também na acolhida, relacionando-as ao lanche do dia, como na pergunta: “Qual é a fruta que é vermelha por fora, mas não é morango?” — referindo-se à maçã — e as crianças, entusiasmadas, tentavam descobrir. Assim, a turma, além de conhecer adivinhas do repertório cultural, pôde inventar as suas próprias.

Durante essa prática, vivenciei experiências significativas que contribuíram profundamente para minha formação docente. Ao planejar e observar as atividades, compreendi a importância de garantir os direitos de aprendizagem previstos no Referencial Curricular, respeitando o ritmo e as particularidades de cada criança.

Percebi o quanto é essencial permitir que as crianças criem suas próprias hipóteses sobre a escrita. Acompanhar esse processo foi enriquecedor, pois me fez entender que a escrita espontânea não é cópia, mas uma forma genuína de expressão. Cada traço e tentativa de escrita revela o pensamento e o desenvolvimento individual de cada criança.

**Essa vivência me fez olhar para o processo de aprendizagem com mais sensibilidade e respeito, valorizando as descobertas que acontecem nas interações e nas brincadeiras. Foi uma experiência que reafirmou em mim o papel de professora como mediadora e incentivadora, que acolhe, escuta e confia na capacidade das crianças de construir saberes de forma criativa e significativa.**

# **LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: TRANSFORMAÇÕES A PARTIR DO LEEI**

**Josineide da Silva Velasques Giordano**

**Participar do Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI) contribuiu para reflexões acerca das práticas pedagógicas. O projeto ampliou nosso olhar em relação à leitura e à escrita e também sobre outras linguagens, contribuindo para qualificar as experiências que proporcionamos às crianças, não apenas para o Grupo 4 (faixa etária que participa do programa), mas também para todas as turmas, pois percebemos que a cultura do escrito se faz presente em todas as etapas, desde os bebês.**

**A unidade à qual pertencemos atende aproximadamente 210 crianças, com idade entre 6 meses e 5 anos, localizada no bairro Jardim Imá, na cidade de Campo Grande, MS. A equipe pedagógica é composta por 24 professores, em sua maioria do quadro de processo seletivo da Rede Municipal de Educação (REME), além de 23 assistentes. A EMEI atende 11 turmas, sendo 7 da creche em período integral (grupos 1 a 3) e 4 da pré-escola em período parcial (Grupo 4).**

**Desde 2024, quando iniciamos a participação no programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (ProLeei), tenho acompanhado de perto um movimento muito significativo dentro da instituição. Ainda naquele ano, a equipe do G4 passou a fortalecer, de maneira intencional, as atividades com a escrita enquanto função social, trazendo para o cotidiano das crianças uma maior diversidade de textos: bilhetes, listas, convites, legendas, pequenos relatos, entre outros. Como coordenação, procurei garantir que esse movimento não ficasse restrito a uma turma ou segmento; por isso, organizei formações internas para os professores dos Grupos 1, 2 e 3, discutindo concepções de leitura e escrita na Educação Infantil e as possibilidades de trabalho com os bebês e crianças bem pequenas. Paralelamente, acompanhei de perto as ações do Grupo 4, realizando estudos com a equipe, sugerindo ajustes e ampliando o repertório de práticas a partir do que o ProLeei nos apresentava.**

**Em 2025, avançamos ainda mais. A escola organizou uma sala exclusiva para leitura, um espaço pensado como uma “mini biblioteca” da instituição, onde as crianças podem circular entre livros, revistas, almanaques, textos musicais e outros materiais impressos e sonoros. Também investimos na ampliação do repertório musical, entendendo as canções, parlendas, cantigas e jogos de linguagem como parte importante da cultura escrita e oral que circula na infância. Promovemos formações específicas sobre ler e escrever desde os bebês, discutindo como o contato com livros de pano, cartonados, imagens ampliadas, marcas gráficas e gestos de leitura já constitui um caminho potente para a construção de sentidos sobre a linguagem.**

