



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDUC
LINHA DE PESQUISA: PRÁTICAS EDUCATIVAS, CULTURA, DIVERSIDADE E
INCLUSÃO

MARIA LIDIANE AGOSTINHO DE MENEZES

CÍRCULO DE CULTURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E AS IMAGENS DA MAÍSA

MOSSORÓ
2026

MARIA LIDIANE AGOSTINHO DE MENEZES

CÍRCULO DE CULTURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E AS IMAGENS DA MAÍSA

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN como requisito para obtenção do título de mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Práticas Educativas, Cultura, Diversidade e Inclusão.

Orientador: Prof. Dr. Helio Júnior Rocha de Lima

Catalogação da Publicação na Fonte
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte Catalogação de Publicação na Fonte. UERN - Biblioteca Central

Menezes, Maria Lidianne Agostinho de.

Círculo de cultura na Educação Infantil e as imagens da Maísa /
Maria Lidianne Agostinho de Menezes. - Mossoró, 2026.
192f.: il.

Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do
Rio Grande do Norte. Programa de Pós-Graduação em Educação.
Orientação: Prof. Dr. Helio Júnior Rocha de Lima MOSSORÓ 2026.

1. Educação infantil. 2. Círculo de cultura. 3. Identidade
cultural. I. Lima, Helio Júnior Rocha de. II. Título.

RN/UFBiblioteca Central

CDD 372.21

MARIA LIDIANE AGOSTINHO DE MENEZES

CÍRCULO DE CULTURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E AS IMAGENS DA MAÍSA

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN como requisito para obtenção do título de mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Práticas Educativas, Cultura, Diversidade e Inclusão.

Orientador: Prof. Dr. Helio Júnior Rocha de Lima

Aprovada em 26 / 02 / 2026

Banca examinadora

Prof. Dr. Hélio Júnior Rocha de Lima (Orientador)
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Examinadora interna
Prof.^a Dra. Antônia Maíra Emelly Cabral daSilva Vieira
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Examinadora externa
Prof. Dr. Demóstenes Dantas Vieira
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN

Suplente interna
Prof.^a Dra. Celiane Oliveira dos Santos
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Suplente externo
Prof. Dr. Francisco José Costa dos Santos
World Ecumenical University – WUE (Flórida, EUA)

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho exclusivamente a Deus. Como diz em Eclesiastes, capítulo 3: “Há tempo para tudo debaixo do céu.” É nessa Palavra que encontro força para expressar minha eterna gratidão ao Senhor, que, em cada momento de estudo, nas orações e nas conversas silenciosas com Ele, mostrou-me o tempo certo para cada passo dessa caminhada. A Ti, meu Deus, dedico esta dissertação com profunda gratidão, por acreditar em mim, por sustentar meus dias e iluminar minhas noites de leitura e reflexão. Sem Ti, nada disso seria possível.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, ao nosso Senhor Deus, a quem entrego toda honra e toda glória pelo dom da vida e pela oportunidade de trilhar esta conquista. A Ele, dedico minha profunda gratidão por me fortalecer em cada etapa desta caminhada e por iluminar meus passos quando o cansaço ameaçava me vencer.

Aos meus pais, que, mesmo diante das dificuldades enfrentadas ao longo da vida, nunca deixaram de acreditar em mim. Em cada dia de trabalho, com o sol batendo no rosto e o suor marcando o esforço, eles jamais desistiram de me dar a oportunidade de entrar no chão da escola. Esta vitória também é deles.

Ao meu orientador, Hélio Júnior Rocha de Lima, por todas as contribuições, incentivo e parceria. Agradeço a generosidade, a alegria constante e a forma humana e acolhedora com que conduz seu trabalho com suas orientandas. Seus ensinamentos mostraram que, mesmo diante dos obstáculos da vida, o sorriso é sinal de esperança, coragem e fé. Minha gratidão por cada orientação, por cada palavra e por acreditar no meu potencial.

Ao meu filho, Ryan Camilo, que, na sua inocência, compreendeu meus momentos de ausência. Pelos longos dias e noites difíceis, pela minha impaciência e pelas responsabilidades que precisei assumir, ele sempre esteve ao meu lado com seu jeito calmo, ajudando nas tarefas diárias e tornando tudo mais leve. Meu filho amado, peço perdão pelas ausências e pelas palavras que, sem intenção, o entristeceram. Eu o amo! Você é a minha força e o maior motivo para continuar e conquistar este sonho.

Às minhas amigas do POSEDUC, Isabel Cristina e Marília Carla, verdadeiros anjos de Deus colocados no meu caminho. Foram as escolhidas para trilhar comigo essa jornada árdua, repleta de alegrias, aprendizados, diálogos e puxões de orelha do nosso trio do mestrado. Isabel, minha profunda gratidão por sua paciência, dedicação e por sempre me mostrar caminhos que eu ainda não enxergava. Marília, mesmo na sua correria diária, você sempre encontrava alguns minutos para me ajudar, e isso fez toda diferença. Sou imensamente feliz por trilhar essa caminhada ao lado de vocês. Amo vocês, meninas.

Ao meu amigo Thiago Queiroz, que sempre acreditou em meu potencial e confiou que eu era capaz de alcançar meus sonhos. Antes mesmo de eu conhecer o caminho do mestrado, ele já me incentivava, dando-me força, determinação e coragem. Suas palavras — principalmente quando me chamava de “guerreira” — ecoaram em muitos momentos difíceis e me sustentaram. Sou grata de coração. Sem seu incentivo, talvez eu não tivesse chegado até aqui.

A toda a equipe da Escola Estadual Professora Iracema Fernandes, pelo apoio, incentivo e ajuda em todos os momentos. Agradeço profundamente cada gesto, cada palavra e cada cuidado ao longo desta caminhada.

A toda a equipe da UEI Tia Aldaniza, que acolheu minha pesquisa com tanto amor e confiou aos meus cuidados todas as crianças que fizeram parte deste sonho. Sou imensamente grata pelo carinho, acolhimento e confiança durante todo o processo.

Em especial, à professora Kaliane, que, com paciência e generosidade, me cedeu sua sala e as crianças para a realização da pesquisa. Agradeço também às estagiárias Leane, Joelma e Aline, sempre dispostas a me ajudar quando precisei. E à professora Flávia, pelo carinho e pela disponibilidade em me substituir nos momentos em que precisei me ausentar. Minha gratidão a cada uma de vocês por tornarem possível essa caminhada.

Às famílias das crianças que gentilmente aceitaram a realização da minha pesquisa com seus filhos, deixo minha sincera gratidão por cada gesto de confiança e por estarem sempre disponíveis quando precisei.

Em especial, agradeço às crianças, pois sem elas nada teria sido possível. Cada sorriso, cada palavra, cada brincadeira e cada gesto de carinho foram fundamentais para a construção deste trabalho. Elas foram a essência, a força e o sentido de tudo.

Agradeço, com todo o meu amor, às minhas tias Iranilda e Fátima, por cuidarem tão bem do meu filho nos momentos de minha ausência. Sem o apoio, o acolhimento e o carinho de vocês, eu não teria encontrado a tranquilidade necessária para me dedicar plenamente a esta jornada. Minha eterna gratidão.

À Banca Examinadora, nas pessoas da Profa. Dra. Antônia Maíra Emelly, Prof. Dr. Demóstenes Dantas, Profa. Dra. Celiane Oliveira dos Santos e Prof. Dr. Francisco José Costa, agradeço pelas valiosas contribuições que fortaleceram esta pesquisa. Cada orientação e observação ampliou minha visão e enriqueceu meu percurso formativo.

Aos que, com suas negatividades, desacreditaram do meu potencial, e que, com críticas e decepções, me levaram às lágrimas, às noites em claro e aos momentos em que pensei em desistir, deixo aqui a Palavra que me sustentou: “Não temas diante deles, porque estou contigo para te livrar” (Jeremias 1:8). Foi nessa promessa que encontrei força para permanecer firme, perseverar e vencer.

"Não te mandei eu? Sê forte e corajoso; não temas, nem te espantes, porque o Senhor, teu Deus, é contigo por onde quer que andares. "

Josué 1:9

RESUMO

Esta dissertação foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (POSEDUC/UERN), na Linha de Pesquisa Práticas Educativas, Cultura, Diversidade e Inclusão, e buscou investigar como as crianças da Educação Infantil da comunidade rural da Maísa, em Mossoró/RN, compreendem a imagem que constroem de sua comunidade e de sua identidade por meio do Círculo de Cultura, utilizando os Cadernos Reflexivos e de Ação e o Teatro Imagem. O objetivo principal consiste em analisar como as crianças da Educação Infantil da comunidade rural da Maísa, em Mossoró/RN, percebem a imagem que têm de sua comunidade e sua identidade, a partir das práticas do Círculo de Cultura, utilizando os Cadernos Reflexivos e de Ação e o Teatro Imagem. Como objetivos específicos, buscou-se investigar de que forma as crianças compreendem a imagem que têm de sua comunidade por meio do Círculo de Cultura, analisando o uso de recursos visuais, como imagens, gravuras e fotografias; desenvolver experiências pedagógicas no contexto do Círculo de Cultura, integrando os Cadernos Reflexivos e de Ação e o Teatro Imagem; e averiguar como as práticas com recursos visuais e a mediação dialógica contribuem para ampliar a compreensão que as crianças constroem sobre sua comunidade e sua identidade. Assim, a pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de natureza participante, fundamentada na pedagogia freiriana, especialmente no Círculo de Cultura proposto por Paulo Freire (1970), compreendido como um espaço de diálogo, escuta e construção coletiva do conhecimento. O estudo foi desenvolvido em uma unidade de Educação Infantil da zona rural da Maísa, envolvendo crianças da Educação Infantil, a partir de observações participativas no cotidiano escolar e da realização de quatro Círculos de Cultura. Como procedimentos metodológicos, utilizaram-se os Cadernos Reflexivos e de Ação, metodologia desenvolvida no âmbito do Grupo de Extensão "Diálogos em Paulo Freire e Educação Popular" (LEFREIRE), enquanto instrumentos de registro das vivências, percepções e expressões das crianças, bem como o Teatro Imagem, fundamentado nas proposições de Augusto Boal (2014), no contexto do Teatro do Oprimido, como linguagem corporal, simbólica e expressiva. Os dados foram produzidos por meio das observações, das falas das crianças, dos desenhos, das imagens, dos registros nos cadernos Reflexivos e de Ação e das vivências do Teatro Imagem, sendo analisados de forma interpretativa, à luz dos referenciais teóricos adotados. Os resultados evidenciam que as crianças constroem sentidos sobre sua identidade e sobre a comunidade a partir de suas vivências no campo, manifestando sentimentos de pertencimento, afetividade e reconhecimento cultural. As imagens, os registros reflexivos e as experiências corporais revelaram-se potentes mediadores do diálogo e da expressão infantil, possibilitando que as crianças externalizassem suas percepções sobre a Maísa, a família, o trabalho no campo, os espaços comunitários e suas emoções. O círculo de Cultura, articulado aos Cadernos Reflexivos e de Ação e ao Teatro Imagem, configura-se como uma prática pedagógica significativa na Educação Infantil, por favorecer a escuta sensível das crianças, fortalecer a identidade cultural e promover aprendizagens contextualizadas e humanizadoras no âmbito da educação infantil do campo.

Palavras chaves: Educação infantil; Círculo de cultura; Identidade cultural; Recursos visuais; Vivências no campo.

ABSTRACT

This dissertation was developed within the Graduate Program in Education at the State University of Rio Grande do Norte (POSEDUC/UERN), in the Research Line *Educational Practices, Culture, Diversity, and Inclusion*, and sought to investigate how children in Early Childhood Education from the rural community of Maisa, in Mossoró/RN, understand the image they construct of their community and their identity through the Culture Circle, using Reflective and Action Notebooks and Image Theatre. As specific objectives, the study sought to investigate how children understand the image they have of their community through the Culture Circle, analyzing the use of visual resources such as images, illustrations, and photographs; to develop pedagogical experiences within the context of the Culture Circle, integrating the Reflective and Action Notebooks and Image Theatre; and to **ascertain** how practices involving visual resources and dialogical mediation contribute to broadening the understanding that children construct of their community and their identity. The research adopts a qualitative approach of a participatory nature, grounded in Freirean pedagogy, especially the Culture Circle proposed by Paulo Freire (1970), understood as a space for dialogue, listening, and collective construction of knowledge. The study was conducted in an Early Childhood Education unit located in the rural area of Maísa and involved children enrolled in Early Childhood Education, based on participatory observations of the school's daily routine and the implementation of four Culture Circles. As methodological procedures, the Reflective and Action Notebooks were used—a methodology developed within the Extension Group *Dialogues in Paulo Freire and Popular Education* (LEFREIRE)—as instruments for recording children's experiences, perceptions, and expressions, as well as Image Theatre, grounded in the propositions of Augusto Boal (2014), within the framework of the Theatre of the Oppressed, as a bodily, symbolic, and expressive language. Data were produced through observations, children's oral expressions, drawings, images, records in the Reflective and Action Notebooks, and experiences with Image Theatre, and were analyzed interpretatively in light of the adopted theoretical framework. The results indicate that children construct meanings about their identity and their community based on their experiences in the rural context, expressing feelings of belonging, affection, and cultural recognition. Images, reflective records, and bodily experiences proved to be powerful mediators of dialogue and children's expression, enabling them to externalize their perceptions of Maísa, family life, work in the countryside, community spaces, and their emotions. It is concluded that the Culture Circle, articulated with the Reflective and Action Notebooks and Image Theatre, constitutes a significant pedagogical practice in Early Childhood Education, as it fosters sensitive listening to children, strengthens cultural identity, and promotes contextualized and humanizing learning within rural early childhood education.

Keywords: Early Childhood Education; Culture Circle; Cultural Identity; Visual Resources; Rural Experiences.

RESUMEN

Esta disertación fue desarrollada en el Programa de Posgrado en Educación de la Universidad del Estado de Rio Grande do Norte (POSEDUC/UERN), en la Línea de Investigación Prácticas Educativas, Cultura, Diversidad e Inclusión, y tuvo como objetivo investigar cómo los niños y las niñas de la Educación Infantil de la comunidad rural de Maisa, en Mossoró/RN, comprenden la imagen que construyen de su comunidad y de su identidad a través del Círculo de Cultura, utilizando los Cuadernos Reflexivos y de Acción y el Teatro Imagen. Como objetivos específicos, se buscó investigar de qué manera los niños y las niñas comprenden la imagen que tienen de su comunidad por medio del Círculo de Cultura, analizando el uso de recursos visuales, tales como imágenes, ilustraciones y fotografías; desarrollar experiencias pedagógicas en el contexto del Círculo de Cultura, integrando los Cuadernos Reflexivos y de Acción y el Teatro Imagen; y averiguar cómo las prácticas con recursos visuales y la mediación dialógica contribuyen a ampliar la comprensión que los niños y las niñas construyen sobre su comunidad y su identidad. La investigación adopta un enfoque cualitativo, de naturaleza participativa, fundamentado en la pedagogía freireana, especialmente en el Círculo de Cultura propuesto por Paulo Freire (1970), comprendido como un espacio de diálogo, escucha y construcción colectiva del conocimiento. El estudio se desarrolló en una unidad de Educación Infantil de la zona rural de Maísa, involucrando a niños y niñas de la Educación Infantil, a partir de observaciones participativas en la cotidianidad escolar y de la realización de cuatro Círculos de Cultura. Como procedimientos metodológicos, se utilizaron los Cuadernos Reflexivos y de Acción, metodología desarrollada en el ámbito del Grupo de Extensión “Diálogos en Paulo Freire y Educación Popular” (LEFREIRE), como instrumentos de registro de las vivencias, percepciones y expresiones de los niños y las niñas, así como el Teatro Imagen, fundamentado en las proposiciones de Augusto Boal (2014), en el contexto del Teatro del Oprimido, como lenguaje corporal, simbólico y expresivo. Los datos fueron producidos a partir de las observaciones, de las expresiones orales de los niños y las niñas, de los dibujos, de las imágenes, de los registros en los Cuadernos Reflexivos y de Acción y de las vivencias del Teatro Imagen, siendo analizados de manera interpretativa, a la luz de los referentes teóricos adoptados. Los resultados evidencian que los niños y las niñas construyen sentidos sobre su identidad y sobre la comunidad a partir de sus vivencias en el contexto rural, manifestando sentimientos de pertenencia, afectividad y reconocimiento cultural. Las imágenes, los registros reflexivos y las experiencias corporales se revelaron como potentes mediadores del diálogo y de la expresión infantil, posibilitando que los niños y las niñas exteriorizaran sus percepciones sobre Maísa, la familia, el trabajo en el campo, los espacios comunitarios y sus emociones. Se concluye que el Círculo de Cultura, articulado con los Cuadernos Reflexivos y de Acción y el Teatro Imagen, se configura como una práctica pedagógica significativa en la Educación Infantil, al favorecer la escucha sensible de los niños y las niñas, fortalecer la identidad cultural y promover aprendizajes contextualizados y humanizadores en el ámbito de la educación infantil del campo.

Palabras clave: Educación infantil; Círculo de cultura; Identidad cultural; Recursos visuales; Vivencias en el campo.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Aspectos Ligados ao Desenvolvimento Infantil - (PNQEI) 2006.....	42
Imagem 2 - Direitos Fundamentais das crianças na Educação Infantil - (PNQEI) 2006.....	43
Imagem 3 - Metas e Estratégias do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024.....	47
Imagem 4 - Direitos de aprendizagem e desenvolvimento para crianças de 0 a 5 anos de acordo com a BNCC.....	51
Imagem 5 – Sugestões de registros para Cadernos Reflexivos de crianças sobre suas vivências e interações com o meio rural.....	74
Imagem 6 – A sala de aula.....	89
Imagem 7 –Centro Administrativo.....	98
Imagem 8 – Brincadeira com a Aranha.....	103
Imagem 9 – As Imagens da Maisa.....	105
Imagem 10 – Momentos no Círculo de Cultura.....	106
Imagem11 – A melancia que tem na minha casa e o melão que meu pai planta “falas das crianças”.....	108
Imagem12 – Eu quem fiz a melancia, eu fiz o melão “falas das crianças”.....	109
Imagem13 – Estrada Perto da Escola “fala das crianças”.....	111
Imagem 14 – O quintal da minha casa, meu chiqueiro.....	113
Imagem 15 – Cartaz elaborado pelas crianças....	116
Imagem 16 – Alfabeto não contextualizado à realidade das crianças.....	117
Imagem 17 – Momento da acolhida.....	119
Imagem 18 – Momento de interação com as crianças.....	120
Imagem 19 – Esse é meu.....	121
Imagem 20 – Eu sei fazer o Melão.....	125
Imagem 21 – Cadernos Reflexivos e de Ação: Eu sei fazer o Melão.....	127
Imagem 22 – Uma casa, minha mãe compraram (fala da criança).....	128
Imagem 23 – Meu quarto vermelho (fala da criança).....	129
Imagem 24 – As luas.....	130
Imagem 25 – Um quadro que tem no meu quarto (fala da criança).....	131
Imagem 26 – Açai... ..	132
Imagem 27 – A lua e o tento... ..	133

Imagem 28 – Pé de Ninho em frente a UEI Tia Aldaniza.....	134
Imagem 29 – Dado das Emoções.....	136
Imagem 30 – Desenhos em Diálogo.....	138
Imagem 31 – Cadernos em Ação.....	140
Imagem 32 – Pequenos Passos, Grandes Descobertas.....	141
Imagem 33 – Teatro Imagem e vivência Corporal.....	142
Imagem 34 – Desenho para a vivência Corporal.....	143
Imagem 35 – Eu fiz onde vou com papai (fala da criança).....	144
Imagem 36 – Eu fiz minha mãe (fala da criança).....	145
Imagem 37 – Eu fiz Piscina (fala da criança).....	146
Imagem 38 – Água e piscina (fala da criança).....	147

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Busca avançada na BDTD.....	30
Quadro 2 - Busca avançada nos Periódicos da CAPES.....	33
Quadro 3 - Repositórios do POSEDUC/UERN.....	36

LISTA DE ABREVIATURAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

BR - Brasil

CNE - Conselho Nacional de Educação

CME - Conselho Municipal de Educação

DE - Departamento de Educação

EJA - Educação de Jovens e Adultos

FE - Faculdade de Educação

FIP - Faculdade Integrada de Patos

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LEFREIRE - Grupo de Extensão "Diálogos em Paulo Freire e Educação Popular" da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

MEC - Ministério da Educação

MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

PNE - Plano Nacional de Educação

PNQEI - Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil

POSEDUC - Programa de Pós-Graduação em Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

RCNEI - Referências Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

RN - Rio Grande do Norte

SEED - Secretaria de Estado da Educação

SME - Secretaria Municipal de Educação

SUS - Sistema Único de Saúde

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

TDAH - Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade

UEI – Unidade de Educação Infantil

UERN - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

UFC – Universidade Federal do Ceará

SUMÁRIO

1 FLORESCENDO CAMINHOS: UMA JORNADA DE AUTODESCOBERTA E REALIZAÇÃO.....	18
1.1 Estado da Questão	27
2 RAÍZES HISTÓRICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTEMPLANDO O CAMPO .	38
2.1 Caminhos da educação infantil na zona rural: cultura, imagens e aprendizagens significativas.....	53
2.2 Aprender e Crescer: Por que as Imagens são essenciais na primeira Infância?	55
3 TRILHAS METODOLÓGICAS NA ZONA RURAL: O CÍRCULO DE CULTURA POR MEIO DOS CADERNOS REFLEXIVOS E DE AÇÃO E O TEATRO IMAGEM	62
3.1 Observação Participativa: Compreendendo o Cotidiano das Crianças no Campo.....	66
3.2 O Círculo de Cultura como Espaço de Diálogo e Construção Coletiva de Conhecimentos.	69
3.3 Cadernos Reflexivos e de ação: Registro das Vivências e Interações com o Meio Rural .	72
3.4 Imagem e Teatro-Imagem: O teatro na educação da criança.	76
3.5 Encontros de vivências e experiências com o Círculo de Cultura, Cadernos Reflexivos e de Ação e o Teatro Imagem	82
4 VIVÊNCIAS DO CÍRCULO DE CULTURA COM A TURMA DO INFANTIL DA ZONA RURAL DA MAISA	84
4.1 Primeiros passos no chão da sala da Educação Infantil na Maísa	85
4.1.1 Primeira observação	87
4.1.2 Segunda observação	90
4.1.3 Terceira observação	93
4.1.4 Coleta das Imagens da Maísa	96
4.2 Os Círculos de Cultura construídos em conjunto com os Cadernos Reflexivos e de Ação e o Teatro Imagem.....	99
4.2.1 Primeiro Círculo de Cultura	99
4.2.2 Segundo Círculo de Cultura: As imagens da comunidade e os primeiros Cadernos Reflexivos.....	103
4.2.3 Terceiro Círculo de Cultura: A participação do LEFREIRE.....	117
4.2.4 Quarto Círculo de Cultura: A Expressão das Emoções.....	134
4.3 Os olhares da Maísa apresentados nos Círculos de Cultura	148
CONSIDERAÇÕES FINAIS	151
REFERÊNCIAS	154
APÊNDICE A – PLANEJAMENTO DOS CÍRCULOS DE CULTURA	158
ANEXO I – APROVAÇÃO DO CEP	172

ANEXO II - ENCONTRO COM A ESCOLA – APRESENTAÇÃO DA PESQUISA	177
ANEXO III – QUESTIONÁRIO APLICADO COM A PROFESSORA DA TURMA.....	178
ANEXO IV – TCLE ADAPTADO PARA A PROFESSORA	180
ANEXO V – TCLE ADAPTADO PARA PAIS E RESPONSÁVEIS	183
ANEXO VI – AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM DA PROFESSORA	186
ANEXO VII – AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM DAS CRIANÇAS	188
ANEXO VIII - TERMO ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ADAPTADO.....	190
ANEXO IX - TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE ÁUDIO	192

1 FLORESCENDO CAMINHOS: UMA JORNADA DE AUTODESCOBERTA E REALIZAÇÃO

ESCREVER, PARA MIM, vem sendo tanto um prazer profundamente experimentado quanto um dever irrecusável, uma tarefa política a ser cumprida. [...] Não escrevo somente porque me dá prazer escrever, mas também porque me sinto politicamente comprometido, por-que gostaria de convencer outras pessoas, sem a elas mentir, de que o sonho ou os sonhos de que falo, sobre que escrevo e porque luto valem a pena ser tentados. (Freire, 1994, p. 17-18).

Para facilitar a compreensão da escolha do tema de minha dissertação, iniciarei relatando um pouco das minhas experiências pessoais. Dessa forma, peço licença para contar essa introdução sob uma perspectiva pessoal. Nasci e cresci no campo, onde cada pedaço de terra conta histórias de luta, esperança e sacrifício. Meus pais, Maria de Fátima e José Agostinho, acordavam de madrugada, antes do sol aparecer no horizonte, para enfrentar o trabalho árduo na roça, carregando nas mãos a força da sobrevivência e, no coração, o sonho de um futuro melhor para os filhos. O cheiro do café fresquinho, que minha mãe preparava logo cedo, se misturava ao aroma da terra molhada em dias de chuvas, um perfume que falava de renovação e esperança. Como filha caçula, fui a herdeira da esperança que eles tanto cultivaram, especialmente meu pai, José, que sempre repetia, com os olhos marejados: "Cada ser humano carrega o dom de ser capaz." Capaz de um dia ver a filha trilhando o caminho da educação, um sonho que parecia distante, mas que ele jamais deixou de acreditar ser possível.

Ao som da nossa canção favorita, "Ando devagar porque já tive pressa, e levo esse sorriso porque já chorei demais", da autoria de (Renato Teixeira De Oliveira / Almir Eduardo Melke Sater, 1990), ele nunca deixou de acreditar que eu trilharia caminhos que eles não tiveram condições de seguir. Suas palavras eram mais que um incentivo; eram promessas silenciosas de que o esforço de cada dia traria, um dia, uma vida diferente.

Cada sacrifício, cada dia de trabalho intenso, cada lágrima escondida em sorrisos, tudo foi um solo fértil onde meus pais plantaram o sonho de me ver realizada. Hoje, ao olhar para trás e perceber que conquistei o que parecia impossível, sei que realizei um dos maiores sonhos deles: a minha formação. Com muito esforço e fé, consegui trilhar o caminho que eles tanto

desejavam para mim, e agora, com o diploma em mãos de pedagogia, posso dizer que sua esperança se tornou realidade.

Ainda continuo florescendo meus caminhos, caminhando com os olhos dos meus pais, que nunca desistiram de levar um sorriso, mesmo em meio às tantas lágrimas derramadas na terra sob o sol ardente. Caminho com o coração cheio de gratidão e orgulho, levando comigo a força de tudo o que eles me ensinaram. A cada passo que dou, sei que estou cumprindo o sonho que, com tanto amor e sacrifício, eles semearam em mim. Onde quer que eu vá, levo comigo não apenas o conhecimento adquirido, mas a esperança que floresceu em meio às dificuldades da nossa história. E é essa esperança que sigo espalhando, devolvendo à minha comunidade tudo o que me foi dado.

Minha história tem raízes profundas na Fazenda Maísa do início da década de 80, um pedaço de terra no coração da zona rural de Mossoró, no Oeste do Rio Grande do Norte. Aqui, onde o sol implacável e a terra árida se encontram, cresci imersa nas dificuldades e nas vitórias que o campo nos oferece. A Fazenda Maísa não é apenas o lugar onde nasci, mas também o palco de uma luta incessante que minha família e tantas outras enfrentaram para conquistar o sustento e a dignidade através do trabalho árduo na terra.

Meus pais, com coragem e perseverança, se uniram às famílias que compartilhavam o mesmo destino, todas voltadas para o cultivo da terra, buscando na agricultura não só o pão de cada dia, mas a esperança de uma vida melhor. Durante os anos 80 e 90, a monocultura do melão transformou a Fazenda MAÍSA em um ponto de referência na produção de frutas, levando nossos frutos para longe, cruzando oceanos e chegando aos mercados da Europa. Mas, por trás do sucesso e da fama, havia muito suor e sacrifício. Cada colheita era uma batalha vencida, e cada dia no campo, um lembrete de que a vida, aqui, sempre foi uma luta constante para garantir o amanhã.

A criação da Vila Ângelo Calmo de Sá, onde nasci, trouxe uma nova perspectiva para minha família. Essa comunidade planejada foi idealizada para abrigar os trabalhadores da fazenda e contava com uma infraestrutura básica que antes não existia nas áreas rurais. Com 600 casas destinadas exclusivamente aos trabalhadores mais antigos, a vila oferecia uma unidade de educação infantil financiada pela empresa Maisa, a escola estadual Gilberto Rola, que atende anos iniciais e finais sob responsabilidade do Governo do Estado do Rio Grande do Norte, e um posto de saúde, proporcionando uma condição de vida mais digna para os moradores.

Na vila, pude vivenciar o desenvolvimento e as melhorias que o trabalho no campo e o esforço coletivo podem proporcionar, embora as dificuldades nunca tenham desaparecido por

completo. A comunidade também contava com um campo de futebol que, além dos jogos, era onde os visitantes e proprietários da empresa pousavam seus helicópteros, tornando-se uma atração para todos nós que morávamos nas proximidades. Havia também uma praça onde os moradores se reuniam, inclusive minha família, para assistir às novelas e conviver.

Outro destaque era a feira livre, cujo nome era feirinha, realizada quinzenalmente, onde feirantes de diversas regiões vinham vender seus produtos. Aos sábados, todas as famílias passeavam e faziam suas compras na feira, que era a principal atração da comunidade e proporcionava momentos de lazer e convivência para todos.

A Fazenda Maísa é mais do que um pedaço de terra; é a essência de uma comunidade que floresceu em meio ao calor e à poeira, nutrida por sonhos e pelas mãos incansáveis de trabalhadores que sempre acreditaram em um futuro melhor. Aqui, cada plantio é um ato de fé, e cada colheita, uma vitória conquistada com suor e determinação. Esse lugar é onde minha família, como tantas outras, depositaram suas esperanças, enfrentando desafios, colhendo frutos e lidando com a dureza da monocultura do melão, que por anos fez dessa terra um ícone na exportação de frutas, especialmente para a Europa.

Por gerações, vimos a Fazenda Maísa crescer e mudar, mas, no fundo, ela sempre permaneceu como um lar, um ponto de encontro das histórias e dos destinos que se entrelaçam entre as plantações. Essa terra não apenas nos ensinou a sobreviver, mas também nos mostrou o poder da união, da resiliência e da esperança.

Hoje, continuo vivendo na Maísa, guiada pela mesma esperança que meus pais um dia tiveram a de ver esse lugar florescer novamente, trazendo oportunidades e uma vida melhor para aqueles que ainda acreditam no valor e na força do campo.

Minha trajetória educacional teve início aos 4 anos de idade no Jardim de Infância Tia Maria Helena, instituição que, ao longo do tempo, foi reestruturada e atualmente é conhecida como Unidade de Educação Infantil Tia Aldaniza (UEI). Em 1990, segui para a Escola Estadual Gilberto Rola no Ensino Fundamental e, mais tarde, completei o Ensino Médio na Escola Estadual Jerônimo Rosado, situada na cidade de Mossoró. Cada escola era um novo mundo, e cada professor, um farol que me mostrava o quanto o conhecimento podia abrir portas que até então eu nem imaginava. Mas, apesar da gratidão por cada etapa, sentia que a vida poderia me levar ainda mais longe desde que eu persistisse.

Com a falência da empresa MAÍSA em 2003, deixou centenas de trabalhadores desempregados e sem pagamento de suas dívidas trabalhistas, cerca de 700 famílias decidiram ocupar as terras da antiga companhia na manhã de 30 de maio daquele ano. Em busca de novas oportunidades e determinada a transformar minha realidade e a da minha comunidade, entrei

para o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Foi ali, em meio a tantas histórias de luta e esperança, que vislumbrei a chance de realizar um sonho até então distante: ingressar na universidade e cursar pedagogia. O projeto Pedagogia da Terra em 2006, oferecido pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, foi o início de uma jornada que eu jamais imaginava possível, sendo alguém nascida em solo simples e com poucos recursos.

Contudo, no terceiro período do curso, em 2007, fui obrigada a interromper minha trajetória acadêmica. As condições financeiras dos meus pais eram escassas, e as demandas do trabalho se tornaram urgentes. Meu sonho de me formar precisou ser deixado de lado, mas nunca desapareceu. Enfrentei essa fase trabalhando de todas as formas possíveis, mesmo sem formação. Atuei como auxiliar de serviços gerais, cuidadora de crianças e ajudante em pequenas propriedades rurais, sempre com a esperança de um dia retornar à sala de aula não mais como aluna, mas como professora. Meu desejo era compartilhar com minha comunidade tudo que aprendi, ajudando outras crianças a sonharem além dos horizontes do campo, assim como um dia me ensinaram a fazer. Cada passo que dou traz comigo a força de meus pais, o suor da minha terra e o sonho de, um dia, ser pedagoga na comunidade onde nasci. Afinal, é aqui, no solo que me criou, que meu coração pertence e onde eu verdadeiramente floresço.

Em 2009, participei de uma prova para concorrer de uma bolsa de 50% da prefeitura de Mossoró que me permitiu cursar o ensino superior em Gestão de Recursos Humanos pela Universidade Potiguar (UNP). Concluir esse curso foi uma conquista, mas eu sentia, lá no fundo, uma chama acesa pelo sonho de ser pedagoga. Esse sonho finalmente se concretizou em 2011, quando fui aprovada no vestibular para o curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), foi um momento de pura emoção a conseguir a tão sonhada aprovação em meios a muitas dificuldades que enfrentei na vida para conseguir chegar até a Universidade.

Naquele mesmo ano, movida pelo desejo profundo de aprender e me aprimorar, iniciei uma pós-graduação em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade Integrada de Patos (FIP). E em 2017, voltei a essa instituição para me especializar em Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Perspectiva da Educação Inclusiva, ampliando ainda mais meus conhecimentos sobre inclusão.

Minha trajetória na educação começou em 2011, como professora auxiliar na Escola Antônio Amorim, da rede municipal de Mossoró. Em 2016, fui designada para a Secretaria Municipal de Educação, onde assumi o cargo de diretora na Unidade de Educação Infantil Izabel Macedo (UEI). Em 2018, fui convocada no processo seletivo da rede estadual do Rio Grande do Norte, pela 12ª DIREC, para a Escola Estadual Gilberto Rola, instituição que sempre

fez parte da minha vida e onde atuei como professora na sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE). No ano seguinte, fui remanejada para o papel de professora de apoio educacional de alunos com deficiência.

O retorno à UEI Tia Aldaniza, onde dei meus primeiros passos como aluna na educação infantil, foi uma experiência especialmente marcante. Ali, de 2013 a 2015 e novamente de 2021 a 2022, trabalhei como professora do maternal II, vivendo o lado docente com o mesmo carinho e emoção com que um dia vivenciei como criança. Esse vínculo afetivo e histórico tornou a missão de ensinar ainda mais significativa para mim.

De 2021 a 2022, fui também professora no Centro Municipal de Educação Infantil Professora Raimunda Soares de Freitas, na Prefeitura de Governador Dix-Sept Rosado. Paralelamente, assumi a função de diretora na Escola Municipal Professor Maurício de Oliveira, localizada no Assentamento Paulo Freire, em terras da Maisa. Essa jornada foi repleta de desafios e aprendizados, me levando a refletir profundamente sobre como proporcionar uma educação de qualidade em áreas rurais.

Ao longo dos anos, compreendi que a aprendizagem para crianças da zona rural exige uma abordagem lúdica e envolvente. Cada experiência como professora de AEE, professora do ensino fundamental e infantil, e como diretora me levou a entender o valor de uma educação adaptada às realidades da comunidade rural. Este caminho me inspirou a desenvolver práticas pedagógicas que valorizam a expressão e a criatividade das crianças, utilizando métodos visuais e sensoriais que trazem o aprendizado para a realidade delas, transformando cada dia de aula em uma experiência significativa e inclusiva.

A educação infantil e especial é, sem dúvida, o grande propósito da minha vida. Cada experiência com alunos autistas, com Síndrome de Down, epidermólise bolhosa, TDAH, surdez, deficiência intelectual, esquizofrenia, e todos os desafios e alegrias de ser professora da sala de AEE moldaram meu amor pela educação inclusiva. Esse amor e essa luta pelo conhecimento me motivam a seguir em frente, buscando sempre fazer mais, aprender mais e dar o melhor de mim a cada uma dessas crianças da minha comunidade querida.

A minha luta ainda continua por uma sala de atendimento psicopedagógico de referência na zona rural onde nasci, para atender crianças que precisam desse suporte. Meus estudos não param quando se trata de pessoas com deficiências e transtornos, pois acredito que um bom profissional, que ama cada criança independentemente de suas condições, precisa ir além da formação acadêmica para atender com segurança e conhecimento. Cada criança possui suas particularidades, e nada é construído ou ensinado da mesma forma para todos.

Sou mãe, sou professora, sou palestrante e cursista na área da educação especial. Sou referência por uma longa trajetória de idas e vindas na luta para conquistar meu espaço como educadora nesse campo. Sou MST, sou zona rural, sou professora, sou Lidiane Menezes. Carrego comigo a esperança e o compromisso de construir um futuro melhor para todas as crianças da zona rural da Maísa.

Minha trajetória educacional continua a florescer intensamente, transformando minha vida a cada passo. Esse caminho é mais que uma jornada profissional; é também uma descoberta pessoal que me envolve completamente. Fui surpreendida com a oportunidade de trilhar o mestrado POEDUC como aluna especial, vivendo o desafio e o privilégio de experimentar o que significa ser estudante de mestrado. Em 2021, cursei a disciplina Gestão Educacional em Contextos Locais, onde pude vislumbrar o potencial transformador da educação. Logo depois, em 2022, participei da disciplina especial Memória, Formação e Pesquisa Autobiográfica, que me possibilitou revisitar minhas próprias vivências e fortalecer ainda mais o meu propósito.

Essas vivências educacionais consolidaram uma base essencial para minha compreensão da prática docente e da construção do saber, experiências que hoje sustentam minha trajetória no campo acadêmico. Elas me impulsionam a avançar com entusiasmo e determinação rumo à aprovação como aluna regular do Programa de Pós-Graduação em Educação – POSEDUC, no eixo de Práticas Educativas, Cultura, Diversidade e Inclusão. Este percurso é permeado por desafios e aprendizagens que reforçam minha crença no poder transformador da educação e na possibilidade de impactar positivamente minha comunidade por meio do conhecimento. Cada disciplina, estudo e reflexão no programa tem se mostrado uma oportunidade valiosa para aprofundar minha prática pedagógica, levando-me cada vez mais perto da realização desse sonho. Reconheço essa oportunidade como um presente divino, e a ele dedico cada conquista ao longo dessa jornada.

As práticas educativas refletem as culturas nas quais estão inseridas, podendo atuar como agentes relevantes de inclusão e transformação social. No âmbito da linha de pesquisa Práticas Educativas, Cultura, Diversidade e Inclusão do Programa de Pós-Graduação em Educação – POSEDUC, minha investigação aborda a seguinte questão: Como as crianças da Educação Infantil da comunidade rural da Maísa, em Mossoró/RN, compreendem a imagem que têm de sua comunidade e sua identidade por meio do Círculo de Cultura, utilizando os Cadernos Reflexivos e de Ação e o Teatro Imagem?

O meu objetivo geral é “Analisar como as crianças da Educação Infantil da comunidade rural da Maísa, em Mossoró/RN, percebem a imagem que têm de sua comunidade e sua identidade, a partir das práticas do Círculo de Cultura, utilizando os Cadernos Reflexivos e de

Ação e o Teatro Imagem”. Para alcançar esse objetivo, tenho como objetivos específicos: Investigar de que forma as crianças compreendem a imagem que têm de sua comunidade por meio do Círculo de Cultura, analisando como os recursos visuais, como imagens, gravuras e fotografias, são utilizados para expressar sua visão sobre a comunidade e sua identidade; Desenvolver experiências pedagógicas no contexto do Círculo de Cultura, integrando os Cadernos Reflexivos e de Ação e o Teatro Imagem, de modo a favorecer que as crianças revelem e discutam suas percepções sobre a comunidade e sobre si mesmas; e, Averiguar como as práticas com recursos visuais e a mediação dialógica do Círculo de Cultura contribuem para ampliar a compreensão que as crianças têm da imagem de sua comunidade e de sua identidade.

Essa perspectiva buscou integrar elementos culturais e visuais ao processo pedagógico, promovendo práticas que reconheçam e valorizem as experiências e saberes prévios das crianças. Os caminhos utilizados pelo Círculo de Cultura, inspirado na pedagogia dialógica de Paulo Freire (1970), articulados aos Cadernos Reflexivos e de Ação e ao Teatro Imagem, possibilitaram evidenciar a diversidade cultural como elemento relevante na construção de práticas pedagógicas mais contextualizadas, considerando as realidades locais.

Nesse sentido, a pesquisa orienta-se pela compreensão da importância do trabalho com imagens na Educação Infantil, especialmente em contextos rurais, buscando analisar como esses recursos podem contribuir para aproximar o processo de aprendizagem das vivências das crianças e favorecer a expressão de suas percepções sobre a comunidade e sua identidade.

Assim, a pesquisa alinha-se ao compromisso de construir uma educação que celebre as diferenças, valorize as culturas locais e possibilite a todas as crianças uma participação ativa em seu próprio desenvolvimento. Esse caminho de investigação representa não apenas um avanço acadêmico, mas também um compromisso social em contribuir para uma prática educativa mais equitativa e transformadora.

A pesquisa assim, nasce de um encantamento genuíno pela educação infantil, e, sobretudo, pela possibilidade de aprender com as crianças a cada momento compartilhado. Como professora apaixonada por esse campo, vi na troca de diálogos e no olhar atento de cada criança a chave para um entendimento profundo sobre o processo de aprendizagem. Foi na convivência cotidiana, nas pequenas interações que surgiam em sala de aula, que percebi que a verdadeira descoberta acontecia nas formas com que cada criança se expressava, descrevia e tocava o mundo ao seu redor.

Esses "primeiros tocantes olhares" foram essenciais para que a pesquisa tomasse forma. As crianças, com sua visão única do mundo, não se limitam apenas a palavras. Elas viam, tocavam, sentiam e, ao fazer isso, nos mostravam um universo riquíssimo e cheio de

possibilidades para a educação. A sala de aula, muitas vezes descrita como um espaço de transmissão de conhecimento, se transformava, então, em um ambiente de troca e aprendizado mútuo. A observação dessas interações me levou a perceber que a verdadeira aprendizagem é aquela que se dá no diálogo com o ambiente, no toque de mãos curiosas e nos olhares de surpresa e encantamento.

Cada criança, ao explorar e descrever o que via com os olhos e com as mãos, estava se apropriando do conhecimento de uma maneira singular. O simples gesto de tocar e observar se tornava uma forma de aprender o mundo, de dar significado a cada objeto, cada cor, cada forma que compunha o espaço ao seu redor. Assim, reafirma-se o que Oscar Wilde (Intention, 1891), nos diz: "As coisas são porque as vemos, e o que vemos, e como vemos, depende das artes que tenham influído em nós." Cada percepção é moldada pelo que já experimentamos e pelas formas de expressão e compreensão que nos atravessaram. Nesse processo, a criança constrói seu entendimento do mundo não apenas com base no que vê, mas também em como interpreta e sente esse contato, influenciada por todas as imagens e significados que já absorveu.

Foi esse processo de descoberta, de se reconhecer no ambiente e nas suas relações, que se revelou a base da pesquisa, como a criança constrói seu entendimento do mundo a partir de sua interação com ele, como ela vai se descobrindo e, ao mesmo tempo, nos ensinando a olhar o mundo com um olhar mais puro e sem filtros. Foi, então, no dia a dia da sala de aula, observando florescer essas pequenas sementes de aprendizado, que me dei conta de como a educação infantil é um terreno fértil para a troca genuína. A pesquisa, que nasceu desses encontros e desse encantamento, buscou entender como as crianças fazem sentido do seu entorno e como, ao fazer isso, nos revelam, a cada dia, novas formas de olhar e de aprender. A sala de aula passou a ser vista como um campo de possibilidades, onde tanto as crianças quanto a professora descobrem-se mutuamente, num constante florescer de saberes e sentimentos.

Como professora da Educação Infantil, ao acompanhar o progresso das crianças até outubro de 2020, pude observar uma transformação significativa em seu desenvolvimento. Todas as crianças haviam adquirido a habilidade de ler e compreender pequenas palavras, o que evidenciou, na prática, o poder das imagens como um recurso eficaz no processo de aprendizagem. Essa experiência, com resultados tão positivos, reforçou a importância do uso de recursos visuais, especialmente na educação infantil, e me motivou a continuar a investigar e aprofundar essa metodologia.

Acredito firmemente que o uso de imagens pode representar uma contribuição significativa para o processo de aprendizagem, principalmente no contexto da educação infantil na zona rural de Mossoró. Diante disso, meu objetivo é dar continuidade a esta pesquisa,

visando ampliar a adoção dessa metodologia no ensino infantil. Dessa forma, espero proporcionar um desenvolvimento educacional mais eficaz e acessível para as crianças dessa comunidade, respeitando suas vivências e promovendo um aprendizado com maior pertença.

A estrutura desta dissertação está organizada em três capítulos, cada um com um propósito bem delineado. O Capítulo 1, intitulado "Florescendo Caminhos: Uma Jornada de Autodescoberta e Realização", apresenta a introdução, onde compartilho memórias e vivências na comunidade Maisa. Nele, narro minha luta pelo acesso à educação e o desejo de transmiti-la, fundamentando-me na perspectiva de Brandão (1981) sobre o significado de educações e educação, refletindo: o que é educação? Esse capítulo estabelece a base pessoal e teórica que guia o estudo, conectando experiências individuais às discussões sobre o papel transformador da educação em contextos rurais.

O Capítulo 2 aborda as estratégias pedagógicas para a educação infantil no contexto rural, destacando a valorização da cultura local, o uso de recursos visuais e a construção de conhecimentos significativos para a comunidade. Esse enfoque visa integrar práticas educativas com a realidade vivida pelas crianças da educação infantil, promovendo uma educação contextualizada e relevante. Por fim, o Capítulo 3 é dedicado à reflexão sobre propostas metodológicas específicas para a educação infantil na zona rural, enfatizando o uso do Círculo de Cultura e dos cadernos reflexivos como ferramentas essenciais para a construção do saber. Essa análise busca evidenciar como essas metodologias podem contribuir para o fortalecimento da aprendizagem, integrando saberes locais e promovendo a participação ativa das crianças e da comunidade no processo educativo.

A relevância social do estudo sobre o círculo de cultura na educação infantil e as imagens da Maísa reside na valorização da identidade cultural das crianças, promovendo um forte sentimento de pertencimento e autoestima. Ao integrar as experiências e tradições locais às práticas pedagógicas, a pesquisa resgata e celebra as raízes culturais, essencial para o desenvolvimento social e emocional das crianças. Essa abordagem permite que o aprendizado se torne mais significativo e conectado à realidade cotidiana das crianças, incentivando um ambiente de ensino inclusivo e colaborativo. Assim, a educação no campo da Educação Infantil em ambiente de zona rural se transforma em um espaço que não apenas transmite conhecimento, mas também fortalece as relações interpessoais e a construção de identidades culturais.

Além disso, essa dissertação buscou promover o desenvolvimento da criatividade e autoconfiança nas crianças, ao oferecer oportunidades de expressão através de recursos visuais e atividades inovadoras. Essa experiência não só contribui para a formação de habilidades essenciais para a vida, como resolução de problemas e trabalho em equipe, mas também engaja

os alunos na busca por soluções para os desafios enfrentados por sua comunidade. Ao respeitar e valorizar a cultura local, a pesquisa se torna um motor de transformação social, estimulando uma maior conscientização e mobilização comunitária. Dessa forma, o estudo não apenas impacta positivamente o desenvolvimento educacional, mas também promove uma educação que contribui ativamente para o fortalecimento sustentável da comunidade rural.

1.1 Estado da Questão

A educação infantil é uma etapa essencial na vida das crianças, pois é nesse período que começa não só o processo de alfabetização, mas também a formação de sua identidade e dos valores sociais e culturais que levarão para a vida. A construção da identidade cultural, nesse contexto, é especialmente importante, já que ajuda as crianças a entenderem o mundo ao seu redor e a se sentirem parte dele, valorizando suas próprias histórias e experiências.

Assim, este Estado da Questão propõe uma análise, entre 2019 e 2024, sobre como cinco elementos fundamentais se conectam nesse processo: Educação Infantil, Círculo de Cultura, Identidade Cultural, Recursos Visuais e Vivências no Campo. O foco está na temática Imagens e Aprendizagens na Educação Infantil na Zona Rural, explorada por meio do Círculo de Cultura. Essa metodologia pedagógica mostra-se **relevante**, pois coloca as vivências e a cultura das crianças no centro do processo de aprendizagem, promovendo um ensino mais próximo de suas realidades e experiências. De acordo com Nobrega-Therrien e Therrien (2004, p. 7):

A finalidade do “estado da questão” é de levar o pesquisador a registrar, a partir de um rigoroso levantamento bibliográfico, como se encontra o tema ou o objeto de sua investigação no estado atual da ciência ao seu alcance. Trata-se do momento por excelência que resulta na definição do objeto específico da investigação, dos objetivos da pesquisa, em suma, da delimitação do problema específico de pesquisa.

Com isso, a busca é compreender a questão de como imagens e recursos visuais podem ser usados para enriquecer o ensino e conectar ainda mais as crianças ao que é ensinado, especialmente em contextos rurais. Além disso, a análise ajuda a identificar o que ainda precisa ser estudado e trabalhado na área, mostrando por que essa pesquisa é tão importante para fortalecer a identidade cultural na educação infantil e torná-la mais inclusiva e significativa para todas as crianças.

A educação infantil é reconhecida como a primeira etapa da educação básica, fundamental para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. A Constituição Federal de 1988 estabelece, em seu artigo 208, que a educação é um direito de todos e deve ser

promovida pelo Estado, garantindo acesso desde a educação infantil. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, em seu artigo 29, reforça a importância da educação infantil, definindo-a como a primeira etapa da educação básica e destacando a necessidade de uma educação que respeite as particularidades de cada criança e seu contexto sociocultural.

O Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005/2014, estabelece metas para a educação brasileira, incluindo a ampliação da oferta de educação infantil e a melhoria da qualidade do ensino. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que orienta as práticas educativas, busca garantir uma educação de qualidade, respeitando as particularidades de cada criança e seu contexto sociocultural.

O Círculo de Cultura, uma metodologia proposta por Paulo Freire, é um espaço de diálogo e construção coletiva de conhecimentos. Essa abordagem respeita as experiências e identidades culturais dos participantes, promovendo um ambiente de aprendizagem colaborativa. A utilização do Círculo de Cultura na educação infantil pode fortalecer a autoestima e a identidade cultural das crianças, permitindo que elas se vejam refletidas nas práticas educativas.

A identidade cultural é um aspecto importante no processo educativo, especialmente em contextos rurais, como posso me usar como referência, visto que nasci, cresci e ainda vivo na zona rural. Sendo assim, as tradições e vivências locais desempenham um papel significativo na formação da identidade das crianças, pois a educação que valoriza a cultura local contribui para o fortalecimento do sentimento de pertencimento e para a construção de uma identidade cultural sólida; e é isso que busco no caminhar deste estudo.

Os recursos visuais constituem **ferramentas relevantes** na educação infantil, pois facilitam a compreensão e a expressão das ideias das crianças. A utilização de imagens, desenhos e outros recursos visuais têm se mostrado eficaz na promoção de aprendizagens significativas, especialmente em contextos nos quais a linguagem verbal pode ser limitada.

Partindo de minha história de vida e das minhas vivências no campo, observo que ela traz uma riqueza de experiências que podem ser integradas ao processo educativo. A educação infantil na zona rural deve considerar as particularidades do contexto, utilizando as experiências diárias das crianças como ponto de partida para a aprendizagem. A valorização das vivências no campo não apenas enriquece o currículo, mas também promove um aprendizado mais contextualizado e relevante.

Para construir este Estado da Questão, serão realizadas buscas em diferentes repositórios, como a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), a Plataforma CAPES,

os repositórios de teses e dissertações da UFC e UEPB, além dos repositórios do POSEDUC/UERN. A ideia é reunir trabalhos acadêmicos que ajudem a compreender como a educação infantil pode ser mais conectada à realidade das crianças, integrando suas vivências, a cultura local e metodologias participativas, como o Círculo de Cultura.

Essa pesquisa busca ir além da teoria, propondo caminhos para tornar a educação infantil mais inclusiva e significativa. O objetivo é valorizar a identidade cultural das crianças da zona rural de Mossoró/RN e contribuir para práticas pedagógicas que respeitem suas histórias e promovam aprendizagens que realmente façam sentido em suas vidas.

Ao realizar a busca na BDTD, com a delimitação temporal de 2019 a 2024, utilizando os descritores "Educação Infantil", "Círculo de Cultura", "Identidade Cultural", "Recursos Visuais" e "Vivências no Campo", constatou-se a ausência de trabalhos que abordassem essas temáticas de forma inter-relacionada. Esse resultado inicial evidencia a lacuna existente na produção acadêmica sobre o tema, reforçando a relevância desta pesquisa ao propor uma abordagem inovadora que articule essas dimensões na educação infantil.

Em uma tentativa de refinar os descritores e focar na combinação "uso de imagens na Educação Infantil", "Identidade Cultural" e "Círculo de Cultura", foi encontrado apenas um trabalho. Contudo, ao analisar o conteúdo, verificou-se que a tese não estabelecia relação com a educação infantil ou com o escopo desta pesquisa, o que demonstra a escassez de produções científicas específicas nesta área.

Ao concentrar a busca em "uso de imagens na Educação Infantil" e "Identidade Cultural", foram identificados 11 trabalhos, sendo 6 dissertações e 5 teses. Apesar de inicialmente promissores, a leitura dos resumos revelou que nenhum desses estudos abordava diretamente o uso de imagens para promover a identidade cultural na educação infantil. A maioria explorava tais temáticas no ensino fundamental, médio ou superior, evidenciando um descompasso entre a produção acadêmica existente e as demandas da educação infantil.

Na tentativa de integrar os descritores "uso de imagens na Educação Infantil" e "Círculo de Cultura", a busca resultou em 5 trabalhos (4 teses e 1 dissertação). Todavia, nenhuma dessas produções focava na interseção das imagens com a metodologia do Círculo de Cultura, confirmando, mais uma vez, a ausência de estudos voltados à especificidade desta investigação. Essa ausência reforça a urgência de pesquisas que priorizem as práticas pedagógicas inclusivas e contextualizadas na educação infantil, especialmente em contextos culturais específicos, como os das zonas rurais.

Por fim, ao buscar exclusivamente por "uso de imagens na Educação Infantil", foram encontrados 58 trabalhos (40 dissertações e 18 teses). Embora numericamente expressivos, após

a análise dos temas e resumos, 55 desses estudos foram excluídos, pois majoritariamente priorizavam práticas pedagógicas dos professores ou abordavam contextos relacionados ao ensino fundamental, médio e disciplinas específicas.

Os três trabalhos selecionados se destacaram por trazerem contribuições relevantes, ainda que indiretas, ao tema desta pesquisa. Eles exploram as vozes das crianças da educação infantil e a importância das imagens na construção de suas identidades culturais no ambiente em que estão inseridas. Esses estudos, embora não tratem diretamente da interseção proposta por este trabalho, fornecem pistas valiosas para compreender como a imagem pode atuar como um mediador pedagógico e cultural no processo educativo das crianças.

Dessa forma, os resultados das buscas reforçam não apenas a originalidade deste estudo, mas também a necessidade de um aprofundamento teórico e empírico que conecte práticas pedagógicas baseadas no uso de imagens, a valorização da identidade cultural e a aplicação do Círculo de Cultura na educação infantil. A lacuna identificada ratifica a importância de se ampliar a produção acadêmica nessa direção, promovendo uma educação mais inclusiva, contextualizada e alinhada às realidades e vivências das crianças. Os três trabalhos escolhidos serão apresentados no quadro abaixo:

Quadro 1 – Busca avançada na BDTD

Autor(a)	Título	Objetivos	Instituição/ Ano/Tipo de trabalho
BELTRAME, Lisaura Maria	O brincar revolucionário de faz de conta na perspectiva histórico-cultural: vozes, imagens, manifestações, expressões das infâncias e crianças de 4 e 5 anos	A tese tem como objetivo geral analisar as vozes, imagens, manifestações e expressões das crianças de 4 e 5 anos durante a brincadeira de faz de conta revolucionária, sob a perspectiva histórico-cultural. Especificamente, busca identificar os aspectos sociais e culturais evidenciados nas formas de brincar, reconhecer os cenários, temas, conteúdos e personagens retratados pelas crianças, bem como compreender as situações imaginárias e o uso de regras que emergem nessas atividades. Assim, a pesquisa valoriza a brincadeira como atividade norteadora no desenvolvimento psíquico infantil, destacando as aprendizagens e transformações promovidas por essas vivências lúdicas.	UFMS 2021 Tese
MACHADO, Diana	Olhares de crianças sobre a escola de educação infantil: o que dizem e mostram sobre a escola?	Os objetivos desta dissertação são analisar as percepções das crianças de cinco anos sobre a Escola Municipal de Educação Infantil	UNIVATES 2019 Dissertação

		(EMEI) do Vale do Taquari, no município de Lajeado, a partir de uma abordagem qualitativa, com ênfase na valorização das vozes e expressões das crianças. O estudo busca compreender o que as crianças pensam, sentem e vivenciam sobre seu ambiente escolar, levando em consideração suas vivências e modos de aprender. Especificamente, os objetivos incluem: (1) investigar as expectativas das crianças em relação à escola, destacando a escola como um espaço de aprendizagem e formação; (2) analisar as imagens apresentadas pelas crianças, compreendendo como elas se expressam visualmente sobre a escola e seu papel; (3) explorar as experiências e aprendizagens das crianças na Educação Infantil, levando em conta suas potencialidades e a capacidade de refletir sobre suas vivências. Além disso, o estudo visa refletir sobre a organização da escola de Educação Infantil, a partir das perspectivas e necessidades das crianças, e como a escuta sensível pode contribuir para uma educação mais participativa e focada nas experiências infantis.	
SILVA, Dilma Ângela da.	Andarilhar e perceber a cidade com crianças da educação infantil: cortejo, arte e mediação cultural.	Os objetivos desta dissertação são analisar as relações entre as crianças da educação infantil e a cidade, mediadas pela escola por meio de práticas de desfiles ambulantes, entendidos como uma experiência estética, artística, educativa e coletiva que transcende os muros da escola. A pesquisa busca explorar como essas práticas permitem que as crianças ressignifiquem suas percepções sobre a cidade e a cultura, considerando o potencial educativo da cidade e a escola como centros de mediação cultural. Especificamente, o estudo visa identificar e analisar as percepções geradas nas crianças ao caminhar e explorar a cidade, mapeando as práticas de desfile em três escolas de educação infantil da cidade de São Paulo. O trabalho também procura examinar o planejamento das propostas de desfile e as ações mediadoras que promovem experiências enriquecedoras além do contexto escolar. Para isso, a dissertação utiliza o método da cartografia para acompanhar os processos de	UPM 2020 Dissertação

		subjetivação das crianças e da artografia para integrar os conhecimentos de artistas, educadores e pesquisadores, recorrendo a desenhos, fotos, textos e diários de campo como ferramentas de análise, com destaque para o ensaio fotográfico que proporciona uma reflexão sobre as imagens como textos visuais que revelam as produções e percepções das crianças sobre a cidade.	
--	--	--	--

Fonte: Elaborado pela Autora (2024).

Os três trabalhos selecionados na BDTD trazem contribuições relevantes para a pesquisa, ao explorar o uso de imagens e as vivências culturais das crianças no contexto escolar. A tese de Lisaura Maria Beltrame (2021), da UFMS, foca no brincar de faz de conta das crianças, analisando as vozes e expressões culturais que emergem dessa prática, e destaca o papel das imagens e manifestações no desenvolvimento infantil. Essa abordagem é pertinente ao estudo, que busca entender como o uso de recursos visuais pode enriquecer a aprendizagem das crianças na educação infantil. A dissertação de Diana Machado (2019), da UNIVATES, explora as percepções das crianças sobre a escola e o uso de imagens para expressar suas vivências, o que se alinha à proposta da pesquisa que visa valorizar o diálogo entre as vivências culturais dos alunos e o ambiente escolar, mediado pelo uso de imagens e recursos visuais.

Além disso, a dissertação de Dilma Ângela da Silva (2020), da UPM, investiga como as crianças interagem com a cidade por meio de práticas culturais e artísticas, utilizando imagens e desenhos como ferramentas de mediação e reflexão. Esse trabalho é relevante para a pesquisa, pois propõe um olhar sobre as práticas culturais além do espaço escolar, o que pode ser adaptado ao contexto rural do estudo, permitindo que as crianças se conectem com suas próprias identidades culturais. Esses trabalhos fundamentam a pesquisa, fornecendo subsídios teóricos e metodológicos que fortalecem a análise das práticas pedagógicas baseadas nas vivências culturais e no uso de recursos visuais, com foco na educação infantil na zona rural.

Ao realizar uma busca no portal Periódicos da CAPES, referente ao período de 2019 a 2024, utilizando os descritores "Educação Infantil", "Círculo de Cultura", "Identidade Cultural", "Recursos Visuais" e "Vivências no Campo", não foi encontrado nenhum trabalho. Na tentativa de refinar os resultados, foram testadas combinações como "Educação Infantil", "Círculo de Cultura", "Identidade Cultural" e "Recursos Visuais" ou "Educação Infantil", "Círculo de Cultura" e "Identidade Cultural". No entanto, essas variações também não apresentaram resultados significativos.

Posteriormente, ao utilizar apenas os descritores "Educação Infantil" e "Círculo de Cultura", foram encontrados 21 trabalhos. Após análise criteriosa dos temas e resumos, verificou-se que nenhum deles apresentava relação direta com os objetivos deste estudo. Apenas um artigo abordava o Círculo de Cultura na Educação Infantil. Esse estudo tinha como principal objetivo demonstrar uma prática pedagógica dialógica com crianças de 5 anos, destacando a valorização das vozes infantis e o combate ao silenciamento nas instituições educacionais. Apesar de abordar o Círculo de Cultura, o foco desse artigo não estava no uso de imagens, nem mesmo tinha o foco na construção da identidade cultural, o que não atendia o objetivo e aos objetivos específicos da presente pesquisa, inviabilizando sua utilização como referência direta.

Diante disso, foi realizada uma nova busca, dessa vez utilizando o descritor "uso de imagens na Educação Infantil". Essa busca resultou na identificação de 27 artigos. Após uma leitura detalhada dos temas e resumos, constatou-se que apenas dois artigos apresentavam um foco no uso de imagens na Educação Infantil e, de alguma forma, abordavam a questão relacionada à problemática deste estudo.

Esses resultados evidenciam a escassez de trabalhos que conectem diretamente os descritores utilizados às perspectivas específicas da presente pesquisa. Ainda assim, os dois artigos identificados na última busca serão explorados em maior profundidade, pois apresentam potencial para subsidiar a discussão e a análise dos dados.

Quadro 2 – Busca avançada nos Periódicos da CAPES

Autor(a)	Título	Objetivos	Instituição/ Periódico/ Ano/Tipo de trabalho
SILVEIRA, Dynara Martinez.	O Uso de Fotografias para (Re) Contar a História na Educação Infantil	Os objetivos do artigo é identificar as relações estabelecidas pelas crianças do Pré-Escolar com seu tempo e espaço escolar, utilizando a análise de fotografias antigas e recentes para promover uma compreensão crítica e sistemática da realidade. Busca-se também explorar o ensino de História na Educação Infantil por meio de mídias imagéticas, como fotografias, para fomentar uma análise crítica de diferentes tempos e espaços, contribuindo para a (re)construção do conhecimento das crianças. Por fim, a pesquisa visa conduzir os alunos à formulação de noções e percepções históricas por meio da discussão de imagens que retratam a história da	RELACulti 2019 Artigo

		Escola Municipal de Ensino Fundamental Marechal Castelo Branco.	
MOREIRAI, Nara Mendes; ABREUII, Carla Luzia de.	Pensando a educação infantil a partir de imagens	O objetivo do artigo é questionar como as crianças constroem imagens e analisar como professoras e professores da Educação Infantil da Rede Municipal de Goiânia utilizam as imagens como recursos metodológicos. Para isso, busca-se compreender a concepção de criança apresentada no documento curricular de Goiânia, além de fundamentar a discussão por meio de uma pesquisa bibliográfica baseada nos estudos de Cunha (2007), Martins (2010) e Derdyk (2015). Ademais, o artigo evidencia como as imagens contribuem para a construção de imaginários infantis e discute sua importância e potencialidade nos processos de ensino na Educação Infantil.	Revista Digital do LAV 2021 Artigo

Fonte: Elaborado pela Autora (2024).

Os dois artigos encontrados na busca nos Periódicos da CAPES apresentam contribuições relevantes que, embora não tratem diretamente do Círculo de Cultura, complementam o foco deste estudo ao abordar o uso de recursos visuais na Educação Infantil. O artigo de Silveira (2019), intitulado O Uso de Fotografias para (Re) Contar a História na Educação Infantil, explora como fotografias antigas e recentes podem ser utilizadas para promover uma compreensão crítica da realidade e contextualizar o ensino de História na Educação Infantil. Apesar de o objetivo principal ser o ensino de História, o estudo demonstra como os recursos visuais podem auxiliar as crianças na construção de narrativas e no fortalecimento do vínculo com suas vivências escolares. Esses aspectos dialogam diretamente com a presente pesquisa, que também valoriza as experiências e o contexto cultural das crianças do meio rural por meio do uso de metodologias visuais.

O artigo de Moreirai e Abreuui (2021), Pensando a Educação Infantil a partir de Imagens, analisa como professores da Rede Municipal de Goiânia utilizam imagens como recursos metodológicos na Educação Infantil, destacando sua importância na construção de imaginários infantis e no enriquecimento dos processos pedagógicos. Essa abordagem apresenta relação com este trabalho ao reforçar a ideia de que o uso de recursos visuais pode potencializar o aprendizado de forma significativa, especialmente quando atrelado ao contexto cultural das crianças. Embora tratem de enfoques distintos, ambos os artigos oferecem subsídios para

reflexão e fundamentação teórica sobre a utilização de recursos visuais como ferramentas importantes no ensino infantil.

Ao realizar a busca no Repositório Institucional da Universidade Federal do Ceará (UFC), utilizando os descritores "Educação Infantil", "Círculo de Cultura", "Identidade Cultural", "Recursos Visuais" e "Vivências no Campo", não foi encontrado nenhum trabalho relacionado ao tema em questão. Mesmo após a exclusão de alguns descritores e mantendo apenas o termo "Educação Infantil" e "Círculo de Cultura", a busca não retornou resultados. Isso evidencia que o repositório da UFC não contém estudos específicos sobre a temática abordada nesta pesquisa.

Foi então realizada uma nova busca com o foco da questão deste estudo, utilizando o descritor “uso de imagem na Educação Infantil”, o que resultou em dois trabalhos encontrados, "Ilustrações dos livros infantis: perspectivas de professores e crianças na pré-escola" (Lopes, 2015) e "A relação da família com o brincar livre: a experiência da Brinquedoteca da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará" (Ferreira, Silva e Araújo, 2016). No entanto, ambos os trabalhos estão fora do período delimitado pela pesquisa, que abrange os anos de 2019 a 2024. Essa limitação temporal torna os artigos não aplicáveis à investigação.

Além disso, ao ler os resumos desses artigos, ficou claro que eles não abordam as questões centrais deste estudo, que envolve a utilização de recursos visuais no contexto do Círculo de Cultura e na valorização da identidade cultural na Educação Infantil. Assim, a pesquisa no Repositório da UFC não apresentou trabalhos com enfoque no tema específico da pesquisa, evidenciando a falta de estudos diretamente relacionados a essa questão na instituição.

Ao realizar uma busca no repositório de dissertações do Programa de Pós-graduação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (POSEDUC/UERN) para o período de 2019 a 2024, utilizando os descritores "Educação Infantil", "Círculo de Cultura", "Identidade Cultural", "Recursos Visuais" e "Vivências no Campo", e suas combinações, não foi encontrado nenhum trabalho relacionado ao tema deste estudo. Diante disso, a busca foi ampliada para as dissertações de 2017 e 2018, momento em que foi localizada uma pesquisa que trata do uso de recursos visuais com crianças da Educação Infantil na zona rural de Mossoró.

Após identificar a conexão com a temática da pesquisa, foi realizada a leitura do resumo e das considerações finais da dissertação. Ao analisar o conteúdo, verificou-se que este trabalho oferece uma reflexão relevante sobre aspectos do uso de recursos visuais na educação infantil, entrelaçando com a identidade cultural da zona rural, contribuindo significativamente para o estudo em questão. A dissertação apresenta uma abordagem que alinha-se com a proposta do estudo atual, especialmente ao tratar da exploração do aspecto imagético no contexto da

educação infantil na zona rural. Assim, o trabalho encontrado não apenas complementa a pesquisa em andamento, mas também reforça a importância do uso de recursos visuais como ferramenta pedagógica nesse contexto, possibilitando novas perspectivas sobre como as crianças da zona rural constroem o conhecimento de forma significativa e contextualizada.

Quadro 3 – Repositórios do POSEDUC/UERN

Autor(a)	Título	Objetivos	Instituição/ Ano/Tipo de trabalho
SILVA, Gislayne Cinara da.	EDUCAÇÃO INFANTIL: IMAGINAÇÃO E CRIATIVIDADE NA ATIVIDADE PRÉ- ESCOLAR	Os objetivos desta dissertação são explorar os sentidos e significados que constituem o processo imaginativo e criativo das crianças em idade pré-escolar da zona rural de Mossoró. A pesquisa busca compreender a dinâmica da imaginação e criatividade na educação infantil, questionando a dicotomia entre objetividade e subjetividade que frequentemente naturaliza esses processos. A partir da Psicologia Sócio-Histórica e do materialismo Histórico e Dialético, o estudo se propôs a analisar como essas crianças constroem suas vivências criativas e imaginativas, especialmente por meio de atividades como contar e ouvir histórias, desenhar e narrar suas produções. Além disso, a dissertação objetiva compreender como as vivências das crianças, tanto dentro quanto fora da escola, contribuem para a formação de sua imaginação e criatividade, reconhecendo esses processos como movimentos diversos e constitutivos.	POSEDUC/ UERN 2018 Dissertação

Fonte: Elaborado pela Autora (2024).

A dissertação de Gislayne Cinara da Silva (2018), intitulada "Educação Infantil: Imaginação e Criatividade na Atividade Pré-Escolar", contribui de forma significativa para a compreensão da dinâmica da imaginação e da criatividade no contexto da educação infantil na zona rural de Mossoró. A pesquisa explora os sentidos e significados que moldam o processo criativo das crianças em idade pré-escolar, questionando a tradicional dicotomia entre objetividade e subjetividade, frequentemente naturalizada nos estudos sobre esses processos. Utilizando a Psicologia Sócio-Histórica e o materialismo Histórico e Dialético como base teórica e metodológica, a dissertação analisa como as atividades de contar histórias, desenhar e narrar produções permitem que as crianças expressem suas vivências criativas. Além disso, a

dissertação evidencia a importância das experiências vividas pelas crianças, tanto na escola quanto fora dela, no ambiente da zona rural, como elementos essenciais para a formação de sua imaginação, destacando a complexidade e a riqueza desses processos na construção do conhecimento.

As considerações finais do estudo, intitulado *Imaginação e Criatividade na Pré-Escola: Uma Análise Internúcleos*, ressaltam que a imaginação e a criatividade na educação infantil são fundamentais para o desenvolvimento da subjetividade das crianças, permitindo-lhes transformar a realidade ao se apropriar de significações sociais, culturais e históricas. O estudo destaca que essas capacidades não surgem de forma isolada, mas sim mediadas pelas interações sociais e afetivas, principalmente no ambiente escolar, familiar e da identidade cultural vivenciada na zona rural. Ao brincar, desenhar e contar histórias, as crianças reconstroem e recriam o mundo ao seu redor, expressando suas vivências e emoções. Essas atividades, mediadas pela linguagem e pelo pensamento, favorecem o desenvolvimento de um pensamento criativo e imaginativo, essencial para a transformação pessoal e social. O estudo também aponta a importância da dialética entre o possível e o impossível, mediando a evolução do desenvolvimento infantil, em que a escola e a família desempenham funções importantes na formação de uma subjetividade ativa e transformadora.

2 RAÍZES HISTÓRICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTEMPLANDO O CAMPO

Deve ser bem protegida, contra os rigores do
tempo, Contra os rigores da vida. Criança tem que
ter nome, Criança tem que ter lar, Ter saúde e não
ter fome, Ter segurança e estudar. Não é questão
de querer, Nem questão de concordar, Os direitos
das crianças
Todos têm de respeitar. Tem direito à atenção
Direito de não ter medos, Direito a livros e a pão
Direito de ter brinquedos. Mas criança também tem
O direito de sorrir. Correr na beira do mar, Ter
lápis de colorir... Ver uma estrela cadente,
Filme que tenha robô, Ganhar um lindo presente,
Ouvir histórias do avô. Descer do escorregador,
Fazer bolha de sabão, Sorvete, se faz calor, Brincar
de adivinhação. Morango com chantilly,
Ver mágico de cartola, O canto do bem-te-vi,
Bola, bola, bola, bola! Lamber fundo da panela
Ser tratada com afeição Ser alegre e tagarela
Poder também dizer não! Carrinho, jogos, bonecas,
Montar um jogo de armar, Amarelinha, petecas,
E uma corda de pular.
(Ruth Rocha, O direito das crianças, 1993).

A educação infantil no Brasil, possui raízes vinculadas ao contexto histórico, refletindo mudanças sociais, econômicas e culturais. Focada no cuidado assistencial das crianças das classes populares, essa etapa evoluiu para incorporar as políticas públicas e abordagens pedagógicas voltadas ao desenvolvimento integral da criança. Para compreendermos a complexidade dessa questão, é fundamental analisar suas raízes históricas e as políticas públicas que moldaram essa fase educacional.

Antes de adentrar de fato a temática da Educação Infantil, faz-se necessário conceituar o que se entende por criança e infância. Antes de adentrar os aspectos legais e conceituais da Educação Infantil, é importante situar historicamente a compreensão de infância. Durante longos períodos da história, a criança não era reconhecida como sujeito com especificidades próprias, sendo frequentemente compreendida como um “adulto em miniatura”, conforme discutido por Philippe Ariès (1981). Apenas a partir da modernidade, especialmente entre os séculos XVII e XVIII, a infância passa a ser reconhecida como uma fase distinta do desenvolvimento humano, demandando cuidados, proteção e processos educativos próprios. No contexto brasileiro, essa mudança se intensifica ao longo do século XX, quando a criança passa

a ser reconhecida como sujeito de direitos, consolidando-se juridicamente com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990.

De acordo com o ECA (Brasil, 1990) em seu Artigo 2º estabelece que: "Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade". Assim, criança é todo indivíduo que ainda não completou doze anos, sendo essa fase marcada por intensas descobertas, desenvolvimento cognitivo, social e emocional.

Já o conceito de infância vai além do aspecto etário, sendo compreendido como um período essencial da formação humana, no qual a criança constrói sua identidade, estabelece vínculos afetivos e interage com o meio em que está inserida. Essa concepção tem evoluído ao longo da história, influenciada por fatores culturais, sociais e econômicos, e está diretamente relacionada às políticas de proteção e direitos garantidos às crianças, visando assegurar seu bem-estar e desenvolvimento integral. Na pesquisa de Kramer (2006, p. 13), ela esclarece melhor isso ao dizer que "a infância é entendida como período da história de cada um, que se estende, na nossa sociedade, do nascimento até aproximadamente dez anos de idade". Na pesquisa de Ubarana e Lopes (2012, p. 3) vem explicar que a infância:

é a fase inicial da vida humana. Mas, não é determinada apenas pelo fator etário, pela idade, mas por fatores biológicos, sócio-histórico e culturais. Assim, a infância é, ao mesmo tempo, uma "categoria geracional" – uma classe à qual pertencem os humanos de uma certa idade – mas, também um grupo social composto por sujeitos com características próprias – as crianças – que vivem e agem no mundo e deixam suas marcas, produzem modos próprios de ser e estar no mundo, de entender, de agir, de pensar, de sentir, de dizer. Esses modos são marcados pela ludicidade, pela imaginação, pela brincadeira – que se distinguem dos modos "adultos" de verem o mundo, as crianças e a si próprios. As infâncias são semelhantes nesses modos de ser e estar no mundo, mas são diversas de acordo com condições que marcam a vida das crianças, como a etnia, classe social, gênero, religião, espaço geográfico... A infância de uma criança pode ser diferente se ela for indígena, negra ou "branca"; se for de uma camada social mais pobre ou mais abastada; se ela for menino ou menina, se sua família pertencer a determinado grupo religioso, se ela viver no campo ou na cidade, em uma região mais seca ou mais chuvosa, se frequenta a educação infantil ou não.

Portanto, com base na pesquisa de Kramer (2006), e Ubarana e Lopes (2012), a infância não pode ser compreendida como uma experiência homogênea, mas sim como um fenômeno plural, moldado por uma complexa interseção de fatores sociais, culturais, históricos e econômicos que influenciam, de maneira singular, a vivência de cada criança. Essa pluralidade evidencia que as experiências infantis variam consideravelmente conforme o contexto em que a criança está inserida, desde as condições socioeconômicas e o acesso a

recursos, até as tradições culturais e valores transmitidos no meio familiar e comunitário. Em razão dessa diversidade, é imprescindível reconhecer que as políticas públicas e as práticas pedagógicas devem ser capazes de atender às múltiplas realidades, promovendo ambientes que respeitem e estimulem as especificidades de cada infância, contribuindo assim para o desenvolvimento integral e equitativo dos pequenos cidadãos.

Do ponto de vista legal, o acesso à educação é um direito garantido pela legislação brasileira. Conforme a Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da sociedade.

Dessa forma, é essencial destacar a importância de garantir os direitos da criança na fase inicial no âmbito educacional, pois essa etapa é fundamental para a construção da base do conhecimento. Além disso, ela estimula a criatividade, a curiosidade e proporciona vivências com outras crianças, favorecendo o desenvolvimento e o prazer em aprender.

Ao abordar os marcos legais relacionados à educação, destaca-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, que estabelece diretrizes fundamentais para a organização do ensino no Brasil. No contexto da educação no campo, a LDB, em seu artigo 28, ressalta a importância de promover adaptações específicas que atendam às particularidades da vida rural e das diferentes regiões do país. Esse artigo determina que os sistemas de ensino devem implementar medidas que garantam a adequação da educação básica às características socioculturais e econômicas das populações rurais.

Artigo 28 – (...); I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos das escolas do campo, com possibilidade de uso, dentre outras, da pedagogia da alternância

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar, (Brasil, 1996).

A norma busca assegurar que a educação no campo não apenas ofereça acesso ao ensino, mas também respeite e valorize a realidade local, promovendo uma formação que dialogue com as necessidades e os saberes das comunidades. Ao definir esse princípio, a LDB contribui para uma abordagem educacional inclusiva e contextualizada, que reconhece a diversidade como elemento central na construção de práticas pedagógicas e currículos

adaptados às especificidades do meio rural. Essa perspectiva reflete um compromisso com a equidade educacional e com a valorização das identidades culturais e regionais, reforçando a relevância de políticas públicas voltadas para a promoção de uma educação integral e significativa para as populações do campo.

Pode ser destacado ainda que o disposto na LDB sobre a educação no campo, especialmente no inciso I do artigo 28, que menciona a necessidade de conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos das escolas rurais, incluindo, entre outras possibilidades, o uso da pedagogia da alternância. Esse dispositivo evidencia a preocupação legal com a contextualização da educação no campo, alinhando o ensino às especificidades culturais, econômicas e sociais das comunidades rurais.

No entanto, a LDB apresenta apenas essa referência direta à educação escolar voltada para as populações que vivem no vasto território rural brasileiro, o que deixa lacunas significativas. Por que tantas escolas no campo ainda carecem de uma organização curricular que atenda às particularidades das comunidades rurais? A oferta de matrículas e o acesso à escola realmente refletem a realidade da população camponesa? Além disso, os assentamentos no Oeste Potiguar estão sendo contemplados de acordo com os princípios estabelecidos pela legislação? Essas questões revelam a distância entre as diretrizes legais e a prática educacional, sugerindo a necessidade urgente de políticas públicas mais efetivas, que garantam não apenas o acesso, mas também uma educação de qualidade e coerente com as especificidades do campo.

Essas questões refletem a necessidade de repensar a escola em zona rurais, considerando que muitas delas ainda vivem realidades dos direitos normativos previsto para a educação do campo. Contudo, a educação do campo não deve se limitar ao que está expresso nas normas criadas por políticas governamentais. Ela precisa priorizar as crianças, respeitando suas vivências e garantindo que suas necessidades específicas sejam atendidas com qualidade e equidade.

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (PNQEI) destacam que sua criação tem como objetivo principal contribuir para o fortalecimento de políticas públicas de forma democrática, servindo como uma referência essencial para a organização dos sistemas de ensino. Esses parâmetros buscam assegurar uma educação infantil de qualidade para crianças de 0 a 6 anos, promovendo o desenvolvimento integral e a aprendizagem em todas as suas dimensões: física, emocional, social e cognitiva.

Além disso, o PNQEI (Brasil, 2006) reforça a importância de práticas pedagógicas que respeitem as especificidades da infância, garantindo um ambiente educacional que acolha as

necessidades e potencialidades de cada criança. Assim, os parâmetros se consolidam como uma ferramenta indispensável para orientar gestores e educadores no planejamento e execução de ações que qualifiquem o atendimento à educação infantil, alinhando-o aos princípios de equidade, inclusão e respeito à diversidade cultural e regional.

A criança é um ser capaz de interagir num meio natural, social e cultural desde bebê. A partir de seu nascimento, o bebê reage ao entorno, ao mesmo tempo em que provoca reações naqueles que se encontram por perto, marcando a história daquela família. Os elementos de seu entorno que compõem o meio natural (o clima, por exemplo), social (os pais, por exemplo) e cultural (os valores, por exemplo) irão configurar formas de conduta e modificações recíprocas dos envolvidos. (Brasil, 2006, p.14).

O documento destaca o direito da criança ser reconhecida como o sujeito pleno, desde o nascimento até a fase adulta. No entanto, cabe refletir: o que está assegurado no documento tem sido plenamente aplicado na vida da criança nos ambientes mencionados? Quais lacunas ainda persiste para que é garantido por lei seja efetivamente praticado nos espaços onde a criança está inseridas?

Quando os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação infantil destacam a articulação entre o cuidar e educar como pilares essenciais para promover a sobrevivência e o desenvolvimento integral da criança. Nesse contexto, torna-se evidente a importância de ações que garantam os direitos fundamentais. A imagem 1 (um) e 2 (dois) ilustra esses direitos, destacando aspectos indispensável para o pleno desenvolvimento infantil.

Imagem 1 – Aspectos Ligados ao Desenvolvimento Infantil - (PNQEI) 2006



Fonte: Autoria da própria pesquisadora (2024).

A imagem 1 destaca o papel do brincar no desenvolvimento infantil, evidenciando sua importância em diversos aspectos. Por meio do brincar, as crianças podem movimentar-se em espaços amplos e ao ar livre, promovendo o desenvolvimento motor; expressar sentimentos e pensamentos, favorecendo a comunicação emocional; e desenvolver a imaginação, a curiosidade e a capacidade de expressão, estimulando a criatividade. Além disso, o brincar amplia conhecimentos sobre a natureza e a cultura, com o suporte de estratégias pedagógicas adequadas, e incentiva a diversificação de atividades, escolhas e interações com colegas em creches, pré-escolas e centros de educação infantil, contribuindo para um desenvolvimento integral e socializado.

Assim, a Imagem 1 busca enfatizar como o brincar é um elemento central no desenvolvimento infantil, promovendo múltiplas possibilidades de aprendizagem e crescimento. Ela sugere que as experiências lúdicas devem ser variadas e planejadas, respeitando as necessidades e interesses das crianças, além de incentivar a interação com o ambiente, com outras pessoas e com diferentes culturas. Ao articular essas dimensões, a imagem reforça o papel do brincar como uma prática indispensável para a formação integral na infância.

Imagem 2 – Direitos Fundamentais das crianças na Educação Infantil - (PNQEI) 2006



Fonte: Autoria da própria pesquisadora (2024).

A imagem 1 presente, aborda os direitos fundamentais das crianças, ressaltando a importância de assegurar uma educação infantil de qualidade que respeite suas necessidades e características. Ele enfatiza práticas pedagógicas que promovem o desenvolvimento integral e uma infância digna. No entanto, apesar dessas diretrizes, a aplicação efetiva dos aspectos ligados ao desenvolvimento infantil ainda enfrenta desafios. Muitas crianças encontram barreiras em diversos contextos, seja pela falta de recursos, preconceitos ou desigualdade estruturais, que dificultam o pleno exercício de seus direitos. É necessário um esforço conjunto para superar esses obstáculos e garantir uma infância equitativa e respeitosa para todas.

A imagem 2 destaca os aspectos essenciais para o desenvolvimento integral e participativo da criança na sociedade, destacando a importância de tratar a infância como uma fase prioritária e respeitá-la em todas as suas dimensões, promovendo condições para que as crianças sejam felizes, respeitadas e tenham oportunidades igualitárias.

Na mesma linha de reflexão dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (PNQEI), diversos outros documentos legais e normativos têm se mostrado essenciais para orientar a educação infantil no Brasil, revelando um esforço contínuo em valorizar a primeira infância. A Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), ao garantir em seu Artigo 205 o direito à educação como um dever tanto do Estado quanto da família, vai além, ao colocar o pleno desenvolvimento da pessoa como um objetivo fundamental da educação. Já o Artigo 208, ao assegurar a obrigatoriedade da educação infantil para crianças de 0 a 6 anos, concretiza o direito à educação básica, tratando-a como um direito universal e imprescindível. Isso marca uma conquista significativa, pois garante que todas as crianças, independentemente de sua região ou classe social, tenham acesso a uma educação de qualidade desde os primeiros anos de vida.

Complementando esse arcabouço legal, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei nº 8.069/1990 (Brasil, 1990) fortalece a ideia de que a educação vai além da mera transmissão de conteúdos, ao assegurar o direito ao desenvolvimento integral das crianças e adolescentes. A lei não se limita a aspectos educacionais, mas também abrange direitos relacionados à saúde, cultura, lazer e segurança. Ao garantir um olhar integral para o desenvolvimento da criança, o ECA reforça que a educação deve ser entendida como parte de um sistema maior de cuidados e proteção. Essa abordagem também está em sintonia com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), que define a educação infantil como a primeira etapa da educação básica, com o propósito de promover o desenvolvimento integral das crianças nos aspectos físicos, psicológicos,

intelectuais e sociais. No entanto, apesar de sua clareza, a implementação prática dessas diretrizes ainda apresenta desafios, especialmente em contextos rurais e periféricos, onde as condições para uma educação de qualidade nem sempre são atendidas de forma plena.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017) surge como um instrumento importante para dar forma a essa visão integral da educação infantil. Ela estabelece os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, destacando a centralidade do brincar, do cuidar e do educar como práticas pedagógicas essenciais. Essas práticas visam não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também emocional e social, promovendo uma educação mais humanizada. No entanto, a implementação da BNCC enfrenta desafios concretos no cotidiano das escolas, como a falta de infraestrutura adequada e a necessidade de uma formação contínua e especializada para os educadores. A realidade é que, embora os princípios da BNCC sejam sólidos e bem fundamentados, a sua aplicação ainda depende de esforços significativos para garantir que todas as escolas, especialmente as situadas em regiões mais afastadas, tenham os recursos necessários para transformar essas diretrizes em realidade.

O Marco Legal da Primeira Infância – Lei nº 13.257/2016 (Brasil, 2016) surge como mais um passo importante nessa trajetória. Ele reconhece a primeira infância como um período crucial para o desenvolvimento humano, estabelecendo políticas públicas para garantir a proteção e o cuidado das crianças de 0 a 6 anos. Com essa lei, o Estado reforça sua responsabilidade de garantir o desenvolvimento integral das crianças desde seus primeiros anos de vida, compreendendo que uma base sólida nessa fase é fundamental para o desenvolvimento futuro. No entanto, é importante questionar: será que essas políticas públicas estão chegando de maneira equitativa em todo o território nacional? Muitas regiões, especialmente as mais carentes e afastadas dos grandes centros urbanos, ainda carecem de um atendimento adequado às necessidades da primeira infância, o que torna necessária uma revisão constante das práticas e estratégias de implementação.

Por fim, o Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei nº 13.005/2014 (Brasil, 2014), as Referências Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI) (Brasil, 1998) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017) constituem importantes marcos para a organização da educação infantil no país. O PNE estabelece metas voltadas à ampliação do acesso e à melhoria da qualidade da educação infantil, destacando a universalização da pré-escola e a ampliação do atendimento em creches.

As Referências Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI), embora tenham representado um avanço significativo à época de sua publicação, oferecendo orientações para a prática pedagógica, passaram a dividir esse papel com a BNCC, que

atualmente se configura como o principal documento normativo para a educação básica. A Base Nacional Comum Curricular orienta a organização curricular a partir dos direitos de aprendizagem e dos campos de experiências, enfatizando uma abordagem que reconhece a criança como sujeito ativo, que aprende por meio das interações, das brincadeiras e das diferentes linguagens.

No contexto desta pesquisa, essa perspectiva assume centralidade, uma vez que o trabalho com imagens, desenhos, expressões corporais e registros nos Cadernos Reflexivos e de Ação dialoga diretamente com os campos de experiências propostos pela BNCC, especialmente aqueles relacionados à expressão, à escuta, à imaginação e à construção de sentidos sobre o mundo vivido. Ao considerar as vivências das crianças da zona rural da Maísa, o uso de recursos visuais e do Teatro Imagem possibilita ampliar as formas de comunicação e expressão infantil, favorecendo que elas revelem suas percepções sobre a comunidade, a cultura local e sua própria identidade.

Nesse sentido, mais do que garantir o acesso à educação infantil, torna-se fundamental desenvolver práticas pedagógicas que estejam alinhadas às diretrizes atuais, mas que também dialoguem com os contextos concretos das crianças. Assim, esta pesquisa busca contribuir para a compreensão de como o uso de imagens, articulado ao Círculo de Cultura, pode favorecer práticas mais contextualizadas, sensíveis às realidades do campo e às formas próprias de expressão das crianças.

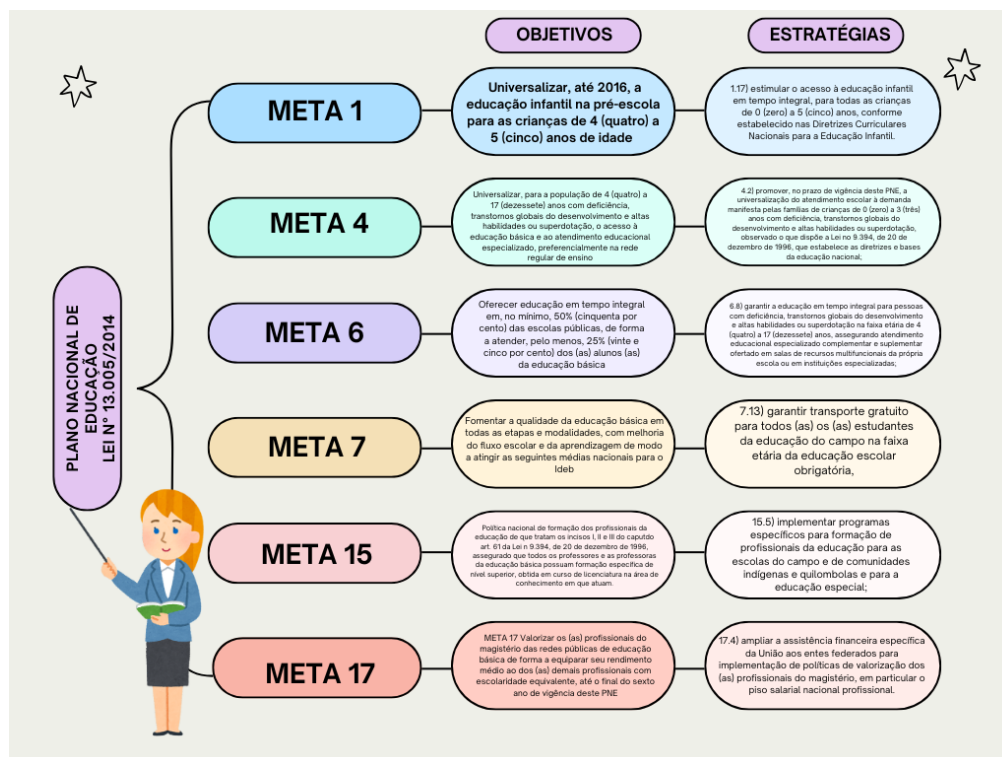
Esses documentos, em conjunto, oferecem diretrizes para a organização e qualificação da Educação Infantil no Brasil, reforçando os marcos legais que definem o papel das instituições do ensino no desenvolvimento integral da criança. Embora defendam os direitos, deveres e cuidado com a infância, ainda há um grande desafio em colocar essas diretrizes em prática de formar igualitária nas escolas rurais e urbanas. Muitas escolas do campo continuam utilizando normativas voltadas para o contexto urbano, desconsiderando as especificidades da educação do campo, o que acaba negligenciando os direitos das crianças a uma educação que respeite sua realidade e suas necessidades.

Conforme o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, cuja implementação representa um passo crucial para o avanço da Educação Infantil. Este plano visa estabelecer metas e à previsão de recursos necessários para que o País possa conseguir reduzir as desigualdades educacionais e melhorar a qualidade de vida nas áreas rural e urbana. Das metas estabelecidas pelo PNE, a primeira trata da Educação Infantil e estabelece que até 2024 deve-se ampliar a oferta de vagas em creche e pré-escolas públicas e privadas. No entanto a ampliação de vagas busca atender 50% das crianças de até 3 anos em creches e universalizar a

educação infantil para crianças de 4 e 5 anos, como definido pela Meta 1 do PNE. É relevante apresentar alguns dos principais objetivos e estratégias estabelecidas pelo PNE (Brasil 2014), incluído suas especificidades. Abaixo destacam-se na imagem algumas metas e estratégias.

Com o objetivo de facilitar a compreensão, será apresentada a Imagem 3, que sintetiza as principais metas do Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005/2014, responsável por estabelecer diretrizes e estratégias para o avanço da educação no Brasil.

Imagem 3 – Metas e Estratégias do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024



Fonte: Autoria da própria pesquisadora (2024).

Entre as metas destacadas, está a universalização da educação infantil na pré-escola para crianças de 4 e 5 anos (Meta 1), a inclusão de estudantes de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades na rede regular de ensino com suporte especializado (Meta 4) e a ampliação da oferta de educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, alcançando pelo menos 25% dos estudantes da educação básica (Meta 6). Além disso, são abordadas ações para fomentar a qualidade da educação básica, como o transporte escolar gratuito para estudantes da zona rural (Meta 7), a formação de profissionais qualificados para atuar em comunidades indígenas e quilombolas (Meta 15) e a valorização dos professores da educação básica, garantindo equiparação salarial com outras carreiras de mesmo nível de escolaridade (Meta 17). Com uma organização visual clara,

utilizando setas e cores distintas, a imagem facilita a compreensão das metas, objetivos e estratégias, destacando o papel essencial dos profissionais da educação no cumprimento das diretrizes estabelecidas pelo PNE.

A imagem acima apresenta algumas das 20 metas e das estratégias do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, destacando aquelas que possui maior relevância para garantir o desenvolvimento integral das crianças e oferecendo suporte aos docentes que atuam na área. A proposição central para educação infantil busca assegurar o acesso a qualidade do ensino e os recursos essenciais para implementar o desenvolvimento pleno das crianças, inclusive em contextos rurais onde os desafios são mais significativos.

Meta 1 – Propõe a universalização da educação infantil para crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade, e a ampliação de vagas em creches para crianças de até 3 (três) anos de idade. Essa meta é essencial para garantir o acesso as primeiras etapas da educação básica as crianças que mora na zona rural, essa implementação do acesso é condição indispensável, considerando que, em sua maioria as famílias dessas crianças são trabalhadores rurais e enfrentam a ausência de infraestrutura adequada para garantir a seus filhos um ambiente seguro enquanto estão na lavoura.

Além disso, a estratégia 1.17 reforça o acesso à educação infantil em tempo integral para todas as crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, conforme o PNE. Essa medida é relevante para pessoas que vivem na zona rural, onde muitas famílias dependem de longas jornadas de trabalho no campo. O acesso ao ensino integral não apenas garantir um ambiente seguro as crianças e um aprendizado em múltiplas dimensões, mas também oferecer suporte às famílias que enfrentam desafios específicos nesse contexto.

Meta 4 – Que se foca a universalização, para a crianças e jovens de 4 (anos) a 17 (anos) com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, pode ser exemplificada com a implementação de salas de recursos multifuncionais preferencialmente na rede regular de ensino. Além disso, disso, a garantia de um sistema educacional inclusivo pode ser observada em iniciativas como formações continuadas para professores, visando capacitá-los para atender às demandas de uma sala de aula inclusiva.

Nesse contexto, as estratégias 4.2, reforça a importância de atender às famílias de crianças com as condições apresentada na meta 4. Assegurando a ampliar da inclusão desde a primeira infância. Ela garante não só acesso ao ensino, mas também a apoio especializados que necessário as suas particularidades. Em áreas rurais, esses direitos se tornam-se ainda mais significativos, considerando os desafios enfrentados pelas famílias nesse contexto.

Meta 6 - visa a oferta de educação em tempo integral, com o objetivo de ampliar o acesso a essa modalidade nas escolas públicas, atendendo um maior número de crianças na educação básica. Para assegurar a inclusão dessas crianças, o item 6.8 estabelece estratégia para garantir a inclusão de estudantes com deficiências em tempo integral. Será garantido, para todas escolas principalmente da rede públicas, o apoio educacional especializado complementar e suplementar dentro da própria escola ou em instituições especializada, se ajustando com as especificidades de cada criança.

Meta 7 – Tem como objetivo fomentar a qualidade da educação básica em todas etapas e modalidades, com foco na melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem. Essa meta busca, ainda, aprimorar o desempenho do estudante, com o objetivo de atingir as médias estabelecidas para o Ideb¹. O cumprimento dessa meta visa garantir que o Brasil alcance padrões elevados de qualidade em todas as etapas da educação básica, promovendo a equidade, a inclusão e a superação das desigualdades educacionais.

Quanto as estratégias no item 7.13, esta foi escolhida para expor a realidade da zona rural da cidade de Mossoró, especialmente porque o lócus da pesquisa está situado na área pertencente a essa cidade. A estratégia de garantir o transporte gratuito para todos os estudantes da educação do campo, na faixa etária da educação escolar obrigatória, por meio da renovação e padronização integral da frota de veículos, de acordo com as especificações definidas pelo Instituto Nacional de Metrologia, Qualidade e Tecnologia (INMETRO), e financiamento compartilhado com a participação da União proporcional às necessidades dos entes federados, é uma ação bem estabelecida.

No entanto, a falta de transporte em caráter para as unidades de educação infantil, especialmente nas zonas rurais, continua sendo um desafio significativo para as crianças, resultando em baixa frequência à escola e dificultando a permanência das crianças na educação, especialmente aquelas na faixa etária de 4 a 5 anos. A implementação do transporte escolar gratuito e regular é essencial para garantir que as crianças do campo tenham as mesmas oportunidades de acesso à educação, desde os primeiros anos de vida.

¹ O IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) é um indicador criado pelo Ministério da Educação (MEC) do Brasil, que mede a qualidade do ensino nas escolas públicas de educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio). Ele combina dois fatores principais: o desempenho dos alunos em provas de avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e a taxa de aprovação (ou seja, a taxa de aprovação dos estudantes nas escolas). O IDEB é calculado a cada dois anos e serve para monitorar e comparar o desempenho das escolas, redes de ensino e municípios em todo o país, com o objetivo de apoiar políticas públicas que melhorem a educação no Brasil.

Meta 15² – busca, portanto, fortalecer a formação inicial dos professores e assegurar que eles possuam a base necessária para proporcionar um ensino de qualidade para todos os alunos da educação básica. A colaboração entre os diferentes níveis de governo é essencial para implementar essa política de maneira eficaz, garantindo que todos os docentes tenham as mesmas oportunidades de formação e qualificação.

A estratégia 15.5 da Meta 15 do Plano Nacional de Educação (PNE) visa implementar programas específicos de formação para os profissionais da educação que atuam nas escolas do campo, em comunidades indígenas e quilombolas, e para a educação especial. Esses programas devem ser adaptados às particularidades de cada comunidade, levando em conta suas realidades culturais, sociais e educacionais. A formação específica é essencial para que os educadores possam oferecer uma educação de qualidade e inclusiva, respeitando as necessidades dos alunos dessas populações e garantindo o atendimento educacional adequado a todos.

Meta 17 – destaca a necessidade de garantir condições adequadas de trabalho e remuneração para os profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, reconhecendo a importância do seu papel no desenvolvimento educacional do país. Essa valorização se reflete não apenas em uma remuneração mais justa, mas também na melhoria das condições de trabalho, o que contribui para a promoção da qualidade da educação.

A estratégia 17.4 visa ampliar a assistência financeira específica da União aos entes federados, refletindo a necessidade de combater desigualdades regionais na remuneração dos profissionais da educação. Essa medida pode contribuir significativamente para a atração e retenção de bons profissionais no magistério.

As metas e estratégias do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 representam um esforço significativo para promover a universalização do acesso à educação, garantir sua qualidade e enfrentar os desafios estruturais que comprometem o desenvolvimento educacional no Brasil. Portanto, as metas discutidas evidenciam a importância de políticas públicas integradas e colaborativas, promovendo a equidade no acesso à educação, inclusão social e a valorização dos profissionais da área.

Com base nas características do desenvolvimento infantil, a Educação Infantil organiza-se em duas etapas: creche e pré-escola. A Base Nacional Comum Curricular, por sua vez, estrutura essa etapa da educação básica a partir de grupos etários — bebês, crianças bem

² A Meta 15 reforça a importância da formação continuada e da especialização dos professores, conforme os princípios da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/1996. Ela se alinha com a necessidade de valorização dos profissionais da educação e com os objetivos de melhoria do ensino no Brasil, visando uma educação pública mais qualificada e equitativa.

pequenas e crianças pequenas —, considerando as especificidades do desenvolvimento em cada fase. Essa organização busca garantir que as experiências de aprendizagem oferecidas às crianças sejam adequadas às suas necessidades e potencialidades (Brasil, 2017).

Essa forma de organização curricular contribui para que cada criança tenha acesso a uma educação de qualidade, respeitando seus tempos, ritmos e modos de aprender. Ao considerar as especificidades de cada faixa etária, a BNCC orienta a construção de propostas pedagógicas alinhadas ao desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças, favorecendo a construção do conhecimento de forma gradual e significativa.

Será apresentada a Imagem 4, que destaca os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento para crianças de 0 a 5 anos, conforme estabelecido na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Imagem 4 – Direitos de aprendizagem e desenvolvimento para crianças de 0 a 5 anos de acordo com a BNCC



Fonte: Autoria da própria pesquisadora (2024).

Esses direitos visam assegurar uma educação integral, respeitando as particularidades da infância e promovendo o desenvolvimento pleno das crianças em múltiplas dimensões. O infográfico estrutura esses direitos em seis pilares fundamentais, dispostos em círculos coloridos ao redor de um rosto sorridente central, proporcionando uma representação visual clara e atrativa. Essa imagem, representa os **Direitos de Aprendizagem** da Educação Infantil,

conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Cada um dos seis círculos ao redor do centro descreve um direito específico que apoia o desenvolvimento integral das crianças de 0 a 5 anos, promovendo uma formação completa e holística.

1. Conviver: Refere-se ao direito das crianças de interagirem com outras pessoas, tanto crianças quanto adultas, em grupos variados. Esse direito permite que ampliem seu conhecimento sobre si mesmas e sobre o outro, respeitando as diferenças culturais e de opinião.

2. Brincar: Enfatiza a importância do brincar como uma atividade fundamental para o desenvolvimento. Através de brincadeiras, as crianças exploram a criatividade, a imaginação e diversos aspectos emocionais, sociais e cognitivos.

3. Promove o envolvimento ativo das crianças nas decisões e atividades do dia a dia na escola. Esse direito valoriza a participação infantil na escolha dos brinquedos, materiais e atividades, desenvolvendo a autonomia e o posicionamento das crianças.

4. Incentiva as crianças a observar, investigar e interagir com o ambiente ao seu redor. Isso inclui experimentar texturas, formas, cores e sons, permitindo que descubram o mundo e ampliem suas percepções e conhecimentos.

5. Permite que as crianças se comuniquem por meio de diferentes linguagens, seja através da fala, da arte ou do corpo. Esse direito valoriza as expressões das emoções, opiniões e questionamentos das crianças.

6. Relaciona-se ao desenvolvimento do autoconhecimento e da identidade. Ao explorar e refletir sobre suas experiências e pertencimento a grupos sociais, as crianças constroem uma imagem positiva de si mesmas.

Em outras palavras, a BNCC (2017) aponta que:

Esses direitos garantem uma concepção de criança como ser observador, questionador, capaz de levantar hipóteses, concluir, julgar e assimilar valores. Isto contribui para que possa construir seus conhecimentos a apropriar-se deles de forma sistematizada, “por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social [e] não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo. Ao contrário, reitera a importância e necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola” (Brasil, 2017, p. 35).

A BNCC representou um avanço significativo para a educação infantil ao estabelecer diretrizes claras para o desenvolvimento de crianças em suas diversas dimensões. Ao definir os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento – conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. A BNCC orienta as práticas pedagógicas de modo que as crianças

possam vivenciar experiências significativas, construir conhecimento de forma ativa e colaborativa do próprio processo de aprendizagem

2.1 Caminhos da educação infantil na zona rural: cultura, imagens e aprendizagens significativas.

O caminho para o referencial teórico que norteia esta pesquisa está intimamente relacionado à educação infantil, à importância da imagem como elemento de expressão e construção do conhecimento, e à valorização da cultura local no contexto da zona rural. Ao atuar como educadora em uma Unidade de Educação Infantil (UEI) na zona rural de Mossoró/RN, tenho a oportunidade de perceber o quanto a cultura, as raízes e a vivência das crianças dessa região estão enraizadas no chão fértil do campo, influenciando diretamente suas formas de aprender e se comunicar.

A educação infantil, no contexto rural, não pode ser dissociada das experiências culturais que as crianças trazem consigo. Elas vivem e respiram a cultura do campo, que está presente nas suas relações, brincadeiras e até mesmo na maneira como observam o mundo ao seu redor. A escola, então, precisa se conectar com essa realidade, criando caminhos pedagógicos que respeitem e promovam as vivências culturais dessas crianças. A valorização das raízes culturais locais é fundamental, pois é a partir delas que a criança constrói sua identidade e seu pertencimento ao mundo.

Nesse cenário, a imagem emerge como um relevante recurso de aprendizagem. Não apenas como representação visual de objetos e ideias, mas como uma ferramenta que permite à criança se expressar e dar sentido às suas próprias vivências. A imagem, no contexto da educação infantil, é mais do que um instrumento de comunicação, ela é uma ponte que conecta a criança ao seu próprio universo cultural, ao seu passado, às suas memórias, e ao seu espaço de pertencimento.

Trabalhar com imagens no ensino infantil é, portanto, um caminho para fortalecer a relação da criança com sua cultura, com as tradições e com os saberes que permeiam o ambiente rural em que vive. Como pode ser compreendido em Vygotsky (1984), a aprendizagem ocorre no processo de comunicação e interação social, e é por meio da linguagem, das imagens e das representações simbólicas que a criança vai construindo e dando sentido ao seu mundo.

O chão da UEI, como espaço concreto de aprendizagem, torna-se um elo entre as raízes culturais das crianças e o processo educativo que se desenvolve nesse espaço. É nesse contexto que as crianças, com suas diversas formas de expressar o conhecimento, vivenciam práticas

pedagógicas que buscam integrar suas vivências culturais, por meio das imagens e do diálogo, no processo de construção do conhecimento. Nesse sentido, Resnick (2020), a criatividade floresce em ambientes que permitem a interação prática com matérias, evidenciando a conexão entre pensamento e ação.

A maioria das pessoas presume que a imaginação acontece na cabeça, mas as mãos são igualmente importantes. Para ajudar as crianças a terem ideias para projetos, costumamos incentivá-las a mexer livremente com materiais. Novas ideias surgem quando brincam com peças LEGO ou fazem explorações livres com materiais de artesanato; uma atividade sem propósito pode se tornar o início de um projeto extenso. (Resnick, 2020, p. 204).

Essa relação entre cultura e aprendizagem é essencial, pois, como bem destaca Santaella (2017), "a imagem não é apenas um objeto de contemplação, mas um elemento formador do pensamento, que faz parte da construção da percepção e da ação do sujeito no mundo". Assim, a educação infantil na zona rural deve ser vista como um espaço onde a cultura e a imagem se entrelaçam, formando um caminho de aprendizagens significativas que vão além dos conteúdos tradicionais. Elas se tornam, portanto, um meio de fortalecer as raízes culturais e o sentimento de pertencimento das crianças, ao mesmo tempo em que favorecem o desenvolvimento de uma aprendizagem mais profunda e contextualizada.

A educação deve ser contextualizada, considerando as tradições, as histórias e as práticas culturais da comunidade. Para isso, é importante que os educadores usem estratégias que integrem essas vivências no currículo, promovendo práticas pedagógicas que valorizem as raízes culturais. Ainda segundo Resnick (2020), a criatividade deve ser estimulada por meio da interação prática com matérias e experiências, onde as crianças podem expressar suas próprias culturas de maneira livre e criativa.

Maria Cristina Lodi (2001) afirma que a educação infantil deve ser um espaço de valorização das imagens como elementos essenciais para a aprendizagem das crianças. Lodi ressalta que as imagens desempenham um papel central no desenvolvimento cognitivo e afetivo das crianças pequenas, funcionando não apenas como estímulos visuais, mas também como recursos simbólicos que conectam a criança com seu entorno social e cultural. Ao lidar com imagens, as crianças têm a oportunidade de expandir seus horizontes, conectando o mundo concreto ao mundo simbólico.

2.2 Aprender e Crescer: Por que as Imagens são essenciais na primeira Infância?

A primeira infância é uma fase de intensa construção cognitiva e cultura, em que as imagens desempenham um papel essencial. Ao desenhar, por exemplo, a criança não apenas reproduz o que vê, mas revela o que compreende do mundo, como aponta Vygotsky (2018). Através dos desenhos, pinturas e outras formas de expressão visual, as crianças criam pontes entre o mundo interior e o exterior, possibilitando que traduzam suas percepções, memórias e emoções em representações visuais. De acordo Vygotsky (2018).

Um marco essencial dessa idade é que a criança desenha de memórias e não de observação. Um psicólogo que pediu a uma criança que desenhasse a mãe, sentada a seu lado, pôde observar que ela desenhou a mãe sem ter olhado nem uma vez sequer para ela. No entanto, não apenas as observações diretas, mas as análises do desenho, demonstram com muita facilidade que a criança desenha de memória. Ela desenha o que sabe sobre a coisa; o que lhe parece mais essencial na coisa, e não o que vê ou o imagina sobre a coisa. Quando uma criança vê um cavaleiro montado de perfil, desenha as duas pernas, apesar de apenas uma perna estar visível. Quando desenha uma figura humana de perfil, faz os dois olhos. (Vygotsky, 2018 p. 107).

As imagens são a linguagem universal das crianças. Durante essa fase, as imagens e os estímulos visuais desempenham um papel crucial na construção do conhecimento e na compreensão do mundo ao seu redor. Quando uma criança é exposta a uma rica variedade de imagens, seja por meio de objetos, fotografias, desenhos ou outras representações visuais, ela começa a estabelecer conexões e atribuir significados que fazem parte de sua construção identitária e cultural. Conforme, Vygotsky (2007, p. 136):

O desenvolvimento subsequente do desenho nas crianças, entretanto, não tem explicação em si mesmo e tampouco é puramente mecânico. Há um momento crítico na passagem dos simples rabiscos para o uso de grafias como sinais que representam ou significam algo. Há uma concordância entre todos os psicólogos em que a criança deve descobrir que os traços feitos por ela podem significar algo. Sully ilustra essa descoberta usando o exemplo de uma criança que, por acaso, desenhou uma linha espiral, sem qualquer intenção e, de repente, notando uma certa similaridade, exclamou alegremente: "Fumaça, fumaça! ".

A compreensão do significado do desenho é um marco importante no desenvolvimento infantil. A maneira espontânea com que a criança atribui significados aos seus desenhos destaca que esse processo não é automático ou isolado. Está intimamente ligado a outros aspectos do seu desenvolvimento cognitivos. O momento de descoberta, em que a criança percebe que seus

traços podem representar algo, é fundamental para o avanço da linguagem simbólica e da representação mental, considerando seus aspectos histórico e cultural.

Esse processo de atribuição de significados às imagens dialoga com o pensamento de Paulo Freire, ao compreender a educação como um ato de construção ativa do conhecimento. Para Freire (1970), a aprendizagem não ocorre pela transmissão de conteúdos prontos, mas pela participação crítica dos sujeitos, que são chamados a ler, interpretar e questionar a realidade. Nesse sentido, as imagens, quando trabalhadas de forma intencional e problematizadora, tornam-se potentes mediadoras do conhecimento, pois instigam a criança a observar, refletir e produzir sentidos a partir de suas próprias experiências.

Freire (1983) destaca que a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Assim, ao interagir com imagens, a criança realiza essa leitura primeira, relacionando o que vê com o que vive em seu cotidiano. A verdadeira aprendizagem, nessa perspectiva, acontece quando a criança é reconhecida como sujeito ativo do processo educativo, capaz de atribuir significados às imagens e de se posicionar diante delas, expressando ideias, sentimentos e compreensões sobre o mundo que a cerca. Dessa forma, o trabalho com imagens contribui para uma educação dialógica e emancipadora, na qual a criança não é mera receptora, mas protagonista de sua própria aprendizagem (Freire, 1970; 1983).

A utilização da imagem como ferramenta pedagógica na educação infantil apresenta tanto desafios quanto oportunidades. Entre os desafios, destaca-se a necessidade de superar a concepção tradicional de que a imagem serve apenas como ilustrações. Em contrapartida, há a possibilidade de transformá-la em um recurso ativo, capazes de estimular criatividade, promover a reflexão e facilitar a construção de significados pelas crianças.

Nesse sentido, Benjamin (2017) argumenta de forma contundente ao afirmar: também contribui para essa perspectiva, ao destacar a função crítica e criativa das imagens. Para ele, as imagens não são apenas uma forma de representar a realidade, mas têm o poder de transformar a maneira como as percebemos. Elas podem servir como pontos de interrupção, desconstruindo as noções preestabelecidas e oferecendo novas possibilidades de compreensão. No contexto da educação infantil, isso significa que as imagens devem ser apresentadas de maneira que provoquem a curiosidade da criança, incentivando-a a pensar, questionar e explorar o mundo de formas inovadora.

Georges Didi-Huberman (1998), por sua vez, sugere que as imagens não são simples representações do mundo, mas possuem uma dimensão simbólica que permite à criança ver além do óbvio. Ele argumenta que as imagens carregam uma pluralidade de sentidos e podem ser interpretadas de diferentes formas, dependendo das experiências e contextos de cada um.

Assim, na educação infantil, as imagens podem funcionar como um ponto de partida para a reflexão, instigando a criança a questionar, explorar e conectar suas próprias vivências com as representações visuais que encontra ao seu redor.

Portanto, na educação infantil, as imagens devem ser encaradas como instrumentos de aprendizagem, capazes de mediar e enriquecer o processo de desenvolvimento das crianças. Elas não apenas representam o mundo, mas o transformam, permitindo que as crianças compreendam e interajam com a realidade de maneira crítica e criativa. Ao explorar as imagens, as crianças não estão apenas consumindo informações, mas construindo ativamente seu conhecimento e ampliando suas percepções do mundo.

O ambiente educacional rico em imagens pode contribuir significativamente para o desenvolvimento integral da criança. O contato com diferentes paisagens representadas em pinturas, por exemplo, amplia a curiosidade infantil, favorece a compreensão do mundo e desperta o interesse por diferentes culturas. Da mesma forma, a leitura de histórias ilustradas fortalece a linguagem oral e escrita, ao mesmo tempo em que estimula a imaginação e a criatividade. O contato com as imagens também permite que a criança expresse sentimentos, interprete situações e atribua sentidos à realidade, tornando a aprendizagem mais significativa. Nesse processo, as imagens atuam de forma dupla: são uma presença sensível, que impacta visualmente, e também um discurso, capaz de comunicar histórias e ideias. Essa articulação entre o que se vê e o que se interpreta cria um espaço educativo no qual a criança pode reconhecer a si mesma, refletir sobre o mundo e ampliar suas formas de pensar.

Um olhar de uma criança ao observar uma imagem pode refletir sua percepção do mundo e sua própria trajetória de vida. O conceito de “visível e dizível”, presente na obra de Jacques Rancière, auxilia na compreensão da interação entre imagens e linguagem nesse processo. O “visível” refere-se ao que é percebido pelos olhos, enquanto o “dizível” abrange o que pode ser articulado pela linguagem. Segundo Rancière (2012), a imagem não é apenas um reflexo passivo da realidade, mas uma ferramenta relevante para expressá-la, compreendê-la e transformá-la.

O trabalho com imagens na educação infantil pode ser compreendido como uma prática pedagógica que favorece a construção de sentidos e o desenvolvimento integral da criança. As imagens não se restringem a ilustrar conteúdos, mas atuam como elementos que provocam a curiosidade, a reflexão e o diálogo. Lodi (2001) destaca que a imagem, ao situar-se entre o real e o imaginário, permite que a criança interprete o mundo a partir de suas experiências, elaborando significados próprios e ampliando sua capacidade simbólica. Nesse processo, a

aprendizagem ocorre de forma ativa, pois a criança não apenas observa, mas interage com aquilo que vê, atribuindo sentidos às imagens de acordo com seu contexto social e cultural.

Essa compreensão dialoga com o pensamento de Paulo Freire, ao conceber a educação como um processo permanente de construção do conhecimento. Para Freire (1970), o ser humano é um sujeito histórico, social e inacabado, que está em constante processo de formação. O conceito de inacabamento indica que o indivíduo nunca está pronto, aprendendo continuamente por meio das experiências e das relações com o outro. Na educação infantil, esse princípio se manifesta quando a criança é reconhecida como sujeito ativo, capaz de aprender, questionar e transformar sua realidade. As imagens, nesse contexto, contribuem para esse movimento, pois estimulam a criança a observar, refletir e expressar suas percepções, favorecendo um aprendizado que respeita seu ritmo e suas descobertas.

Freire (1983) afirma que a leitura da palavra não pode ser dissociada da leitura do mundo. Antes mesmo de dominar a linguagem escrita, a criança já realiza leituras da realidade por meio das imagens, dos gestos e das experiências cotidianas. Assim, ao trabalhar com imagens na educação infantil, o educador possibilita que a criança exercite essa leitura do mundo, relacionando o que vê com aquilo que vive. As imagens tornam-se, portanto, mediadoras do conhecimento, permitindo que a criança compreenda aspectos da realidade e desenvolva a linguagem oral, o pensamento crítico e a imaginação.

A noção de incompletude, presente no pensamento freireano, reforça a importância do diálogo no processo educativo. Segundo Freire (1994), é justamente por serem incompletos que os seres humanos se abrem ao outro, ao diálogo e à aprendizagem coletiva. No contexto da educação infantil, o trabalho com imagens favorece esse diálogo, pois estimula a troca de ideias, a escuta e a valorização das diferentes interpretações das crianças. Cada criança, ao expressar o que percebe em uma imagem, revela sua compreensão de mundo, contribuindo para a construção coletiva do conhecimento.

Essa dimensão dialógica também se relaciona à perspectiva de Didi-Huberman (1998), ao afirmar que a imagem não apenas é vista, mas também interpela quem a observa. Na prática pedagógica, essa interação provoca questionamentos e desperta emoções, incentivando a criança a refletir sobre o que vê. Quando mediado pelo educador, esse processo fortalece uma aprendizagem crítica e sensível, alinhada à proposta freireana de uma educação que respeita a autonomia e a experiência do educando.

O brincar, nesse cenário, assume papel central, pois possibilita à criança ressignificar imagens e objetos a partir de sua imaginação. Lodi (2001) ressalta que, no jogo simbólico, a criança recria situações, experimenta papéis e expressa sentimentos, fortalecendo sua

autonomia e criatividade. Essa prática dialoga com Freire (1970), ao compreender o educando como sujeito ativo do processo educativo, capaz de produzir cultura e conhecimento a partir de suas vivências.

Desse modo, o uso pedagógico das imagens na educação infantil, fundamentado na perspectiva freireana, contribui para uma prática educativa humanizadora e transformadora. Ao reconhecer a criança como um ser inacabado e incompleto (Freire, 1970; 1994), a escola valoriza o processo de aprendizagem contínua, o diálogo e a construção coletiva do saber. As imagens, nesse contexto, tornam-se instrumentos que favorecem a leitura do mundo, a expressão de ideias e o desenvolvimento crítico, reafirmando a educação como um espaço de formação integral e emancipadora.

Ao analisar as concepções de Wallon (1981), observa-se que o autor atribui grande relevância às influências afetivas presentes desde os primeiros momentos de vida da criança, reconhecendo-as como elementos determinantes para o desenvolvimento mental. Para Wallon (1981), a afetividade não é um aspecto secundário do desenvolvimento, mas um componente fundante, que se articula ao orgânico e ao social, interferindo diretamente na forma como a criança percebe, sente e se relaciona com o mundo. Dessa maneira, o desenvolvimento infantil não pode ser compreendido de forma isolada, pois se constrói na interação constante entre os fatores internos e o meio social. Wallon (1981) destaca que as influências afetivas não criam, por si só, as atitudes da criança, mas atuam sobre estruturas em potencial, mobilizando reações profundas que integram o social e o biológico. Isso é apresentado quando, Wallon (1981, p. 149-150) diz:

As influências afetivas que rodeiam a criança desde o berço não podem deixar de exercer uma ação determinante na sua evolução mental. Não porque origem completamente as suas atitudes e as suas maneiras de sentir, mas, pelo contrário, precisamente porque se dirigem, à medida que eles vão despertando, aos automatismos que o desenvolvimento espontâneo das estruturas nervosas mantém em potência e, por seu intermédio, as reações íntimas e fundamentais. Assim se mistura o social com o orgânico.

Essa compreensão dialoga com Paulo Freire, ao conceber o ser humano como um sujeito histórico, social e relacional. Para Freire (1970), o indivíduo se constitui na interação com o outro e com o mundo, sendo impossível pensar o desenvolvimento humano fora das relações sociais. Assim como Wallon, Freire reconhece que o processo educativo envolve dimensões que ultrapassam o cognitivo, abrangendo também o afetivo, o cultural e o social. Nesse sentido, a afetividade aparece como elemento essencial para uma educação humanizadora, pois é nas relações de diálogo, escuta e reconhecimento que o sujeito se forma.

Outro aspecto central em Wallon (1981) refere-se à relação entre emoção e linguagem. Inicialmente, a criança se expressa predominantemente por meio da emoção, que constitui sua primeira forma de comunicação com o meio. Wallon (1981, p. 15) até aborda:

Mas à medida que, ao irem-se tornando mais precisos, o seu significado os torna mais autônomos, eles separam-se da própria emoção. Em vez de serem a sua onda propagadora, tendem a reprimi-la, a impor-lhe diques que destroçam a sua potência totalizadora e contagiosa. A mímica, mal se torna linguagem e convenção, multiplica as tonalidades, as simplicidades tácitas, os subentendidos e os enganos, ao contrário do arrebatamento unânime que é uma emoção autêntica.

Com o desenvolvimento, a linguagem adquire maior autonomia e passa a funcionar como mediação simbólica, organizando e regulando as emoções. Esse movimento revela que emoção e cognição não se separam completamente, mas se entrelaçam em um processo dinâmico e contínuo (Wallon, 1981). Tal perspectiva aproxima-se do pensamento freireano, ao compreender a linguagem como prática social e cultural, construída no diálogo e na interação com o outro (Freire, 1983).

Para Freire (1983), a linguagem é instrumento de leitura do mundo e de construção da consciência crítica. Antes mesmo da leitura da palavra, o sujeito já realiza leituras da realidade, mediadas por imagens, gestos, símbolos e experiências vividas. Nesse ponto, as imagens assumem papel relevante, pois permitem à criança expressar sentimentos, interpretar situações e comunicar sua compreensão do mundo. Assim, tanto em Wallon (1981) quanto em Freire (1983), a linguagem e a expressão simbólica são compreendidas como elementos fundamentais para o desenvolvimento humano, articulando emoção, pensamento e cultura.

Nesse contexto, as imagens desempenham um papel essencial no processo de aprendizagem e na construção da identidade da criança. Elas não apenas estimulam a imaginação e a expressão emocional, mas também possibilitam o reconhecimento da realidade cultural em que a criança está inserida. Ao entrar em contato com imagens que dialogam com seu cotidiano, sua comunidade e sua história, a criança fortalece o sentimento de pertencimento e constrói significados sobre si e sobre o mundo. Essa dimensão cultural da aprendizagem está em consonância com Freire (1994), ao afirmar que o sujeito se forma na relação com sua realidade concreta, sendo a educação um espaço de valorização das experiências e dos saberes construídos socialmente.

Na prática pedagógica, a articulação entre emoção, linguagem e imagens pode ser concretizada por meio de atividades que incentivem a produção de representações visuais pelas próprias crianças. Ao desenhar, pintar ou criar colagens, a criança mobiliza afetos, memórias e

experiências, estabelecendo relações entre o que observa e as formas simbólicas de expressão que está aprendendo a desenvolver. Esse processo amplia sua capacidade de interpretação da realidade e fortalece a relação entre afetividade e aprendizagem, conforme defendido por Wallon (1981).

Ao mesmo tempo, essa prática dialoga com a proposta freireana de uma educação dialógica e emancipadora. Para Freire (1970), ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a produção e a construção do saber. Quando a escola valoriza a leitura e a produção de imagens, reconhece a criança como sujeito ativo, capaz de expressar sua visão de mundo e de participar do processo educativo de forma crítica e criativa.

Assim, ao integrar as contribuições de Wallon (1981) e Freire (1970; 1983; 1994), compreende-se que o desenvolvimento infantil resulta da articulação entre emoção, linguagem, cultura e socialização. Essa perspectiva amplia o olhar da educação, reforçando a importância de práticas pedagógicas que considerem a criança em sua totalidade, como sujeito afetivo, cognitivo, social e cultural, e que promovam uma aprendizagem mais humana, inclusiva e significativa.

3 TRILHAS METODOLÓGICAS NA ZONA RURAL: O CÍRCULO DE CULTURA POR MEIO DOS CADERNOS REFLEXIVOS E DE AÇÃO E O TEATRO IMAGEM

Em especial, a imagem tem o poder de representar o todo do ser, ao mesmo tempo que o reproduz na sua exterioridade. É na pregnância simbólica da Imagem que reside todo o problema da significação, da representação e da construção da consciência de si, do Idêntico ou do Mesmo, uma vez que o simbolismo que encerra a Imagem diz respeito à consciência humana, na mesma medida em que ela colabora com a imediata organização do real. Neste ponto, sem dúvida, trata-se de ressaltar que a Imagem enquanto conteúdo psicocultural da consciência é, ela mesma, objeto da consciência humana. Assim, a Imagem se constitui, nos termos kantianos, na própria “organização instauradora da ‘realidade’”, sendo daí que a Imagem, no que tange a ambigüidade da Identidade, retira seu poder. A Imagem revela para a consciência humana que o mundo das propriedades das coisas não lhe é jamais apresentado, mas representado através da construção de um sentido (Rocha, 2007, p. 7).

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa e participativa, fundamentada na metodologia do Círculo de Cultura, concebido por Paulo Freire como um espaço de troca e de construção coletiva de conhecimentos, no qual se respeitam as experiências e identidades culturais dos sujeitos participantes. O Círculo de Cultura foi utilizado como estratégia central para promover aprendizagens significativas, favorecendo a interação, o diálogo e a valorização das vivências das crianças da Educação Infantil da zona rural de Mossoró/RN. Segundo Freire (1970, p. 61), "a educação é um ato de conhecimento e de amor, um encontro entre os homens que buscam a humanização", o que justifica a relevância da abordagem dialógica na construção de aprendizagens mais profundas e transformadoras.

A investigação foi realizada com uma turma de Infantil IV (pré-escola), composta por 22 (vinte e duas) crianças de 4 anos, matriculadas na Unidade de Educação Infantil (UEI) Tia

Aldaniza, localizada na comunidade Maisa, zona rural de Mossoró. Fundada em 1988 como Creche Tia Aldaniza, a unidade foi criada com o objetivo de atender crianças cujos pais, trabalhadores da zona rural, necessitavam de apoio integral. Desde então, a instituição passou por importantes transformações, sendo ampliada e adaptada para atender à demanda das crianças da comunidade e de áreas vizinhas, como os assentamentos de reforma agrária. Desde 2002, a Prefeitura de Mossoró assumiu a responsabilidade pela continuidade dos serviços, oferecendo educação para crianças de 2 a 6 anos. Atualmente, a UEI Tia Aldaniza atende 193 crianças de diversas comunidades da região circunvizinha da Maisa, com infraestrutura adequada e quadro de profissionais qualificados (Mossoró, 2023).

A pesquisa desenvolveu-se ao longo de quatro encontros, todos conduzidos na própria unidade educacional. O primeiro encontro teve caráter introdutório e de sensibilização: a professora pesquisadora explicou às crianças o que era o Círculo de Cultura, apresentando também a metodologia dos Cadernos Reflexivos e de Ação e a proposta do Teatro Imagem. Esse momento inicial foi fundamental para situar as crianças, criar um ambiente de confiança e estimular sua curiosidade para os encontros seguintes.

Tal explicação inicial torna-se especialmente relevante para crianças de 4 anos, pois, nessa faixa etária, a aprendizagem ocorre de forma mais significativa quando mediada por experiências concretas, pelo diálogo e pela presença intencional do adulto. Ao apresentar de maneira clara e lúdica os Círculos de Cultura, os Cadernos Reflexivos e de Ação e o Teatro Imagem, a professora pesquisadora criou condições para que as crianças se sentissem seguras e confiantes para participar, organizando suas expectativas e envolvendo-se ativamente no processo educativo. Essa postura pedagógica dialoga com Paulo Freire (1970), ao compreender a educação como um ato de mediação e de diálogo, no qual o educador não impõe saberes, mas cria possibilidades para que os educandos construam sentidos a partir de suas experiências.

Para Freire (1983), o processo educativo deve partir da leitura do mundo antes da leitura da palavra. No caso das crianças pequenas, essa leitura do mundo se dá por meio de imagens, gestos, brincadeiras e experiências vividas coletivamente. Assim, ao utilizar estratégias como o Teatro Imagem e os Círculos de Cultura, a professora possibilitou que as crianças interpretassem a realidade de forma simbólica, expressando sentimentos, ideias e percepções sobre o que vivenciam em seu cotidiano. Esse movimento favorece uma aprendizagem significativa, pois respeita o modo como a criança compreende o mundo e valoriza seus saberes prévios.

Além disso, Freire (1994) destaca que o ser humano é um sujeito inacabado, em constante processo de aprendizagem, e é justamente essa condição que torna a educação

necessária. Nesse sentido, a mediação da professora assume papel fundamental, pois reconhece a incompletude das crianças sem desconsiderar sua capacidade de aprender, dialogar e participar. Ao orientar as atividades e acolher as manifestações infantis, a educadora fortalece a construção coletiva do conhecimento, promovendo um ambiente de confiança, escuta e participação.

Dessa forma, o início das atividades favoreceu tanto a apropriação simbólica quanto a construção coletiva de saberes, articulando a dimensão individual e social da aprendizagem infantil. Alinhada à perspectiva freireana, essa prática pedagógica compreende a criança como sujeito ativo do processo educativo, capaz de ler o mundo, expressar-se e construir conhecimentos por meio do diálogo, da mediação e da vivência compartilhada (Freire, 1970; 1983; 1994).

Os três encontros posteriores foram organizados na forma de Círculos de Cultura, estruturados de modo sistemático, com quatro momentos articulados: acolhida, realização do círculo, registro nos cadernos reflexivos e atividade com o Teatro Imagem. Essa rotina contribuiu para que as crianças se familiarizassem com a proposta, favorecendo tanto a participação ativa quanto a construção gradativa de aprendizagens.

O Círculo de Cultura, em sua concepção freireana, rompe com a ideia tradicional de aula como transmissão unilateral de conteúdos, propondo em seu lugar um espaço horizontal de diálogo, no qual todos são sujeitos ativos no processo educativo. A configuração física em círculo permitiu que as crianças se vissem, ouvissem e interagissem entre si em condição de igualdade. O tema gerador, segundo Freire (1970), parte sempre da realidade concreta dos participantes, tornando-se elemento central da reflexão.

Nesse contexto, os temas geradores utilizados nos encontros, possibilitaram estimular as crianças a refletirem sobre sua própria realidade social e cultural. Ao serem convidadas a falar, desenhar e dramatizar aspectos de seu cotidiano, as crianças ressignificaram suas vivências e contribuíram coletivamente para a construção do conhecimento. O círculo de Cultura, portanto, tornou-se um espaço de diálogo crítico e criativo.

Os Cadernos Reflexivos e de Ação constituíram um recurso metodológico essencial. Nesse momento dos Cadernos Reflexivos e de Ação, as crianças puderam registrar suas percepções e aprendizagens por meio de desenhos, colagens e pequenas produções visuais. A proposta do caderno foi justamente criar um espaço de expressão livre, no qual não havia respostas certas ou erradas, mas a valorização da subjetividade e da autonomia criadora. Conforme Freire (1983, p. 46), "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a construção".

Esses registros possibilitaram que as crianças revisitassem suas ideias e percepções a cada encontro, aprofundando a compreensão dos temas discutidos. Ao mesmo tempo, funcionaram como importante material de análise da pesquisa, permitindo acompanhar a evolução da expressão e da reflexão das crianças ao longo do processo.

Outro recurso metodológico empregado foi o Teatro Imagem, prática que consiste em representar corporalmente situações e elementos da realidade, sem o uso da fala, utilizando gestos, posturas e movimentos. Essa metodologia, inspirada na proposta de Augusto Boal, dialoga com a concepção freireana de que "a leitura do mundo precede a leitura da palavra" (Freire, 1989). No contexto da pesquisa, as crianças transformaram em imagens vivas os elementos discutidos no círculo, ampliando as possibilidades de expressão e compreensão crítica de sua realidade.

A utilização do Teatro Imagem mostrou-se especialmente potente na Educação Infantil, pois mobilizou a linguagem corporal, artística e lúdica, próprias dessa faixa etária. Por meio dessa prática, as crianças representaram, por exemplo, atividades agrícolas, elementos da paisagem local, vivências familiares e aspectos do cotidiano da comunidade.

Os momentos de acolhida também desempenharam papel fundamental. Realizados sempre no início dos encontros, incluíam atividades lúdicas, relaxamento e músicas que criavam um ambiente acolhedor e de confiança. Essa preparação contribuiu para que as crianças participassem com maior concentração e disposição, reforçando o caráter humanizador da proposta pedagógica.

Durante os encontros, foram utilizados recursos visuais e materiais concretos, como imagens, objetos representativos da cultura local e brinquedos, que serviram como estímulos para as discussões e reflexões. Esses recursos aproximaram os conteúdos escolares da realidade das crianças, tornando o aprendizado mais significativo. Como destaca Freire (1994, p. 35), "o educador precisa ser um facilitador do processo de aprendizagem, e não um mero transmissor de saberes". Nesse sentido, a professora pesquisadora atuou como mediadora, incentivando a participação e o diálogo.

A análise dos dados ocorreu a partir dos registros produzidos nos Cadernos Reflexivos e de Ação, bem como das observações realizadas durante os círculos e as dramatizações no Teatro Imagem. Essa análise qualitativa buscou identificar como as atividades favoreceram a construção de aprendizagens e o fortalecimento da identidade cultural das crianças da comunidade.

A vivência desses encontros evidenciou que a integração entre Círculo de Cultura, Cadernos Reflexivos e Teatro Imagem foi eficaz, pois possibilitou a valorização das vivências

das crianças, respeitou seus modos próprios de expressão e promoveu aprendizagens significativas. Essa combinação metodológica ofereceu uma nova perspectiva pedagógica centrada na escuta, no diálogo e na valorização da realidade local.

Os quatro encontros realizados evidenciaram que a metodologia freireana aplicada à Educação Infantil pode favorecer um ensino humanizador, dialógico e culturalmente situado. A experiência mostrou que, ao serem reconhecidas como sujeitos de saber, as crianças ampliaram sua compreensão do mundo e fortaleceram a construção de sua identidade cultural.

Dessa forma, para aprofundar a compreensão sobre a metodologia adotada, faz-se necessário detalhar cada um dos procedimentos que compuseram a experiência educativa. Assim, nas três primeiras subseções, serão apresentados os fundamentos e as especificidades de cada recurso metodológico utilizado, do Círculo de Cultura em conjuntos com os Cadernos Reflexivos e de Ação e do Teatro Imagem.

Neste capítulo, apresentam-se as bases metodológicas da pesquisa, centradas no Círculo de Cultura, nos Cadernos Reflexivos e no Teatro-Imagem como espaços de diálogo e expressão. Adiante, descreve-se a aplicação prática desses momentos com as crianças e, por fim, situa-se este estudo diante do Estado da Questão, dialogando com a produção acadêmica recente sobre a temática.

3.1 Observação Participativa: Compreendendo o Cotidiano das Crianças no Campo.

O contato com a natureza oferece à criança inúmeras possibilidades de aprendizado, permitindo uma vivência rica e profunda que vai além do simples ato de brincar. Ao interagir com o ambiente natural, a criança encontra formas de explorar, descobrir e entender o mundo que a cerca. O brincar, nesse contexto, é mais do que um momento de diversão: é uma forma primordial de comunicação, onde a criança expressa seus desejos, sentimentos e suas percepções sobre o ambiente e as relações que estabelece com ele. A poesia "A menina avoadá", do livro *Ser o exercício de ser criança*, nos transporta para as memórias afetivas da infância, imersas em um universo de criações, invenções e brincadeiras em quintais repletos de plantas e árvores (Diogo, 2018).

Esses espaços naturais são fundamentais para o desenvolvimento da criatividade infantil, permitindo que as crianças se conectem de maneira sensorial e cognitiva com o mundo ao seu redor. Em consonância com essa perspectiva, Marinho (2016, online), no manifesto do movimento Crianças Sem Terrininha, intitulado "Queremos que todas as crianças possam ser felizes e livres", destaca a fala de uma criança quando expôs sobre a importância da natureza

como fonte de aprendizado e liberdade para as crianças do campo, "Gostamos da natureza, de olhar para o céu, brincar com as nuvens, sentir o vento. Gostamos de aprender como uma semente germina na terra, como que a plantinha cresce, como a terra pode ser linda e nos dar alimentos gostosos."

Essas palavras refletem a conexão intrínseca das crianças com o ambiente rural, onde as experiências de aprendizado estão profundamente entrelaçadas com o cotidiano da terra, das plantas e da observação do ciclo da vida natural. O brincar, portanto, não é apenas uma atividade recreativa, mas um processo de aprendizagem que envolve múltiplos sentidos, despertando nas crianças o senso de pertencimento e a conscientização de seu papel no cuidado e respeito à natureza.

Foi na fazenda de meu pai antigamente. Eu teria dois anos; meu irmão, nove. Meu irmão pregava no caixote duas rodas de lata de goiabada. A gente ia viajar. As rodas ficavam cambaias debaixo do caixote: Uma olhava para a outra. Na hora de caminhar as rodas se abriam para o lado de fora. De forma que o carro se arrastava no chão. Eu ia pousada dentro do caixote com as perninhas encolhidas. Imitava estar viajando. Meu irmão puxava o caixote por uma corda de embira. Mas o carro era diz-que puxado por dois bois. Eu comandava os bois: — Puxa, Maravilha! — Avança, Redomão! Meu irmão falava que eu tomasse cuidado porque Redomão era coiceiro. As cigarras derretiam a tarde com seus cantos. Meu irmão desejava alcançar logo a cidade — Porque ele tinha uma namorada lá. A namorada do meu irmão dava febre no corpo dele. Isso ele contava. No caminho, antes, a gente precisava de atravessar um rio inventado. Na travessia o carro afundou e os bois morreram afogados. Eu não morri porque o rio era inventado. A gente só chegava no fim do quintal. E meu irmão nunca via a namorada dele — Que diz-que dava febre em seu corpo. (Diogo, 2018, *online*).

A poesia “A menina avoadada”, nos transporta para as memórias da infância, repleta de criações e invenções nos quintais de suas casas, onde o mundo da imaginação se mistura com a realidade de maneira lúdica e única. No poema, o brincar da criança é descrito de formar simples, mas rica revelando a importância da liberdade criativa, em que os objetos cotidianos se transformam em grandes aventuras e por meio das quais a identidade cultural e as vivências são incorporadas de formar espontânea.

Sob essa ótica, a pesquisa busca compreender as manifestações e as vivências das crianças em seu contexto local. Assim, a criança é vista como protagonista de suas próprias ações, seja elas realizadas sozinhas ou em grupo. Entendemos, portanto, que ela constrói seu conhecimento a partir de suas experiências e interações cotidianas.

No ambiente rural, a criança estabelece uma relação íntima com a natureza, manifestando-se em ações como tocar a terra, cuidar de animais e brincar ao ar livre. Esses

momentos, capturadas por um olhar atento revelam a riqueza de suas experiências e a necessidade de um registro que permita refletir sobre a infância.

A essa perspectiva, Santaella (2012, p. 9):

Contribui ao ampliar a compreensão da criança como um sujeito ativo na construção do conhecimento. A autora propõe que a criança seja vista não apenas como leitora de textos, mas também como leitora de imagens. Essa abordagem, ao expandir a noção de letramento, nos permite compreender como as crianças, desde muito pequenas, “leem” o mundo visualmente desenvolvendo habilidades cognitivas, sociais e culturais.

Dessa forma, fotografias das crianças interagindo com o meio rural, ou até mesmo desenhos feitos por elas para representar o que vivenciaram, podem enriquecer os registros e oferecer uma visualização mais clara do que cada uma está aprendendo. As imagens se tornam um elo entre as palavras e os sentimentos, permitindo que as experiências sensoriais e emocionais do campo sejam interpretadas de forma mais concreta e acessível.

Outro aspecto importante da observação participativa no contexto rural é a identificação das relações entre as crianças e suas famílias, especialmente em atividades que envolvem práticas tradicionais do campo, como o cultivo da terra ou a criação de animais. Essas práticas não apenas fortalecem os laços familiares e comunitários, mas também desempenham um papel fundamental na construção da identidade cultural das crianças.

Nesse contexto, o uso de imagens pode enriquecer a compreensão dessas dinâmicas, oferecendo uma representação visual de como as crianças participam dessas atividades e assimilam os valores e saberes transmitidos pelas gerações anteriores. Por exemplo, imagens de uma criança ajudando a plantar ou cuidando de animais capturam a essência dessas interações, evidenciando como essas experiências contribuem para a formação de uma identidade que reflete as tradições e o modo de vida da comunidade.

A vida na comunidade pesquisada é estruturada pela relação produtiva com a terra, onde o cultivo do melão se estabelece como a principal fonte de subsistência e o alicerce da economia local. Essa prática agrícola representa um conhecimento transmitido de geração em geração, sendo o meio pelo qual as famílias garantem sua renda e sobrevivência. É através desse ciclo produtivo que a identidade da comunidade se fortalece, estabelecendo um modo de vida onde o trabalho no campo é o eixo central que sustenta o lar.

Trazendo para a realidade local do lócus da pesquisa, observa-se que essas vivências e tradições em torno do cultivo desempenham um papel central na vida da criança. Desde cedo, os pais as introduzem nessas atividades, de modo que o campo e a própria residência tornam-se espaços de aprendizado e armazenamento dos produtos. É nesse cenário que muitos jovens,

ao chegarem à adolescência, acabam abandonando a escola para se dedicarem ao trabalho agrícola e à comercialização. Esse contexto revela como o brincar, o aprender e as tradições familiares estão profundamente entrelaçados, moldando as experiências e os caminhos de vida da criança no ambiente rural.

3.2 O Círculo de Cultura como Espaço de Diálogo e Construção Coletiva de Conhecimentos.

O Círculo de Cultura, proposto por Paulo Freire (1970), constitui-se como um espaço pedagógico fundamentado no diálogo, na reflexão e na construção coletiva de saberes. Diferentemente da educação bancária criticada por Freire (1983), que se baseia na transmissão unilateral de conteúdos, o Círculo de Cultura valoriza a experiência de vida dos participantes, transformando-os em sujeitos ativos do processo educativo. Nesse sentido, o conhecimento emerge da prática social e da reflexão sobre a realidade concreta.

Segundo Freire (1983), a educação deve ser compreendida como prática de liberdade, um processo em que os sujeitos são desafiados a interpretar o mundo, ressignificar suas experiências e propor novas leituras da realidade. O Círculo de Cultura, ao privilegiar a escuta, a participação e a problematização, rompe com estruturas hierárquicas rígidas e cria condições para uma aprendizagem significativa, contextualizada e transformadora.

No campo da educação infantil, essa metodologia ganha relevância ao possibilitar que as crianças tragam suas memórias, expressões e narrativas para o centro do processo educativo. Como destaca Freire (1970), a aprendizagem se constrói pela articulação entre prática e reflexão, de modo que a escola deve ser o espaço onde a cultura popular e a cultura escolar dialogam. Assim, o Círculo de Cultura permite que a criança seja reconhecida como sujeito de direitos e como portadora de saberes que precisam ser respeitados e valorizados.

Para entender melhor ao que vem a ser os Círculos de Cultura, na concepção freireana, é preciso considerar que eles têm como ponto de partida a vida concreta dos educandos. O primeiro passo consiste no esforço do educador para conhecer o modo de falar, pensar e viver do grupo, reconhecendo suas experiências e sua cultura como fontes legítimas de conhecimento. A partir desse contato, surgem os chamados temas geradores, questões do cotidiano, como trabalho, família, moradia, alimentação ou direitos, que não são escolhidos arbitrariamente, mas emergem das vivências do grupo e se apresentam por meio de codificações, como palavras, imagens, narrativas ou situações do dia a dia, capazes de despertar curiosidade e incentivar a reflexão crítica (Freire, 1996).

Na etapa seguinte, ocorre a decodificação, momento em que o grupo dialoga e interpreta coletivamente os temas, relacionando-os às próprias experiências e ampliando a compreensão da realidade. Nesse processo, o diálogo se torna eixo central, pois o educador atua como mediador, garantindo que todas as vozes sejam ouvidas e valorizadas, sem impor respostas prontas. Finalmente, a sistematização organiza as ideias discutidas, transformando-as em novos conhecimentos que ampliam a visão de mundo dos participantes e orientam práticas concretas de transformação social.

Já na Educação Infantil, o Círculo de Cultura deve ser adaptado às especificidades do público infantil, respeitando sua linguagem e sua forma de expressão. Para crianças pequenas, os recursos visuais, musicais, corporais e lúdicos tornam-se essenciais para estimular a participação. Nesse contexto, o círculo pode ser conduzido por meio de imagens, histórias, dramatizações e objetos do cotidiano que provoquem a curiosidade e possibilitem a reflexão. Conforme Freire (1983), o processo educativo precisa considerar o universo simbólico dos sujeitos, e, no caso das crianças, isso significa valorizar as brincadeiras, a imaginação e as expressões artísticas como caminhos legítimos para a construção do conhecimento.

Além de sua estrutura metodológica, o Círculo de Cultura se distingue pela perspectiva humanizadora que assume. Ele não apenas favorece a aprendizagem, mas promove a conscientização dos sujeitos sobre sua realidade. Para Freire (1970), a educação é um ato político, porque permite que os sujeitos compreendam sua inserção no mundo e atuem para transformá-lo. Assim, ao ser incorporado na prática pedagógica, o Círculo de Cultura possibilita que as crianças desenvolvam autonomia, senso crítico e consciência de sua identidade cultural.

Nesse mesmo horizonte, Barcellos (2021) aponta que experiências como a Ciranda Infantil, desenvolvida pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), compartilham princípios com o Círculo de Cultura freireano. Nessa prática, a criança é vista como protagonista, participando ativamente da organização das atividades e da construção de significados. A Ciranda Infantil, assim como o Círculo de Cultura, se fundamenta na escuta, no respeito à infância e no reconhecimento de que a criança não é apenas receptora, mas também produtora de saberes.

O estudo de Barcellos (2021) também ressalta a experiência cubana dos Círculos Infantis, que enfatizam o protagonismo infantil na organização da vida escolar. Segundo a autora, “outro elemento interessante a respeito da organização pedagógica nos Círculos Infantis é o papel de protagonismo das crianças na organização das atividades e de sua vida e não a centralidade da organização dos tempos pedagógicos por conveniência do professor” (Barcelos,

2021, p. 147). Essa concepção dialoga com Freire (1970), que defende o protagonismo dos sujeitos e a centralidade de suas experiências no processo educativo.

Ao relacionar Freire (1970) com Barcellos (2021), percebe-se uma convergência na valorização da participação ativa da criança. Ambos enfatizam que a aprendizagem deve ser construída de forma coletiva e dialógica, partindo das vivências dos educandos. Essa articulação teórica evidencia que o Círculo de Cultura é não apenas uma técnica, mas uma filosofia pedagógica capaz de ressignificar o espaço escolar, aproximando-o das realidades culturais e sociais das crianças.

O Círculo de Cultura, enquanto prática dialógica, também tem o potencial de desenvolver nas crianças uma consciência crítica desde a infância. Freire (1983) defende que ensinar é criar condições para que os sujeitos construam seu próprio conhecimento, e não transferi-lo mecanicamente. Na Educação Infantil, isso significa permitir que a criança reflita sobre suas experiências, faça perguntas, organize narrativas e participe da elaboração de significados. Essa postura pedagógica se distancia da lógica da memorização e aproxima-se de uma educação criadora e transformadora.

Outro aspecto essencial é a valorização da cultura local como elemento pedagógico. Para Freire (1983), não existe neutralidade na educação, e a escola precisa reconhecer os saberes populares como parte legítima do currículo. Nesse sentido, o Círculo de Cultura oferece às crianças a oportunidade de relacionar o aprendizado escolar com práticas de sua comunidade, fortalecendo identidades e resgatando tradições. Essa perspectiva também é evidenciada em Barcellos (2021), que identifica, na Ciranda Infantil e nos Círculos Infantis, a preocupação em articular a vida cotidiana das crianças com a prática pedagógica.

Portanto, o Círculo de Cultura pode ser compreendido como uma prática pedagógica humanizadora, que articula teoria e prática, saber popular e saber escolar, infância e protagonismo. Ele se insere em uma pedagogia crítica que respeita as experiências dos sujeitos e promove a construção de novos sentidos a partir do diálogo e da interação. Em Freire (1970), essa prática se ancora na concepção de que a educação é um ato político; em Barcellos (2021), encontra-se a confirmação de que, em diferentes contextos, a infância é capaz de protagonizar esse processo de transformação.

Em síntese, o Círculo de Cultura, articulado às reflexões de Freire (1983; 1996) e Barcellos (2021), representa uma metodologia e, sobretudo, uma filosofia de educação comprometida com a escuta, o respeito e a construção coletiva. Ao ser adaptado à Educação Infantil, ele se revela um caminho fecundo para promover aprendizagens significativas, fortalecer identidades culturais e estimular, desde cedo, a autonomia e a criticidade das crianças.

3.3 Cadernos Reflexivos e de ação: Registro das Vivências e Interações com o Meio Rural

O método dos Cadernos Reflexivos e de Ação foi desenvolvido pelo grupo de pesquisa LEFREIRE/UERN, tomando como base os princípios da pedagogia freireana. Sua criação se insere no esforço de atualizar e sistematizar práticas inspiradas em Paulo Freire, especialmente no que diz respeito ao diálogo, à problematização e à valorização das experiências concretas dos sujeitos no processo educativo. Essa metodologia representa um avanço importante porque organiza, em uma proposta concreta, a articulação entre reflexão e ação, garantindo que a prática dos Círculos de Cultura não se limite apenas ao momento do encontro, mas se prolongue na sistematização das experiências. Com isso, fortalece-se a memória coletiva, a produção de sentido e a valorização dos saberes construídos pelos participantes.

Os Cadernos Reflexivos e de Ação constituem-se em instrumentos pedagógicos utilizados dentro dos Círculos de Cultura, permitindo que os participantes registrem, por meio de desenhos, textos, colagens ou outras formas de expressão, aquilo que compreenderam a partir do tema gerador trabalhado. Não se trata de uma atividade mecânica ou de mera reprodução, mas de um espaço em que cada educando pode traduzir, com sua própria linguagem, os sentidos produzidos na discussão coletiva. Na pesquisa de Sores et al. (2024, p. 125) traz essa concepção, e ainda conclui:

Na prática democrática participativa, nos exercícios da fala e da escuta, são delineados modos peculiares de criação coletiva que apresentam na estética de um caderno que se quer resultante de uma prática colaborativa denominado de Caderno Reflexivo e de Ação. Imagens escolhidas ou criadas pelos participantes no desenvolvimento dos jogos interativos. O Caderno Reflexivo e de Ação é o primeiro passo para a sistematização das práticas dos círculos de cultura, considerando que as práticas realizadas nos Círculos de Cultura devem voltar sistematizadas às comunidades participantes.

A finalidade central dos Cadernos Reflexivos e de Ação é possibilitar que os educandos expressem suas vivências e reelaborem os conteúdos de forma crítica e criativa. Ao registrar suas percepções, eles articulam o conhecimento discutido nos Círculos de Cultura com sua realidade concreta, fortalecendo o vínculo entre teoria e prática. Essa produção também serve como um meio de socialização, pois os registros podem ser compartilhados e discutidos em grupo, ampliando o diálogo, a troca de saberes e o sentimento de pertencimento comunitário.

Do ponto de vista freireano, os Cadernos Reflexivos e de Ação concretizam a ideia de que a educação deve ser problematizadora e não bancária. Ao possibilitar que cada educando expresse suas compreensões a partir do tema gerador, o caderno materializa a articulação entre

palavra e mundo, leitura e ação, reflexão e transformação. Ele também reforça a noção de práxis, pois o registro não é apenas um fim em si mesmo, mas uma mediação para que os participantes compreendam criticamente sua realidade e possam agir sobre ela. Além disso, a produção criativa revela a dimensão cultural da pedagogia freireana, na qual o sujeito é valorizado como portador de saberes, de identidade e de cultura.

Na Educação Infantil, esses cadernos assumem relevância especial, pois oferecem às crianças meios acessíveis para expressar seus olhares sobre o mundo. Muitas vezes, o desenho, a colagem ou a oralidade transcrita são as linguagens pelas quais as crianças manifestam seus pensamentos, sentimentos e percepções. Ao utilizarem essas formas de expressão, elas revelam como compreendem os temas discutidos, articulando-os com sua experiência pessoal e comunitária. Essa prática favorece o desenvolvimento da imaginação, da criatividade e da curiosidade, reconhecendo o protagonismo infantil e fortalecendo a participação das crianças como sujeitos ativos no processo educativo.

No contexto específico das comunidades rurais, os Cadernos Reflexivos e de Ação configuram-se como instrumentos pedagógicos que possibilitam às crianças expressarem sua identidade e o sentimento de pertencimento ao território em que vivem. Ao relacionar o tema gerador às práticas do cotidiano rural, os registros infantis evidenciam vínculos afetivos com a comunidade, ressignificando elementos da cultura local e reforçando a importância de uma educação que dialogue com a realidade do campo.

Nesse sentido, os cadernos não apenas documentam o olhar das crianças sobre seu espaço de vida, mas também contribuem para valorizar a cultura camponesa e fortalecer a autoestima das novas gerações.

Visando trazer mais clareza sobre o como deveria ser aplicado de forma lúdica os Cadernos Reflexivos e de Ação com crianças na zona rural, a pesquisadora elaborou uma proposta visual, para que se tornasse mais prático e compreensivo essa metodologia. O recurso foi criado como forma de traduzir visualmente os princípios da pesquisa, mostrando possibilidades concretas de registro das vivências infantis em diálogo com a pedagogia freireana.

Ao organizar as sugestões em eixos, a imagem procura facilitar a compreensão do papel dos cadernos como espaços de memória, criação e reflexão, valorizando o protagonismo das crianças e suas experiências cotidianas. Na imagem abaixo, foi feito um esquema que apresenta sugestões de registros para Cadernos Reflexivos e de Ação com crianças da Educação Infantil sobre suas vivências e interações com o meio rural:

Imagem 5 – Sugestões de registros para Cadernos Reflexivos de crianças sobre suas vivências e interações com o meio rural



Fonte: Autoria da própria pesquisadora (2024).

Conforme a Imagem 5, o primeiro eixo, intitulado “Memórias Rurais”, convida as crianças a desenharem o que mais gostaram em suas vivências no campo, destacando elementos como cores, animais, plantas ou paisagens que marcaram sua memória afetiva. Esse exercício favorece a expressão livre e criativa, permitindo que a criança registre em sua linguagem gráfica a forma como percebe o espaço em que vive. Já em “Fragmentos do Campo”, sugere-se a utilização de materiais naturais, como folhas e sementes, em colagens, bem como o registro das falas infantis, ainda que fragmentadas. Aqui, a intenção é valorizar tanto o gesto de criação

quanto a oralidade, reconhecendo que a criança produz sentidos mesmo em palavras soltas ou desenhos aparentemente simples.

No eixo denominado “Natureza em Pedacos”, a ênfase recai sobre a importância de anotar as falas espontâneas das crianças sobre o que vivenciaram, preservando expressões autênticas que revelam suas interpretações do mundo rural. Já em “Histórias que a Terra Conta”, propõe-se estimular o registro de sensações corporais e emocionais relacionadas ao contato com a terra, a água, os animais e os sons da natureza. Essa dimensão sensível amplia o olhar sobre o meio rural, permitindo que a criança reconheça não apenas sua materialidade, mas também a riqueza cultural e afetiva que dele emana.

O eixo final, “Novas Descobertas”, destaca o potencial investigativo das crianças, celebrando sua curiosidade e incentivando o aprendizado a partir de experiências reais e significativas. Ao registrar o novo, a criança constrói pontes entre o vivido e o aprendido, atribuindo sentidos ao que observa e experimenta. Esse registro não se limita a documentar uma atividade, mas contribui para a formação de uma memória coletiva, na qual as descobertas individuais podem ser socializadas e discutidas no grupo, ampliando a construção de saberes.

Se faz relevante destacar que os Cadernos Reflexivos e de Ação, quando aplicados nos Círculos de Cultura e utilizados com crianças, devem seguir essa lógica, respeitando sempre os temas geradores que emergem de cada encontro. Dessa forma, os registros não são atividades isoladas, mas parte integrante de uma prática dialógica, problematizadora e transformadora. Ao articular palavra, imagem, experiência e reflexão, os cadernos reafirmam a pedagogia freireana como caminho para fortalecer identidades, valorizar culturas locais e promover aprendizagens enraizadas na realidade do campo.

É importante destacar que, a partir dos estudos freireanos, o LEFREIRE vem desenvolvendo e aperfeiçoando metodologias que reconhecem e valorizam as experiências prévias dos sujeitos, estimulando-os a problematizar a realidade e a construir conhecimentos de forma significativa. Nesse cenário, os Cadernos Reflexivos e de Ação se configuram como uma abordagem metodológica em constante aprimoramento, pois articulam reflexão e prática, favorecendo a construção de aprendizagens que dialogam com o contexto de vida dos educandos. Tal proposta apresenta grande potencial para a educação infantil, não apenas ao promover a aprendizagem significativa, mas também ao contribuir para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais essenciais à formação integral das crianças.

3.4 Imagem e Teatro-Imagem: O teatro na educação da criança.

A imagem, em sua essência, não é simplesmente uma cópia da realidade, mas uma representação que interage com as percepções e transformações da sociedade. Walter Benjamin, em *Magia e Técnica, Arte e Política* (2017), argumenta que, na era da reprodutibilidade técnica, as imagens se tornam muito mais do que simples reproduções do real. Ao serem reproduzidas mecanicamente, como acontece com a fotografia ou o cinema, a imagem perde sua "aura" única e autêntica, mas adquire, ao mesmo tempo, novas funções e significados.

Essa perda da aura não significa que a imagem tenha se tornado irrelevante, mas que ela passa a ser consumida de maneira diferente. Por exemplo, uma fotografia de um evento histórico, como a queda do Muro de Berlim, não é apenas um registro do fato em si, mas se torna um ponto de reflexão contínua e reinterpretação. A imagem, ao ser repetida e recontextualizada na mídia, cria novas camadas de significado que vão além da experiência original, influenciando o entendimento coletivo sobre aquele evento.

Georges Didi-Huberman, em *(O Que Vemos, O Que Nos Olha 1998)*, aprofunda a ideia de que a imagem não é apenas uma representação do real, mas um campo dinâmico de interação entre o que se vê e o que é visto. Para Didi-Huberman, as imagens têm o poder de nos olhar, ou seja, elas não apenas refletem o mundo, mas também provocam uma transformação no observador. Elas carregam consigo uma capacidade de questionar, de instigar e de modificar o olhar do espectador. Esse processo de transformação é especialmente evidente quando pensamos em imagens de grandes momentos históricos, como as fotografias de conflitos, que não só documentam o evento, mas também provocam uma reflexão profunda sobre a violência, as desigualdades e a condição humana. A imagem, ao "nos olhar", desafia o espectador a ir além do visível, convidando-o a refletir sobre o contexto em que aquela imagem foi produzida e o impacto que ela pode ter na percepção coletiva.

Jacques Rancière, em *(O Destino das Imagens 2012)*, vai além e sugere que as imagens possuem uma capacidade ativa de reorganizar e reconfigurar a percepção do mundo. Para Rancière, a imagem não é apenas um reflexo ou uma representação, mas um elemento que participa na reorganização daquilo que é visível e invisível na sociedade. Ele argumenta que a imagem tem o poder de instituir novas formas de ver, muitas vezes modificando as estruturas de poder e os discursos predominantes. Um exemplo disso pode ser visto em como as imagens geradas por protestos ou manifestações políticas, como as fotos de ações em movimentos sociais, não apenas documentam a realidade de uma luta, mas também contribuem para a reconfiguração da opinião pública e das políticas sociais. Essas imagens tornam-se

instrumentos de visibilidade, permitindo que questões antes invisíveis ou marginalizadas ganhem uma nova dimensão e se tornem foco de discussões sociais e políticas mais amplas. Nesse contexto, a imagem não apenas representa o mundo, mas também participa ativamente de sua transformação.

A partir dessa perspectiva, a imagem não pode ser reduzida a um simples reflexo do real, pois ela é antes uma mediação complexa entre a realidade e os processos de percepção e interpretação do observador. Os autores Benjamin (2017), Didi-Huberman (1998) e Rancière (2012) concordam que as imagens são sempre dinâmicas, carregando consigo não apenas a representação de um objeto ou evento, mas também significados que são constantemente reconfigurados de acordo com o contexto cultural, histórico e social.

Para Guy Debord, em *A Sociedade do Espetáculo* (2003), a imagem é uma representação que, na sociedade moderna, deixa de ser apenas um reflexo da realidade para se tornar uma mercadoria e um instrumento de alienação. Ela desempenha um papel central na mediação das relações sociais, substituindo a experiência direta pela contemplação passiva de representações fabricadas. Na lógica do espetáculo, as imagens não apenas distorcem a realidade, mas criam uma nova realidade que sustenta o sistema capitalista, promovendo desejos artificiais e perpetuando relações de poder. Assim, a imagem, para Debord (2003), é um mecanismo ideológico que condiciona os indivíduos a uma existência superficial e consumista, em que a aparência prevalece sobre a essência.

A imagem, então, deixa de ser algo passivo e se torna uma força ativa na construção do significado. Ela é capaz de mobilizar sentimentos, alterar opiniões e até transformar a estrutura da sociedade ao evidenciar o que antes estava oculto ou marginalizado. Um exemplo dessa força transformadora pode ser encontrado nas campanhas publicitárias, que, ao criar imagens que evocam desejos ou necessidades, modificam a percepção das pessoas sobre consumo e identidade, muitas vezes sem que o observador perceba a manipulação dessas representações. Rocha (2007, p. 7) então explica que:

Em especial, a imagem tem o poder de representar o todo do ser, ao mesmo tempo que o reproduz na sua exterioridade. É na pregnância simbólica da Imagem que reside todo o problema da significação, da representação e da construção da consciência de si, do Idêntico ou do Mesmo, uma vez que o simbolismo que encerra a Imagem diz respeito à consciência humana, na mesma medida em que ela colabora com a imediata organização do real. Neste ponto, sem dúvida, trata-se de ressaltar que a Imagem enquanto conteúdo psico-cultural da consciência é, ela mesma, objeto da consciência humana. Assim, a Imagem se constitui, nos termos kantianos, na própria “organização instauradora da ‘realidade’”, sendo daí que a Imagem, no que tange à ambiguidade da Identidade, retira seu poder. A Imagem revela para a

consciência humana que o mundo da propriedade das coisas não lhe é jamais apresentado, mas representado através da construção de um sentido.

No contexto do Teatro Imagem, inspirado pelos seus encontros com tribos indígenas no Equador, Augusto Boal (2014) desenvolveu uma técnica teatral única que se baseia na expressão visual e corporal para explorar e representar questões sociais. O Teatro Imagem é uma abordagem que vai além da simples encenação de situações, utilizando imagens criadas com o corpo e os objetos como ferramenta para expressar ideias e sentimentos profundos. Boal (2014) observou nas tribos indígenas a maneira como as imagens eram usadas para comunicar histórias, rituais e questões comunitárias, e a partir disso, ele adaptou essa prática para a educação e para a luta social, com a intenção de dar voz a grupos marginalizados e promover a reflexão crítica.

Essa técnica oferece aos educandos uma experiência transformadora, permitindo-lhes explorar questões sociais, políticas e culturais de maneira mais direta e profunda. Ao invés de representar um texto ou narrativa já estabelecida, o Teatro Imagem convida os participantes a criar suas próprias imagens a partir de suas experiências e percepções do mundo. Por meio da manipulação de seu corpo, da utilização do espaço e da interação com os colegas, os educandos têm a oportunidade de expressar visualmente suas interpretações sobre o que os afeta, seja no âmbito pessoal, social ou coletivo (Boal, 2014).

O processo de criação e reflexão sobre essas imagens permitem que o grupo discuta temas como identidade, cultura, percepções da realidade criada da sociedade e outros problemas sociais de forma visceral e dinâmica. Um fragmento do texto que pode demonstrar a importância do Teatro Imagem é:

No palco tudo se permite, nada se proíbe: desejos inaceitáveis, comportamentos proibidos, sentimentos malsãos. Os diabos e os santos da pessoa do ator têm plena liberdade de se expandirem, de viverem o orgasmo do espetáculo, de se transformarem de potência em ato...Os atores provocam o leão com a vara curta. Suas personalidades sadias vão buscar, em suas pessoas, enfermos e delinquentes. Isso com a esperança de outra vez enclaustrá-los depois que baixe o pano. E na melhor das hipóteses, conseguem. E, conseguindo, sofrem – ou gozam?! – uma catarse. (Boal 2014, p. 51 e 52).

Além disso, o Teatro Imagem promove uma profunda compreensão da linguagem visual e corporal como formas legítimas de comunicação e expressão. Essa abordagem se destaca por envolver os educandos de maneira ativa, colocando-os não apenas como observadores, mas como criadores de significado. Através das imagens que eles criam, os participantes têm a chance de refletir sobre suas próprias realidades, e, ao mesmo tempo, sobre as realidades de

outros, criando um espaço de empatia e compreensão mútua. Dessa maneira, o Teatro Imagem se configura como uma estratégia significativa de aprendizagem e representação do mundo, na qual os educandos não apenas refletem sobre questões sociais, mas também se envolvem diretamente na construção de possíveis soluções ou caminhos para a transformação.

O impacto do Teatro Imagem é ainda mais relevante no contexto educacional, onde os alunos, ao trabalharem com essa técnica, são desafiados a sair do papel de espectador passivo para o de agente ativo, capaz de transformar a realidade ao seu redor. A criação de imagens com o corpo, o uso do teatro como linguagem e a exploração de questões profundas por meio dessa arte oferecem uma oportunidade de aprendizado que é simultaneamente intelectual, emocional e corporal. Essa experiência permite que os educandos desenvolvam uma visão crítica da sociedade e uma compreensão mais rica e multidimensional das questões que os cercam, ao mesmo tempo em que ampliam suas capacidades de expressão e comunicação.

Portanto, o Teatro Imagem, como proposto por Boal (2014), é uma prática que vai além de uma simples técnica teatral. Ele é um meio de empoderamento, onde os participantes têm a chance de refletir sobre o mundo ao seu redor e, por meio da expressão artística, se tornarem mais conscientes das dinâmicas sociais que os influenciam. Ao integrar o Teatro Imagem no processo educativo, é possível criar um ambiente mais inclusivo, criativo e transformador, que valoriza a expressão individual e coletiva e propicia uma educação mais engajada e significativa para os educandos.

Quando o chão da escola se transforma em palco, a criança é convidada a brincar com a imaginação e mergulhar no universo da ficção, podendo ser o que quiser, uma figura encantada ou um ser imaginário. Boal (2014) atribui ao teatro um papel essencial na formação da personalidade e da cultura da criança. Assim, o trabalho com o teatro na educação infantil tornar-se uma atividade artística que possibilitará aos pequenos expressarem seus sentimentos, sensações e emoções do seu cotidiano.

O teatro, conforme abordado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é reconhecido como uma linguagem artística fundamental dentro da área de artes, junto a outras formas de expressão, como a dança, a música, as artes visuais e a multimodalidade. Ao integrar essas linguagens, o teatro oferece uma forma única e potente de expressão, permitindo que a criança se envolva de maneira criativa com o mundo ao seu redor. Ele desempenha um papel essencial no desenvolvimento integral da criança, contribuindo significativamente para a sua expressão criativa, a comunicação, a compreensão de si mesma e do mundo. Através da prática teatral, as crianças têm a oportunidade de explorar diferentes emoções, situações e personagens, ampliando suas perspectivas e compreensões sociais, culturais e emocionais. O ato de

representar, imitar e se colocar no lugar do outro favorece a construção de empatia, a percepção de múltiplos pontos de vista e o fortalecimento da identidade pessoal e coletiva. Além disso, o teatro auxilia no desenvolvimento de habilidades cognitivas e motoras, favorecendo a atenção, a memória, a linguagem e a coordenação corporal, além de estimular a imaginação e a expressão emocional.

Nessa nova etapa da Educação Básica, o ensino de Arte deve assegurar aos alunos a possibilidade de se expressar criativamente em seu fazer investigativo, por meio da ludicidade, propiciando uma experiência de continuidade em relação à Educação Infantil. Dessa maneira, é importante que, nas quatro linguagens da Arte – Integradas pelas seis dimensões do conhecimento artístico –, as experiências e vivências artísticas estejam centradas nos interesses das crianças e nas culturas infantis. (Brasil, 2017, p 201).

O teatro é tão importante para a criança, quanto o teatro é para ela. É por meio da história, leituras, brincadeiras e jogos, especialmente na fase do faz de conta, que a criança se apropria mundo. A BNCC (2017) convida o professor a colocar em prática essas ferramentas, apreciando-as junto com as crianças, e integrando-as às suas práticas pedagógicas. Essas atividades diárias constituem oportunidades significativas para estimular a imaginação infantil e promover sua ampliação.

Nessa expectativa, a pesquisa busca incorporar práticas educativas no contexto rural, onde a criança pode vivenciar o teatro não só apenas dentro da UEI (Unidade de Educação Infantil), mas também em seu espaço de convivência. Utilizando elementos naturais do ambiente familiar e comunitário, o teatro se torna uma ponte entre a arte, a realidade local e a expressão criativa da criança.

Portanto, este estudo busca evidenciar também a importância do uso do Teatro Imagem com as crianças dentro do Círculo de Cultura e em conexão aos Cadernos Reflexivos e de Ação, procurando identificar quais representações de sua identidade rural emergem no contexto imaginário infantil. Essa prática demonstra o grande poder que as crianças possuem de moldar a cultura e a identidade cultural, funcionando como um veículo por meio do qual podem expressar suas próprias vivências e visões de mundo. A proposta freireana, ao integrar esses elementos, incentiva a expressão infantil e possibilita que, ao interagirem com as imagens, as crianças participem ativamente da construção e reconstrução de sua compreensão sobre si mesmas, sobre a comunidade em que vivem e sobre o mundo ao seu redor. Esse processo dialoga diretamente com as reflexões de Benjamin (2017), Didi-Huberman (1998), Rancière (2012) e Debord (2003), que ressaltam o poder transformador das imagens, entendidas não

como reflexos passivos, mas como forças dinâmicas capazes de reorganizar percepções e realidades.

Ao trabalhar com as crianças do campo por meio da imagem, potencializa-se um espaço de reflexão e autoconhecimento, no qual a imagem atua como mediadora entre elas e o mundo. Ao registrar e refletir sobre o próprio cotidiano, as crianças não apenas reconstróem sua realidade, mas também dialogam criticamente com o que veem, reinterpretando aquilo que antes poderia permanecer invisível. Nesse sentido, os Círculos de Cultura, os Cadernos Reflexivos e de Ação e o Teatro Imagem configuram-se como estratégias pedagógicas significativas para a construção de uma identidade cultural autêntica. Nessa perspectiva, a imagem deixa de ser apenas representação e se torna um convite à reflexão e à ação no contexto social e histórico em que as crianças estão inseridas.

Além disso, a imagem pode ser uma ponte entre as vivências da infância e os saberes que transitam entre as gerações, especialmente em ambientes rurais onde as tradições muitas vezes se mantêm vivas, mas podem ser invisibilizadas pela dinâmica da modernidade. As crianças, ao se depararem com a possibilidade de criar e refletir sobre imagens, também têm a oportunidade de reconfigurar a narrativa cultural de sua comunidade. Elas passam a ser não apenas espectadoras passivas de suas histórias, mas protagonistas ativas que ressignificam e constroem novas formas de se ver e ser vistas. Isso fortalece a identidade coletiva e proporciona uma experiência de aprendizagem mais profunda, que vai além da simples transmissão de conhecimentos.

A proposta pedagógica dos Círculos de Cultura, com sua ênfase na troca de saberes e experiências, alinha-se de forma orgânica ao Teatro Imagem, no qual a imagem assume papel central. Ao reunir as crianças e possibilitar que compartilhem suas interpretações do mundo por meio de imagens e relatos, cria-se um ambiente de aprendizagem colaborativa e transformadora. Nesse processo, a imagem se consolida como elemento-chave para fortalecer o vínculo entre educação, cultura e identidade das crianças do campo. Ao serem incentivadas a explorar e expressar suas realidades, as crianças tornam-se mais conscientes de seu lugar no mundo e da relevância de sua história e de sua cultura.

Esse trabalho de valorização da imagem, especialmente no contexto rural, evidencia a necessidade de uma educação inclusiva e sensível às especificidades da infância. Por meio da arte e da linguagem visual mobilizadas pelo Teatro Imagem, torna-se possível proporcionar uma experiência de aprendizado que transcende as práticas tradicionais, promovendo vivências mais ricas e significativas. Ao integrar essa metodologia à prática realizada no Círculo de Cultura, em articulação com os Cadernos Reflexivos e de Ação, constituiu-se um espaço de

resistência às imposições culturais externas, assegurando que as crianças do campo tivessem suas vozes e imagens reconhecidas, respeitadas e valorizadas. Assim, a imagem e o Teatro Imagem se revelaram não apenas como recursos pedagógicos, mas também como instrumentos de emancipação cultural e social.

3.5 Encontros de vivências e experiências com o Círculo de Cultura, Cadernos Reflexivos e de Ação e o Teatro Imagem

Para a realização dos quatro Círculos de Cultura, foi necessário, em um primeiro momento, realizar três observações em sala, os quais ocorreram entre os dias 21, 22 e 23 de julho de 2025. Essas observações tiveram a finalidade acompanhar o cotidiano escolar, compreender as rotinas desenvolvidas em sala de aula e identificar as formas de interação entre a professora e as crianças. Com isso, foi possível construir uma aproximação inicial com o contexto educativo, de modo que favoreceu a inserção da pesquisadora no espaço.

Esses momentos foram para observar o funcionamento da turma em suas atividades diárias, a dinâmica das propostas pedagógicas e a organização dos tempos e espaços escolares. Esse contato possibilitou compreender melhor a realidade vivida pelas crianças e a forma como participavam das experiências coletivas e individuais.

As observações tiveram como finalidade criar um vínculo de confiança entre a pesquisadora, a professora e as crianças. Isso foi pensado para que a partir dessa aproximação gradual, as crianças se sentissem mais à vontade com a presença da pesquisadora e, assim, pudessem participar de maneira mais espontânea e segura nos momentos que seriam propostos nos círculos de cultura.

Além das observações em sala, nos dias 22 e 23 de julho de 2025 foram realizadas a coleta de imagens na comunidade da Maísa, contemplando os espaços frequentados pelas crianças. Os registros também contaram com a colaboração das famílias, às quais foi solicitado que enviassem imagens de sua comunidade, destacando elementos que representassem aspectos de identidade e pertencimento com os quais as crianças pudessem se reconhecer. Esse material foi concebido como um recurso pedagógico de apoio, destinado a enriquecer as discussões e vivências nos círculos de cultura, possibilitando que a realidade local fosse incorporada de forma significativa ao processo formativo.

Após as observações, foi elaborado um planejamento de como seria os quatro Círculos de Cultura, trabalhando em conjunto os Cadernos Reflexivos e de Ação e o Teatro Imagem (Apêndice A). Esse planejamento partiu dos pressupostos freireanos de diálogo, escuta e

valorização das experiências infantis, articulando momentos lúdicos, expressivos e reflexivos. Assim, cada encontro foi pensado como um espaço para fortalecer vínculos, estimular a participação das crianças e possibilitar a construção coletiva de saberes, por meio de diferentes linguagens, entre elas a corporal, oral, simbólica e gráfica.

O primeiro Círculo de Cultura ocorreu no dia 24 de julho de 2025 e teve como objetivo a aproximação inicial entre a pesquisadora e as crianças. O planejamento previu um momento de acolhimento com música suave, seguido de atividades de relaxamento, movimentos corporais e contação de história. Foram utilizadas estratégias lúdicas, como a leitura interativa de *A Caixa Maluca* e brincadeiras com objetos (cones, bolas, frutas de EVA e aranha de feltro), buscando favorecer vínculos, promover confiança e consolidar a roda como espaço coletivo de diálogo e convivência.

O segundo encontro foi realizado no dia 6 de agosto de 2025, tendo como foco a introdução do tema gerador: 'O que tem na nossa comunidade?'. Para esse momento, foram utilizadas imagens da comunidade da Maísa, coletadas tanto pela pesquisadora quanto pelas famílias. Este momento foi elaborado como forma de observar como as crianças se relacionavam com as imagens, deixando fluir suas escolhas e comentários a partir de suas próprias experiências. Em seguida, elas registraram suas percepções no Caderno Reflexivo e de Ação e, coletivamente, construíram um cartaz com as imagens mais representativas, fortalecendo a identidade e o reconhecimento do território.

O terceiro Círculo de Cultura aconteceu em 8 de agosto de 2025 e deu continuidade ao tema gerador, ampliando as formas de expressão das crianças por meio do Teatro Imagem. O planejamento contemplava atividades iniciais de relaxamento, retomada dos desenhos produzidos anteriormente e a representação corporal dos elementos da comunidade, transformando imagens em gestos, posturas e movimentos. Essa experiência buscou estimular a criatividade, a imaginação e a leitura crítica da realidade, respeitando os diferentes modos de participação infantil. Ao final, as crianças realizaram nova produção por meio do Caderno Reflexivo, registrando as ideias elaboradas após a vivência teatral.

O quarto e último encontro ocorreu em 12 de agosto de 2025 e foi planejado para consolidar o percurso vivenciado nos círculos anteriores. O encontro iniciou com um momento de acolhimento e recordação das experiências passadas, seguido da dinâmica “Caixa das Emoções”, na qual as crianças representaram sentimentos apenas com gestos e expressões faciais. Em continuidade, retomaram um dos desenhos coletivos e responderam à pergunta geradora: “O que eu posso fazer com isso?”, relacionando imagens da comunidade a novas possibilidades de ação. Por fim, foram realizadas produções nos Cadernos Reflexivos e o Teatro

Imagem, encerrando o processo com a integração entre expressão artística, diálogo e reflexão crítica.

4 VIVÊNCIAS DO CÍRCULO DE CULTURA COM A TURMA DO INFANTIL DA ZONA RURAL DA MAISA

"A infância caminha pela Maísa levando consigo a estrada de areia nos olhos das crianças, a pracinha, o mercado e o quintal ganham vida. O melão e a melancia, colhidos do trabalho da família, viram memória doce. A sala de aula se mistura ao território, sem fronteira entre dentro e fora. É do vivido, da casa, da rua, do campo, que o aprender se acende. Os pequenos gestos revelam o mundo que elas reconhecem como seu. Cada roda, cada imagem, cada desenho traduz o território em palavra. O cotidiano compartilhado costura sentidos e pertencimentos. O que a criança vive lá fora, ela reinventa no chão da sala. E assim, entre caminhos, sabores e afetos, floresce ser que aprende."

(Maria Lidiane Agostinho de Menezes, Maísa, 2025).

Nesta seção da pesquisa, são apresentados os caminhos percorridos no trabalho de campo realizado com as crianças da Educação Infantil da comunidade rural da Maísa, compreendendo esse percurso como um movimento de aproximação dialógica com os sujeitos da pesquisa. O capítulo descreve o processo de inserção no cotidiano da turma por meio das observações participantes, entendidas, à luz de Paulo Freire (1970), como um exercício de escuta sensível e respeito aos saberes construídos pelas crianças em seu contexto de vida. Esse momento possibilitou conhecer rotinas, interações, modos de brincar e referências culturais presentes no cotidiano escolar, reconhecendo as crianças como sujeitos históricos, sociais e culturais.

Essa aproximação permitiu compreender como as crianças percebem, significam e narram o território em que vivem, revelando vínculos afetivos, memórias e experiências que estruturam sua **leitura de mundo**. Conforme Freire (1983), a leitura do mundo antecede a

leitura da palavra, e é a partir dessa leitura primeira que os sujeitos constroem sentidos sobre a realidade. Ao observar e dialogar com as crianças, foi possível identificar como suas narrativas expressam compreensões singulares sobre a comunidade, evidenciando que o conhecimento se constrói na relação entre a experiência vivida e a reflexão sobre ela. Assim, este capítulo abre espaço para compreender o contexto concreto que sustenta as análises desenvolvidas ao longo da pesquisa.

Neste capítulo, também é detalhado o conjunto de procedimentos metodológicos que orientaram a investigação, organizados em três movimentos principais: as observações iniciais, a coleta de imagens da comunidade e a realização dos Círculos de Cultura, articulados aos Cadernos Reflexivos e de Ação e ao Teatro Imagem. Essa organização metodológica dialoga com a perspectiva freireana de educação como prática de liberdade, na medida em que valoriza o diálogo, a problematização da realidade e a participação ativa dos sujeitos no processo de construção do conhecimento (Freire, 1970).

A utilização dos Círculos de Cultura, em especial, possibilitou um espaço de diálogo horizontal, no qual as crianças puderam expressar suas interpretações sobre a comunidade por meio da fala, dos gestos, dos desenhos e das brincadeiras. Esses momentos configuram-se como experiências de práxis, entendida por Freire (1970) como a ação refletida sobre a realidade, em que os sujeitos interpretam o mundo e, ao mesmo tempo, se reconhecem como parte dele. Os recursos visuais, associados ao Teatro Imagem e aos Cadernos Reflexivos e de Ação, favoreceram a emergência das vozes infantis, respeitando suas formas próprias de expressão e comunicação.

Dessa forma, a sequência metodológica construída em campo fundamenta a análise das produções das crianças e evidencia a riqueza das infâncias que vivem e aprendem em contextos rurais. Ao reconhecer as crianças como sujeitos inacabados, em constante processo de aprendizagem e produção de sentidos (Freire, 1994), a pesquisa reafirma uma perspectiva educativa comprometida com o diálogo, a escuta e a valorização dos saberes das infâncias, compreendendo a educação como um processo coletivo, humano e transformador.

4.1 Primeiros passos no chão da sala da Educação Infantil na Maísa

Para que o objetivo dos Círculos de Cultura, em conjunto com os Cadernos Reflexivos e de Ação e o Teatro Imagem, fosse realizado, tornou-se necessário um movimento inicial de aproximação com o campo. Assim, realizei três observações na Unidade de Educação Infantil Tia Albaniza. Embora eu já conhecesse a instituição e parte de sua rotina, foi preciso retornar

ao espaço com um olhar mais investigativo, voltado à compreensão dos sujeitos que o compõem: as crianças, a professora regente e as auxiliares de sala. Conhecer a estrutura física e as práticas pedagógicas era importante, mas o essencial era compreender o modo como esses sujeitos se relacionam, aprendem e convivem. Esse primeiro contato buscou, portanto, captar a essência da vida escolar, observando como se configuram as relações, as interações e os gestos cotidianos que dão forma ao processo educativo.

As observações ocorreram nos dias 21, 22 e 23 de julho de 2025. Durante esses dias, acompanhei a rotina da sala, observando atentamente a chegada das crianças, as atividades propostas, as brincadeiras, as conversas espontâneas e a forma como a professora e as auxiliares conduziam o trabalho pedagógico. Busquei perceber as formas de interação, o ritmo das ações e as estratégias de mediação que emergiam naturalmente no contexto da Educação Infantil.

O foco estava em compreender o ambiente e o funcionamento do grupo, sem interferir ou intervir, permitindo que a observação se desenvolvesse de modo sensível, atento e respeitoso. Cada registro foi feito com o intuito de conhecer mais profundamente a dinâmica do cotidiano e de preparar o terreno para as práticas que seriam realizadas posteriormente por meio dos Círculos de Cultura, dos Cadernos Reflexivos e de Ação e do Teatro Imagem.

A observação, nesse processo, constituiu-se como um instrumento indispensável à pesquisa, pois possibilitou o primeiro contato com o contexto da turma de forma ampla e significativa. Mais do que um procedimento técnico, observar configura-se como um ato de escuta sensível, de empatia e de reconhecimento dos sujeitos e de suas práticas. Nessa perspectiva, observar implica uma postura ética e dialógica, alinhada ao pensamento de Paulo Freire (1970), para quem o ato educativo exige abertura ao outro, respeito aos saberes construídos na experiência e compromisso com a realidade concreta dos sujeitos envolvidos.

É a partir da observação que o pesquisador passa a compreender as relações que se estabelecem no cotidiano escolar, identifica as formas de organização e planeja suas ações de maneira coerente com o contexto observado. Esse movimento dialoga com Freire (1994), ao defender que o conhecimento se constrói na relação entre ação e reflexão, em um processo contínuo de práxis. Observar, nesse sentido, é aprender a ver com sensibilidade, permitindo que o olhar vá além do visível, alcançando sentidos, emoções e intencionalidades presentes nas práticas pedagógicas e nas interações humanas.

De acordo com Lakatos e Marconi (1996, p. 79), “a observação é uma técnica de coleta de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade”. Essa definição amplia-se quando articulada à perspectiva freireana, pois observar não se restringe ao ato de ver, mas envolve ouvir, sentir e interpretar a realidade a partir do

ponto de vista dos sujeitos que a vivem. Para Freire (1983), a compreensão da realidade exige uma leitura atenta do mundo, construída no diálogo e na escuta respeitosa, condição essencial para uma prática educativa comprometida com a humanização.

Nessa mesma direção, Bogdan e Biklen (1994) afirmam que, na observação direta, o pesquisador tem a possibilidade de compreender o mundo a partir da perspectiva dos participantes, apreendendo os significados que atribuem às suas ações e interações. Tal postura se aproxima do entendimento de Freire (1970), ao reconhecer os sujeitos como protagonistas de suas histórias e produtores de saberes. Assim, a observação assume o caráter de um exercício de aproximação e compreensão, por meio do qual o pesquisador aprende com o campo e se prepara para atuar de forma consciente, crítica e respeitosa, em consonância com uma prática investigativa ética, dialógica e transformadora.

Desse modo, essas três observações iniciais constituíram o ponto de partida para a realização das ações que deram forma aos Círculos de Cultura. Elas permitiram uma aproximação mais sensível com o contexto da turma, possibilitando compreender a dinâmica do espaço, as relações estabelecidas entre professora, auxiliares e crianças, e o modo como o cotidiano se organiza no interior da sala.

A partir desse olhar inicial, foi possível delinear caminhos e reconhecer aspectos essenciais para a continuidade da pesquisa. Cada observação, realizada com escuta atenta e olhar reflexivo, trouxe elementos singulares que contribuíram para compreender o ambiente educativo e preparar o terreno para o desenvolvimento das práticas freireanas. Nos tópicos a seguir, apresento de forma descritiva e reflexiva o que foi observado em cada um desses momentos, destacando as vivências, as interações e os registros construídos durante o processo de observação.

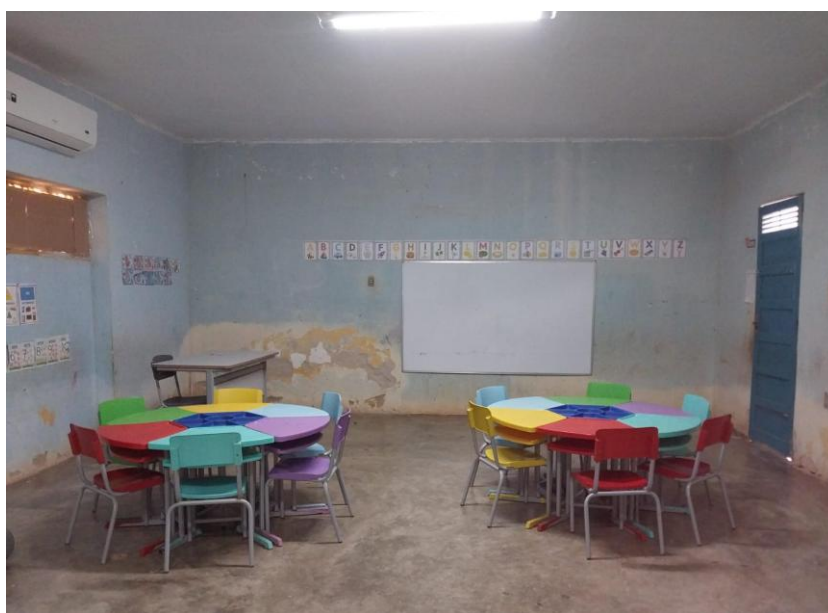
4.1.1 Primeira observação

A primeira observação ocorreu no dia 21 de julho de 2025, na sala da turma de quatro anos. Essa primeira etapa da observação teve como objetivo favorecer a familiarização da pesquisadora com o cotidiano da turma, compreendendo o funcionamento da sala, as dinâmicas de ensino e as relações estabelecidas entre professora, auxiliares e crianças. A observação foi realizada no turno vespertino, das 13h às 17h, com quatorze crianças presentes, e representou o primeiro movimento concreto de aproximação com o contexto educativo que posteriormente se tornaria espaço de desenvolvimento dos Círculos de Cultura.

Ao adentrar a sala, foi possível identificar um ambiente estruturado e bem organizado, composto por quatro conjuntos de mesas coloridas, cada um com seis cadeiras nas cores azul, amarela, lilás, verde e vermelha. O espaço contava ainda com um birô, dois armários metálicos cinza, dois aparelhos de ar-condicionado, um ventilador de teto, um quadro branco e um banheiro. Na decoração, predominavam cartazes com o alfabeto ilustrado e numerais de zero a dez, acompanhados de figuras representativas.

Entretanto, tais imagens não refletiam elementos da cultura local ou do cotidiano das crianças, apresentando símbolos genéricos e distantes da realidade da comunidade. Além disso, a disposição desses materiais acima do quadro branco, em altura superior à das crianças, exigia esforço corporal para visualização, o que limitava sua função pedagógica. Esses detalhes do espaço físico evidenciaram desde o início um cenário visual rico, mas pouco contextualizado com a vivência do campo. Abaixo, segue a imagem da sala.

Imagem 6 – A sala de aula



Fonte: Arquivo da pesquisa (2025).

A rotina iniciou-se com o acolhimento das crianças pela professora titular, que as recebeu de forma afetiva e tranquila. Os pequenos chegaram acompanhados dos pais, sentaram-se nas mesas e começaram a interagir. Nesse momento, a observação possibilitou perceber a diversidade de comportamentos, algumas crianças conversavam animadamente, outras trocavam lanches, enquanto algumas exploravam objetos pessoais, como garrafas de água, carrinhos, bonecas e laços de cabelo. O diálogo entre elas se dava tanto pela oralidade quanto por gestos, expressões faciais e movimentos corporais.

Logo em seguida, a professora, com voz serena e tom acolhedor, convidou o grupo a formar uma roda de conversa no chão da sala. Esse momento marcou a transição entre a chegada e o início das atividades pedagógicas. Após a oração inicial, iniciou-se o diálogo sobre os dias da semana, um conteúdo trabalhado de forma participativa. A docente perguntou quantos dias a semana possui, e as crianças responderam oralmente, representando o número sete com os dedos.

Em seguida, entoaram juntas a canção “Sete dias a semana tem”, demonstrando envolvimento e alegria. Na sequência, a professora perguntou que dia era aquele, e algumas crianças responderam com segurança “segunda-feira”, enquanto outras permaneceram em silêncio. O diálogo se estendeu com comentários sobre o dia, as famílias, os animais e as brincadeiras.

Encerrada a roda de conversa, a professora introduziu um momento musical utilizando o celular e uma caixa de som. A canção escolhida foi “Cara de quê?”, do CD Palpita. A sala se encheu de risos e movimentos: as crianças acompanhavam os gestos e comandos da música, expressando-se corporalmente e demonstrando prazer na atividade. A música, como linguagem integradora, aproximava o grupo e fortalecia vínculos afetivos. Em seguida, a docente apresentou um vídeo alusivo ao “Dia do Escritor”, com destaque para Esopo, e, logo após, contou a fábula O Leão e o Ratinho.

Nesse momento, duas crianças travaram um breve diálogo sobre as imagens da letra “U”, apontando para a figura da uva e dizendo que gostavam da fruta. Logo depois, observaram a letra “V”, associando-a à imagem de um violino. A conversa, marcada por gestos e apontamentos, demonstrou o interesse espontâneo pelas representações visuais e a capacidade das crianças de estabelecer conexões entre o material escolar e suas experiências pessoais.

Ao término da história, a professora retomou o diálogo com o grupo, perguntando se haviam compreendido a narrativa. Algumas responderam prontamente, nomeando personagens e eventos da fábula, enquanto outras apenas observavam.

No decorrer das atividades, a professora propôs um exercício de escrita, desenhando no quadro o leão, o rato e a letra “L”. Ao perguntar qual letra havia escrito, as crianças responderam em coro, enquanto outras mantiveram o olhar fixo ou disperso. Chamadas individualmente, todas foram ao quadro escrever, participando ativamente do processo. Em seguida, retornaram às mesas e realizaram uma atividade xerografada, relacionada à fábula trabalhada. Foi possível observar diferenças nos níveis de coordenação motora: algumas crianças demonstraram autonomia, enquanto outras necessitaram de apoio. A professora acompanhava cada uma com paciência, orientando os movimentos e reforçando positivamente os esforços.

Durante o momento do lanche, as crianças deslocaram-se até o refeitório, onde foram atendidas pela cozinheira, sob a supervisão da professora. A refeição transcorreu em clima tranquilo, com poucas falas, limitadas a pequenos pedidos, como “quero mais” ou “tem mais”. Observou-se que uma das crianças com autismo não quis entrar no refeitório, comportamento já conhecido pela professora, que relatou ainda não compreender as causas dessa recusa. Mesmo estimulada, a criança preferiu permanecer fora do ambiente, recusando o lanche.

No retorno à sala, as crianças foram naturalmente atraídas pelo canto dos brinquedos, onde havia um balde com pecinhas de encaixe coloridas. Organizaram-se em pequenos grupos para brincar, explorando livremente os materiais. Alguns meninos montavam torres, outros apenas empilhavam as peças sem critério de cor, e algumas crianças preferiam utilizar brinquedos trazidos de casa. A criança com autismo demonstrou preferência pela cor verde, manipulando as peças de forma isolada.

Após o brincar, a professora orientou o grupo a guardar as peças e a beber água. Esse momento demonstrou a existência de uma rotina consolidada e respeitada pelas crianças, que responderam com tranquilidade aos combinados. Em seguida, a docente propôs uma atividade de pintura, retomando o tema da fábula. As crianças pintaram com concentração e entusiasmo, enquanto a professora circulava pela sala, auxiliando e incentivando.

Aos momentos finais da aula, as crianças foram convidadas a organizar seus materiais e sentar-se próximas à porta, aguardando os familiares. O ambiente, embora marcado pelo cansaço do fim do dia, permanecia sereno e acolhedor. As crianças trocavam olhares, sorrisos e gestos discretos, até que a professora, com afeto, se despedia dizendo “até amanhã”. O gesto simples traduzia o vínculo construído entre docente e alunos, e a importância da afetividade como elemento estruturante da rotina pedagógica.

4.1.2 Segunda observação

A segunda observação ocorreu no dia 22 de julho de 2025. A aula foi acompanhada no turno vespertino, e estavam presentes 17 crianças, sendo 3 delas com autismo. Assim como na observação anterior, o objetivo foi aprofundar o conhecimento sobre o cotidiano da turma e observar como se consolidavam as rotinas e as interações entre as crianças, a professora e a auxiliar.

Logo na chegada, as crianças repetiram o comportamento observado no primeiro dia: dirigiram-se às mesas e se organizaram espontaneamente nos grupos de afinidade. O ambiente revelava uma rotina já interiorizada, em que cada criança parecia saber o que fazer e onde se

sentar. Em uma das mesas, seis meninos brincavam com carrinhos trazidos de casa, revezando os brinquedos entre si. Um deles, após observar atentamente o colega, propôs a troca dos carrinhos, e o diálogo se deu de forma simples e respeitosa. Permaneceram um bom tempo negociando, evidenciando a construção da socialização por meio do brincar. Em outra mesa, uma criança com autismo observava o espaço, enquanto duas meninas conversavam entre si, elogiando-se e trocando comentários sobre os acessórios nos cabelos, laços e xuxinhas coloridas. Embora houvesse proximidade física, não se estabelecia interação entre as meninas e a criança com autismo, o que revela as sutis fronteiras que ainda marcam a convivência e a necessidade de mediações pedagógicas mais intencionais.

Em outra mesa, uma menina e um menino permaneceram mais isolados. A menina brincava com seus laços de cabelo, retirando-os e movimentando-os com os dedos, enquanto chamava discretamente uma colega e, por gestos, indicava o número dois, simbolizando os dois lacinhos que tinha nas mãos.

Já em outra mesa, uma menina segurava um urso de pelúcia cor-de-rosa, que abraçava com carinho durante um longo tempo. Ela não dialogava com o brinquedo, mas o gesto repetitivo e o olhar fixo expressavam afeição e tranquilidade. Nesse mesmo ambiente, uma das crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) não se sentou; caminhava pela sala explorando objetos sobre as mesas, pegando e soltando-os sem que os colegas reagissem, demonstrando familiaridade com essa atitude. Essa naturalidade das outras crianças denotava aceitação implícita e reconhecimento do modo de ser do colega, construídos pela convivência ao longo do tempo.

A professora, com postura calma e acolhedora, chamou as crianças para o início da rotina semanal. Todas se organizaram em roda, sentando-se no chão, repetindo os gestos já conhecidos. A docente cumprimentou o grupo com uma “boa tarde”, que foi respondido em coro, seguido da oração e da música “Sete dias a semana tem”. Em seguida, perguntou qual era o dia da semana e, prontamente, as crianças responderam “terça-feira”, associando o dia à palavra “alegria”, como um pequeno ritual simbólico que fazia parte da rotina. A professora também estimulou o grupo a contar quantos colegas estavam presentes, e as respostas mostraram envolvimento e cooperação. Essa sequência de atividades consolidava a rotina como espaço de segurança, pertencimento e aprendizagem coletiva, na qual a repetição assumia caráter formativo.

Logo após, a professora conduziu um momento musical, repleto de gestos e cantos conhecidos. As canções “Se você está contente”, “Boa tarde, coleguinhas” e “Deus é bom para mim” foram entoadas com entusiasmo. A música, mais uma vez, cumpriu seu papel integrador,

estimulando a expressão corporal e o sentimento de grupo. Em seguida, a docente anunciou que apresentaria uma nova fábula, “A Lebre e a Tartaruga”. Mostrou imagens dos personagens no celular, perguntando se as crianças os conheciam.

As respostas foram variadas: algumas afirmavam conhecer a tartaruga, outras diziam nunca ter visto uma lebre. Ao iniciar o vídeo, percebeu-se a limitação do recurso tecnológico, pois o tamanho da tela dificultava a visualização. Muitas crianças inclinavam o corpo para frente ou mudavam de posição para enxergar melhor. Ainda assim, a atenção e o encantamento permaneciam evidentes, demonstrando o envolvimento do grupo e o esforço da professora em adaptar os recursos disponíveis à realidade local.

Ao término da exibição do vídeo, a professora perguntou o que haviam visto. As respostas surgiram simultaneamente: “a lebre e a tartaruga”. O entusiasmo das crianças revelava a empolgação com a narrativa. A docente, então, convidou-as a retornar às mesas, onde retomaram brevemente o brincar livre com garrafas e carrinhos, até que ela organizasse os materiais pedagógicos para a próxima atividade. Nesse momento, a criança com autismo chorou e apontou insistentemente para a porta, manifestando o desejo de sair. A Auxiliar de sala levou a criança com autismo para caminhas, e, após alguns minutos de caminhada pela sala, a criança se acalmou e buscou o colo da professora auxiliar, permanecendo ali por alguns instantes.

Com os materiais já distribuídos, as crianças receberam seus cadernos de desenho. Ao abri-los, demonstraram interesse imediato: algumas comentavam sobre as cores que utilizariam, outras observavam o desenho impresso. Duas crianças preferiram pintar em pé, enquanto as demais permaneceram sentadas e concentradas. A professora circulava entre as mesas, observando, orientando e incentivando o cuidado no manuseio dos lápis e o preenchimento dentro dos contornos. Sua presença constante e atenta configurava uma prática de mediação próxima e dialogada, em que cada gesto docente se convertia em ato educativo. Em uma das mesas, uma menina mostrou o desenho à colega e perguntou se estava bonito. Ao receber elogio, sorriu e retribuiu o comentário.

Enquanto isso, um menino trocava frequentemente de lápis, afiando-os e exibindo à colega o resultado, demonstrando curiosidade e desejo de compartilhar o que fazia. Em certo momento, olhou em direção à pesquisadora, desviando o olhar em seguida, gesto que denotava curiosidade e consciência de estar sendo observado. Quando finalizaram as pinturas, as crianças entregaram os cadernos à professora, que examinava um a um, elogiando com expressões afetuosas, “lindo”, “parabéns”, “bonito”, valorizando o esforço de cada uma. O feedback positivo reforçava o vínculo e a autoestima dos pequenos, contribuindo para um clima de confiança e motivação.

A criança com autismo não concluiu o desenho, preferindo caminhar pela sala. A professora auxiliar o acompanhou, permitindo que explorasse o ambiente até se acalmar. Em determinado momento, levou-o ao salão ao lado, para observar de outro ângulo o movimento, e depois o trouxe de volta à sala. A rotina de acompanhamento individualizado se repetia, demonstrando o cuidado e o compromisso com a inclusão, ainda que com desafios cotidianos. Quando o menino retornou, uma colega foi convidada pela professora a oferecer-lhe peças de encaixe. A interação, embora breve, revelou tentativas de aproximação entre as crianças, mediadas pela sensibilidade docente.

O momento do lanche seguiu a mesma estrutura do dia anterior: todas as crianças foram ao refeitório, exceto a criança com autismo, que continuava a resistir a esse espaço. As demais se alimentaram com tranquilidade e, ao retornarem, retomaram as brincadeiras com as pecinhas de encaixe. As meninas formaram um cenário imaginário de “casa”, utilizando cadeiras para construir o ambiente e nomeando bonecas como mãe, pai e filhos. Os meninos preferiram montar torres e figuras com as peças, sem distinção de cor.

Após o brincar, a professora convidou o grupo a guardar as peças, beber água e retornar às cadeiras para a atividade seguinte. No quadro, desenhou uma tartaruga e escreveu as letras “T – A – R – G”, utilizando o marcador azul. Chamou as crianças pelo nome, pedindo que observassem as letras e identificassem a letra inicial “T”. Todas conseguiram nomeá-la, demonstrando atenção e envolvimento. Em seguida, as crianças pintaram a tartaruga com as cores de sua preferência, e uma delas perguntou se poderia pintar também a letra “T”. A professora respondeu com incentivo, valorizando a iniciativa. Outro aluno se levantou e ficou observando o desenho no quadro, sem falar nada, apenas fixando o olhar na imagem, gesto que expressava contemplação e curiosidade.

Ao final da atividade, as crianças guardaram os materiais e sentaram-se próximas à porta, aguardando os familiares. O clima era sereno: algumas conversavam em voz baixa, outras observavam a porta, demonstrando expectativa pela chegada dos pais. A professora manteve-se atenta e afetuosa, despedindo-se com gentileza de cada uma, reforçando o vínculo que sustenta o cotidiano escolar.

4.1.3 Terceira observação

A terceira observação ocorreu no dia 23 de julho de 2025. Nesse dia, estavam presentes dezoito crianças, sendo três com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA). Assim como nas observações anteriores, essa observação buscou compreender, de maneira atenta e

sensível, a rotina da turma, as formas de interação entre as crianças e as mediações pedagógicas da professora e da auxiliar. Esse momento marcou o fechamento do ciclo de aproximação com o campo, já revelando um olhar mais amadurecido sobre a rotina da turma e as relações estabelecidas em sala.

Logo ao chegarem, as crianças se acomodaram em suas mesas, repetindo os agrupamentos dos dias anteriores, demonstrando que a rotina já estava solidamente incorporada. Nesse primeiro momento, demonstraram os lanches trazidos de casa. Alguns compartilharam espontaneamente, outros preferiram comer sozinhos, e alguns, mesmo sem trazer o lanche, não demonstraram incômodo ou desejo em relação ao alimento do colega. Enquanto as crianças interagiam, a professora circulava pelo ambiente, acolhendo-as com abraços e perguntando se estavam bem. As respostas vinham acompanhadas de sorrisos e gestos de afeto. Chamava atenção a tranquilidade do grupo diante da presença da pesquisadora, as crianças olhavam a pesquisadora, cumprimentavam e logo voltavam às suas atividades, demonstrando confiança e naturalidade.

Durante esse momento inicial, os meninos trouxeram brinquedos de super-heróis e dinossauros, trocando entre si e comparando as figuras. As falas, marcadas por brincadeiras e risadas, revelavam um diálogo simples, porém permeado de reconhecimento e troca, dizendo “o meu é mais bonito”, dizia um; “não, o meu é!”, respondia o outro, em um jogo linguístico típico da infância. As meninas, por sua vez, mantiveram conversas mais reservadas e expressivas, falando baixo e trocando sorrisos. Em determinado momento, uma delas retirou de sua bolsa uma pequena bola, que passou a jogar de uma mão para outra, dividindo o gesto com as colegas.

A professora, dando continuidade à rotina estabelecida, convidou as crianças para formarem a tradicional rodinha. Todas se sentaram no chão e participaram da oração e da canção “Sete dias a semana tem”. O canto coletivo, repetido com entusiasmo, marcava o início das atividades formais do dia. Em seguida, a professora anunciou que dariam continuidade à atividade da semana anterior, retomando os cadernos para finalizar as pinturas. Cada criança recebeu o próprio material e retomou o trabalho com concentração. Uma delas perguntou qual cor deveria usar, e a professora respondeu: “a mesma que você começou”. Em minha compreensão, essa resposta, simples e pedagógica, valorizava a autonomia e a coerência das escolhas individuais, orientando sem retirar da criança o direito de decidir. Outras crianças, ao terminarem, passaram a folhear os cadernos e mostrar suas produções aos colegas, demonstrando orgulho e senso de autoria.

Após a finalização das pinturas, a professora liberou as crianças para um momento de brincadeira com massinha de modelar. A atividade trouxe leveza e descontração ao ambiente, estimulando a criatividade e a coordenação motora. O clima era de cooperação: algumas crianças modelavam juntas, outras preferiam explorar as massinhas individualmente. Ao chegar o horário do lanche, todas aceitaram com tranquilidade a refeição oferecida pela escola, demonstrando familiaridade com a rotina e o espaço do refeitório, inclusive a criança com autismo, que nesse dia, aceitou ir ao espaço do refeitório.

Ao retornarem do refeitório, as crianças dirigiram-se ao balde de peças de encaixe, repetindo o padrão dos dias anteriores. Algumas crianças optaram por brincar em dupla, outras de forma isolada, manipulando as pecinhas sem distinção de cores. A professora manteve uma postura observadora e respeitosa, permitindo que as crianças conduzissem a atividade de modo autônomo. Ao final do tempo destinado ao brincar, solicitou que guardassem as peças, bebessem água e se preparassem para a última atividade do dia. As crianças responderam prontamente, demonstrando compreensão e internalização das regras da rotina.

A última proposta do dia consistiu em uma atividade de coordenação motora fina, utilizando recorte e colagem. As crianças cortavam pequenos pedaços de papel crepom, amassavam-nos entre os dedos e os colavam sobre o contorno de um círculo. A tarefa exigia paciência e delicadeza, e foi realizada com entusiasmo. Durante a execução, a professora caminhava entre as mesas, oferecendo auxílio e reforçando positivamente as ações de cada uma. Ao terminarem, organizaram o material, guardaram os pertences e se sentaram próximas à porta para aguardar os familiares. O ambiente era calmo, e o grupo parecia compreender o encerramento das atividades como parte natural da rotina.

De forma geral, ao longo dos três dias de observação, foi possível perceber que a professora conduzia a turma com delicadeza, constância e sensibilidade, estabelecendo um equilíbrio entre afeto e autoridade. A rotina estava bem estruturada e favorecia a participação de todas as crianças, inclusive daquelas com autismo, que acompanhavam as atividades com maior ou menor apoio, conforme suas necessidades.

O comportamento das famílias ao deixarem os filhos demonstrava confiança e vínculo com a instituição, evidenciando o que Freire (2015) denomina como uma relação dialógica necessária para a construção de uma educação democrática. As crianças, por sua vez, mostravam-se felizes, curiosas e à vontade na escola. Observou-se um ambiente onde o diálogo, a ludicidade e o cuidado formam a base das práticas pedagógicas, confirmando que a afetividade e o respeito à curiosidade infantil são fundamentais no processo educativo. Essa constância, perceptível nas três observações, criou um alicerce de compreensão essencial para

o desenvolvimento posterior dos Círculos de Cultura, que emergirão desse mesmo cotidiano sensível e coletivo vivido no chão da Maísa.

4.1.4 Coleta das Imagens da Maísa

Nos dias 22 e 23 de julho de 2025, entre os momentos de observação realizados em sala, foi realizada a coleta de imagens que expressassem pertencimento das crianças à comunidade da Maísa, especialmente nos espaços que articulam a escola e o território em que vivem. Essa ação teve como objetivo registrar lugares, objetos, paisagens, residências e pontos de convivência que compõem a vida social e simbólica do universo infantil local, revelando o vínculo entre o cotidiano das crianças e sua paisagem cultural, ou seja, o cenário em que nascem, brincam e aprendem.

Essa escolha metodológica dialoga diretamente com o pensamento de Paulo Freire, ao compreender a imagem como uma forma de leitura do mundo. Para Freire (1983), antes da leitura da palavra, os sujeitos realizam a leitura da realidade que os cerca, construída a partir de imagens, experiências, memórias e relações sociais. As imagens, nesse sentido, não são neutras: elas carregam significados, histórias e afetos que expressam o modo como os sujeitos se reconhecem em seu território. Ao registrar imagens da comunidade, buscou-se valorizar aquilo que é familiar às crianças, reconhecendo seus espaços de pertencimento como fontes legítimas de conhecimento.

Freire (1970) destaca que a educação precisa partir da realidade concreta dos educandos, respeitando seus contextos de vida e suas experiências. As imagens coletadas funcionam, portanto, como temas geradores, pois emergem do cotidiano das crianças e possibilitam a problematização do espaço em que vivem. Ao olhar para essas imagens, as crianças não apenas reconhecem lugares, mas se reconhecem como parte da comunidade, fortalecendo vínculos identitários e afetivos. Trata-se de uma prática pedagógica que reafirma o educando como sujeito histórico e cultural, inserido em uma realidade que pode ser compreendida, narrada e transformada.

Além disso, Freire (1994) enfatiza que a construção da identidade ocorre na relação entre memória, experiência e esperança. As imagens do território, ao registrarem marcas do passado e do presente da comunidade, contribuem para a preservação da memória coletiva e para a valorização das histórias locais. Nesse processo, a educação assume um papel humanizador, pois reconhece os sujeitos como pertencentes a um lugar e a uma história, fortalecendo o sentimento de identidade e de compromisso com o espaço vivido.

Historicamente, a Maísa carrega uma trajetória marcada por profundas transformações territoriais e sociais. A comunidade, hoje referência rural no município de Mossoró, teve origem como um polo agroindustrial: a Mossoró Agroindustrial S/A (MAISA), empresa que se destacou, por décadas, como um dos símbolos da fruticultura irrigada no semiárido nordestino. A MAÍSA cultivava melão, melancia, caju e outras frutas, possuía fábrica de sucos, setor de processamento de castanha e uma robusta infraestrutura física, composta por fábricas, laboratórios, sistemas de irrigação, poços profundos e uma vila residencial destinada aos trabalhadores. As ruínas do antigo Centro Administrativo da MAISA, ainda visíveis às margens da BR-304, evocam o período de maior expansão da empresa e permanecem como vestígios materiais da memória coletiva da região (Barbosa, 2021; Brasil, 2022; Souza, 2024).

Imagem 7 – Centro Administrativo



Fonte: Arquivo da pesquisa (2025).

Nesse contexto, a coleta de imagens da Maísa ultrapassa o registro visual e assume um caráter pedagógico e político, conforme propõe Freire (1970), ao compreender a educação como prática de liberdade. As imagens do território tornam-se mediadoras do diálogo, possibilitando que as crianças leiam, interpretem e narrem o mundo a partir de suas próprias experiências, reafirmando seu pertencimento e sua identidade no espaço em que vivem.

Com a crise da empresa, as terras foram ocupadas por movimentos sociais no início dos anos 2000, o que deu origem ao projeto de reforma agrária da Maísa. Em 2003, cerca de 700 famílias ocuparam o território, reivindicando o direito à terra e ao trabalho. Em outubro de

2022, 206 famílias receberam títulos de domínio no Assentamento Maísa, consolidando parte da área de aproximadamente 20 mil hectares, distribuídos em diversas agrovilas. Assim, o percurso da comunidade, de polo agroindustrial a território de produção familiar, delineia os contornos históricos, econômicos e simbólicos da Maísa contemporânea, cujos modos de vida hoje dialogam com a infância e a educação local (Barbosa, 2021; Brasil, 2022; Souza, 2024).

Com esse pano de fundo, a coleta de imagens buscou registrar três ordens de espaços inter-relacionados, os pontos públicos e referenciais da comunidade, os espaços residenciais e domésticos das crianças e as cenas do cotidiano no entorno da escola e das moradias. Assim, iniciei a busca por registros de imagem na comunidade. A Maísa é uma localidade que, ao longo dos anos, passou por crescimento urbano e social, com a formação de novas casas e estabelecimentos comerciais. O início dos registros ocorreu na UR-1 (Baixinha) — nome histórico dado ao conjunto de casas situadas em um terreno menos plano, formado por quadras e ruas bem definidas, onde os comércios principais se concentram no centro dessas quadras ou próximos às residências. Nessa região localizam-se a Unidade de Educação Infantil Tia Aldaniza (UEI), o Supermercado Rede 10, o posto de saúde, a Escola Estadual Gilberto Rola, o Açaí do Bob's, a pracinha nova e a pracinha antiga, a farmácia, o posto de combustível e o campo de futebol. A maioria das imagens coletadas se concentra nesse setor.

O outro conjunto de moradias situa-se na UR-2 (Alto) — denominação atribuída em razão do terreno mais elevado. Assim como na Baixinha, as casas se organizam por quadras, tendo ao centro a Associação Comunitária e Esportiva da Maísa (ACEM), a igreja católica, padaria, academia, igrejas evangélicas e pequenos comércios locais próximos às residências. Essas áreas funcionam como polos de circulação e convivência infantil, reconhecidos pelas crianças como parte essencial de seu cotidiano.

Outras imagens foram coletadas nas residências das próprias crianças, com a colaboração das famílias. Em reunião, alguns pais se dispuseram a realizar registros do ambiente doméstico, tarefas diárias, quintais onde as crianças brincam, ruas próximas, currais de animais, pés de frutas e espaços de trabalho familiar. Esses registros permitiram um olhar mais íntimo, no qual a casa e o quintal se revelam como extensões simbólicas da escola e territórios de aprendizagem e identidade. Ao todo, foram realizadas 31 fotografias, cuidadosamente selecionadas e organizadas conforme seu valor semântico, estético e pedagógico, compondo o acervo visual de apoio às atividades nos Círculos de Cultura.

A coleta imagética não se limitou a um procedimento técnico de documentação, mas configurou-se como um ato de escuta visual e reconhecimento simbólico. Fotografar a Maísa significou afirmar sua presença no discurso da pesquisa, dando visibilidade às camadas de

memória, identidade e pertencimento que habitam o território. Cada fotografia atua como lente interpretativa, dialogando com as narrativas das crianças, com o espaço vivido e com a prática educativa em construção.

Assim, este tópico da coleta imagética estabelece uma ponte entre o ambiente escolar observado e o universo comunitário das crianças — entre o “dentro da sala” e o “fora da sala” que elas habitam, reconhecem e compartilham. As imagens tornam-se vozes do território, permitindo que os Círculos de Cultura se fortaleçam como espaços dialógicos e orgânicos de expressão, enraizados na realidade local. Os registros fotográficos, portanto, convidam as crianças a se reconhecerem como protagonistas do seu mundo, enquanto a pesquisa se enraíza na experiência, na memória e na identidade da Maísa.

4.2 Os Círculos de Cultura construídos em conjunto com os Cadernos Reflexivos e de Ação e o Teatro Imagem

4.2.1 Primeiro Círculo de Cultura

O primeiro Círculo de Cultura foi realizado no dia 24 de julho de 2025, na Unidade de Educação Infantil Tia Aldaniza, com a participação de 18 crianças de quatro anos, do Infantil II. Esse encontro teve como objetivo introduzir e vivenciar, de forma lúdica e acessível, o conceito freireano de Círculo de Cultura, compreendido como um espaço pedagógico fundamentado no diálogo, na escuta e na construção coletiva do conhecimento. Para Paulo Freire (1970), o Círculo de Cultura rompe com a lógica vertical da educação tradicional, substituindo a relação hierárquica entre quem ensina e quem aprende por uma dinâmica horizontal, na qual todos são sujeitos do processo educativo.

Nesse sentido, o Círculo de Cultura foi organizado como um espaço de convivência e partilha, no qual as crianças puderam experimentar o círculo não apenas como uma forma de organização física, mas como um ambiente simbólico de fala, respeito e acolhimento. Freire (1970) afirma que o diálogo é a essência da educação libertadora, pois é por meio dele que os sujeitos expressam suas ideias, escutam o outro e constroem sentidos sobre a realidade. Ao adaptar esse princípio à educação infantil, o encontro buscou favorecer a participação ativa das crianças, respeitando suas formas próprias de expressão e comunicação.

Além disso, o Círculo de Cultura teve como finalidade fortalecer os vínculos afetivos entre a pesquisadora e as crianças, reconhecendo a afetividade como dimensão indissociável do processo educativo. Para Freire (1970), ensinar exige respeito aos saberes dos educandos e

abertura ao diálogo, elementos que se constroem em um ambiente de confiança e escuta. Assim, foram utilizados recursos lúdicos, como contação de histórias, brincadeiras, músicas e movimentos corporais, que possibilitaram às crianças se expressarem de maneira espontânea e significativa.

Todas as atividades foram planejadas a partir de um olhar sensível e inclusivo, considerando o ritmo, a curiosidade e a singularidade de cada criança. Essa postura pedagógica está alinhada à concepção freireana de educação como prática humanizadora, que reconhece o educando como sujeito histórico e cultural, capaz de aprender, dialogar e produzir saberes (Freire, 1996). Dessa forma, cada gesto, palavra e silêncio das crianças foram compreendidos como formas legítimas de expressão, reafirmando o Círculo de Cultura como um espaço de diálogo, convivência e construção coletiva de sentidos, mesmo na educação infantil.

O ambiente da sala foi preparado para favorecer o diálogo e a interação. As cadeiras foram afastadas e as crianças organizadas em roda, simbolizando o princípio de igualdade entre todos. No centro, foram dispostos cones de linha, bolas coloridas de plástico, uma aranha confeccionada em feltro (vermelha, laranja e amarela), caixa de som, celular, caixa de sapato, livro “A Caixa Maluca”, lata de alumínio e frutas em EVA.

Logo no início, as crianças demonstraram grande interesse pela presença da pesquisadora. Aproximaram-se com abraços, sorrisos e gestos de carinho, revelando um ambiente de acolhimento e afeto mútuo. As crianças com autismo também participaram conforme suas possibilidades: uma delas, não verbal, permaneceu no círculo por alguns instantes, observando atentamente e explorando os objetos, enquanto as demais o acolhiam com naturalidade e empatia.

Inicialmente, as crianças participaram de um momento musical, no qual foram convidadas a movimentar o corpo de forma livre e orientada. De pé, levantaram os braços como se estivessem tocando o céu e, em seguida, abaixaram-nos para se abraçar. Depois, foram estimuladas a abraçar o colega ao lado, segurar as mãos uns dos outros e, logo após, soltar as mãos para se agacharem, abraçando as próprias pernas. Esse momento favoreceu a conexão corporal, o acolhimento e a preparação para a atividade coletiva.

Em seguida, as crianças se levantaram novamente, estenderam as mãos à frente e caminharam em direção às mãos dos colegas, realizando movimentos que imitavam o voo de borboletas. Aos poucos, todas se reuniram e, juntas, fizeram o gesto das borboletas com os dedos, retornando ao centro do círculo. Após essa vivência, foram convidadas a cruzar as pernas e se sentar em silêncio. Nesse momento, foi perguntado se sabiam o que era um círculo. Algumas crianças responderam que sim, outras associaram o círculo a uma bola, e uma criança,

de forma espontânea, disse que se tratava de um circo, repetindo a palavra três vezes, sem qualquer interferência, evidenciando liberdade de expressão e criatividade.

Na sequência, foi explicado que aquele seria um “Círculo de Cultura”, um espaço em que poderiam conversar, brincar, fazer perguntas e interagir com livros e brinquedos, reforçando a ideia de participação, diálogo e partilha. Durante esse momento, uma criança com autismo permaneceu no centro do círculo, acompanhando a dinâmica proposta. Inicialmente, ficou em pé, depois sentou-se por alguns minutos e, em seguida, explorou outros espaços da sala. Essa forma de participação não representou ausência de envolvimento; ao contrário, constituiu uma maneira própria e espontânea de interagir, expressar-se e participar da atividade, respeitando seu ritmo, suas escolhas e seus limites.

Em seguida, iniciou-se a contação da história “**A Caixa Maluca**”, de Flávia Muniz, que tinha como objetivo estimular a curiosidade, o diálogo e a diversão das crianças. Os personagens incluíam macaco, galo, sapo, tatu, tartaruga, leão, tucano, jacaré, papagaio e pavão. Durante a leitura, as crianças reproduziam palavras da narradora, como “uma caixa”, “a caixa maluca” e os nomes dos personagens, além de fazerem associações próprias, como mencionar um periquito, que não estava na história. Algumas crianças especulavam sobre o conteúdo da caixa, se tinha doces, sorvete, brinquedos, carrinhos, bonecas ou um palhaço. Enquanto a história se aproximava do final, algumas crianças se interessavam por outros objetos da sala, outras ficavam próximas à pesquisadora observando o livro, e todas estavam ativamente engajadas. Ao final, descobriram que dentro da caixa havia um palhaço com molas.

Após a história, foi apresentada às crianças uma caixa, denominada “A Caixa Maluca”, sendo questionadas sobre o que acreditavam haver em seu interior. As respostas foram variadas, incluindo animais, brinquedos, círculo, pião, bola ou a própria caixa maluca. Ao abrir a caixa, foi encontrada uma bola verde, sobre a qual as crianças dialogaram a respeito de sua forma (redonda) e cor (verde). Em seguida, foram distribuídos cones de linha de costura, e a bola foi posicionada sobre um deles, sendo proposta a passagem da bola de mão em mão utilizando apenas os objetos, sem tocá-la diretamente. Algumas crianças realizaram a transferência com facilidade, enquanto outras precisaram, inicialmente, segurar a bola com as mãos; contudo, com a repetição dos movimentos circulares, todas conseguiram realizar a tarefa. A atividade favoreceu a socialização, a cooperação e a participação ativa das crianças, respeitando os diferentes ritmos e formas de envolvimento.

Durante a brincadeira, foi perceptível a cooperação entre as crianças. Quando notaram que nem todos tinham um cone, algumas se ofereceram para entregar o objeto aos colegas. A criança com autismo, por exemplo, teve a iniciativa de passar seu cone para um colega sem

cone, e os demais repetiram o gesto. Observou-se que, mesmo em um ambiente com múltiplos estímulos sensoriais, a criança com autismo conseguiu participar de forma significativa, seguindo seus próprios limites e demonstrando avanços no engajamento social e na interação com o grupo. No total, havia 18 crianças, sendo que inicialmente apenas nove possuíam cones, mas a dinâmica favoreceu a inclusão e o engajamento de todos.

Na sequência, foi apresentada uma lata de alumínio revestida com E.V.A. verde, na qual estava escrita, com caneta preta, a palavra “FRUTA”. Dentro da lata havia frutas confeccionadas em E.V.A., tais como mamão, laranja, uva, pitaita, limão, pera, abacaxi, acerola, cereja, abacate, manga, morango, goiaba, melancia, melão, caju, maçã, kiwi, maracujá, limão, banana e tangerina. As crianças foram convidadas a segurá-la, retirar uma fruta e dizer o nome daquela que haviam escolhido

Durante a atividade, uma criança autista demonstrou interesse pela lata e acabou derrubando-a. As frutas caíram no chão e, prontamente, as demais crianças começaram a recolhê-las, dizendo em voz alta o nome das frutas que pegavam. Depois, foram entregando as frutas à pesquisadora, que aproveitou o momento para perguntar quais delas as crianças já haviam experimentado e qual era a preferida de cada uma.

Imagem 8 – Brincadeira com a Aranha



Fonte: Arquivo da pesquisa (2025).

Na etapa final da interação, a pesquisadora apresentou uma aranha confeccionada em material artesanal e convidou as crianças a se sentarem em círculo. Perguntou se já haviam visto uma aranha, e todas responderam afirmativamente. As crianças compartilharam suas

experiências, contando onde já haviam visto o animal — embaixo da cama, no teto ou no quintal de casa. Por fim, as crianças foram convidadas a se levantar e permanecer em círculo para dançar, segurando as patas da aranha. Em grupos de três, cada um segurava parte das oito patas, e, ao som da música, todos cantavam e dançavam com alegria, movimentando-se para cima, para baixo, girando e mexendo o corpo ao redor da aranha.

O encerramento foi repleto de entusiasmo e cooperação. As crianças dançavam, cantavam e interagiam livremente, enquanto a pesquisadora observava o fortalecimento dos laços afetivos e da confiança mútua. O círculo, enquanto prática freireana, transformou-se em um espaço vivo de trocas simbólicas, onde o saber infantil foi valorizado e reconhecido. A atividade demonstrou que o Círculo de Cultura, ao ser vivenciado de forma lúdica, pode se tornar um instrumento potente de inclusão, diálogo e aprendizagem significativa.

Dessa forma, o primeiro Círculo de Cultura não apenas apresentou às crianças o conceito proposto por Paulo Freire, mas o materializou em vivência concreta, em que o brincar, o sentir e o falar se entrelaçaram na construção de sentidos coletivos. Cada gesto, palavra e olhar foram compreendidos como expressão legítima do ser infantil. A experiência evidenciou que a educação dialógica e afetiva é capaz de promover pertencimento, autonomia e alegria no aprender, elementos essenciais para o desenvolvimento integral das crianças e para o avanço das próximas etapas da pesquisa.

4.2.2 Segundo Círculo de Cultura: As imagens da comunidade e os primeiros Cadernos Reflexivos

O Segundo Círculo de Cultura foi realizado no dia 6 de agosto de 2025, na Unidade de Educação Infantil (UEI) Tia Aldaniza. O encontro contou com a presença de onze crianças de quatro anos de idade. Este momento teve como propósito fundamental dar continuidade ao processo de aproximação e diálogo iniciado no primeiro círculo, introduzindo, agora, elementos visuais concretos da própria comunidade da Maísa.

O objetivo do segundo Círculo de Cultura foi criar condições para que as crianças se reconhecessem e se afirmassem como sujeitos ativos de sua comunidade, percebendo-se nas imagens e atribuindo sentidos a elas a partir de suas próprias vivências. Em diálogo com a Pedagogia do Oprimido, esse movimento rompe com uma prática bancária e coloca a criança no centro do processo educativo, valorizando sua leitura de mundo como ponto de partida do conhecimento (Freire, 1970). Ao utilizar os Cadernos Reflexivos e de Ação como espaço de expressão livre, a proposta fortaleceu a autonomia das crianças, entendida por Freire (2014)

construção, outro trabalhando no cultivo do melão ao enrolar mangueiras, uma mãe lavando roupas em baldes e um quintal com muro e chiqueiro de galinhas. Essas imagens despertaram identificação imediata nas crianças, pois retratavam cenas que fazem parte de suas próprias vidas. Em diálogo com Paulo Freire, tanto na *Pedagogia do Oprimido* (1970) quanto na *Pedagogia da Autonomia* (1996), esse movimento reconhece o saber que nasce da experiência concreta, valorizando o trabalho, a família e o território como fontes legítimas de conhecimento. Ao se verem representadas nessas imagens, as crianças não apenas observam, mas se reconhecem como sujeitos de uma história que importa, fortalecendo o sentimento de pertencimento e a autonomia. Nesse mesmo caminho, Augusto Boal (1991) ajuda a compreender essas imagens como uma forma de dar visibilidade à vida comum, transformando o cotidiano em linguagem expressiva e política. Assim, as imagens deixam de ser apenas registros visuais e passam a funcionar como instrumentos de escuta, diálogo e reconhecimento, aproximando a escola da realidade vivida e afirmando as experiências das crianças e de suas famílias como parte central do processo educativo.

O Círculo foi iniciado com um momento de reengajamento afetivo. Na sequência, as crianças foram convidadas a lembrar as atividades realizadas no Círculo anterior, mencionando a brincadeira com a bola e o cone, a “caixa maluca”, a dança da aranha e o palhaço, associado ao circo e a experiências anteriores. Posteriormente, foi realizado um momento de relaxamento ao som de música instrumental suave, com a realização de alongamentos e movimentos corporais, preparando o grupo para a continuidade das atividades.

Imagem 10 – Momentos no Círculo de Cultura



Fonte: Arquivo da pesquisa (2025).

Sentadas em círculo, com as imagens dispostas no centro, as crianças identificaram-nas como fotografias, desenhos e representações de lugares conhecidos. Em seguida, foi apresentada a questão do tema gerador: “O que tem na nossa comunidade?”. Ao serem questionadas sobre o que havia na comunidade Maísa, afirmaram residir nesse território e foram convidadas a manusear, observar e escolher uma imagem. As escolhas realizadas referiram-se, principalmente, à própria casa, à escola, ao curral, às frutas cultivadas na região e à estrada próxima à escola.

O diálogo, mediado pelas imagens, possibilitou a emergência de aspectos culturais, sociais e econômicos profundamente ligados ao cotidiano da comunidade. A partir da apresentação das fotografias do melão, da estrada e do carroção utilizado para o transporte das frutas, as crianças passaram a reconhecer e nomear elementos presentes em sua realidade diária. As imagens funcionaram como disparadoras de memórias e experiências, favorecendo a leitura do mundo a partir do que lhes é familiar e significativo.

Durante esse momento, as crianças relacionaram imediatamente as imagens à produção local, afirmando que o melão era plantado pelos pais em seus locais de trabalho. As falas revelaram não apenas o conhecimento sobre o cultivo da fruta, mas também a compreensão das relações de trabalho e da importância da agricultura para a vida da comunidade. Ao se reconhecerem nas imagens, as crianças demonstraram sentimento de pertencimento ao território

e orgulho das atividades desenvolvidas por suas famílias, evidenciando como o contexto econômico atravessa suas vivências e narrativas.

Esse processo de diálogo reforça a potência das imagens como mediadoras da expressão infantil, pois permitem que as crianças articulem fala, memória e experiência concreta. Ao observar e comentar as fotografias, elas não apenas identificaram objetos ou paisagens, mas atribuíram significados a partir de suas vivências, estabelecendo relações entre a imagem, o trabalho familiar e o espaço onde vivem. Assim, as imagens tornaram-se um recurso para dar visibilidade às vozes infantis e às múltiplas formas de leitura do território.

Nesse contexto, a imagem apresentada a seguir sintetiza esse movimento de reconhecimento e significação, ao evidenciar a relação das crianças com a produção agrícola da comunidade, expressa em suas próprias falas sobre o melão e a melancia presentes em seu cotidiano.

Imagem 11 – A melancia que tem na minha casa e o melão que meu pai planta “falas das crianças”



Fonte: Arquivo da pesquisa (2025).

A problematização inicial partiu da observação da imagem da melancia apresentada no Círculo de Cultura, levando à identificação do que estava sendo visualizado. Diante da imagem, um menino respondeu: “olha, eu peguei uma melancia, eu gosto de melancia, meu pai traz do trabalho para eu comer, essa é bem grande e verde”. A leitura realizada associa o fruto representado ao consumo alimentar e ao contexto de trabalho familiar.

Em seguida, uma menina complementou a leitura ao afirmar: “eu como aqui na escola, ela é bem docinha”, relacionando a imagem aos diferentes espaços de convivência. As falas evidenciam que a melancia é reconhecida como parte do cotidiano das crianças, articulando experiências vividas na família e no ambiente escolar.

A partir da observação da imagem do melão apresentada no Círculo de Cultura, a leitura coletiva foi sendo construída. A imagem à esquerda mostra um melão de coloração amarela, identificado por uma menina que, ao segurar a imagem, afirmou: “eu peguei um melão, na minha casa tem melão e eu como de manhã”. Outra criança manifestou-se dizendo: “eu não gosto de melão não”, ampliando o diálogo a partir de diferentes percepções.

Imagem12 – Eu quem fiz a melancia, eu fiz o melão “falas das crianças”



Fonte: Arquivo da pesquisa. 2025.

No decorrer da observação, surgiram comparações visuais, com enunciados que associaram o melão ao formato de uma bola e à sua coloração amarela. A leitura da imagem foi ainda relacionada ao contexto de trabalho familiar, quando outra criança afirmou: “meu pai

planta no projeto dele”. As falas evidenciam que o melão é reconhecido tanto por suas características visuais quanto por sua presença no cotidiano alimentar e produtivo da comunidade.

Nos desenhos produzidos, as crianças destacaram elementos como a melancia, o melão amarelo e uma fatia de melão de coloração alaranjada, explicando suas escolhas a partir de suas próprias vivências. As imagens desenhadas não se configuram apenas como representações visuais, mas como formas de leitura e interpretação do mundo vivido. Para Paulo Freire (1983), a aprendizagem inicia-se na leitura do mundo, construída a partir das experiências concretas dos sujeitos, antes mesmo da leitura da palavra. Nesse sentido, os desenhos revelam como as crianças atribuem significados aos alimentos que fazem parte de seu cotidiano familiar e comunitário.

Ao apresentar sua produção, uma criança afirmou: “Eu como esse melão, aqui chama melão oranje”, evidenciando o reconhecimento do fruto pela nomenclatura utilizada na comunidade. Essa fala demonstra que o desenho funciona como um mediador da expressão cultural, permitindo que a criança articule imagem, linguagem e identidade. Freire (1970) ressalta que os sujeitos aprendem quando conseguem relacionar o conhecimento escolar à sua realidade concreta, valorizando os saberes construídos na experiência diária.

Outras falas reforçaram essa relação entre imagem e cotidiano, como: “Eu fiz a melancia porque na minha casa eu como, meu pai sempre traz do trabalho”, “Eu gosto do melão, eu como em casa e na escola” e “Meu pai planta, sabia?”. Essas narrativas revelam que, ao desenhar, as crianças não apenas reproduzem objetos, mas expressam vínculos afetivos, relações de trabalho familiar e práticas alimentares que estruturam sua leitura de mundo. Conforme Freire (1994), reconhecer esses saberes é fundamental para uma educação humanizadora, pois considera os sujeitos como seres históricos e culturais, em constante processo de construção de sentidos.

Assim, o uso das imagens na forma de desenho possibilitou que as crianças se posicionassem como protagonistas do processo educativo, expressando conhecimentos, memórias e afetos. Ao valorizar essas produções, a prática pedagógica reafirma o princípio freireano de que ensinar é criar possibilidades para que os educandos expressem, interpretem e transformem a realidade a partir de suas próprias experiências (Freire, 1970; 1983).

Essas falas se articulam às produções gráficas presentes nos cadernos reflexivos, nas quais predominam traços firmes e espontâneos, realizados com lápis de grafite para o contorno e lápis de cor para o preenchimento. A melancia é representada em formato arredondado, com casca verde em diferentes tonalidades e indicação do interior em vermelho, com pequenos pontos escuros que remetem às sementes, sendo desenhada em tamanho ampliado, o que

evidencia sua relevância para a criança. O melão amarelo aparece em formato oval, com coloração amarela intensa, ocupando posição central no papel, enquanto a fatia de melão alaranjado surge como elemento associado ao consumo, reforçando a relação entre o fruto no campo e o alimento presente no cotidiano das crianças.

Em algumas produções, observa-se a presença de mais de um fruto na mesma composição, distribuídos de forma livre no espaço do papel, sem preocupação com perspectiva, característica própria da faixa etária. As escolhas cromáticas, a repetição de formas circulares e a ênfase nos frutos revelam que as crianças representaram aquilo que reconhecem, consomem e vivenciam em seu cotidiano. Assim, as produções gráficas, em diálogo direto com as falas das crianças, evidenciam a atribuição de sentidos às imagens a partir de experiências familiares, alimentares e culturais, valorizando o vocabulário local e fortalecendo o vínculo entre escola, família e território.

Imagem 13 – Estrada Perto da Escola “fala das crianças”



Fonte: Arquivo da pesquisa (2025).

O registro fotográfico apresentado foi utilizado como disparador no **Círculo de Cultura**, funcionando como elemento mediador do diálogo com as crianças. A imagem retrata uma estrada carroçável de chão batido, marcada pela terra vermelha, pela presença de barro e areia, além de rastros de pneus e pegadas que evidenciam a circulação cotidiana de motocicletas, bicicletas, veículos, carroças, pessoas e animais. Ao longo do percurso,

observam-se muros que delimitam o espaço da Escola Estadual Gilberto Rola, postes de iluminação pública e construções próximas, compondo a paisagem local reconhecida pelas crianças durante o diálogo. No Círculo de Cultura, a imagem foi prontamente identificada como parte dos trajetos diários entre casa e escola e como principal acesso a diferentes espaços da comunidade, como padaria, ponto de açaí, lanchonetes, campo de futebol e outros locais de convivência social. Ao dialogarem sobre essa estrada, as crianças compartilharam memórias, experiências e afetos, realizando aquilo que Paulo Freire denomina de leitura do mundo, na qual a realidade vivida se torna ponto de partida para a reflexão. Dessa forma, a estrada ultrapassa sua dimensão física e se afirma como espaço de pertencimento, memória e construção de sentidos, reforçando a perspectiva freireana de que o conhecimento se constrói no diálogo com o território e com a experiência concreta dos sujeitos.

Dando continuidade às atividades desenvolvidas no Círculo de Cultura, os desenhos foram produzidos no momento dos Cadernos Reflexivos e de Ação, espaço pensado para que as crianças expressassem, por meio de diferentes linguagens, suas percepções, memórias e sentidos sobre o território em que vivem. A imagem da direita apresenta o registro gráfico realizado por uma criança, composto por numerosos traços de lápis em tons de cinza, sobrepostos e cruzados, formando linhas curvas e diagonais que ocupam quase toda a superfície do papel. A intensidade dos traços e a pressão exercida no grafite, resultando em marcas mais escuras e espessas, sugerem a representação do chão e do percurso da estrada. Mesmo sem elementos figurativos claramente definidos, o desenho comunica ideias de caminho, movimento e permanência, revelando que a criança reconhece e se identifica com esse espaço vivido, atribuindo-lhe significado a partir de suas experiências cotidianas de deslocamento e convivência no território.

No diálogo estabelecido durante o Círculo de Cultura, ao ser questionada sobre sua produção, a criança afirmou que havia desenhado a estrada próxima à escola onde sua tia estuda, explicando que é por esse caminho que passa para chegar à sua escola e também para ir à padaria comprar pão. Essa fala evidencia que o desenho e a oralidade se complementam como formas de leitura e interpretação do espaço social, construídas a partir da vivência concreta da criança. Tal compreensão dialoga com Paulo Freire, ao afirmar que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, pois é nas experiências do cotidiano que o sujeito elabora seu vocabulário, constrói sentidos e expressa sua compreensão da realidade em que está inserido (Freire, 1989).

A estrada foi imediatamente reconhecida como o "caminho da escola onde meu irmão estuda". A imagem do posto de saúde foi associada a "hospital" e aos procedimentos médicos

("onde eu tomo injeção"), enquanto a farmácia, além do remédio, foi lembrada pela compra de "brinquedo".

Ao observarem a imagem do Supermercado Rede 10, uma criança afirmou: “Olha o Rede Dez”. Em seguida, outra criança acrescentou: “É o irmão Carlos”. Mais uma vez, uma criança reafirmou: “Menino, aqui é o irmão Carlo”, retomando a denominação utilizada anteriormente na comunidade para se referir ao estabelecimento. Outras crianças comentaram: “Eu vou aí no supermercado com minha mãe comprar brinquedo” e “Eu compro bolacha, eu vou com minha mãe, ela faz feira aí”, apontando para a imagem.

Ao segurarem a imagem da igreja, as crianças dialogaram sobre suas vivências religiosas. Uma criança afirmou: “Eu vou na igreja rezar para Jesus”. Ao ser questionada se rezava, respondeu: “Sim, eu vou com minha mãe”. Outra criança relatou: “Eu já me vesti de anjinho”, apontando para a imagem. Em outra fala, um menino disse: “Eu fui rezar pra minha avó, ela foi para o céu”. Enquanto algumas crianças observavam atentamente as imagens que seguravam em mãos, outras permaneciam em escuta atenta às falas dos colegas sobre a imagem da igreja.

Imagem 14 – O quintal da minha casa, meu chiqueiro



Fonte: Arquivo da pesquisa (2025).

O momento de maior desvelamento do sentimento de pertencimento ocorreu a partir da apresentação da imagem do quintal de uma das crianças, quando duas crianças, identificadas como Criança 1 e Criança 2, passaram a disputar a autoria afetiva da fotografia. A Criança 1 afirmava repetidamente: “Essa é minha casa”, sustentando sua leitura da imagem ao reconhecer o muro presente na fotografia: “Olha o muro, minha mãe mandou fazer esse muro da minha casa”. Em contraposição, a Criança 2, cuja família havia enviado a imagem, reagiu com firmeza e riqueza de detalhes, dizendo: “É a minha casa, você não está vendo o chiqueiro das galinhas não? Os meus pintinhos”, acrescentando ainda: “Eu brinco com meu avô aqui, a gente cuida dos pintinhos... eu fiz o chiqueiro com meu avô, tá vendo não?”. Enquanto esse diálogo se prolongava, as demais crianças permaneceram em silêncio, observando atentamente a cena, como espectadoras de um processo de significação em curso.

Esse episódio pode ser compreendido à luz das reflexões de Jacques Rancière (2012), ao afirmar que a imagem não é um objeto de sentido único ou fechado, mas um campo de disputa interpretativa, no qual o visível se articula com o dizível a partir das experiências de quem a observa. Ao reconhecerem e reivindicarem a imagem como “sua”, as crianças não apenas identificam elementos materiais do quintal, mas produzem narrativas que vinculam o que veem às suas memórias, afetos e práticas cotidianas. Assim, a imagem deixa de ser uma simples representação do espaço físico e passa a funcionar como presença sensível, capaz de provocar enunciações, confrontos de leituras e construções simbólicas do pertencimento. Conforme Rancière (2012), é nesse regime de articulação entre o visível e a palavra que a imagem ganha potência formativa, permitindo que os sujeitos se posicionem, interpretem e atribuam sentidos à realidade a partir de suas próprias vivências.

Foi observado o modo como ocorreu a interação e o manuseio das imagens: as crianças seguravam as fotografias com cuidado e delicadeza, sem rasgá-las ou amassá-las, e as trocavam com os colegas de forma respeitosa, chegando, inclusive, a deitar-se no chão com as imagens posicionadas sobre o peito. Em seguida, o grupo foi convidado a dar continuidade à atividade, sendo solicitado que cada criança escolhesse apenas três imagens para a transição à etapa seguinte.

A Pesquisadora introduziu o conceito de Caderno Reflexivo e de Ação, mostrando uma folha em branco e explicando que seria um espaço para desenhar, pintar, ou colar o que mais gostassem de fazer ou o que mais haviam gostado nas imagens da comunidade. As crianças foram direcionadas a uma mesa equipada com lápis coloridos, lápis grafite e borracha, e receberam uma folha branca A4. Os desenhos finais, realizados em completa liberdade de

criação, demonstraram uma forte ênfase nos temas: MELÃO, MELANCIA, ESTRADA PERTO DA ESCOLA e BANANA. Uma criança desenhou uma melancia grande e vermelha, acompanhada de pequenas amarelas e de uma faca amarela; outras focaram na estrada, pintando-a com lápis grafite; e outra tentou desenhar uma bola, pintando-a de amarelo e verde.

Ao finalizar o momento dos Cadernos Reflexivos e de Ação, a pesquisadora deu início à etapa de síntese e exposição coletiva, convidando as crianças a escolherem entre três e quatro imagens que considerassem mais significativas para compor um cartaz coletivo. Essa proposta dialoga diretamente com a concepção freireana de que a imagem constitui um instrumento mediador da leitura do mundo, pois antecede e acompanha a leitura da palavra, permitindo que os sujeitos expressem sua compreensão da realidade a partir de referências concretas de sua experiência cotidiana (Freire, 1989). Ao selecionar imagens que fazem sentido para si, as crianças exercitam um olhar crítico sobre o próprio contexto, reconhecendo-se como sujeitos que interpretam, significam e produzem conhecimento a partir do lugar onde vivem.

Em um processo de consenso, foram escolhidas as imagens da melancia, da banana, do melão e da estrada, evidenciando a centralidade da produção agrícola e da mobilidade na leitura de mundo das crianças da comunidade da Maísa. Para Paulo Freire, esse movimento de seleção não é neutro, pois revela os temas geradores que emergem da realidade vivida e que mobilizam o diálogo e a problematização (Freire, 1996). A escolha das imagens, portanto, expressa aquilo que é significativo no cotidiano das crianças e que estrutura suas experiências familiares, sociais e culturais, transformando o cartaz em uma síntese visual de sua relação com o território.

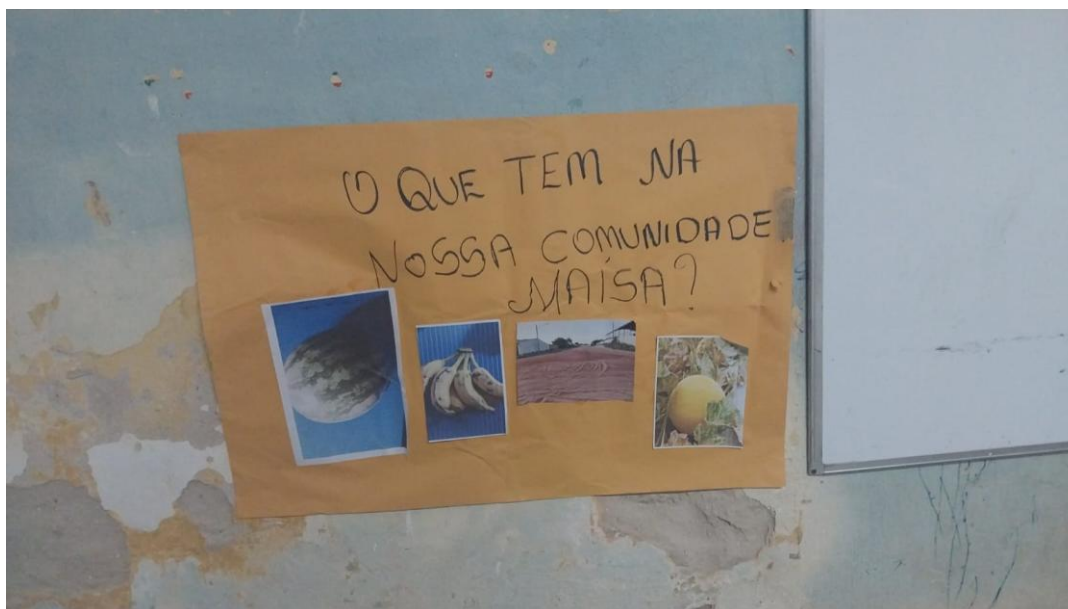
Durante a colagem, o papel madeira foi disposto no chão da sala, e as crianças se organizaram em círculo ao seu redor, dialogando sobre a melhor disposição das imagens. No centro do cartaz, foi registrada a pergunta “O que tem na nossa comunidade Maísa?”, que orientou a construção coletiva do material. Esse gesto pedagógico reforça a perspectiva freireana do diálogo como fundamento do ato educativo, no qual a pergunta provoca a reflexão e estimula a expressão dos saberes construídos na prática social (FREIRE, 1996). A imagem, nesse contexto, não atua como ilustração, mas como elemento problematizador que convoca a fala, a escuta e a troca de sentidos.

Assim, a colagem configurou-se como um processo coletivo de criação e partilha, no qual as crianças assumiram responsabilidades na organização do cartaz e na produção de significados. À luz de Paulo Freire, esse momento evidencia uma prática educativa que valoriza a autoria infantil, o diálogo e a leitura crítica do mundo, reconhecendo a imagem como linguagem capaz de revelar experiências, afetos e pertencimentos, e de fortalecer a construção coletiva do conhecimento a partir da realidade concreta das crianças (Freire, 1989; 1996).

Durante a colagem, o papel madeira foi disposto no piso da sala, e as crianças se organizaram em formato circular ao seu redor, dialogando sobre a melhor disposição das imagens. Essa organização em círculo dialoga com a concepção freireana de educação como prática do diálogo, na qual todos têm direito à palavra e à escuta, rompendo com relações verticalizadas e favorecendo a construção coletiva do conhecimento (Freire, 1996). Ao se colocarem em círculo, as crianças vivenciaram um espaço de convivência democrática, no qual suas ideias e percepções foram consideradas e respeitadas.

Ao centro do papel, foi registrada a pergunta “O que tem na nossa comunidade Maísa?”, que orientou visualmente a construção do cartaz e funcionou como elemento problematizador do processo. Para Paulo Freire (1989), a pergunta é fundamental no ato educativo, pois provoca a reflexão crítica sobre a realidade vivida e possibilita a leitura do mundo a partir da experiência concreta dos sujeitos. Nesse sentido, a colagem configurou-se como um processo coletivo e dialógico, no qual as crianças assumiram responsabilidades compartilhadas na criação do artefato visual, reconhecendo-se como sujeitos ativos na produção de sentidos sobre o território em que vivem.

Imagem 15 – Cartaz elaborado pelas crianças



Fonte: Arquivo da pesquisa (2025).

Após a conclusão da colagem, o cartaz teve sua localização definida de forma coletiva, sendo posicionado próximo ao quadro e à altura do campo visual das próprias crianças, assegurando visibilidade e acesso ao registro produzido. Essa escolha dialoga com a Pedagogia do Oprimido, ao romper com práticas que invisibilizam os sujeitos e seus saberes, valorizando

a produção coletiva como expressão legítima de conhecimento. Para Paulo Freire, a humanização ocorre quando os sujeitos se reconhecem como autores de sua própria história e de suas produções, superando a condição de silenciamento e passividade (Freire, 1987). Diante do cartaz exposto, as crianças permaneceram observando a composição visual, apontando para as imagens e verbalizando marcas de autoria e pertencimento, por meio de falas como “eu coleí essa foto”, “eu coleí a melancia”, “eu a banana” e “eu a estrada”, evidenciando o reconhecimento de suas contribuições individuais no interior de um processo coletivo.

As falas construídas nesse momento articularam as imagens selecionadas às experiências do cotidiano, mencionando o consumo da melancia na escola e em casa, o melão trazido do trabalho de familiares, a preferência pela banana e a estrada utilizada nos deslocamentos diários. Esse movimento expressa a ressignificação da realidade vivida a partir do diálogo, elemento central da pedagogia freireana, na qual o conhecimento se constrói na relação entre sujeitos e mundo (Freire, 1987). Ao nomear, interpretar e compartilhar sentidos sobre os elementos de seu cotidiano, as crianças exercitaram uma leitura crítica de sua realidade, afirmando-se como sujeitos históricos e culturais, em consonância com a perspectiva de Paulo Freire de que a educação deve possibilitar a tomada de consciência e a construção coletiva de significados a partir da experiência concreta.

Imagem 16 – Alfabeto não contextualizado à realidade das crianças



Fonte: Arquivo da pesquisa (2025).

As imagens do alfabeto dispostas acima do quadro, em uma altura elevada, dificultam o acesso ao olhar das crianças e limitam as possibilidades de interação direta com esse material.

Além disso, os aspectos cromáticos e a padronização das figuras contribuem para um distanciamento visual e simbólico, uma vez que apresentam representações genéricas, pouco vinculadas ao contexto sociocultural das crianças. Essa organização contrasta com os princípios defendidos por Paulo Freire na Pedagogia da Autonomia, ao indicar uma prática pedagógica que pouco dialoga com a realidade dos educandos e que restringe sua participação ativa no processo de construção do conhecimento. Para Freire (1970), ensinar exige respeito aos saberes dos educandos e a valorização de sua leitura de mundo, o que pressupõe materiais e práticas que façam sentido para quem aprende.

Em contrapartida, as imagens expostas no cartaz construído coletivamente pelas crianças encontram-se posicionadas em uma altura acessível ao campo visual infantil, favorecendo a observação, a aproximação e a interação. Essa disposição materializa uma prática pedagógica coerente com a perspectiva freireana de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção e construção (Freire, 1970). Ao interagirem com as imagens, as crianças dialogam, questionam, narram experiências e atribuem sentidos ao que foi produzido, mobilizando saberes que ultrapassam os limites da sala de aula e se conectam à vida familiar, aos quintais, ao cultivo dos frutos e ao trabalho desenvolvido na comunidade.

Desse modo, as falas das crianças evidenciam referências ao trabalho realizado por pais e mães nas atividades agrícolas e frutícolas da região, reforçando vínculos de pertencimento ao território. Esse movimento expressa o que Freire (1970) compreende como formação da autonomia, na qual o educando é reconhecido como sujeito histórico, inacabado e capaz de intervir no mundo a partir de suas experiências. Ao articular escola, casa e comunidade, o cartaz torna-se um espaço de diálogo e de produção de sentidos ancorados na realidade local, promovendo uma prática educativa que respeita, valoriza e potencializa os saberes das crianças.

4.2.3 Terceiro Círculo de Cultura: A participação do LEFREIRE

O encontro teve como objetivo retomar e aprofundar os temas geradores identificados anteriormente, valorizando as vivências já compartilhadas nos círculos anteriores. A retomada dessas experiências possibilitou que as crianças revivessem situações, imagens e diálogos significativos, ampliando suas formas de expressão e compreensão do grupo. Os registros realizados nos cadernos reflexivos e de ação ocorreram de forma objetiva, para orientar o planejamento das próximas etapas.

O grupo chegou à sala, trazendo um clima de curiosidade e entusiasmo. As crianças, no início, ficaram tímidas, apenas observando. Cada integrante se apresentou, dizendo que havia vindo brincar com elas e perguntando, ao final, se gostariam de participar. Aos poucos, as crianças começaram a interagir, respondendo que sim, e o clima foi se tornando mais leve e animado, com sorrisos, olhares atentos e pequenas aproximações que indicavam interesse e envolvimento com os convidados.

O momento começou com um acolhimento animado, ao som de uma música instrumental suave e alegre, em que todos eram convidados a se movimentar. O grupo foi convidado a participar junto com as crianças, acompanhando os movimentos e interagindo durante a atividade. Foram dados comandos lúdicos, seguidos por todos: “mãos para cima”, “mãos para baixo”, “sorrir para o coleguinha”, “abraçar o coleguinha”, “pegar a mão do colega” e “movimentar o corpo para um lado e para o outro sem soltar as mãos”. A atividade aconteceu dentro do círculo de cultura, proporcionando diversão e ajudando a estimular a desinibição das crianças, de maneira leve e envolvente.

Imagem 17 – Momento da acolhida



Fonte: Arquivo da pesquisa (2025).

Em seguida, ainda dentro do círculo de cultura, todos foram convidados a movimentar o corpo mais uma vez, desta vez com um recurso lúdico visual: uma mola maluca com cabeça de girafa feita de E.V.A., ao som da música “*Passeando na Floresta*”, de André Rocha (2024).

Enquanto a mola se movimentava, as crianças eram convidadas a espelhar os movimentos com o corpo, indo para a direita e para a esquerda, acompanhadas pelo grupo, tornando a atividade ainda mais divertida e envolvente. Os participantes do LEFREIRE foram convidados a interagir com as crianças, utilizando um objeto lúdico em feltro, a “aranha em feltro”, e posicionando-se entre as crianças para segurá-lo, ao som da música “*A Dona Aranha*”, da Turma da Galinha Pintadinha.

Foi perguntado às crianças: “Agora vou apresentar os meus colegas do LEFREIRE à Dona Aranha, vocês lembram da Dona Aranha?”. As crianças responderam em coro: “sim, sim”. Em seguida, foi explicado: “Essa aranha gosta de dançar, peguem nas patas dela junto com as crianças”. Constituiu-se, então, um círculo formado por crianças e adultos segurando o objeto, e, ao som da música, todos passaram a movimentar o corpo conforme os comandos — subia, descia, girava, chuva, sol, expressão facial, teimosa, desobediente e não estava contente —, configurando uma ação coletiva em que o corpo assumiu centralidade como meio de comunicação e expressão.

Essa vivência dialoga com Boal (2014) ao compreender o jogo corporal como uma prática que rompe hierarquias entre quem ensina e quem aprende, promovendo a participação ativa, a escuta sensível e a construção de sentidos por meio da ação. O envolvimento lúdico observado não se restringiu à reprodução de movimentos, mas favoreceu a interação, a espontaneidade e a presença ativa dos sujeitos, reafirmando o potencial do jogo teatral como experiência estética, relacional e formativa.

Imagem 18 – Momento de interação com as crianças



Fonte: Arquivo da pesquisa (2025).

Após a atividade, todos foram convidados a se sentarem novamente em roda, e o grupo LEFREIRE participou do momento de reflexão. No centro do círculo foram colocados os desenhos produzidos nos Cadernos Reflexivos e de Ação no encontro anterior, e as crianças foram convidadas a pegá-los.

À medida que cada criança pegava um desenho, comentava: “Esse é o meu, eu quem fiz”, “Essa melancia eu que fiz”, “Esse melão eu fiz”, “A estrada perto da escola eu quem fiz”. Algumas crianças que haviam participado do momento anterior não vieram, enquanto outras que não tinham participado anteriormente pegaram os desenhos e diziam: “Eu não fiz esse” ou “Esse não é meu”. Mesmo assim, seguravam os cadernos com atenção, observando os desenhos com interesse e cuidado, reconhecendo as imagens, embora não fossem autores das produções.

Imagem 19 – Esse é meu (fala da criança)



Fonte: Arquivo da pesquisa (2025).

Em seguida, iniciou-se o diálogo entre os participantes do grupo: cada criança estava com o seu desenho, e os participantes começaram a perguntar: “O que você fez?”. Uma das crianças respondeu: “Fiz o melão e a melancia”, e foi convidada a apontar especificamente para cada fruta no desenho, o que fez com cuidado. Outra criança disse: “Fiz o milho e o feijão”, mostrando as partes correspondentes. Uma terceira criança comentou: “Eu fiz a banana, eu gosto muito de banana. Eu também fiz a estrada”, explicando que por ali passa para ir para sua casa.

Foi perguntado se gostavam das frutas e alimentos representados, recebendo respostas afirmativas, acompanhadas de balançar de cabeça. Em seguida, uma menina foi questionada sobre a representação da estrada: “Essa estrada é aonde?”. A criança respondeu: “Perto da escola”. Ao ser perguntada “Qual escola?”, respondeu: “A da minha tia”.

Durante um momento de interação, um participante do LEFREIRE percebeu que uma criança desejava mostrar um desenho ao grupo. Segurando-o com as duas mãos, a criança apresentou sua produção e a identificou como “uma banana, a melancia e a cidade”. A partir dessa fala, o desenho passou a ser mediador do diálogo, permitindo explorar coletivamente a organização espacial e econômica da comunidade da Maísa. Foi lançada a pergunta: “A cidade está longe das frutas?”. As crianças responderam afirmativamente, balançando a cabeça, e confirmaram que a cidade ficava próxima das áreas onde as frutas são produzidas. Em seguida, realizou-se uma interpretação compartilhada: “Acho que essas frutas representam a cidade, são

as frutas daqui?”, prontamente confirmada pelas crianças, que também reconheceram a presença da banana na comunidade. Esse movimento dialoga com a perspectiva freireana de que a leitura do mundo antecede a leitura da palavra, pois as crianças interpretaram o desenho a partir de suas vivências concretas no território (Freire, 1989).

Na continuidade do diálogo, a atenção voltou-se para a estrada e os meios de locomoção existentes na Maísa. Dois participantes do LEFREIRE perguntaram a uma menina: “Qual estrada você fez?”. Ela respondeu que se tratava “da mesma da minha amiga”. Ao serem questionadas se passavam por essa estrada, as crianças confirmaram com um aceno e explicaram que a utilizavam “para ir para casa”. Em seguida, foi proposta a qualificação do material da estrada: “Essa estrada é de cimento ou de areia?”, ao que as crianças responderam prontamente: “De areia”. Nesse momento, o desenho tornou-se um instrumento de problematização da realidade, favorecendo a expressão do conhecimento que as crianças constroem a partir de sua experiência cotidiana, em consonância com a pedagogia dialógica defendida por Freire.

Posteriormente, a atenção foi direcionada ao trabalho de uma criança com autismo, que foi convidada a apresentar seu desenho. A criança prontamente mostrou sua produção e a identificou como “colorido”. Os participantes do LEFREIRE elogiaram a coloração utilizada e, ao perguntarem o que havia sido desenhado, a criança respondeu: “milho e feijão”, introduzindo novos e significativos elementos da cultura agrícola local. O diálogo prosseguiu com a observação coletiva das cores, o milho “amarelo” e o feijão “verde”, reforçando a leitura de mundo da criança, que identificou tanto os cultivos quanto suas características visuais. Ao ser questionada novamente sobre o feijão e sobre a cor do milho, a criança confirmou suas respostas, consolidando as informações. Esse momento evidencia o respeito aos saberes do educando e o reconhecimento de suas formas próprias de expressão, princípios centrais da prática educativa freireana (Freire, 1996).

Após esse momento, o foco foi reconduzido para uma reflexão coletiva. Perguntou-se às crianças: “Gostaram de ver os desenhos dos colegas?”, e todas responderam “sim”. Em seguida, buscou-se retomar a memória do grupo em relação aos temas identificados: “Esses desenhos são de onde?”. As crianças responderam: “Da escola, melancia”. Ao perguntar “Onde vocês viram essa melancia?”, uma criança respondeu: “Na cozinha”. Diante da pergunta “Qual cozinha?”, especificou: “Perto da sala”. Esse diálogo reforça a articulação entre o espaço escolar e o cotidiano das crianças, valorizando suas referências concretas.

Dando continuidade ao resgate metodológico do encontro anterior, perguntou-se: “Vocês lembram do outro dia, quando estávamos brincando, a tia trouxe alguma coisa, o que

foi?”. As crianças responderam: “A foto, o desenho”. Ao serem questionadas se haviam pegado as fotos e os desenhos, confirmaram: “Sim”. Quando perguntadas sobre o que fizeram depois, responderam: “Conversamos sobre o desenho”. Em seguida, foram convidadas a recordar quais imagens haviam sido trazidas naquele encontro, listando com precisão os temas visuais centrais: “o melão e a melancia, a casa, o mercado, a estrada, a pracinha, o supermercado”. Esse exercício de memória coletiva fortaleceu a compreensão do processo vivido e reafirmou o caráter dialógico da prática pedagógica.

O diálogo aprofundou-se na função social desses espaços. Ao perguntar quem ia à pracinha e o que fazia lá, as crianças responderam “eu” e “brincar”. Outros temas foram retomados, como o hospital. Ao serem questionadas sobre esse espaço, “Quem já foi no hospital? O que faz no hospital?”, as crianças responderam: “Eu, tomar injeção”. Nesse momento, um dos participantes do LEFREIRE complementou a fala, apontando para uma menina e explicando que o “pai dela está trabalhando lá no hospital”. Essa informação esclarece que a referência ao hospital não surgiu apenas como um lugar de cuidado com a saúde, mas como um espaço diretamente relacionado à experiência familiar da criança, reforçando o vínculo entre o desenho, a fala e a realidade vivida.

A lista de temas do círculo anterior foi então completada pelas crianças com “o mercado, a escola, a igreja, a casa”. Ao perguntar sobre a função da igreja, a resposta foi objetiva: “Reza”. Por fim, a pesquisadora voltou-se para uma menina que havia faltado ao Círculo anterior e perguntou qual desenho ela tinha em mãos. A criança indicou que o trabalho pertencia à amiga ao lado e, ao ser questionada sobre o que a amiga havia feito, respondeu: “uma banana”. A pesquisadora perguntou se gostavam da fruta, e todas as crianças afirmaram que “sim”, acrescentando que a banana era “saudável”.

Todo esse processo evidencia uma prática educativa alinhada à concepção freireana de diálogo, na qual as imagens e os desenhos funcionam como mediadores da leitura de mundo das crianças, permitindo que expressem saberes, memórias e experiências ancoradas em sua realidade social e cultural.

Dando continuidade ao diálogo, uma das participantes do LEFREIRE, com a intenção de ampliar o mapa mental da comunidade da Maísa, provocou o grupo com a pergunta: “Eu não conheço a Maísa, queria saber o que tem na Maísa, tem o quê, quem é que sabe?”. A partir dessa problematização, as crianças passaram a descrever o território a partir de seus saberes cotidianos, afirmando: “Tem casa, pracinha, lojas, mercado, igreja, cidade”. Em seguida, buscou-se testar e aprofundar esse conhecimento local com a pergunta: “Tem posto de combustível?”, à qual responderam prontamente: “Sim”. Ao tentarem recordar o nome do

supermercado, surgiu inicialmente a fala: “Supermercado, aquele 9, né, Rede 9?”, sendo imediatamente corrigida por uma menina: “Rede 10”. Esse momento evidencia o caráter dialógico da prática freireana, na qual o erro não é negado, mas incorporado como parte do processo de construção coletiva do conhecimento, valorizando a escuta e a participação ativa das crianças.

Com entusiasmo, o diálogo avançou para a localização do comércio na comunidade. Um dos participantes do LEFREIRE lançou a questão de forma lúdica: “Estou precisando de açaí, tem açaí? Fica para esse lado, para aquele ou para esse?”. As crianças responderam que ficava “perto da escola”. Buscando maior precisão, os participantes perguntaram se era próximo à UEI ou à “outra escola”, a representada no cartaz, e as crianças esclareceram que era “da outra escola”. Apontando para o cartaz e para a estrada desenhada, foi questionado se o açaí ficava perto daquela estrada, o que foi confirmado. A conversa seguiu para a logística de deslocamento: “Vocês vão a pé, de moto ou de que?”, e as crianças responderam: “De moto, de carro”. Também foi discutida a rotina de consumo, quando compravam e quem realizava o pagamento: “De tarde e de noite” e “Mamãe e papai”. Essas trocas revelam a leitura de mundo das crianças, que articulam espaço, tempo e relações familiares, conforme defende Freire ao afirmar que o conhecimento nasce da experiência concreta dos sujeitos em seu contexto social.

Na sequência, a Pesquisadora buscou explorar o comércio matinal da comunidade. Ao perguntar o que ficava perto do hospital, as crianças responderam: “a praça”. Em seguida, ela questionou: “Tem uma coisa que vocês pela manhã vão lá comprar, o que vocês compram?”. Uma criança respondeu, por engano, “açaí”. A Pesquisadora e os participantes do LEFREIRE tentaram refinar a informação, perguntando: “Pela manhã vocês compram açaí é, quando vocês acordam compra o que?”. Diante da dificuldade inicial, a Coordenadora do LEFREIRE perguntou o que costumavam comer pela manhã, e uma menina respondeu: “melancia”. A partir dessa fala, a Pesquisadora introduziu o conceito-chave: “Pela manhã onde vocês compram pão?”, ao que as crianças responderam de forma segura: “padaria”. O diálogo seguiu focado nesse espaço, com a pergunta: “Aqui tem padaria? Onde fica essa padaria?”, e as crianças afirmaram: “Fica bem pertinho”. Ao serem questionadas sobre a direção, “Se eu quiser ir lá agora, vou para qual lado?”, responderam apontando: “Para lá”. Para consolidar o referencial espacial, retomou-se a imagem trabalhada no círculo anterior: “Tem uma foto que vocês olharam de uma padaria, ela fica perto de onde vocês brincam”, e as crianças responderam corretamente: “Da praça”. Por fim, foi solicitado que escolhessem um dos desenhos produzidos anteriormente nos Cadernos Reflexivos e de Ação para uma nova atividade, e elas entregaram os trabalhos expostos, identificando-os como “uma melancia” e “melão”. Todo esse percurso

reafirma uma prática pedagógica freireana, baseada no diálogo, na problematização e na valorização dos saberes das crianças como ponto de partida para a construção do conhecimento.

Em seguida, desenvolveu-se o momento do **Teatro Imagem**, estratégia que dialoga diretamente com Augusto Boal (2014), ao compreender o corpo como linguagem política, expressiva e produtora de sentidos, especialmente quando a palavra ainda não é suficiente. As crianças foram convidadas a participar de um jogo de dramatização corporal, sendo orientadas da seguinte forma: “vamos ficar de pé e movimentar o nosso corpo crianças. Esse grupo vai ficar com esse desenho e o outro grupo vai adivinhar o que o corpo está mostrando se é o melão ou a melancia, combinado crianças?”.

Os integrantes do LEFREIRE foram convidados a observar atentamente a atividade, assumindo a posição de espectadores ativos, tal como propõe Boal (2014), que rompe com a passividade do olhar e valoriza a leitura crítica da imagem corporal. Ainda em círculo e de pé, as crianças ensaiaram suas representações: para simbolizar o melão, juntavam as mãos em formato de bola; para representar a melancia grande, davam as mãos às colegas, formando um círculo amplo. As crianças que observavam decodificavam as imagens corporais e verbalizavam suas interpretações, afirmando ser melancia quando o círculo era grande e melão quando as mãos se uniam em forma de bola.

Imagem 20 – Eu sei fazer o Melão (fala da criança)



Fonte: Arquivo da pesquisa (2025).

Esse processo evidencia o princípio central do Teatro do Oprimido, no qual a imagem antecede a palavra, permitindo que os sujeitos expressem, interpretem e ressignifiquem a

realidade por meio do corpo, em um exercício coletivo de percepção, escuta e construção de sentidos (Boal, 2014).

Em meio ao Teatro Imagem, uma das crianças interrompeu o momento, expressando o desejo de brincar de uma outra brincadeira que era praticada na pracinha. Uma das participantes do LEFREIRE perguntou qual era essa brincadeira, e a criança respondeu: "tica gelo". Ao ser questionada sobre as regras ("como é a brincadeira"), a criança explicou: "corre e se ticar congela e tem o fogo que se pegar não congela". A criança, então, chamou o grupo: "ei vamos brincar de tica gelo", e várias crianças correram pela sala. Uma delas se identificou como o "fogo" e outra como o "tica" (gelo), iniciando a brincadeira onde quem era tocado pelo gelo congelava, e o fogo tinha o poder de descongelar.

Após a explosão da brincadeira livre, a atenção do grupo foi reconduzida para a atividade reflexiva por meio do diálogo: "Crianças, vocês lembram que desenhemos nos nossos Cadernos Reflexivos no outro dia?". As crianças responderam prontamente: "Sim, sim". Esse movimento de retomada da experiência anterior reafirma a importância da memória pedagógica e da continuidade do processo educativo, uma vez que, para Freire (1970), o processo de aprendizagem se constrói de forma histórica, dialógica e vinculada às experiências vividas pelos sujeitos. Ao retomar a palavra geradora: "O que tem na nossa comunidade Maísa?", a mediação reconheceu as crianças como sujeitos de saber, valorizando os desenhos já produzidos como expressões legítimas de leitura de mundo, aspecto central da pedagogia freireana, que compreende a leitura do mundo como anterior à leitura da palavra (Freire, 1989).

Ao convidá-las a observar os materiais dispostos sobre a mesa — "Olhem lá na mesa, meus amores" —, as crianças correram com entusiasmo para explorá-los, revelando interesse, autonomia e envolvimento ativo no processo criativo. Esse momento evidencia o que Freire (1970) denomina de curiosidade epistemológica, quando o sujeito se coloca em relação com o objeto de conhecimento de maneira investigativa e significativa. O incentivo ao uso livre dos recursos — "Podem brincar e usar à vontade: desenhar, colar, pintar, cortar e montar" — reforça uma prática pedagógica que se afasta da educação bancária e se aproxima de uma educação libertadora, baseada no respeito à liberdade, à autoria e à imaginação, entendendo o fazer artístico como espaço de expressão e construção de sentidos (Freire, 1970).

Quando questionadas sobre o desejo de continuar os Cadernos Reflexivos, as crianças responderam coletivamente: "Sim", demonstrando pertencimento e reconhecimento desse espaço como um território de expressão de suas vivências. A retomada da palavra geradora, ao convidá-las a pensar em "outras coisas legais" da comunidade, ampliou o campo de reflexão e reafirmou a articulação entre escola, território e vida cotidiana. Ao escolherem

espontaneamente pincéis e tintas guache e se dirigirem às mesas para dar continuidade às produções, as crianças reafirmaram sua condição de protagonistas do processo educativo, mobilizando saberes, memórias e experiências locais, em consonância com a perspectiva de educação problematizadora defendida por Freire (1970), na qual aprender e criar constituem um mesmo movimento formativo.

Imagem 21 – Cadernos Reflexivos e de Ação: Eu sei fazer o Melão (fala da criança)



Fonte: Arquivo da pesquisa (2025).

Ao finalizarem suas novas produções, o grupo do LEFREIRE foi convidado a apreciar coletivamente os trabalhos elaborados a partir do tema “O que tem na nossa comunidade Maísa?”. A apreciação teve início com a pergunta mediadora: “Qual produção você fez?”, criando um espaço de escuta e valorização da palavra das crianças. Para fins de organização, os participantes passam a ser identificados por números, como Participante 1, Participante 2, e assim sucessivamente. Ao concluírem os Cadernos Reflexivos e de Ação, todas as crianças compartilharam suas produções, destacando elementos que consideravam significativos da comunidade, em um movimento que reafirma a educação como prática de diálogo, confiança e reconhecimento dos sujeitos, conforme defendido por Freire (1994).

O Participante 1 respondeu de forma espontânea: “Uma casa, minha mãe comprou uma casa”, acrescentando, com evidente orgulho, que “minha mãe fez a porta de vidro”, destacando um detalhe que assumiu grande relevância em sua narrativa. A mediação acolheu a fala com

incentivo — “Gente, que legal!” — reconhecendo o valor simbólico atribuído pela criança à sua produção. Em seguida, outro integrante do LEFREIRE dirigiu-se ao Participante 2, que explicou ter desenhado também “uma casa”, identificando-a como “da minha mãe”. As falas revelam a casa como referência central do cotidiano e a figura materna como elemento estruturante das experiências das crianças, evidenciando, à luz da *Pedagogia da Esperança*, que o ato educativo se sustenta na valorização das histórias de vida, na escuta sensível e na crença de que cada sujeito carrega saberes que merecem ser legitimados no espaço escolar (Freire, 1994).

Imagem 22 – Uma casa, minha mãe compraram (fala da criança)



Fonte: Desenho elaborado pela Criança 2 (2025).

Já o Participante 3, ao ser questionado sobre sua produção, respondeu: “Fiz o meu quarto vermelho”, acrescentando que havia “brinquedo e a cortina” no cômodo. Ao escolher representar esse espaço íntimo, a criança evidenciou o quarto como lugar de pertencimento, proteção e expressão de sua subjetividade. A menção aos brinquedos e à cortina revela a atenção aos detalhes que compõem seu cotidiano e demonstra como os espaços vividos são carregados de significados afetivos. Nesse sentido, a escuta sensível e o reconhecimento da fala da criança, no contexto da atividade, dialogam com a *Pedagogia da Esperança* ao afirmar a educação como prática que valoriza as experiências concretas dos sujeitos e fortalece a confiança na palavra da criança como produtora de sentidos sobre sua própria realidade (Freire, 1994).

Imagem 23 – Meu quarto vermelho (fala da criança)



Fonte: Desenho elaborado pela Criança 3 (2025).

O Participante 4, que havia desenhado “as luas”, teve sua produção acolhida com atenção e respeito. O desenho foi observado lentamente, não para classificá-lo ou explicá-lo a partir de um olhar adulto, mas para compreender o sentido que a própria criança atribuía àquilo que havia produzido. Com uma fala suave e curiosa, foi perguntado se aqueles traços representavam “os formatos da lua, as montanhas que a lua tem?”, abrindo espaço para que o participante pudesse se reconhecer em sua criação. Com um leve movimento de cabeça, ele confirmou, revelando que o desenho expressava sua maneira singular de observar o céu, imaginar a lua e atribuir significado ao que vê.

Esse momento, aparentemente simples, carrega uma potência pedagógica profunda. Ao não corrigir, interpretar de forma impositiva ou conduzir a resposta, a mediação respeitou o direito da criança de pensar, sentir e explicar o mundo a partir de si. Trata-se de uma prática coerente com a Pedagogia da Autonomia, na qual ensinar exige escuta, respeito aos saberes do educando e reconhecimento de que ninguém educa ninguém de forma autoritária (Freire, 1996). Ao mesmo tempo, há aqui um gesto de esperança, pois ao legitimar a imaginação e a leitura sensível da criança, o Círculo de Cultura realizado com essas crianças afirma que seus modos de ver o mundo importam. Como propõe a Pedagogia da Esperança, educar é acreditar que, mesmo nos pequenos gestos, nas imagens simples e nos traços infantis, há possibilidades de criação, de sonho e de reinvenção do mundo vivido (Freire, 1994).

Imagem 24 – As luas (fala da criança)



Fonte: Desenho elaborado pela Criança 4 (2025).

O Participante 5 trouxe à atenção do grupo um desenho que despertou curiosidade e interesse coletivo. Ao apresentá-lo, explicou que se tratava de “um quadro que tem no meu quarto”, algo que ela via “dentro do meu quarto”, estabelecendo de imediato uma conexão entre sua produção e o espaço íntimo e afetivo da casa. Quando questionada sobre o que exatamente estava desenhado naquele quadro, permaneceu em silêncio, observando o próprio trabalho. Esse silêncio não foi interpretado como ausência de resposta, mas como parte do seu modo de se expressar, sendo respeitado como tempo de elaboração e reflexão. Atento a esse processo, um dos participantes do LEFREIRE, ao invés de pressionar por uma resposta direta, direcionou o olhar para as cores e perguntou de forma sensível: “esse vermelho e esse amarelo é o quê?”. Somente então a criança respondeu, de maneira tímida, mas segura: “um triângulo”. Em seguida, foi compartilhado com o grupo que aquele traço representava “o formato do quadro que tem no quarto dela”, aproximando o desenho da experiência concreta vivida pela criança.

Esse episódio revela uma prática pedagógica que dialoga diretamente com a Pedagogia da Autonomia, ao reconhecer o direito da criança de falar — ou silenciar — no seu próprio tempo, sem imposições ou correções autoritárias (Freire, 1996). Ao respeitar sua forma de expressão e partir de seus referenciais cotidianos, a mediação rompe com uma lógica bancária e se aproxima da Pedagogia do Oprimido, na medida em que valoriza o saber que nasce da experiência concreta e da vida cotidiana, reconhecendo a criança como sujeito de conhecimento e não como objeto da explicação adulta (Freire, 1987).

Ao mesmo tempo, há nesse gesto uma dimensão profunda da Pedagogia da Esperança, pois ao acolher um desenho simples, vinculado ao quarto da criança, esse momento do Círculo de Cultura reafirma que seus espaços, suas memórias e seus afetos importam. Trata-se de uma prática que alimenta a confiança, a autoestima e a crença de que o mundo vivido pode ser dito, desenhado e ressignificado, mesmo nos pequenos traços, cores e formas que emergem da experiência infantil (Freire, 1994).

Imagem 25 – Um quadro que tem no meu quarto (fala da criança).



Fonte: Desenho elaborado pela Criança 5 (2025).

O diálogo seguiu de forma sensível, voltando-se para outros desenhos que também remetiam ao espaço do lar e às vivências afetivas das crianças. A Criança 6 apresentou sua produção com orgulho, apontando para o papel e dizendo que havia desenhado “uma casa que minha mãe fez para mim”. Essa fala, simples e direta, revela não apenas a representação de uma moradia, mas o reconhecimento da figura materna como referência de cuidado, proteção e autoria daquele espaço. Na perspectiva freireana, esse gesto expressa a valorização da experiência concreta como ponto de partida do conhecimento, pois a criança lê e interpreta o mundo a partir das relações que estabelece no cotidiano, atribuindo sentido ao que vive e sente (Freire, 1987).

Em seguida, a Criança 7 permaneceu concentrada em seu processo de criação, demonstrando envolvimento e autonomia ao continuar desenhando. Um dos membros do

LEFREIRE, atento às escolhas de cores e formas que surgiam no papel, observou que o desenho parecia representar um açaí. Ao ser questionada de maneira acolhedora, a criança confirmou a interpretação e acrescentou que gostava da bebida.

Imagem 26 – Açaí (fala da criança)



Fonte: Desenho elaborado pela Criança 7 (2025).

Esse da interação com o grupo LEFREIRE e as crianças evidencia uma mediação pedagógica baseada no diálogo e na escuta, em que o adulto não impõe significados, mas propõe leituras abertas, permitindo que a criança confirme, negue ou amplie aquilo que produziu. Conforme Paulo Freire (1970), é nesse movimento dialógico que o sujeito se reconhece como autor de sua expressão e de seu saber, fortalecendo a autonomia e a confiança para dizer o mundo a partir de sua própria experiência.

O ponto alto da manifestação afetiva veio com a Criança 3, que apontou para um símbolo em seu quarto vermelho: "coração no meu quarto". Os participantes exploraram essa simbologia, perguntando se o coração estava na parede. A Criança 3 confirmou, e ao ser questionada se o coração pertencia ao quarto ou se era dela, respondeu de forma categórica: "meu", revelando a apropriação afetiva e pessoal do espaço. Ela também confirmou ter uma irmã. No momento final, a Criança 8 mostrou seu desenho e explicou o que havia feito. Ela disse que aquilo representava “uma porta e o tento para pegar a lua”. O sentido da fala é que ela desenhou uma porta da casa e, junto disso, algo que simbolizava a tentativa de alcançar a

lua — misturando um elemento real do cotidiano com a imaginação infantil. Ou seja, ela uniu o que existe na sua casa com o mundo imaginário, criando uma ideia poética própria da infância.

Imagem 27 – A lua e o tento (fala da criança)



Fonte: Desenho elaborado pela Criança 8 (2025).

Depois de concluir a apreciação dos Cadernos Reflexivos, realizada pelas próprias crianças em diálogo sensível com o grupo LEFREIRE, elas foram convidadas a vivenciar um último momento coletivo na área externa da escola. Ao saírem da sala, o espaço aberto pareceu ampliar também os gestos, os olhares e as emoções. Em círculo, de mãos dadas, as crianças movimentaram o corpo para frente e para trás, num ritmo compartilhado que misturava brincadeira, presença e afeto. Os sorrisos eram largos e espontâneos, revelando não apenas o prazer da atividade corporal, mas a alegria de se reconhecerem acompanhadas, vistas e valorizadas naquele instante.

Esse momento final materializa, de forma viva, princípios centrais da Pedagogia da Autonomia e da Pedagogia da Esperança, ao afirmar que educar é um ato profundamente humano, que se constrói no encontro, no diálogo e na confiança mútua (Freire, 1994). Ao darem as mãos e se moverem juntas, as crianças experimentaram o sentido de coletividade e de pertencimento, percebendo-se como sujeitos ativos do processo educativo. Não se tratava apenas de encerrar uma atividade, mas de afirmar, no corpo e no afeto, que a escola pode ser um espaço de esperança, onde aprender também é sentir, partilhar e acreditar no outro e em si mesmo. Nesse gesto simples e carregado de emoção, as crianças expressaram que a educação,

quando pautada no respeito e no cuidado, fortalece a autonomia e alimenta a esperança de um mundo mais justo e solidário.

Imagem 28 – Pé de Ninho em frente a UEI Tia Aldaniza



Fonte: Arquivo da pesquisa (2025).

Após o registro fotográfico coletivo, o grupo retornou para a sala de aula, finalizando o Terceiro Círculo de Cultura com a sensação de ter vivido um momento de partilha, escuta e encontro entre as experiências das crianças e o território que as forma.

4.2.4 Quarto Círculo de Cultura: A Expressão das Emoções

O Círculo de Cultura foi concebido como um espaço de preparação sensível dos participantes para a vivência coletiva, articulando corpo, atenção e relações humanas como dimensões indissociáveis do processo educativo. Nessa perspectiva, a incorporação de práticas voltadas à respiração e à exploração do corpo ultrapassa o caráter técnico e se aproxima do que Paulo Freire denomina, na *Pedagogia do Oprimido*, como um movimento de humanização, no qual os sujeitos são reconhecidos em sua totalidade — corpo, emoção, história e palavra (Freire, 1987). Ao mobilizar movimentos amplos e gestos simbólicos, a proposta rompe com práticas educativas domesticadoras e favorece a criação de um espaço dialógico, em que cada participante é convidado a estar presente de forma inteira e ativa.

As ações de acolhimento foram organizadas de modo a fortalecer a integração do grupo, a atenção coletiva e os vínculos interpessoais, em consonância com a concepção freireana de

educação como prática da liberdade. O estímulo ao contato físico, mediado por gestos e orientações corporais, contribuiu para a aproximação entre os participantes e para a construção de um ambiente de convivência baseado no respeito, no cuidado e na escuta mútua. Nesse contexto, o gesto intencional de inclusão da criança com autismo assume especial relevância, pois reafirma a recusa de qualquer forma de exclusão ou silenciamento, princípios centrais da *Pedagogia do Oprimido*, que denuncia processos de desumanização e defende práticas educativas fundadas no reconhecimento do outro como sujeito histórico. A organização do grupo, aliada ao uso consciente de comandos corporais, possibilitou a retomada da concentração e a transição entre as atividades, garantindo continuidade ao processo educativo e reafirmando o Círculo de Cultura como espaço de participação, diálogo e emancipação.

Na transição para a atividade do dado das “faces das emoções”, observou-se a adesão espontânea do grupo à proposta, evidenciada pelo interesse coletivo em participar. A criança com autismo manifestou envolvimento imediato com o material, aproximando-se de forma autônoma do círculo e explorando atentamente o dado com as expressões emocionais. Essa interação revelou curiosidade, iniciativa e atenção aos estímulos visuais, contribuindo para sua participação no contexto da atividade e para a ampliação das possibilidades de interação no grupo.

O uso do dado com as faces das emoções foi adotado como recurso mediador para a introdução do tema, possibilitando a identificação e nomeação das expressões emocionais pelas crianças. A observação das figuras favoreceu o reconhecimento visual das emoções representadas, evidenciado pela capacidade do grupo em distinguir diferentes expressões, como alegria, tristeza, choro, raiva e afeto. A exploração do material foi acompanhada por gestos e expressões corporais que auxiliaram na compreensão dos significados associados a cada emoção, ampliando as formas de comunicação e expressão no grupo.

Na continuidade da proposta, a atividade foi reorganizada em forma de jogo de mímica, utilizando um recipiente com expressões emocionais e dois bonecos representativos. A dinâmica convidava as crianças a observar, interpretar e expressar sentimentos por meio do rosto e do corpo, exigindo atenção, escuta e envolvimento coletivo. Não havia explicações antecipadas sobre como “fazer certo”, mas um convite à experiência, permitindo que cada criança descobrisse, a seu modo, como comunicar aquilo que sentia e percebia no outro.

Essa organização da atividade dialoga com o pensamento de Jacques Rancière, ao partir do princípio da igualdade das inteligências e da confiança na capacidade das crianças de pensar, interpretar e atribuir sentidos às situações propostas. Em *O mestre ignorante*, Rancière (2024) afirma que a emancipação intelectual ocorre quando o sujeito é desafiado a observar, comparar

e verificar por si mesmo, sem depender da explicação constante de um mediador. Nesse sentido, o jogo de mímica constituiu-se como um espaço em que as crianças foram reconhecidas como capazes de compreender e expressar emoções a partir de suas próprias referências, exercitando a atenção e a autonomia intelectual.

As regras do jogo foram retomadas coletivamente: cada criança deveria escolher uma expressão emocional, representá-la apenas com o rosto e o corpo e, somente após a tentativa de identificação pelos colegas, confirmar a escolha utilizando o boneco. A dinâmica teve início com uma criança que expressou alegria, prontamente reconhecida pelo grupo, revelando uma leitura sensível e compartilhada das emoções. Ao longo do jogo, tornou-se visível que as crianças aprendiam umas com as outras, ajustando gestos, observando reações e ampliando suas formas de comunicação.

Assim, a experiência evidenciou que o conhecimento não estava concentrado em quem conduzia a atividade, mas se construía na relação entre os participantes. As crianças não apenas reproduziam gestos, mas interpretavam, traduziam e validavam sentidos coletivamente, em um movimento que reafirma a perspectiva de Rancière (2024) que aprender é um ato de vontade, atenção e relação com o outro, e não de simples transmissão de saberes.

Imagem 29 – Dado das Emoções



Fonte: Arquivo da pesquisa (2025).

A dinâmica possibilitou que as crianças se revezassem na representação de diferentes emoções, criando um espaço em que o corpo se tornou linguagem e o sentir ganhou visibilidade. As expressões de choro, alegria, raiva e afeto foram compartilhadas coletivamente, não como

gestos isolados, mas como experiências reconhecidas e validadas pelo grupo. Nesse movimento, as crianças demonstraram sua capacidade de interpretar, imitar e atribuir sentidos às emoções encenadas, reafirmando-se como sujeitos capazes de ler o mundo a partir de suas próprias vivências.

A participação ativa da criança com autismo assumiu especial relevância nesse contexto. Ao explorar os materiais e representar emoções reconhecidas pelos colegas, sua presença deixou de ser periférica para tornar-se constitutiva da experiência coletiva. Tal vivência dialoga diretamente com a Pedagogia do Oprimido, quando Freire (1987) defende uma educação que não exclui, não silencia e não adapta o sujeito a uma lógica normativa, mas cria condições para que todos participem do processo educativo como sujeitos históricos, em sua diferença e singularidade.

Ao longo da proposta, emergiram momentos de imitação espontânea que ampliaram a brincadeira para além das emoções inicialmente previstas. As crianças passaram a observar atentamente os gestos umas das outras, recriando-os, transformando-os e atribuindo novos sentidos à atividade. Esses episódios revelam aquilo que Freire compreende como diálogo vivo: uma relação horizontal em que ninguém apenas executa, mas todos produzem, interpretam e recriam saberes no encontro com o outro.

Na sequência, os registros produzidos nos ciclos anteriores dos Cadernos Reflexivos foram retomados, permitindo que as crianças reconhecessem suas próprias produções. O contato com os desenhos despertou envolvimento intenso, afetos e memórias, exigindo a reorganização do grupo para assegurar a participação de todos. Esse momento reforçou o vínculo das crianças com suas produções e com o percurso vivido, evidenciando que aprender também é reconhecer-se no que se produz.

O momento de busca e reconhecimento foi atravessado por falas simultâneas, cheias de entusiasmo e pertencimento: “eu quero o meu”, “esse é meu”, “não pegue o meu não”, “tia, tem o melão”, “olhe tia, meu quarto”, “o feijão, o milho”, “uma piscina e uma casa”, “a água”, “a banana”, “o foguete”. Diante dessa mobilização, a pesquisadora provocou: “o que eu posso fazer com isso?”. As respostas revelaram o valor afetivo e simbólico dos desenhos, ao afirmarem que levariam para casa, guardariam na bolsa ou mostrariam à mãe.



Fonte: Arquivo da pesquisa (2025).

Esse diálogo evidencia o que Freire compreende como consciência do valor da própria produção. Ao reconhecerem seus desenhos como algo que lhes pertence, as crianças afirmam sua autoria e sua voz, rompendo com a lógica de uma educação bancária em que o conhecimento é tomado e guardado por outro. Assim, a atividade configura-se como um espaço de humanização, em que as crianças não apenas participam, mas se reconhecem como sujeitos de expressão, de escolha e de sentido, em consonância com os princípios da Pedagogia do Oprimido.

Para dar continuidade à vivência, o grupo foi convidado a escolher, coletivamente, três desenhos que considerassem mais significativos. O convite não veio como uma ordem, mas como uma pergunta aberta: “Quais desses desenhos falam mais da nossa vida?”. As crianças se aproximaram, olharam com atenção, comentaram entre si e, por meio de uma contagem simples, chegaram a um acordo. Os desenhos escolhidos representavam a rua, a piscina e uma casa. Nesse gesto simples, já se fazia presente a ideia de que todos são capazes de olhar, comparar, escolher e atribuir valor, princípio que dialoga com Rancière (2012), ao reconhecer que não há hierarquia entre os olhares, mas múltiplas formas de ver e interpretar o mundo.

O diálogo começou pelo desenho da piscina. A imagem foi colocada no centro da roda e, em vez de explicar o que ela significava, abriu-se espaço para que as crianças falassem. As respostas surgiram carregadas de experiência: onde ficava, como era a água, quem costumava ir junto, o que se fazia naquele lugar. A imagem, assim, não funcionou como ilustração de um conteúdo, mas como provocação. Cada criança dizia algo diferente, e nenhuma fala anulava a

outra. Nesse movimento, confirma-se o que Rancière (2012) aponta: a imagem não entrega um sentido único; ela convoca o espectador a produzir o seu próprio percurso de interpretação.

Quando uma imagem de piscina foi apresentada, novas associações surgiram. Algumas crianças falaram de brincar, outras de comer, outras ainda de observar o tamanho e a cor. Não houve correção, apenas escuta. O conhecimento foi se formando no encontro entre o que se via e o que se vivia. Esse momento também dialoga com Freire (1970), ao afirmar que o saber nasce da relação viva com a realidade, e não da transmissão de explicações prontas.

O tema da rua foi introduzido da mesma forma: a imagem foi mostrada e a pergunta foi simples, “O que essa rua lembra para vocês?”. As crianças falaram do caminho da escola, dos carros, das motos, das casas próximas, do lugar onde moram. A rua não apareceu apenas como espaço físico, mas como lugar de passagem, de encontro e de pertencimento. Cada fala ampliava a anterior, compondo uma narrativa coletiva construída sem pressa e sem hierarquia, reforçando a ideia de que todos partem de uma inteligência comum, como defende Rancière (2012).

Na sequência, as imagens da casa e da piscina foram apresentadas juntas. As crianças logo começaram a relacioná-las: morar perto, ir com a família, brincar nos fins de semana. Ao conectar as imagens, elas também conectavam experiências, afetos e memórias. O diálogo não buscava uma conclusão única, mas permitia que os sentidos se multiplicassem. Nesse processo, a leitura das imagens tornou-se também leitura de si e do outro, alimentando uma prática educativa atravessada pela esperança e pela confiança nos sujeitos (Freire, 1994).

Após esse momento de conversa, surgiu o convite para criar novos desenhos reunindo rua, casa e piscina. O convite foi aceito com entusiasmo. As crianças se levantaram, foram até a mesa e escolheram livremente os materiais. Mesmo diante de várias opções, optaram por lápis de cor e giz de cera. Essa escolha, aparentemente simples, expressa autonomia e autoria: ninguém disse o que usar, nem como desenhar. Cada criança decidiu por si, exercendo sua capacidade de escolher e criar.

De volta aos seus lugares, iniciaram as produções em silêncio atento e concentração. A condução respeitou esse tempo, com intervenções apenas quando solicitadas. O desenho deixou de ser tarefa e tornou-se expressão. Nesse espaço, educar significou confiar: confiar que cada criança é capaz de ver, interpretar e criar, ideia que atravessa tanto a Pedagogia da Esperança (Freire, 1994) quanto a reflexão de Rancière (2012) sobre a potência do olhar e da experiência sensível.

Imagem 31 – Cadernos em Ação

Fonte: Arquivo da pesquisa (2025).

As interlocuções construídas no momento de finalização das produções gráficas evidenciaram que os desenhos não eram apenas registros visuais, mas expressões carregadas de sentido, atravessadas pelo cotidiano, pelo imaginário e pelas experiências concretas das crianças. Casas, piscinas, sol, estrada e outros símbolos afetivos surgiram como extensões de suas vidas, revelando vínculos profundos com o espaço familiar, com as memórias e com as relações que constituem seu dia a dia. Em muitas produções, o lar apareceu como centro da narrativa gráfica, associado à convivência com a família, ao cuidado e ao pertencimento; em outras, emergiram situações do cotidiano marcadas pela ausência momentânea de familiares ou por lembranças de diferentes contextos vividos. Esse movimento confirma o que Freire (1994) defende na Pedagogia da Autonomia: ensinar e aprender implica reconhecer os saberes que os sujeitos trazem consigo e valorizá-los como ponto de partida do processo educativo.

O imaginário infantil também se manifestou de forma viva nas produções, seja por meio de referências a imagens, objetos e experiências presentes no cotidiano das crianças, seja pela incorporação de elementos trabalhados anteriormente nas dinâmicas do grupo, como as expressões emocionais. Cada desenho revelou uma maneira própria de pensar, sentir e representar o mundo, expressa na diversidade de cores, formas e escolhas simbólicas.

Imagem 32 – Pequenos Passos, Grandes Descobertas



Fonte: Arquivo da pesquisa (2025).

Ao não padronizar resultados nem impor modelos, a proposta reafirmou o princípio freireano de que a autonomia se constrói no exercício da liberdade responsável, quando a criança é reconhecida como sujeito capaz de criar, decidir e expressar-se. Nesse contexto, a participação da criança com autismo destacou-se pela atenção dirigida aos estímulos visuais ligados às emoções, materializada em traços e escolhas cromáticas singulares, evidenciando sua inserção no processo coletivo e reafirmando que educar é, antes de tudo, um ato de respeito às diferenças e de compromisso ético com a dignidade de cada sujeito (Freire, 1994).

O momento seguinte da roda de conversa foi dedicado à socialização das produções, criando um espaço em que as crianças puderam apresentar seus desenhos, falar sobre eles e reconhecer-se como autoras do que haviam produzido. Esse exercício de partilha favoreceu a escuta mútua e o reconhecimento das narrativas individuais no interior do coletivo, aproximando-se da perspectiva defendida por Boal (2014), ao compreender a expressão artística como um ato político de tomada da palavra e de visibilização das experiências dos sujeitos.

Na sequência, realizou-se a escolha coletiva de três desenhos considerados mais significativos pelo grupo. Esse processo não se deu de forma impositiva, mas por meio do diálogo e da negociação, reforçando o protagonismo das crianças e sua capacidade de decisão. Os registros selecionados reuniram elementos centrais da vivência e do imaginário infantil — casa, barco, piscina, coração, água colorida e foguete — revelando não apenas aspectos do cotidiano, mas também desejos, afetos e projeções simbólicas. Assim como propõe o Teatro do

Oprimido, a imagem deixou de ser apenas representação e passou a funcionar como disparadora de reflexão e ação (Boal, 2014).

A partir desses temas, a proposta ganhou vida por meio de uma vivência corporal inspirada no Teatro Imagem, na qual os desenhos deixaram o papel e passaram a habitar o corpo das crianças. Nesse momento, o corpo falou antes da palavra: foi com gestos, movimentos e expressões que elas comunicaram aquilo que sentiam e pensavam. A casa surgiu nos braços abertos, como quem acolhe; o barco e a piscina apareceram em movimentos de ir e vir, de mergulho e brincadeira; o foguete tomou forma em deslocamentos rápidos, cheios de energia; e o coração foi levado ao peito, gesto simples que dizia muito sobre afeto e vínculo.

Essa experiência mostrou que as crianças sabem expressar o mundo que vivem mesmo quando não usam a linguagem verbal. Como propõe Boal (2014), o corpo torna-se espaço de criação, de imaginação e também de afirmação, permitindo que cada criança se reconheça como sujeito capaz de dizer, sentir e compartilhar sua própria leitura de mundo em diálogo com o coletivo.

Imagem 33 – Teatro Imagem e Vivência Corporal



Fonte: Arquivo da pesquisa (2025).

Essa experiência ampliou as formas de comunicação do grupo ao integrar imagem, corpo e imaginação, fortalecendo a construção coletiva de sentidos. Ao transformar desenhos em ação corporal, as crianças não apenas representaram suas produções, mas passaram a

vivenciá-las, reafirmando o caráter emancipatório da linguagem artística e o potencial do Teatro Imagem como prática educativa sensível, participativa e profundamente humana.

Imagem 34 – Desenho para a vivência Corporal



Fonte: Arquivo da pesquisa (2025).

Após a vivência dos movimentos corporais, foi aberto um tempo destinado às produções livres nos Cadernos Reflexivos, momento em que as crianças, ao escolherem espontaneamente as massinhas de modelar, exerceram o direito à criação a partir de seus próprios interesses e ritmos. Essa escolha revelou um ambiente pedagógico não impositivo, no qual, conforme defende Freire (1970), os sujeitos não são conduzidos por conteúdos prontos, mas convidados a expressar suas leituras de mundo, afirmando-se como protagonistas do processo educativo.

As produções finais apresentaram uma ampla diversidade temática e simbólica, envolvendo formas como bolas, cobras e água, além de representações ligadas ao brincar, ao espaço doméstico, à natureza e às relações humanas — campo de jogo, casa, jacaré, fogo, mulher, bebê e peixe em movimento. Esses elementos não surgiram de maneira aleatória, mas como expressão concreta das experiências vividas pelas crianças em seu cotidiano. Nessa perspectiva, a modelagem funcionou como uma linguagem que permitiu transformar vivências em forma, gesto e significado, reafirmando a ideia freireana de que o conhecimento nasce da relação crítica entre sujeito e realidade.

Ao permitir que cada criança moldasse aquilo que fazia sentido para si, a atividade rompeu com práticas educativas verticalizadas e reafirmou uma pedagogia do diálogo, na qual a criação não é corrigida nem hierarquizada, mas acolhida como expressão legítima da experiência humana. Assim, as produções evidenciaram não apenas a liberdade criativa das crianças, mas também a multiplicidade de sentidos construídos coletivamente, configurando-se como um exercício de humanização e escuta, princípios centrais da Pedagogia do Oprimido (Freire, 1970).

Ao explicar sua produção, a criança foi narrando o que havia criado com segurança e envolvimento: “Aqui é a bola para criança jogar”, referindo-se a uma bola pequena feita de massinha marrom. Em seguida, acrescentou: “Eu fiz bola de futebol”, também confeccionada com a mesma cor. Ao apontar para outro elemento próximo, explicou: “Perto da bola eu fiz a casa”, e logo ampliou a leitura do espaço ao indicar uma área maior da produção: “Eu fiz o campo grande onde vou com papai”, completando com entusiasmo: “Gol das crianças aqui”. Sobre a pintura presente no papel, afirmou: “Pintura do ginásio”, finalizando a apresentação ao apontar para uma figura feita com massinha amarela e dizer: “Homem jogando”.

Imagem 35 – Eu fiz onde vou com papai (fala da criança)



Fonte: Desenho elaborado pela Criança (2025).

Esse relato revela não apenas a descrição de objetos, mas a construção de um território vivido, onde brincar, casa, esporte e convivência se articulam como dimensões inseparáveis da experiência infantil. Na perspectiva da Pedagogia da Esperança, Freire (1994) nos lembra que educar é acreditar na potência criadora dos sujeitos e na capacidade que têm de reinventar o

mundo a partir de suas vivências. Ao nomear cada elemento de sua produção, a criança reafirma sua autoria e sua esperança concreta, expressa no direito de imaginar e projetar espaços de encontro, movimento e alegria.

Ao mesmo tempo, a centralidade das imagens, a bola, o campo, o ginásio, o homem jogando, dialoga com Rancière (2012), quando afirma que as imagens não são meras ilustrações da realidade, mas modos de pensar e organizar o sensível. A criança não apenas mostra o que fez, ela produz sentido, estabelece relações espaciais e sociais e convida o outro a ver o mundo a partir de seu ponto de vista. Assim, a imagem deixa de ser objeto passivo e torna-se linguagem ativa, capaz de comunicar desejos, experiências e expectativas. Nesse encontro entre palavra, imagem e gesto, a atividade se consolida como um espaço de esperança e emancipação simbólica, no qual a criança não aprende a repetir sentidos prontos, mas a afirmar o seu modo de ver, sentir e habitar o mundo.

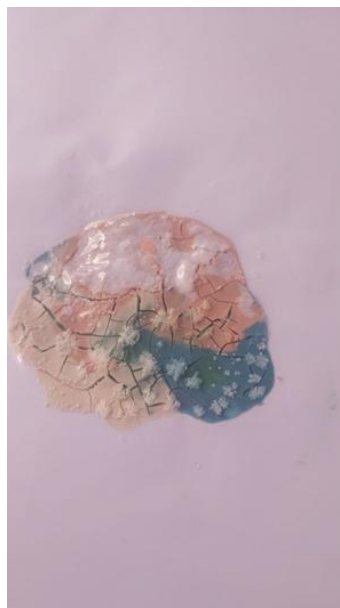
Imagem 36 – Eu fiz minha mãe (fala da criança)



Fonte: Desenho elaborado pela Criança (2025).

Uma das crianças apresentou sua produção dizendo: “eu fiz minha mãe”, revelando, de forma simples e afetiva, a centralidade da figura materna em sua vivência cotidiana. O desenho expressa um vínculo marcado pelo cuidado, pela proximidade e pelo sentimento de pertencimento, mostrando como a criança transforma sua experiência familiar em linguagem visual. Mesmo com traços singelos, a produção comunica sentidos profundos, evidenciando que o desenho se constitui como um meio legítimo para expressar afetos e memórias.

Imagem 37 – Eu fiz Piscina (fala da criança).



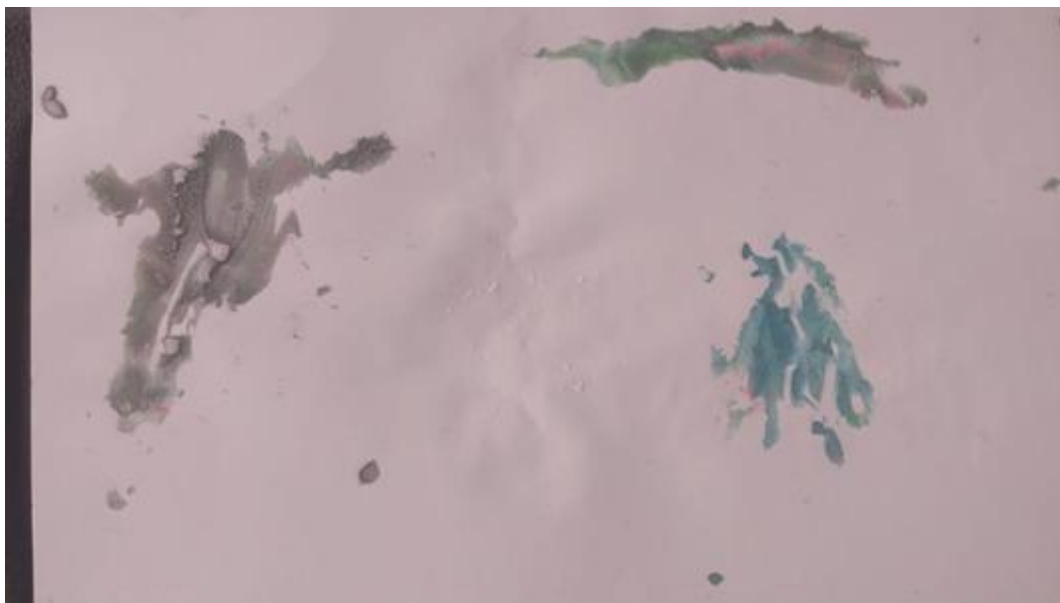
Fonte: Desenho elaborado pela Criança (2025).

Ao afirmar que “a piscina fica perto da minha casa” e que é a mãe quem a leva para “tomar muito banho”, a criança revela um saber que nasce de sua experiência cotidiana e das relações afetivas que a constituem. Em diálogo com a Pedagogia do Oprimido (Freire, 1970), essa fala representa a afirmação de sua voz e de sua leitura de mundo, rompendo com práticas educativas que silenciam o sujeito infantil. A criança não apenas descreve um espaço, mas o inscreve em sua história, relacionando território, cuidado e prazer, mostrando-se como alguém que conhece e nomeia a própria realidade.

Sob a perspectiva da Pedagogia da Autonomia (Freire, 1914), esse relato evidencia a capacidade da criança de observar, interpretar e atribuir sentidos ao que vive. Ao reconhecer e valorizar essa narrativa, a prática educativa reafirma o educando como protagonista do processo de aprendizagem, respeitando seus saberes e fortalecendo sua autonomia. O diálogo com a experiência vivida permite que o conhecimento se construa de forma significativa, ancorado na escuta, no respeito e na valorização das experiências que a criança traz consigo.

Uma das crianças apresentou sua produção explicando, com simplicidade e segurança, que a massinha cinza representava a água e que a massinha azul era a piscina “que fica lá longe”. Nesse gesto, ela não apenas descreve o que fez, mas organiza o espaço a partir de sua própria vivência, atribuindo sentido à distância, às cores e aos materiais escolhidos. A fala revela uma relação afetiva e concreta com o lugar representado, mostrando como a criança pensa o território que habita e o traduz em forma e matéria.

Imagem 38 – Água e piscina (fala da criança).



Fonte: Desenho elaborado pela Criança (2025).

Em diálogo com Rancière (2012), essa explicação expressa a ideia de que toda pessoa é capaz de produzir sentidos e interpretar o mundo por si mesma. A imagem, nesse contexto, não é algo que precisa ser explicado pelo adulto, mas um campo aberto de significação, onde a criança afirma sua inteligência e sua autoria. Ao falar sobre o que criou, ela se coloca como sujeito do conhecimento, partilhando sua leitura do mundo e convidando o outro a escutar, não para corrigir, mas para reconhecer a potência do que é dito e mostrado.

Assim, o quarto Círculo de Cultura revelou-se como um tempo de encontro profundo entre corpo, emoção, imagem e palavra, no qual as crianças puderam dizer de si e do mundo a partir do que vivem, sentem e imaginam. As vivências construídas ao longo desse círculo confirmam o que Paulo Freire (1970) defende ao afirmar que não há educação humanizadora sem diálogo, sem escuta e sem reconhecimento do outro como sujeito histórico. Cada gesto, desenho, fala e movimento corporal tornou-se uma forma legítima de leitura de mundo, produzida coletivamente, sem hierarquias e sem silenciamentos.

Nesse processo, o corpo assumiu centralidade como linguagem, em consonância com Augusto Boal (1991), ao transformar imagens e experiências em ação, permitindo que as crianças pensassem com o corpo aquilo que muitas vezes ainda não cabe nas palavras. As imagens produzidas — nos desenhos, nas modelagens e nas vivências corporais — não funcionaram como ilustrações, mas como modos de pensar e organizar o sensível, tal como propõe Rancière (2012), ao afirmar que a imagem convoca o olhar e a interpretação, sem impor sentidos prontos.

A participação ativa da criança com autismo, integrada às dinâmicas do grupo, reafirma que a inclusão se constrói no cotidiano das relações e não em adaptações isoladas. Sua presença, seus gestos e suas escolhas foram constitutivos da experiência coletiva, evidenciando que educar, como lembra Freire (1994), é um ato de esperança concreta, que se sustenta na confiança na potência dos sujeitos e na crença de que todos são capazes de criar, expressar e reinventar o mundo. Desse modo, o Círculo de Cultura se consolida como uma prática pedagógica profundamente humana, na qual ensinar e aprender se fazem no encontro, na partilha e no reconhecimento do direito de cada criança de existir, sentir e dizer-se no espaço educativo.

4.3 Os olhares da Maísa apresentados nos Círculos de Cultura

O olhar das crianças da Maísa revelou muito mais do que simples imagens desenhadas em papel ou encenadas em gestos. Revelou mundos inteiros, atravessados por afetos, memórias e sentidos construídos na experiência cotidiana. Ao longo dos Círculos de Cultura, articulados aos Cadernos Reflexivos e de Ação e ao Teatro Imagem, as produções infantis tornaram-se espaços de enunciação, nos quais as crianças puderam dizer quem são e como veem o lugar onde vivem. Cada traço, cada cor e cada gesto corporal constituiu-se como narrativa viva, expressando pertencimento, identidade e vínculo com o território. Nesse movimento, confirma-se a perspectiva freireana de que o sujeito se constitui na relação com o mundo e com os outros, produzindo sentidos a partir da experiência concreta (FREIRE, 1970; 1994).

Nos Cadernos Reflexivos e de Ação, as crianças expressaram o cotidiano da comunidade com espontaneidade e densidade simbólica. Surgiram casas coloridas, plantações de melão, melancia e banana, árvores frutíferas, estradas, a escola e outros elementos que compõem a vida na comunidade Maísa. Esses registros evidenciam que, para as crianças, o território não é apenas um espaço físico, mas um lugar vivido, carregado de significados. Ao desenhar, elas não reproduzem o real de forma neutra; interpretam-no a partir de suas experiências. Nesse sentido, dialoga-se com Rancière (2012), para quem a imagem não é mera ilustração, mas um campo de pensamento, capaz de produzir sentidos e deslocar modos de ver.

Nos diálogos coletivos que se seguiram aos desenhos, as falas infantis revelaram afetos, orgulho e reconhecimento do espaço vivido. Expressões como “É a minha casa, você não está vendo o chiqueiro das galinhas não, os meus pintinhos” ou “na Maísa tem uma banana, a melancia e a cidade” demonstram que as crianças leem o mundo a partir da experiência concreta. Tal movimento confirma a afirmação de Freire (1983) de que a leitura do mundo

antecede a leitura da palavra. As crianças já interpretam criticamente a realidade antes mesmo da alfabetização formal, e suas imagens e falas tornam visível esse saber produzido na vida cotidiana.

O Círculo de Cultura, ao se constituir como espaço de escuta, diálogo e partilha, possibilitou que as crianças fossem reconhecidas como sujeitos de saberes. A roda, os materiais visuais e as mediações sensíveis favoreceram a construção coletiva de sentidos, sem hierarquizar conhecimentos. Esse princípio dialoga diretamente com Rancière (2024), ao defender a igualdade das inteligências e a recusa da lógica explicadora. As crianças não foram conduzidas a um saber previamente definido, mas convidadas a pensar, interpretar e significar a partir de suas próprias experiências.

As produções visuais revelaram também a forma como o espaço rural é percebido pelas crianças. Árvores, estradas e plantações aparecem como extensões da própria vida, compondo uma paisagem afetiva. O campo não surge como cenário distante, mas como parte constitutiva da identidade infantil. Nessa perspectiva, as imagens funcionam como memória sensível do vivido, reafirmando que toda produção imagética carrega marcas da experiência e do tempo vivido, como aponta Rancière (2012) ao discutir o destino político das imagens.

A Maísa apareceu nos desenhos como lugar de trabalho e, simultaneamente, de brincadeira. Essa coexistência expressa a complexidade da infância no campo, onde o trabalho dos adultos é observado de perto, mas não anula o direito ao brincar. As crianças reconhecem o valor do trabalho familiar, sem perder a dimensão lúdica da infância. Esse equilíbrio evidencia uma consciência em formação, construída na prática social, tal como Freire (1970) compreende o processo de conscientização: um movimento histórico, situado e dialógico.

Durante as dramatizações com o Teatro Imagem, as crianças deram corpo às próprias criações. Sem recorrer à fala, utilizaram gestos, posturas e movimentos para representar elementos da comunidade, da escola e das brincadeiras. O corpo, nesse contexto, tornou-se linguagem. Conforme Boal (2014), o Teatro do Oprimido transforma o corpo em meio de expressão crítica, rompendo com silêncios impostos e permitindo que sujeitos historicamente pouco ouvidos possam se manifestar.

O Teatro Imagem possibilitou ainda que as crianças experimentassem o lugar do outro, ampliando sua percepção das relações sociais. Ao encenar situações do cotidiano, elas refletiram sobre a coletividade que sustenta a vida na Maísa. Essa experiência reafirma a dimensão política da imagem e do gesto, como propõe Rancière (2012), ao compreender que toda forma de visibilidade implica uma partilha do sensível. As crianças, ao encenar, redistribuíram modos de ver e de sentir a comunidade.

Nos encontros do Círculo de Cultura, o ato de olhar transformou-se em exercício de escuta e reconhecimento mútuo. As crianças olharam sua comunidade, mas também foram vistas e ouvidas. Essa reciprocidade produziu um ambiente educativo marcado pela confiança e pela humanização. Em consonância com Freire (1970), o diálogo revelou-se como prática libertadora, na qual aprender implica reconhecer o outro como sujeito histórico.

O olhar da Maísa mostrou-se, assim, múltiplo e coletivo. Ele não pertence apenas às crianças individualmente, mas à comunidade que se expressa por meio delas. As imagens construíram um mosaico de sentidos que articula o individual e o coletivo. Essa dinâmica aproxima-se da noção de partilha do sensível proposta por Rancière (2012), na qual diferentes vozes e experiências passam a ocupar o espaço comum.

Os Cadernos Reflexivos e de Ação assumiram, nesse processo, a função de memória viva do percurso formativo. Cada desenho tornou-se registro afetivo e político das experiências vividas, permitindo que o real e o imaginário se entrelaçassem. Esses cadernos não funcionaram como instrumentos avaliativos, mas como territórios de expressão, respeitando a autonomia criadora das crianças, conforme defende Freire (2014) na Pedagogia da Autonomia.

Ao interpretar essas produções, percebe-se que a identidade infantil se constrói no encontro entre memória, afeto e cultura. As crianças da Maísa demonstraram compreender o lugar onde vivem como parte constitutiva de quem são. Suas produções narram histórias, revelam vínculos e projetam desejos, reafirmando que a experiência vivida é sempre carregada de sentido, como também sugere Rancière (2012) ao tratar da potência narrativa das imagens.

Assim, os Círculos de Cultura revelaram-se espaços fecundos de aprendizagem e humanização. O desenho, o diálogo e a dramatização constituíram linguagens complementares, possibilitando que as crianças, como propõe Freire (1983), lessem o mundo para, então, escrevê-lo à sua maneira. Suas imagens e gestos produziram uma narrativa própria da Maísa, coletiva, sensível e situada.

Os olhares da Maísa, portanto, são plurais e cheios de significados. Revelam uma infância que pensa, sente e age; que reconhece seu lugar no mundo e se projeta nele com esperança. Nas produções infantis, a comunidade deixa de ser apenas espaço e torna-se identidade. Ao final desse percurso, compreender a Maísa pelos olhos das crianças é reafirmar o sentido mais profundo da educação defendida por Freire (1994): educar como ato de esperança, diálogo e compromisso com a humanização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como ponto de partida o desejo de compreender como as crianças da Educação Infantil da comunidade rural da Maísa, em Mossoró/RN, percebem a imagem que têm de sua comunidade e sua identidade, a partir das práticas do Círculo de Cultura, utilizando os Cadernos Reflexivos e de Ação e o Teatro Imagem. O estudo surgiu da pertença da Pesquisadora que nasceu e cresceu na Maísa, e, diante a isso, beio a inquietação em reconhecer as crianças como sujeitos de saberes, capazes de produzir sentidos, de interpretar o mundo e de narrar suas próprias histórias a partir de suas linguagens, gestos e imagens.

A problemática “Como as crianças da Educação Infantil da comunidade rural da Maísa, em Mossoró/RN, compreende a imagem que têm de sua comunidade e sua identidade por meio do Círculo de Cultura, utilizando os Cadernos Reflexivos e de Ação e o Teatro Imagem?”, foi respondida a partir de uma escuta sensível e de práticas dialógicas que uniram a arte, o afeto e a reflexão. As experiências vividas nos quatro Círculos de Cultura, integrando os Cadernos Reflexivos e o Teatro Imagem, evidenciaram que as crianças não apenas representaram a Maísa, mas a interpretaram e ressignificaram, revelando olhares carregados de pertencimento, memória e imaginação.

Ao investigar como as crianças compreendem a imagem que têm de sua comunidade, foi possível perceber que suas representações ultrapassam o nível descritivo. As imagens produzidas nos Cadernos Reflexivos e de Ação em desenhos, colagens e encenações, se mostraram como narrativas simbólicas, nas quais a escola, as estradas, as frutas e o lar aparecem entrelaçados. Esses elementos traduzem o cotidiano e, ao mesmo tempo, projetam os sonhos e desejos das crianças sobre o lugar onde vivem. Assim, a Maísa não foi vista apenas como espaço geográfico, mas como território de afetos e de identidade.

A partir das vivências pedagógicas construídas no Círculo de Cultura, as crianças encontraram oportunidades de expressar o que sentem e pensam sobre o mundo que habitam. O uso dos Cadernos Reflexivos e de Ação favoreceu a liberdade de criação, permitindo que cada criança se tornasse autora de sua própria narrativa. O Teatro Imagem, por sua vez, estimulou a expressão corporal e coletiva, tornando o corpo também linguagem e voz. Essas práticas possibilitaram que o diálogo se transformasse em aprendizagem e que a escuta se tornasse ponte entre o vivido e o pensado.

Ao longo dos encontros, observou-se que a imagem da Maísa construída pelas crianças é marcada por sentimentos de pertencimento, alegria e reconhecimento do lugar de origem. Elas demonstraram orgulho de sua comunidade, das famílias que trabalham no campo e da escola

que frequentam. Essa percepção positiva revela uma relação afetiva e simbólica profunda com o espaço em que vivem, reforçando a importância de uma pedagogia que valorize a cultura local e as memórias da infância rural.

A análise das práticas demonstrou que o Círculo de Cultura contribuiu para o fortalecimento da identidade das crianças. O diálogo, o trabalho coletivo e o compartilhamento de experiências despertaram nelas a consciência de que fazem parte de uma comunidade viva, com histórias, saberes e tradições. O olhar sobre a Maísa, mediado pelas linguagens visuais e corporais, possibilitou compreender que a identidade não é algo dado, mas algo construído na relação com o outro e com o território.

O estudo também confirmou que as práticas com recursos visuais são instrumentos potentes de mediação pedagógica. As imagens criadas pelas crianças se tornaram caminhos de expressão e de reflexão, promovendo aprendizagens significativas e emancipadoras. O olhar infantil, ao ser legitimado como fonte de conhecimento, rompeu com a lógica adultocêntrica e revelou a riqueza das leituras que as crianças fazem do mundo. Assim, o ato de desenhar, pintar ou dramatizar se transformou em ato de pensar, de dialogar e de afirmar-se como sujeito.

No processo formativo vivido na UEI Tia Aldaniza, o Círculo de Cultura se consolidou como um espaço de humanização. As rodas de conversa, as produções visuais e as dramatizações constituíram momentos em que o ensino se entrelaçou com a vida. As crianças aprenderam umas com as outras e ensinaram à Pesquisadora, a Professora da turma e os membros do LEFREIRE a verem com olhos mais atentos e coração mais aberto a percepção dessas crianças sobre suas identidades locais. O diálogo se fez prática, e a prática se fez caminho de descoberta e esperança.

Ao retomar os objetivos específicos, percebe-se que todos foram alcançados. Foi possível investigar e analisar as imagens que as crianças têm de sua comunidade; desenvolver experiências pedagógicas significativas com o uso dos Cadernos Reflexivos e de Ação e do Teatro Imagem; e compreender como o Círculo de Cultura, enquanto prática dialógica, contribuiu para ampliar a percepção infantil sobre si mesmas e sobre o lugar onde vivem. Cada etapa reafirmou o potencial transformador da escuta, do diálogo e da arte na Educação Infantil.

Ainda que o estudo tenha se desenvolvido em um tempo delimitado e em uma única unidade escolar, suas descobertas apontam para novas possibilidades. Pesquisas futuras podem ampliar o olhar para outras comunidades rurais, diferentes faixas etárias ou contextos urbanos, fortalecendo a reflexão sobre o papel da cultura e da imagem na formação das infâncias. O campo da Educação Infantil ainda carece de estudos que valorizem as vozes e os saberes das crianças do campo como protagonistas de seus processos de aprendizagem.

Movida pelas inquietações que emergiram ao longo deste percurso, expresso o desejo de dar continuidade a esta pesquisa em nível de doutorado. Pretendo aprofundar os estudos sobre as infâncias do campo, ampliando as discussões acerca das práticas dialógicas e das linguagens visuais como caminhos de formação e de expressão das identidades culturais. Almejo seguir investigando como o Círculo de Cultura, articulado aos Cadernos Reflexivos e de Ação e ao Teatro Imagem, podem continuar favorecendo a construção de saberes, o fortalecimento dos vínculos entre escola e comunidade e a consolidação de uma educação que escuta, acolhe e transforma.

Assim, esta investigação, ao unir pedagogia freireana, linguagens visuais e a infância, reafirma que educar é um ato de esperança e de compromisso ético. A experiência com as crianças da Maísa mostrou que é possível fazer uma educação mais humana, crítica e criadora, pautada no respeito às diferenças e na valorização das identidades locais. O Círculo de Cultura, neste contexto, não foi apenas um método, mas um modo de ser e de estar com o outro, guiado pelo diálogo e pela escuta sensível.

Conclui-se, assim, que ver a Maísa pelos olhos das crianças é compreender que a infância é um território de potência, onde o aprendizado se faz no encontro e na partilha. Cada traço, cada gesto e cada palavra expressa a beleza do viver e do aprender coletivamente. A pesquisa deixa como legado a certeza de que as vozes das crianças são caminhos para repensar a educação: uma educação que, ao acolher o olhar do outro, reconhece no diálogo a semente de um mundo mais justo, solidário e esperançoso.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Libros tecnicos e cientificos editora, 1981.

BARCELLOS, Luís Henrique dos Santos. **A CIRANDA INFANTIL E AS CRIANÇAS SEM TERRINHA: EDUCAÇÃO E VIDA EM MOVIMENTO**. São Paulo: Editora Cultura Acadêmica, 2021.

BARBOSA, Josivan. **Maisa: história de exuberância no campo e um fim que deu frutos**. 2021. Blog Carlos Santos, [data de publicação não informada]. Disponível em: <https://blogcarlossantos.com.br/maisa-historia-de-exuberancia-no-campo-e-um-fim-que-deu-frutos/>. Acesso em: 10 out. 2025.

BARTHES, Roland. **A Câmara Clara: Nota sobre a Fotografia**. Rio de Janeiro: Nova, 1984.

BELTRAME, Lisaura Maria. **O brincar revolucionário de faz de conta na perspectiva histórico-cultural: vozes, imagens, manifestações, expressões das infâncias e crianças de 4 e 5 anos**. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS). Santa Maria, 2021.

BENJAMIN, W. (2017). **A Obra de Arte na Era de Sua Reprodutibilidade Técnica**. Editora Zahar.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: obras escolhidas**. Brasiliense, 2017.

BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido: e outras poéticas políticas**. Editora Cosac Naify, 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 23 nov. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. **Maior assentamento do Rio Grande do Norte começa a ser titulado**. 28 out. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/incra/pt-br/assuntos/noticias/maior-assentamento-do-rio-grande-do-norte-comeca-a-ser-titulado>. Acesso em: 13 out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 23 nov. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 23 nov. 2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/bncc/>. Acesso em: 23 nov. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016**. Marco Legal da Primeira Infância. Brasília, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l13257.htm. Acesso em: 23 nov. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Plano Nacional de Educação. Brasília, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l13005.htm. Acesso em: 23 nov. 2024.

BRASIL. **Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13402&Itemid=1 23. Acesso em: 23 nov. 2024.

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

DEBORD, Guy. **A Sociedade do Espetáculo.** 2003. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/debord/1967/11/sociedade.pdf>> Acesso em: 11 de abril de 2020.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **O que vemos, o que nos olha.** Ed. 34, 1998.

DIOGO, Silva. **“A menina avoadada”, Manoel de Barros.** 2018. Disponível em: <<https://desenhares.wordpress.com/2018/02/04/a-menina-avoadada-manoel-de-barros/>> Acesso em: 21 nov. 2024;

FERREIRA, Maria Eliane Soares; SILVA, Thais Cristina Cardoso da; ARAÚJO, Ellen Cavalcante de; SOARES, Cristina Facanha. **A relação da família com o brincar livre: a experiência da Brinquedoteca da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará.** Revista Encontros Universitários da UFC, Fortaleza, v. 1, n. 1, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Editora Paz e terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam.** São Paulo: Cortez, 1983.

GARCIA, Angelo Mazzuchelli. **A literatura como design gráfico: da poesia concreta ao poema-processo de Wladimir Dias Pino.** Palimpsesto-Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ, v. 7, n. 7, p. 1-7, 2008.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **O que vemos, o que nos olha.** Ed. 34, 1998.

LAKATOS, Eva Marina; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do Trabalho Científico.** 2. ed. São Paulo: **Atlas**, 1987. 198 p.

LOPES, Francisca Janete. **Ilustrações dos livros infantis: perspectivas de professores e crianças na pré-escola**. TCC (Monografia) - Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, Fortaleza (Ce), 2015.

LODI, M. C. A imagem na educação infantil: entre o real e o imaginário. São Paulo: Cortez, 2001.

MACHADO, Diana. **Olhares de crianças sobre a escola de educação infantil: o que dizem e mostram sobre a escola?**. Dissertação (Mestrado em Ensino) — Universidade do Vale do Taquari, Lajeado, 2019.

MARINHO, Gustavo. “Queremos que todas as crianças possam ser felizes e livres”, afirma Manifesto das Crianças Sem Terrinha. 2016. Disponível em: <<https://mst.org.br/2018/07/24/queremos-que-todas-as-criancas-possam-ser-felizes-e-livres-afirma-manifesto-das-criancas-sem-terrinhha/>> Acesso em: 18 nov. 2024.

MOREIRAI, Nara Mendes; ABREUII, Carla Luzia de. **Pensando a educação infantil a partir de imagens**. Vol. 14, n. 1. Santa Maria: Revista Digital do LAV, 2021. p. 89 – 102.

MOSSORÓ. . **Projeto Político Pedagógico: Unidade de Educação Infantil Tia Aldaniza**. Secretaria Municipal de Educação de Mossoró. Mossoró/RN: Coordenadoria da Educação Infantil, 2023.

NÓBREGA-THERRIEN, Sílvia Maria; THERRIEN, Jacques. **Trabalhos científicos e o estado da questão**. Estudos em avaliação educacional, v. 15, n. 30, p. 05-16, 2004.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

PEREIRA, Rita Marisa Ribes e JOBIM e SOUZA, Solange. **O uso da Imagem na Pesquisa em Educação: Desafios Contemporâneos**. 1998. Disponível em: <<http://23reuniao.anped.org.br/textos/1601t.PDF>> Acesso em: 05 de maio de 2020.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: LTC, 1978.

RANCIERE, Jacques. **O destino das imagens**. Tradução de Mônica Costa Netto. Editora WMF Martins Fontes - Rio de Janeiro: Contrapon, 2012.

RANCIÈRE, Jacques. O mestre ignorante-cinco lições sobre a emancipação intelectual. **Autêntica editora**, 2024.

ROCHA, Ana Luiza Carvalho da. **A imagem de si e do outro, entre a identidade e a globalização**. ILUMINURAS, v. 8, n. 18, 2007.

SANTAELLA, L. **A Educação pela Imagem: Cultura e Comunicação na Formação da Criança**. Cortez Editora. 2012.

SILVA, Dilma Ângela da. **Andarilhar e perceber a cidade com crianças da educação infantil: cortejo, arte e mediação cultural**. Dissertação (Educação, Arte e História da Cultura) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2020.

SILVA, Gislayne Cinara da. **Educação infantil: imaginação e criatividade na atividade pré-escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2018.

SILVEIRA, Dynara Martinez. **O Uso de Fotografias para (Re) Contar a História na Educação Infantil**. RELACult-Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade, v. 5, 2019.

SOARES, M. C. et al. As contribuições do Lefreire nos procedimentos teórico-metodológicos da pós-graduação. In: SALES, E. M. et al. (org.). Anais do X Salão de Extensão: III ELO UERN a Universidade junto à comunidade. Mossoró, RN: Pró-Reitoria de Extensão da UERN; Edições UERN, 2024. p. 122-125.

SOUZA, Morgana. **Semente de luta no Rio Grande do Norte: Assentamento Maisa**. MST, 2024. Disponível em: <https://mst.org.br/2024/07/25/semente-de-luta-no-rio-grande-do-norte-assentamento-maisa/>. Acesso em: 10 out. 2024.

TEIXEIRA, A. **Educação: Um Processo de Formação Humana**. Editora Vozes. 2003.

UBARANA, A.D; LOPES, D.M.C. Infância, desenvolvimento da criança e educação infantil. Natal: UFRN, 2012.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo, v. 3, 1984.

VIGOTSKI, Lev.S. **A formação social da mente**.6.ed. São Paulo: Martins Fontes. 2002.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. Acerca dos processos compensatórios no desenvolvimento da criança mentalmente atrasada. **Educação e Pesquisa**, v. 44, p. e44003001, 2018.

WALLON, H. A evolução da psicologia da criança. 70ª Edição. Tradução de Ana Maria Bessa. São Paulo: Martins Fontes, 1981.

APÊNDICE A – PLANEJAMENTO DOS CÍRCULOS DE CULTURA

1º CÍRCULO DE CULTURA: INTEGRANDO CÍRCULO DE CULTURA COM AS CRIANÇAS – Planejamento

Local: Unidade de Educação Infantil – Comunidade Rural da Maísa

Data prevista: Sexta-feira, 24/07/2025

O encontro terá como finalidade a aproximação inicial entre a pesquisadora e as crianças, por meio de práticas lúdicas que favoreçam vínculo, escuta e confiança. As atividades priorizam o respeito ao ritmo de cada criança, a expressão corporal e a socialização em um ambiente seguro e acolhedor.

Serão organizados os espaços em roda de conversa, permitindo visibilidade e participação igualitária. Recursos previstos: cones de linha, bolas coloridas de plástico, aranha confeccionada em feltro (cores: vermelho, laranja e amarelo), caixa de som, celular, caixa de sapato, livro *A Caixa Maluca* (Flávia Muniz), lata de alumínio revestida com EVA e frutas de EVA.

O encontro iniciará com um momento de relaxamento ao som de música instrumental (*Brilha, Brilha Estrelinha*), seguido por atividades de movimento e brincadeiras leves que facilitem a integração e a confiança.

O encontro começará com um momento de acolhimento e relaxamento, utilizando música instrumental suave para criar clima de segurança e concentração. As crianças serão convidadas a realizar movimentos corporais variados: levantar e abaixar os braços, abraçar a si mesmas e ao colega, caminhar leve em direção ao centro e mover as mãos como borboletas. Essa etapa visa reduzir inibições e preparar para a interação.

Em seguida, as crianças serão convidadas a sentar em círculo. A pesquisadora fará uma breve conversa exploratória sobre o formato do círculo (associações como bola, circo, etc.) e apresentará o nome “Círculo de Cultura”, explicando que ali poderão contar, perguntar, brincar e ouvir.

A primeira atividade proposta é a contação da história *A Caixa Maluca* (Flávia Muniz), conduzida de forma interativa: a pesquisadora lê com entonação, convida repetições, perguntas simples e hipóteses do que há dentro da caixa. Após a leitura, apresenta-se uma caixa real para que as crianças façam suposições e observem o conteúdo.

Na sequência, pretende-se a atividade com cones de linha e bola: a bola é apoiada sobre cones e as crianças, em pares ou pequenos grupos, fazem a transferência da bola por meio dos objetos, estimulando cooperação e coordenação motora — ação pensada também para favorecer a participação das crianças com autismo, respeitando seus tempos.

Posteriormente, realiza-se a atividade da lata de frutas (EVA): cada criança retira uma fruta, nomeia e, se desejar, compartilha se já provou ou gosta daquela fruta, promovendo linguagem oral e memórias alimentares.

Para encerrar, a pesquisadora propõe a brincadeira com a aranha de feltro ao som da música *Dona Aranha* (Galinha Pintadinha): as crianças seguram as patas da aranha em trio/quarteto e realizam movimentos coletivos (subir, descer, girar), fechando o encontro de forma festiva e integradora. Todas essas ações são para introduzir de forma lúdica o Círculo de Cultura, para que elas compreendam e se sintam a vontade de participarem,

Objetivos do Encontro

- Aproximar a pesquisadora das crianças e estabelecer vínculo afetivo.
- Favorecer a expressão corporal, oral e simbólica em ambiente acolhedor.
- Estimular cooperação, imaginação e curiosidade por meio de música, história e objetos lúdicos.
- Promover inclusão e respeitar os diferentes ritmos de participação (especial atenção a crianças com TEA).
- Consolidar o círculo como espaço de escuta, confiança e convívio coletivo.

Como será realizado (passo a passo)

1. Acolhimento e relaxamento

- Organização das crianças em círculo.
- Música instrumental (*Brilha, Brilha Estrelinha*); alongamentos e gestos (braços ao alto, abraçar, agachar, “borboletas” com as mãos).

2. Apresentação do Círculo de Cultura

- Conversa breve sobre o formato do círculo; nomeação do espaço; convite à participação livre.

3. Contação de história: *A Caixa Maluca*

- Leitura interativa; perguntas simples; estímulo a hipóteses sobre o conteúdo da caixa.
- Apresentação de caixa real para exploração conjunta.

4. Brincadeira com cones e bola

- Colocar bola sobre cones; realizar transferência por apoio dos objetos.
- Incentivar cooperação e apoio entre pares; atenção às modalidades de participação.

5. Atividade da lata de frutas (EVA)

- Cada criança retira uma fruta, diz o nome e, opcionalmente, comenta se já provou.

6. Brincadeira com a aranha de feltro

- Segurar patas por grupos; movimentos coletivos ao som de *Dona Aranha*; encerramento festivo.

Conceito Freireano que fundamenta o encontro

Este encontro baseia-se em instruir as crianças ao conceito de Círculo de Cultura de Paulo Freire, entendendo o espaço como um lugar de diálogo horizontal, onde a escuta e a valorização das experiências infantis são centrais. A proposta privilegia múltiplas linguagens (corporal, oral e simbólica) e o respeito aos diferentes modos de participação — reconhecendo que falar, gesticular ou permanecer observando são formas legítimas de expressar saberes e afetos. O objetivo inicial de aproximação cria condições para que, nos próximos encontros, as crianças participem com mais segurança e autonomia.

2º CÍRCULO DE CULTURA – Planejamento

Local: Unidade de Educação Infantil – Comunidade Rural da Maísa

Data prevista: Quarta-feira, 06/08/2025

O encontro terá como objetivo **aprofundar o vínculo iniciado no primeiro contato** e introduzir o tema gerador a partir da realidade das crianças: a comunidade onde vivem. Para isso, serão utilizadas imagens de espaços, pessoas e atividades do cotidiano da Maísa, coletadas tanto pela pesquisadora quanto pelas famílias, possibilitando que as crianças reconheçam seus territórios e compartilhem suas experiências.

O espaço será organizado em círculo, simbolizando diálogo e igualdade de participação. No centro, serão expostas as imagens da comunidade, impressas em tamanho A4. Serão utilizados recursos lúdicos, como músicas instrumentais para relaxamento na acolhida, músicas infantis para movimento corporal, além de materiais gráficos (folhas, lápis de cor e cartolina) para os registros no momento do Caderno Reflexivo e elaboração de cartaz coletivo.

O encontro começará com acolhimento e relaxamento ao som de música suave, seguido por gestos corporais simples em roda: dar as mãos, abraçar o colega, trocar de lugar e movimentar-se lentamente em círculo. Essa etapa será pensada para criar descontração e fortalecer vínculos.

Na sequência, a pesquisadora apresentará o centro da roda com as imagens e fará a pergunta geradora:

“O que tem na nossa comunidade?”.

As crianças serão incentivadas a observar, escolher e comentar as imagens que representam seu cotidiano. Esse momento permitirá associações espontâneas com casa, escola, trabalho dos pais, igrejas, mercado, estrada, frutas e espaços de lazer.

As imagens escolhidas serão apresentadas ao grupo, com perguntas simples para estimular diálogo (o que é, quem frequenta, o que fazem ali). O compartilhamento possibilitará conexões com memórias pessoais e reconhecimento coletivo dos espaços da comunidade.

Em seguida, cada criança receberá uma folha em branco para o momento do Caderno Reflexivo e será convidada a desenhar a imagem ou elemento que mais chamou sua atenção no círculo. Acredita-se que os registros incluirão frutas, estradas, casas, escola e outros elementos, valorizando a autonomia criadora.

Para finalizar, as crianças escolherão três imagens para compor um cartaz coletivo, que será colado em papel madeira e exposto na sala, em altura acessível, de modo que possam se reconhecer no resultado da atividade.

Objetivos do Encontro

- Retomar e aprofundar o vínculo com as crianças por meio de atividades lúdicas.
- Introduzir o tema gerador **“O que tem na nossa comunidade?”**, valorizando as vivências locais.
- Favorecer a observação, a linguagem oral e a expressão corporal.
- Estimular a criatividade e a produção individual no Caderno Reflexivo.
- Promover cooperação e identidade coletiva na elaboração do cartaz.

Como será realizado

1. Acolhimento e relaxamento

- Organização em círculo.
- Música instrumental suave.
- Movimentos corporais coletivos: dar as mãos, trocar de lugar, abraçar o colega, movimentar-se lentamente em roda.

2. Apresentação das imagens

- Exposição no centro do círculo.
- Pergunta geradora: **“O que tem na nossa comunidade?”**
- Observação, escolha e diálogo sobre as imagens.

3. Compartilhamento das escolhas

- Cada criança apresenta ao grupo a imagem escolhida.
- Conversa guiada pela pesquisadora: o que é, quem frequenta, o que fazem ali.

4. Produção no Caderno Reflexivo

- Distribuição de folhas em branco e lápis de cor.
- Cada criança desenha o elemento da comunidade que mais chamou sua atenção.

5. Elaboração do cartaz coletivo

- Escolha de três imagens pelo grupo.
- Colagem em papel madeira.
- Exposição do cartaz em local acessível na sala.

Conceito Freireano que fundamenta o encontro

Este encontro está fundamentado no conceito de **Círculo de Cultura**, de Paulo Freire, como espaço horizontal de diálogo e troca de saberes. A partir do tema gerador “**O que tem na nossa comunidade?**”, as crianças serão incentivadas a reconhecer e valorizar os elementos de sua realidade cotidiana. O uso de imagens, conversas, desenhos e cartazes favorecerão múltiplas formas de expressão — oral, visual, corporal e gráfica — respeitando as singularidades de cada participante. Ao se reconhecerem nos espaços e situações representados, as crianças exercitam a leitura de mundo que precede a leitura da palavra, base essencial do processo educativo freireano.

3º CÍRCULO DE CULTURA – Planejamento

Local: Unidade de Educação Infantil – Comunidade Rural da Maísa

Data prevista: Sexta-feira, 08/08/2025

O terceiro encontro começará novamente com um momento de relaxamento, utilizando música suave para criar um ambiente acolhedor e favorecer a concentração. As crianças serão incentivadas a realizar movimentos corporais variados: levantar e abaixar os braços, inclinar o tronco para os lados, girar, fazer caretas, rir, ficar sérias, esticar o corpo, brincar de estátua e dançar. Nessa etapa, também será realizada uma brincadeira com uma aranha confeccionada em feltro, com seis pernas longas, que as crianças segurarão para, de acordo com o comando da música Dona Aranha, da Galinha Pintadinha 3, realizarem movimentos de subir, descer e girar. Além disso, será utilizada a mola-maluquinha com a cabeça de uma girafa, por meio da qual, ao som da música Passeando na Floresta, de André Rocha, e seguindo os comandos da professora pesquisadora, as crianças executarão diversos gestos, como subir e descer com as mãos e o corpo, fazer movimentos em zigue-zague, entre outros. Essa etapa, além de promover o bem-estar, reforça o caráter lúdico, fundamental na educação infantil, e incentiva a participação ativa das crianças.

O encontro começará novamente com um momento de relaxamento, utilizando música suave para criar um ambiente acolhedor e favorecer a concentração. As crianças serão incentivadas a realizar movimentos corporais variados: levantar e abaixar os braços, inclinar o tronco para os lados, girar, fazer caretas, rir, ficar sérias, esticar o corpo, brincar de estátua e dançar. Essa etapa, além de promover o bem-estar, mantém o caráter lúdico que é essencial na educação infantil e favorece a participação ativa.

Na sequência, as crianças serão convidadas a se sentar novamente em círculo, retomando a configuração física que simboliza, segundo Paulo Freire, um espaço de diálogo horizontal, no qual todos podem se ver, ouvir e participar igualmente. A Professora Pesquisadora irá então entregar às crianças os desenhos produzidos no primeiro encontro. Esse momento será feito de forma organizada: os desenhos serão dispostos no centro do círculo, para que todos possam vê-los ao mesmo tempo. Em seguida, cada criança será chamada para se levantar e escolher um dos desenhos — podendo ser o seu próprio ou o de um colega. Essa escolha não será feita de forma apressada; ao contrário, será incentivado que a criança observe e reflita antes de decidir, pois o ato de escolher é também um exercício de autonomia e

valorização da produção coletiva. Após todos estarem com um desenho em mãos, a Professora Pesquisadora retomará o tema gerador com a mesma pergunta utilizada no primeiro encontro:

"O que tem na nossa comunidade?"

Em seguida, a professora instigará as crianças a observarem novamente os desenhos e a escolherem um ou dois que, na percepção delas, mais representem a comunidade como um todo. Essa segunda escolha terá um propósito específico: servir de base para a próxima atividade, o Teatro Imagem.

Nesse momento, a professora explicará que, a partir dos desenhos selecionados, as crianças irão representar com o corpo o que está desenhado, transformando a imagem em movimento, postura ou gesto. A proposta do Teatro Imagem dialoga com o pensamento freireano, pois permite que as crianças expressem suas vivências e percepções de mundo por meio de uma linguagem não verbal, ampliando as possibilidades de participação.

Cada criança, individualmente ou em pequenos grupos, será convidada a criar com o corpo a “imagem viva” do que escolheu — por exemplo, o movimento de um trator arando a terra, o ato de vender frutas na feira, o ônibus passando pela estrada, o toque do sino da igreja, o balanço das árvores ao vento ou o caminhar de um animal. Enquanto uma criança ou grupo estiver representando, as demais serão convidadas a observar, reconhecendo e valorizando a cena construída.

A atividade também poderá se tornar coletiva, com diferentes crianças compondo juntas uma mesma cena, criando uma representação mais ampla e complexa da vida na comunidade. Essa prática valoriza a expressão criativa, a cooperação e a leitura crítica da realidade, ao mesmo tempo em que reafirma a máxima freireana de que *“a leitura do mundo precede a leitura da palavra”*.

Após o momento do Teatro Imagem, a Professora Pesquisadora fará a leitura do tema gerador — *“O que tem na nossa comunidade?”* — de forma pausada e com entonação, para que as crianças possam refletir sobre o que ouviram.

Em seguida, serão entregues folhas em branco e lápis de cor, explicando que cada criança poderá desenhar livremente o que quiser, sem necessidade de responder diretamente à pergunta ou de reproduzir o que foi feito no Teatro Imagem. Esse momento é individual e silencioso, permitindo que cada criança, a partir de sua própria vivência, escolha o que deseja registrar.

Essa etapa corresponde ao Caderno Reflexivo, que, dentro da perspectiva freireana, representa um espaço de expressão pessoal, no qual não há respostas certas ou erradas, mas sim a valorização da subjetividade e da autonomia criadora de cada participante. Ao final, os

desenhos serão recolhidos e guardados, compondo um registro do percurso vivido no Círculo de Cultura e servindo de material para reflexão posterior sobre as percepções das crianças.

Objetivos do Encontro

- Retomar o **tema gerador** “*O que tem na nossa comunidade?*”, aprofundando a reflexão e a troca de saberes a partir das vivências das crianças.
- Favorecer a expressão corporal e artística por meio do **Teatro Imagem**, permitindo que as crianças representem elementos da comunidade com o corpo.
- Estimular a criatividade, a imaginação e a linguagem oral, respeitando as formas de expressão próprias da infância.
- Consolidar o espaço de diálogo horizontal, no qual cada criança é reconhecida como sujeito de saber e participante ativa do processo educativo.

Como será realizado

1. Acolhimento e relaxamento

- As crianças serão organizadas em círculo.
- Ao som de uma música suave, serão propostas sequências de movimentos: levantar e abaixar os braços; inclinar o tronco para a direita e para a esquerda; girar o corpo; fazer caretas; rir; ficar sérias; “congelar” no movimento (brincadeira da **estátua**); e dançar livremente.
- O objetivo desta etapa é criar um ambiente descontraído e de confiança, favorecendo a concentração e a participação.

2. Retomada dos registros do 1º Círculo de Cultura

- Serão entregues às crianças os desenhos feitos no primeiro encontro.
- Cada criança escolherá um desenho que mais lhe chamou atenção.
- A professora retomará a pergunta geradora: “*O que tem na nossa comunidade?*”.

3. Teatro Imagem

- As crianças representarão, com o corpo, os elementos mencionados ou desenhados, transformando as respostas em imagens corporais (por exemplo, imitar o movimento de um trator, carregar frutas, abrir as portas de uma loja, etc.).
- O grupo será estimulado a observar e interpretar as imagens criadas pelos colegas, reforçando a interação e a escuta ativa.

4. Nova produção no Caderno Reflexivo

- As crianças receberão folhas em branco e lápis de cor.
- A pergunta geradora será repetida: “*O que tem na nossa comunidade?*”.
- As respostas serão expressas por meio de desenhos, permitindo comparar a produção atual com a do primeiro encontro para observar avanços e novas percepções.

Conceito Freireano que fundamenta o encontro

Este encontro está fundamentado no conceito de **Círculo de Cultura** de Paulo Freire, que rompe com a ideia tradicional de aula como transmissão unilateral de conhecimento e propõe um espaço horizontal de diálogo, onde todos são sujeitos ativos na construção do saber.

O **tema gerador** — neste caso, “*O que tem na nossa comunidade?*” — parte da realidade concreta das crianças, valorizando suas experiências, memórias e referências culturais. Ao retomar os desenhos e transformar as respostas em expressões corporais, o encontro utiliza diferentes linguagens (visual, oral, corporal) para possibilitar que cada criança participe de acordo com suas potencialidades e formas de expressão.

O **Teatro Imagem**, aqui adaptado para a educação infantil, amplia a compreensão freireana de que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, pois permite que as crianças representem e reflitam sobre seu território antes mesmo de codificar essas ideias por escrito.

Além disso, o uso do círculo físico simboliza, no pensamento de Freire, a ausência de hierarquia rígida e a construção coletiva de sentido, reforçando a ideia de que ensinar e aprender são atos dialógicos e compartilhados.

4º CÍRCULO DE CULTURA – Planejamento

Local: Unidade de Educação Infantil – Comunidade Rural da Maísa

Data prevista: Terça-feira, 12/08/2025

O quarto Círculo de Cultura dará continuidade às discussões e produções iniciadas nos encontros anteriores, aprofundando a reflexão sobre o tema gerador e ampliando as formas de expressão das crianças. A proposta se mantém fundamentada na pedagogia freireana, priorizando o diálogo, a escuta atenta e o respeito às ideias e criações de cada participante.

O encontro será iniciado com a acolhida. Com as crianças em pé, organizadas em círculo. Ao som de uma música calma, será realizado um breve momento de relaxamento, para que todas se sintam tranquilas e preparadas para participar. Logo depois, será feita uma recapitulação das atividades vivenciadas nos Círculos de Cultura anteriores, recordando o que foi discutido e produzido.

Em seguida, será realizada a dinâmica “**Caixa das Emoções**”. Nessa atividade, cada criança retirará de uma caixa uma figura ilustrando uma emoção (por exemplo: alegria, tristeza, surpresa, medo) e deverá representar essa emoção usando apenas gestos e expressões faciais, sem falar. As outras crianças tentarão adivinhar qual é a emoção representada. Essa brincadeira tem como objetivo estimular a percepção, a empatia e a expressão corporal.

Depois dessa vivência, o desenho escolhido coletivamente no encontro anterior será reapresentado ao grupo. A Professora Pesquisadora fará então a **pergunta geradora**:

“O que eu posso fazer com isso?” [Onde tem a palavra “isso”, a palavra será trocado pelo elemento presente no desenho]?

A palavra *isso* será substituída pela informação específica contida no desenho (por exemplo: “O que eu posso fazer com uma praça?”). Essa pergunta abrirá espaço para que as crianças reflitam e criem novas possibilidades a partir da imagem.

Logo após, será iniciado o momento dos **Cadernos Reflexivos**. Cada criança receberá uma folha A4 em branco e diferentes materiais artísticos (lápiz de cor, giz de cera, massinha de modelar, lápis grafite, tinta guache, pincel, tesoura e cola). De forma criativa, elas deverão representar o que acreditam poder fazer com o elemento mostrado no desenho. Não há respostas

certas ou erradas: o foco é a expressão de ideias e a construção de sentido a partir do tema gerador.

Concluídas as produções, cada criança apresentará seu desenho ao grupo, explicando com suas próprias palavras o que desenhou ou construiu e o motivo de sua escolha. Após todas as apresentações, as crianças serão instigadas a escolherem um ou três desenhos, mas, para isso, será feita a seguinte pergunta:

“Quais desses desenhos representam melhor a nossa comunidade?”

A partir daí, cada criança escolherá de um a três desenhos. Dos desenhos mais votados, será desenvolvido o **Teatro Imagem**, onde as crianças representarão corporalmente as cenas dos desenhos selecionados, criando posturas e movimentos que expressem a ideia retratada. Durante essa encenação, a Professora Pesquisadora voltará a fazer a pergunta geradora:

“O que eu posso fazer com isso?” [Onde tem a palavra “isso”, a palavra será trocado pelo elemento presente no desenho]?

Após a pergunta geradora, as crianças farão novamente o momento dos **Cadernos Reflexivos**, serão entregues folha A4 para elas desenharem livremente, desta vez inspiradas pelas ideias e percepções construídas durante o **Teatro Imagem**. Esse segundo registro servirá para identificar se houve mudanças na elaboração dos desenhos, permitindo comparar as produções iniciais e finais e evidenciar como a vivência prática e o diálogo coletivo contribuíram para ampliar ou transformar as propostas.

Objetivos do Encontro

- Aprofundar a compreensão do tema gerador a partir de diferentes linguagens;
- Estimular a percepção e a expressão de emoções por meio do corpo;
- Desenvolver a criatividade e a autonomia nas produções artísticas;
- Valorizar a escuta, o diálogo e o respeito às ideias dos colegas;
- Transformar representações gráficas em expressões corporais significativas por meio do Teatro Imagem.

Como será realizado

1. **Acolhimento e relaxamento**

- Crianças em pé, organizadas em círculo.
- Música suave para criar um ambiente de tranquilidade.
- Breve recapitulação dos encontros anteriores.

2. Caixa das Emoções

- Cada criança retira uma figura com uma emoção da caixa.
- Representação gestual e facial para que o grupo adivinhe.

3. Reapresentação do desenho escolhido

- Exposição do desenho do encontro anterior.
- Pergunta geradora adaptada ao conteúdo do desenho.

4. Caderno Reflexivo (1ª produção)

- Entrega de folha A4 e materiais artísticos.
- Representação livre do que pode ser feito com o elemento do desenho.

5. Apresentação e votação

- Apresentação oral de cada produção.
- Votação para escolher de 1 a 3 desenhos que melhor representem a comunidade.

6. Teatro Imagem

- Representação corporal dos desenhos mais votados.
- Retomada da pergunta geradora para novas reflexões.

7. Caderno Reflexivo (2ª produção)

- Nova folha A4 e materiais para registrar as ideias surgidas após o Teatro Imagem.

Conceitos Freireanos

O 4º Círculo de Cultura dialoga diretamente com diversos conceitos centrais da pedagogia de Paulo Freire. Em primeiro lugar, o próprio **Círculo de Cultura** é retomado como espaço horizontal de diálogo, onde todos são sujeitos ativos na construção do conhecimento, superando a lógica bancária da educação. Nesse espaço, a palavra circula de forma democrática

e as experiências de cada criança são reconhecidas como ponto de partida para novas aprendizagens.

A dinâmica **Caixa das Emoções** dialoga com o conceito de **leitura de mundo**, pois antes de ler palavras, as crianças aprendem a ler expressões, gestos e sentimentos, ampliando a compreensão de si mesmas e do outro.

A **escuta sensível** e o **respeito aos saberes prévios** emergem como fundamentos do encontro, pois as produções artísticas e corporais partem daquilo que as crianças já conhecem, sentem e imaginam. Esse reconhecimento do conhecimento que o educando traz de sua realidade é parte essencial da concepção freireana de educação como prática da liberdade.

O **acolhimento** inicial, com música calma e relaxamento, expressa a dimensão **humanizadora** da pedagogia freireana, ao reconhecer cada criança como um ser integral: corpo, mente e emoção. Esse momento cria um clima de confiança e cuidado, favorecendo o **diálogo verdadeiro**. A **pergunta geradora** utilizada no encontro materializa o conceito de **temas geradores**, que, segundo Freire, nascem da realidade concreta e mobilizam reflexão crítica. Ao perguntar “O que eu posso fazer com isso?”, a educadora estimula as crianças a relacionar o desenho — fruto de uma produção coletiva anterior — com possibilidades reais ou imaginárias de ação no mundo.

O **Caderno Reflexivo** concretiza a ideia de **registro como prática de conscientização**: ao desenhar ou construir livremente, a criança organiza suas percepções e atribui significado às vivências. Esse exercício está vinculado à noção freireana de que o ato de criar é também um ato de refletir e transformar. Já o **Teatro Imagem** expressa a **dimensão problematizadora** da educação freireana: o corpo se torna linguagem, o desenho vira cena, e a realidade é reinterpretada de forma crítica, abrindo espaço para imaginar novos modos de existência.

Assim, todo o encontro se ancora na **educação dialógica**, na **práxis** (reflexão e ação integradas) e na **valorização do sujeito como construtor de conhecimento**, reafirmando o compromisso com uma pedagogia que humaniza, emancipa e reconhece o educando como protagonista de seu processo formativo.

ANEXO I – APROVAÇÃO DO CEP

UERN - UNIVERSIDADE DO
ESTADO DO RIO GRANDE DO
NORTE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: CÍRCULO DE CULTURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E AS IMAGENS DA MAISA

Pesquisador: MARIA LIDIANE AGOSTINHO DE MENEZES

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 88061725.8.0000.5294

Instituição Proponente: UERN

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.653.427

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um Projeto de Dissertação do Programa de Pós Graduação em Educação POSEDUC (UERN). O projeto de pesquisa investiga como o uso de recursos visuais, no contexto do Círculo de Cultura, pode contribuir para uma aprendizagem significativa e contextualizada de alunos da educação infantil na zona rural de Mossoró/RN, respeitando suas vivências e identidade cultural. O objetivo geral é analisar e ampliar o uso dessas metodologias, buscando proporcionar um desenvolvimento educacional eficaz, inclusivo e alinhado às necessidades das crianças do meio rural. Os objetivos específicos incluem: mapear as práticas pedagógicas atualmente utilizadas na educação infantil na zona rural de Mossoró, desenvolver e implementar atividades pedagógicas baseadas no Círculo de Cultura e avaliar os impactos dessas estratégias no processo de aprendizagem das crianças. Além disso, a pesquisa busca identificar como o uso de recursos visuais, aliado ao diálogo proposto pelo Círculo de Cultura, pode potencializar a construção de conhecimento, fortalecendo os laços entre a escola e a realidade vivida pelos alunos em suas comunidades. A abordagem metodológica será qualitativa e participativa, utilizando o Círculo de Cultura como estratégia central. Essa metodologia promove o diálogo entre educadores e alunos, além de incentivar uma troca constante de saberes que reconhece a importância do contexto social e cultural. O uso de recursos visuais será explorado como forma de enriquecer as práticas pedagógicas, auxiliando na compreensão dos conteúdos e no fortalecimento do vínculo das crianças com o

Endereço: Rua Miguel Antonio da Silva Neto, s/n

Bairro: Aeroporto

UF: RN

Município: MOSSORO

Telefone: (84)3315-2094

CEP: 59.607-360

E-mail: cep@uern.br

UERN - UNIVERSIDADE DO
ESTADO DO RIO GRANDE DO
NORTE



Continuação do Parecer: 7.653.427

aprendizado. O estudo será realizado em uma Unidade de Educação Infantil (UEI) na comunidade rural de Maisa, zona rural de Mossoró/RN. A população a ser estudada consiste em crianças de 4 anos matriculadas na Unidade de Educação Infantil (UEI) Tia Aldaniza, localizada na comunidade rural de Maisa, zona rural de Mossoró/RN. Terá como amostra um total de 20 crianças de 4 anos. Os dados serão coletados por meio de duas principais fontes: as observações por meio do círculo de cultura realizada durante os encontros e os Cadernos Reflexivos e de Ação elaborados pelas crianças. A análise dos dados coletados durante a pesquisa será realizada de maneira qualitativa, buscando interpretar o significado das interações e reflexões das crianças no contexto do Círculo de Cultura. Esta abordagem permitirá compreender como as vivências e as identidades culturais das crianças influenciam seu processo de aprendizagem.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: Compreender de que maneira os recursos visuais, utilizados no contexto do Círculo de Cultura e dos Cadernos Reflexivos e de Ação, podem contribuir para o processo de aprendizagem significativa das crianças da educação infantil na Maisa, zona rural de Mossoró/RN, respeitando suas vivências e identidades.

Objetivo Secundário: -Investigar como os recursos visuais, como imagens, gravuras e fotografias, são utilizados na educação infantil da zona rural de Mossoró, e como esses elementos se conectam com as vivências e identidades das crianças. -Elaborar e conduzir experiências de aprendizagem inspiradas no Círculo de Cultura e nos Cadernos Reflexivos e de Ação, assegurando o protagonismo das crianças na construção do conhecimento e na valorização da identidade local, utilizando as imagens como ferramenta mediadora no processo educativo. -Analisar os impactos dessas estratégias no processo de aprendizagem, examinando como o uso de recursos visuais e o diálogo promovido pelo Círculo de Cultura e pelos Cadernos Reflexivos e de Ação fortalecem a construção do conhecimento, o protagonismo infantil e a conexão entre escola e comunidade.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos inerentes à participação neste estudo incluem a possibilidade de os participantes se sentirem intimidados ao apresentar suas práticas pedagógicas, além da ausência de motivação para dialogar e responder às entrevistas. Também pode haver receio por parte dos educadores e crianças de se exporem diante da pesquisadora. Para minimizar esses riscos, será fundamental sensibilizar os professores e a equipe de gestão da escola, enfatizando a

Endereço: Rua Miguel Antonio da Silva Neto, s/n

Bairro: Aeroporto

CEP: 59.607-360

UF: RN

Município: MOSSORO

Telefone: (84)3315-2094

E-mail: cep@uern.br

**UERN - UNIVERSIDADE DO
ESTADO DO RIO GRANDE DO
NORTE**



Continuação do Parecer: 7.653.427

familiaridade da pesquisadora com o contexto escolar e rural. A pesquisa não pretende enquadrar ou julgar as práticas atuais, mas sim atuar como um mecanismo de intervenção e diálogo de saberes, onde tanto professores e alunos, enquanto sujeitos e colaboradores da pesquisa, quanto a pesquisadora, poderão construir conhecimentos coletivamente.

Benefícios: Além disso, a pesquisa adotará uma postura de transparência em relação aos procedimentos e à exposição dos dados, garantindo o anonimato dos participantes. Entre os benefícios dessa abordagem, destaca-se a potencialidade de ampliar saberes, adotando uma perspectiva de formação mútua, que contribui para uma melhor compreensão do processo de aprendizagem das crianças na educação infantil. Ao ligarmos o uso de recursos visuais às vivências e identidades culturais dos alunos, podemos não apenas enriquecer a experiência educativa, mas também fortalecer os laços entre a escola e a comunidade, promovendo uma educação que realmente faça sentido e se encaixe nas realidades locais.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos foram apresentados adequadamente.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Esta pesquisa não possui óbices éticos. Todas as pendências foram sanadas.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2530028.pdf	18/05/2025 11:58:28		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projetoalterado.pdf	18/05/2025 11:49:12	MARIA LIDIANE AGOSTINHO DE MENEZES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMOASSENTIMENTOLIVREESCLARECIDOALTERADO.pdf	18/05/2025 11:47:24	MARIA LIDIANE AGOSTINHO DE MENEZES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	TCLParaProfessoraalterado.pdf	18/05/2025 11:41:14	MARIA LIDIANE AGOSTINHO DE MENEZES	Aceito

Endereço: Rua Miguel Antonio da Silva Neto, s/n

Bairro: Aeroporto

CEP: 59.607-360

UF: RN

Município: MOSSORO

Telefone: (84)3315-2094

E-mail: cep@uern.br

**UERN - UNIVERSIDADE DO
ESTADO DO RIO GRANDE DO
NORTE**



Continuação do Parecer: 7.653.427

Ausência	TCLParaProfessoraalterado.pdf	18/05/2025 11:41:14	MARIA LIDIANE AGOSTINHO DE MENEZES	Aceito
Outros	CARTARESPOSTA.pdf	18/05/2025 11:40:35	MARIA LIDIANE AGOSTINHO DE MENEZES	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.pdf	03/04/2025 07:28:15	MARIA LIDIANE AGOSTINHO DE MENEZES	Aceito
Outros	TERMO_AUDIO.pdf	03/04/2025 07:22:03	MARIA LIDIANE AGOSTINHO DE MENEZES	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	03/04/2025 07:19:20	MARIA LIDIANE AGOSTINHO DE MENEZES	Aceito
Outros	TERMO_IMAGEM.pdf	03/04/2025 07:14:18	MARIA LIDIANE AGOSTINHO DE MENEZES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_ASSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO.pdf	03/04/2025 07:09:01	MARIA LIDIANE AGOSTINHO DE MENEZES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_ESCLARECIDO_TCLE.pdf	03/04/2025 07:07:10	MARIA LIDIANE AGOSTINHO DE MENEZES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO_TCLE.pdf	03/04/2025 07:05:04	MARIA LIDIANE AGOSTINHO DE MENEZES	Aceito
Outros	DECLARACAO_DE_COMPROMISSO_ETICO_DE_NAO_INICIO_DA_PESQUISA.pdf	02/04/2025 22:06:18	MARIA LIDIANE AGOSTINHO DE MENEZES	Aceito
Outros	DECLARACAO_NEGATIVA_DE_CUSTO_.pdf	02/04/2025 22:04:49	MARIA LIDIANE AGOSTINHO DE MENEZES	Aceito
Outros	CARTA_DE_ANUENCIA.pdf	02/04/2025 22:01:23	MARIA LIDIANE AGOSTINHO DE MENEZES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	02/04/2025 21:54:41	MARIA LIDIANE AGOSTINHO DE MENEZES	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto.pdf	02/04/2025 19:30:45	MARIA LIDIANE AGOSTINHO DE MENEZES	Aceito

Endereço: Rua Miguel Antonio da Silva Neto, s/n

Bairro: Aeroporto

CEP: 59.607-360

UF: RN

Município: MOSSORO

Telefone: (84)3315-2094

E-mail: cep@uern.br

UERN - UNIVERSIDADE DO
ESTADO DO RIO GRANDE DO
NORTE



Continuação do Parecer: 7.653.427

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MOSSORO, 19 de Junho de 2025

Assinado por:
JUCE ALLY LOPES DE MELO
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Miguel Antonio da Silva Neto, s/n

Bairro: Aeroporto

CEP: 59.607-360

UF: RN

Município: MOSSORO

Telefone: (84)3315-2094

E-mail: cep@uern.br

ANEXO II - ENCONTRO COM A ESCOLA – APRESENTAÇÃO DA PESQUISA



Governo do Estado do Rio Grande do Norte

Secretaria de Estado da Educação e da Cultura - SEEC

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE - UERN

Comitê de Ética em Pesquisa - CEP

Faculdade de Medicina da UERN, na Rua Miguel Antonio da Silva Neto, s/n

Aeroporto - Home Page: <http://www.uern.br> - E-mail: cep@uern.br – CEP: 59.607-360 –

Mossoró/RN

ANEXO II

Encontro com a escola – apresentação da pesquisa

Previsão de realização: março/abril de 2025

Duração: 40 minutos

Roteiro:

- Apresentação do projeto de pesquisa, trazendo a relevância de sua realização e a importância da contribuição dos atores da escola;
- Apresentação da metodologia que será utilizada;
- Entrega do cronograma de realização;
- Entrega das cópias do TCLE e Termo de Autorização para Uso de Imagem para assinaturas de todos os participantes;
- Abertura de espaço para que os participantes tirem dúvidas, questionem, compartilhem ideias.

ANEXO III – QUESTIONÁRIO APLICADO COM A PROFESSORA DA TURMA



Governo do Estado do Rio Grande do Norte

Secretaria de Estado da Educação e da Cultura - SEEC

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE - UERN

Comitê de Ética em Pesquisa - CEP

Faculdade de Medicina da UERN, na Rua Miguel Antonio da Silva Neto, s/n

Aeroporto - Home Page: <http://www.uern.br> - E-mail: cep@uern.br – CEP: 59.607-360 – Mossoró/RN

ANEXO III

QUESTIONÁRIO A PROFESSORA DA TURMA

Previsão de realização: maio de 2025

PERFIL DO PROFESSOR

Tempo que leciona nessa UEI: _____

Servidora efetiva: Sim () Não ()

Tempo que leciona em turmas da Educação Infantil: _____

Leciona em outra rede: SIM () NÃO ()

Formação: _____

Pós-Graduação: SIM () NÃO ()

Descreva qual _____

CONCEPÇÕES TEÓRICAS/PRÁTICAS

1. Conte um pouco de suas experiências profissionais que você teve antes de trabalhar na Unidade de Educação Infantil (UEI) Tia Aldaniza?
2. Como você define seu estilo de ensino e quais abordagens pedagógicas você considera mais eficazes ao trabalhar com crianças na educação infantil?
3. Quais são os principais desafios que você enfrenta na sua prática docente na UEI, considerando o contexto da zona rural de Mossoró/RN?
4. Como você envolve as famílias das crianças no processo educativo e em que aspectos você acredita que isso impacta a aprendizagem delas?
5. Quais recursos e materiais você costuma utilizar nas suas atividades pedagógicas para promover a aprendizagem das crianças?

6. Como você percebe a importância da identidade cultural das crianças em suas práticas educativas? Você incorpora elementos da cultura local em suas aulas?
7. Quais são suas expectativas e objetivos ao trabalhar com crianças na educação infantil e como você mede o sucesso dessas expectativas?
8. Por que você escolheu trabalhar na educação infantil e o que mais te motiva nessa área?

ANEXO IV – TCLE ADAPTADO PARA A PROFESSORA



Governo do Estado do Rio Grande do Norte
Secretaria de Estado da Educação e da Cultura - SEEC
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE - UERN
Comitê de Ética em Pesquisa - CEP

Faculdade de Medicina da UERN, na Rua Miguel Antonio da Silva Neto, s/n - Aeroporto
 Home Page: <http://www.uern.br> - E-mail: cep@uern.br – CEP: 59.607-360 – Mossoró/RN

ANEXO IV

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE **(Adaptado para a Professora)**

Esclarecimentos

Este é um convite para você participar da pesquisa “**CÍRCULO DE CULTURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E AS IMAGENS DA MAISA**” coordenada pela **Prof.^a Maria Lidiane Agostinho de Menezes** e que segue as recomendações das resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares. Sua participação é voluntária, o que significa que você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade.

Caso decida aceitar o convite, você será convidada a responder a um questionário com perguntas abertas e fechadas, cujo único objetivo é traçar o seu perfil profissional (formação, tempo de experiência, atuação na educação infantil, entre outros dados relevantes). Este questionário não será uma entrevista nem envolverá qualquer análise de suas práticas pedagógicas. As informações coletadas serão tratadas com confidencialidade e utilizadas exclusivamente para a pesquisa, sendo mantidas sob sigilo, armazenadas em formato físico e digital (HD externo), compartilhadas somente com as(os) pesquisadoras(es) envolvidas(os) e mantidas em segurança.

Esta pesquisa tem como problemática como as crianças da Educação Infantil da comunidade rural da Maisa, em Mossoró/RN, compreendem a imagem que têm de sua comunidade e sua identidade por meio do Círculo de Cultura, utilizando os Cadernos Reflexivos e de Ação e o Teatro Imagem? Dessa forma, o objetivo geral é analisar como as crianças da Educação Infantil da comunidade rural da Maisa, em Mossoró/RN, percebem a imagem que têm de sua comunidade e sua identidade, a partir das práticas do Círculo de Cultura, utilizando os Cadernos Reflexivos e de Ação e o Teatro Imagem. Para alcançar esse objetivo, foram definidos os seguintes objetivos específicos: Investigar de que forma as crianças compreendem a imagem que têm de sua comunidade por meio do Círculo de Cultura, analisando como os recursos visuais, como imagens, gravuras e fotografias, são utilizados para expressar sua visão sobre a comunidade e sua identidade; Desenvolver experiências pedagógicas no contexto do Círculo de Cultura, integrando os Cadernos Reflexivos e de Ação e o Teatro Imagem, de modo a favorecer que as crianças revelem e discutam suas percepções sobre a comunidade e sobre si mesmas; e, Averiguar como as práticas com recursos visuais e a mediação dialógica do Círculo de Cultura contribuem para ampliar a compreensão que as crianças têm da imagem de sua comunidade e de sua identidade.

Os riscos inerentes à participação neste estudo incluem a possibilidade de a participante se sentir intimidada ao responder o questionário sobre sua trajetória profissional. Também pode haver receio por parte de educadores e crianças de se exporem diante da pesquisadora. Para minimizar esses riscos, será fundamental sensibilizar os professores e a equipe de gestão da escola, enfatizando a familiaridade da pesquisadora com o contexto escolar e rural. A pesquisa não tem como objetivo enquadrar ou julgar as práticas atuais, mas sim atuar como um mecanismo de intervenção e diálogo de saberes, onde tanto professores e alunos, enquanto sujeitos e colaboradores da pesquisa, quanto a pesquisadora, poderão construir conhecimentos coletivamente. Além disso, a pesquisa adotará uma postura de transparência em relação aos procedimentos e à exposição dos dados, garantindo o anonimato dos participantes. Entre os benefícios dessa abordagem, destaca-se a potencialidade de ampliar saberes, adotando uma perspectiva de formação mútua, que contribui para uma melhor compreensão do processo de aprendizagem das crianças na educação infantil. Ao ligarmos o uso de recursos visuais às vivências e identidades culturais dos alunos, podemos não apenas enriquecer a experiência educativa, mas também fortalecer os laços entre a escola e a comunidade, promovendo uma educação que realmente faça sentido e se encaixe nas realidades locais.

Durante a pesquisa, será constantemente monitorado o bem-estar emocional das crianças. Se, em algum momento, alguma delas se sentir desconfortável ou emocionalmente afetada por qualquer atividade, a pesquisa será adaptada ou a participação da criança será interrompida, caso seja necessário. Haverá uma supervisão constante das atividades por parte da pesquisadora, que estará atenta a qualquer sinal de desconforto ou necessidade das crianças. A pesquisadora garantirá que o processo de coleta de dados seja conduzido de maneira respeitosa, cuidadosa e adequada ao desenvolvimento das crianças, assegurando que todas as interações sejam feitas de forma a priorizar o bem-estar e a segurança dos participantes.

Os dados coletados serão, ao final da pesquisa, armazenados em CD-ROM e caixa arquivo, guardados por no mínimo cinco anos sob a responsabilidade do pesquisador responsável (orientador) no Departamento de Educação, na sala da Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (PósEduc/UERN), a fim de garantir a confidencialidade, a privacidade e a segurança das informações coletadas, e a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os participantes e o responsável.

Você ficará com uma via original deste TCLE e toda a dúvida que você tiver a respeito desta pesquisa, poderá perguntar diretamente para a pesquisadora Maria Lidiane Agostinho de Menezes, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/RN, Campus Central, no endereço Rua Prof. Antônio Campos, s/n, BR 110, KM 46, Costa e Silva, Mossoró/RN, CEP: 59633-010. Tel. (84) 3315 - 3000. Dúvidas a respeito da ética desta pesquisa poderão ser questionadas ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UERN) – Faculdade de Medicina da UERN - Rua Miguel Antonio da Silva Neto, s/n – Aeroporto. Home page: <http://www.uern.br> - e-mail: cep@uern.br – CEP: 59607-360 - Mossoró –RN Tel: (84) 3315-2094.

Se para o participante houver gasto de qualquer natureza, em virtude da sua participação nesse estudo, é garantido o direito a indenização (Res. 466/12 II.7) – cobertura material para reparar dano – e/ou ressarcimento (Res. 466/12 II.21) – compensação material, exclusivamente de despesas do participante e seus acompanhantes, quando necessário, tais como transporte e alimentação – sob a responsabilidade do(a) pesquisador(a) Regineide Martins Barros Cavalcante.

Não será efetuada nenhuma forma de gratificação por sua participação. Os dados coletados farão parte do nosso trabalho, podendo ser divulgados em eventos científicos e publicados em revistas nacionais ou internacionais. O pesquisador estará à disposição para qualquer esclarecimento durante todo o processo de desenvolvimento deste estudo. Após todas essas informações, agradeço antecipadamente sua atenção e colaboração.

Consentimento Livre

Concordo em participar desta pesquisa **“CÍRCULO DE CULTURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E AS IMAGENS DA MAISA”**.

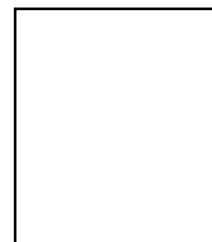
Eu _____, Portador(a) do CPF sob o nº _____, declaro, para os devidos fins, que fui devidamente esclarecido quanto aos objetivos da pesquisa, aos procedimentos aos quais serei submetido e dos possíveis riscos que possam advir de tal participação. Foram garantidos a mim esclarecimentos que venham a solicitar durante a pesquisa e o direito de desistir da participação em qualquer momento, sem que minha desistência implique em qualquer prejuízo a minha pessoa ou a minha família.

Autorizo assim, a publicação dos dados da pesquisa, a qual me garante o anonimato e o sigilo dos dados referentes à minha identificação.

Mossoró/RN, ____/____/____.

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Participante



Maria Lidiane Agostinho de Menezes - Aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação – POSEDUC, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN, Campus Central, no endereço Rua Prof. Antônio Campos, s/n, BR 110, KM 46, Costa e Silva, Mossoró-RN, CEP: 59633-010. Tel. (84) 99921-7859.

Prof. Dr. Helio Júnior Rocha de Lima (Orientador da Pesquisa) - Programa de Pós-Graduação em Educação – POSEDUC, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN, Campus Central, no endereço Rua Prof. Antônio Campos, s/n, BR 110, KM 46, Costa e Silva, MossoróRN, CEP: 59633-010. Tel. (84) 3315 - 3000.

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/UERN) - Faculdade de Medicina da UERN, na Rua Miguel Antonio da Silva Neto s/n, Aeroporto - Home page: <http://www.uern.br> - e-mail: cep@uern.br CEP: 59607-360, Mossoró- RN Tel: (84) 3315-2094.

ANEXO V – TCLE ADAPTADO PARA PAIS E RESPONSÁVEIS



Governo do Estado do Rio Grande do Norte
Secretaria de Estado da Educação e da Cultura - SEEC
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE - UERN
Comitê de Ética em Pesquisa - CEP

Faculdade de Medicina da UERN, na Rua Miguel Antonio da Silva Neto, s/n - Aeroporto
 Home Page: <http://www.uern.br> - E-mail: cep@uern.br – CEP: 59.607-360 – Mossoró/RN

ANEXO V

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE **(Adaptado para aplicação com os pais ou responsáveis)**

Esclarecimentos

Este é um convite para que seu filho(a) participe da pesquisa “**CÍRCULO DE CULTURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E AS IMAGENS DA MAISA**”, coordenada pela Prof.^a Maria Lidiane Agostinho de Menezes e que segue as recomendações das Resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares.

A participação de seu filho(a) é voluntária e, caso autorizado, poderá ser retirada a qualquer momento sem que isso traga prejuízos ou penalidades.

Caso você aceite este convite, seu filho(a) participará de atividades pedagógicas em grupo, conduzidas pela pesquisadora, que utilizará imagens e estratégias interativas baseadas no Círculo de Cultura. Todas as informações coletadas serão tratadas com confidencialidade e utilizadas exclusivamente para fins de pesquisa, sendo armazenadas sob sigilo em formato físico e digital (HD externo), acessadas apenas pelos pesquisadores envolvidos e mantidas em segurança.

Durante a pesquisa, será constantemente monitorado o bem-estar emocional das crianças. Se, em algum momento, alguma delas se sentir desconfortável ou emocionalmente afetada por qualquer atividade, a pesquisa será adaptada ou a participação da criança será interrompida, caso seja necessário. Haverá uma supervisão constante das atividades por parte da pesquisadora, que estará atenta a qualquer sinal de desconforto ou necessidade das crianças. A pesquisadora garantirá que o processo de coleta de dados seja conduzido de maneira respeitosa, cuidadosa e adequada ao desenvolvimento das crianças, assegurando que todas as interações sejam feitas de forma a priorizar o bem-estar e a segurança dos participantes.

Objetivos da Pesquisa

A pesquisa tem como objetivo compreender de que maneira os recursos visuais, utilizados no contexto do Círculo de Cultura e dos Cadernos Reflexivos e de Ação, podem contribuir para o processo de aprendizagem significativa das crianças da educação infantil na Maísa, zona rural de Mossoró/RN, respeitando suas vivências e identidades. Para isso, serão desenvolvidas atividades que valorizam a identidade local e analisados os impactos dessas estratégias na construção do conhecimento das crianças.

Riscos e Benefícios

Não há riscos diretos associados à participação da criança na pesquisa. No entanto, é possível que algumas crianças se sintam tímidas ou desconfortáveis ao participar das atividades. Caso isso ocorra, a participação poderá ser interrompida a qualquer momento. Para minimizar esse risco, a pesquisadora garantirá um ambiente acolhedor e respeitoso, permitindo que cada criança se expresse livremente.

Entre os benefícios da pesquisa, destaca-se a oportunidade de seu filho(a) desenvolver habilidades expressivas e criativas, além de fortalecer seu vínculo com a cultura local. A pesquisa pode contribuir para aprimorar práticas pedagógicas que valorizam a identidade cultural e a inclusão.

Confidencialidade e Destino dos Dados

Todos os dados coletados serão armazenados em CD-ROM e caixa arquivo, sob a guarda da pesquisadora e do orientador no Departamento de Educação, na sala da Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (PósEduc/UERN), pelo período mínimo de cinco anos. A divulgação dos resultados será feita de maneira que não permita a identificação das crianças ou de seus responsáveis.

Caso tenha dúvidas sobre esta pesquisa, você pode entrar em contato com a pesquisadora Maria Lidianie Agostinho de Menezes pelo e-mail: marialidiane4@hotmail.com ou diretamente na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Campus Central, Rua Prof. Antônio Campos, s/n, BR 110, KM 46, Costa e Silva, Mossoró/RN, CEP: 59633-010. Tel: (84) 3315 - 3000.

Dúvidas sobre a ética da pesquisa podem ser direcionadas ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UERN), na Faculdade de Medicina da UERN - Rua Miguel Antonio da Silva Neto, s/n – Aeroporto. Home page: <http://www.uern.br> - e-mail: cep@uern.br – CEP: 59607-360 - Mossoró – RN. Tel: (84) 3315-2094.

Se houver qualquer custo para a participação do seu filho(a), como deslocamento, alimentação ou outros gastos, a pesquisa garante o direito a *ressarcimento* (Res. 466/12 II.21) ou *indenização* (Res. 466/12 II.7) para cobrir despesas comprovadas.

Não há qualquer tipo de gratificação pela participação. Os dados poderão ser apresentados em eventos científicos e publicados em periódicos nacionais ou internacionais, sempre preservando o anonimato dos participantes. A pesquisadora estará disponível para quaisquer esclarecimentos durante todo o desenvolvimento da pesquisa.

Consentimento Livre

Eu, _____, responsável legal por _____, autorizo a participação de meu/minha filho(a) na pesquisa **“CÍRCULO DE CULTURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E AS IMAGENS DA MAISA”**, declarando que fui devidamente esclarecido(a) quanto aos objetivos da pesquisa, aos procedimentos envolvidos e aos possíveis riscos e benefícios.

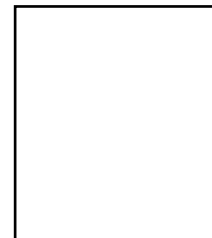
Sei que posso solicitar esclarecimentos a qualquer momento e que tenho o direito de desistir da participação de meu/minha filho(a) sem que isso cause qualquer prejuízo a ele(a) ou à minha família.

Autorizo, ainda, a publicação dos dados da pesquisa, garantindo o anonimato e o sigilo das informações de identificação.

Mossoró/RN, ____/____/____.

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Participante



Maria Lidiane Agostinho de Menezes - Aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação – POSEDUC, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN, Campus Central, no endereço Rua