**As professoras do Grupo 4, por sua vez, iniciaram o ano letivo de 2025 com um planejamento claramente atravessado pelas discussões do ProLeei: incluíram, desde o início, atividades com foco na leitura e escrita, como o trabalho com legendas de fotos e desenhos, elaboração de listas (de materiais, de brincadeiras, de preferências), uso de textos fatiados para remontar trechos conhecidos, valorização da escrita espontânea das crianças e participação ativa dos pequenos nos quadros de rotina. Em diversos momentos, as sugestões das próprias crianças passaram a aparecer de forma registrada nesses quadros, evidenciando que elas não apenas “recebem” informações, mas também as produzem e organizam. Além dessas experiências citadas, outro marco foi o projeto que as professoras desenvolveram neste ano: “De escola para escola: Histórias em papel”. O projeto foi realizado em parceria com outra EMEI de nossa cidade, cujo objetivo foi a troca de cartas entre as crianças dos Grupos 4 de ambas as instituições. Dentro desse projeto, as professoras trabalharam diferentes gêneros e portadores textuais: cartas, bilhetes, fotos legendadas, leitura de imagem, receitas etc.**

**Em síntese, ao olhar para esses 18 meses de atuação com o LEEI na escola, é possível afirmar que houve uma clara ampliação das concepções das professoras sobre o que é ler e escrever na Educação Infantil e sobre as inúmeras possibilidades de prática com crianças de 0 a 5 anos — sempre com respeito às especificidades da infância e ao caráter lúdico, social e cultural das linguagens.**

# REGISTROS FOTOGRAFICOS



Os registros fotográficos desempenham um papel fundamental na preservação da memória, pois capturam fragmentos do tempo e transformam momentos efêmeros em testemunhos visuais duradouros. Por meio das fotografias, é possível revisitar experiências, lugares e pessoas, reconstruindo narrativas individuais e coletivas. Elas não apenas documentam fatos, mas também evocam emoções e histórias, tornando-se instrumentos de memória afetiva e histórica. Assim, a fotografia atua como ponte entre passado e presente, permitindo que lembranças permaneçam vivas e continuem a inspirar futuras gerações.



Noite de abertura do Seminário.



Noite de abertura do Seminário. Prof. Dra. Ana Cristina Cantero Dorsa Lima, Prof. Ma. Leusa de Melo Secchl, Prof. Dr. Paulo Cesar Duarte Paes e Prof. Me. Rafael Dantas de Oliveira.



Apresentação artística da professora e artista Mariete Félix Rosa na noite de abertura do Seminário.

ARTE E FORMAÇÃO HUMANA  
NA EDUCAÇÃO INFANTIL 1/10

Artes Visuais  
PPGARTES - UFMS  
@pauloduarte paes  
instagram



Palestrante Prof. Dr. Paulo Cesar Duarte Paes .



Palestrante Prof. Dr. Paulo Cesar Duarte Paes e mediador Prof. Me. Rafael Dantas de Oliveira.





Comunicação dos professores convidados do PROLEEI.

## REFLEXÃO E AÇÃO

Uma boa literatura permite que a criança faça interpretação por si, de uma forma mais tranquila, leve, não que esteja presa a um ensinamento. Literatura é arte, cada um tem sua interpretação!





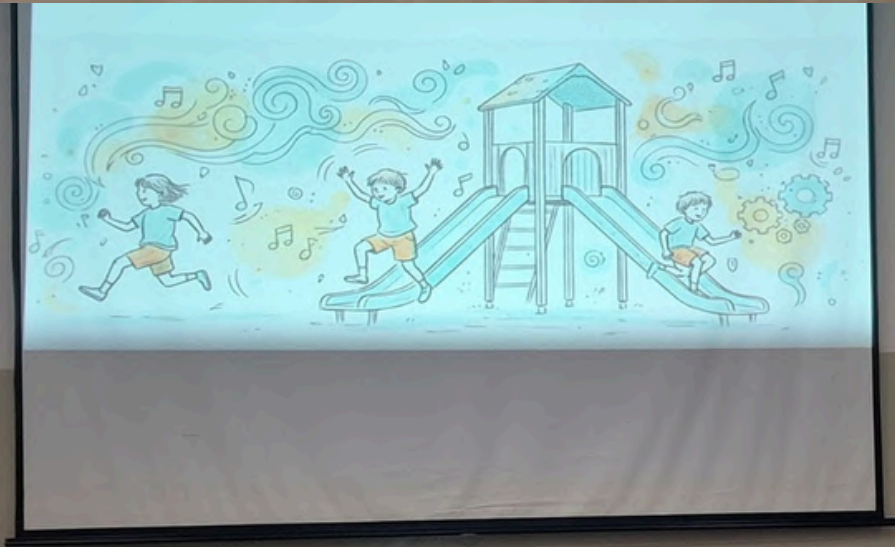
Professoras, técnicas e palestrantes do eixo de Educação Física: Ma. Cláudia Diniz de Moraes (UCDB) Dra. Vera Lícia de Souza Baruki (UCDB), Profa. Delaine Barreto Martins (DEAC/SEMED), Ma. Dayani Silva da Cruz e Lidiane de Cásia Sales Oliveira Rodrigues.



Turmas do eixo de Educação Física, matutina e vespertina.



Turmas do eixo de Educação Física, matutina e vespertina.



Professoras e palestrantes do eixo de Educação Física: Ma. Cláudia Diniz de Moraes (UCDB) e Dra. Vera Lícia de Souza Baruki (UCDB)



Professoras e palestrantes do eixo de Arte: Dra. Mariana Stocchero (UFMS) e Ma. Kelly Queiroz (UEMS).



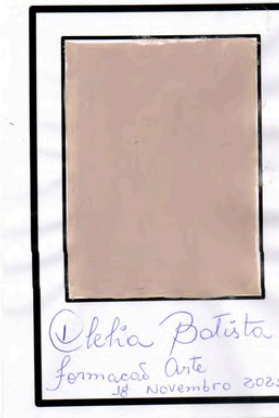
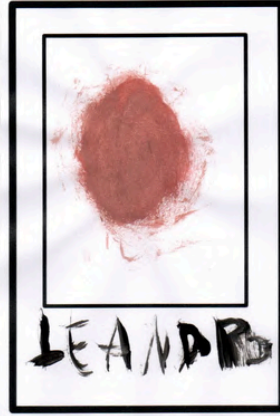
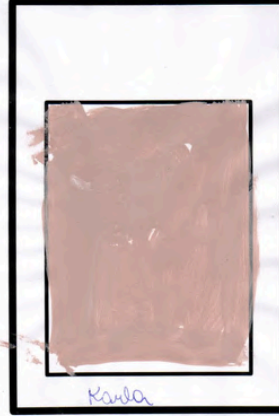
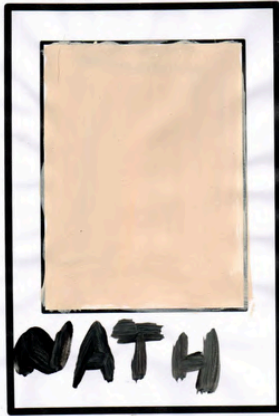
Professoras de Arte experienciando a proposta da professora e palestrante Ma. Kelly Queiroz (UEMS).

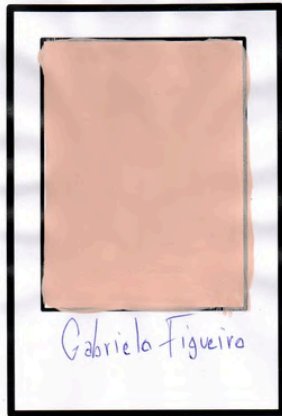


Experiência “Cor de pele” proposta pela professora e palestrante Ma. Kelly Queiroz (UEMS).

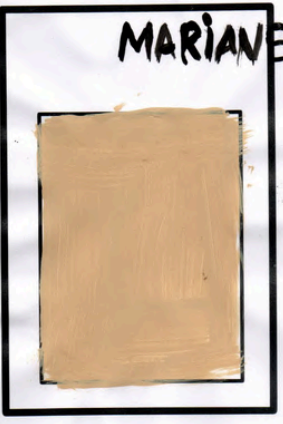
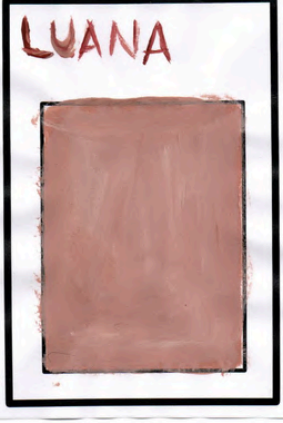


Experiência "Cor de pele" proposta pela professora e palestrante Ma. Kelly Queiroz (UEMS).











**Na urdidura invisível dos encontros, nossas histórias se entrelaçam e tecem as identidades que nos sustentam no mundo.**

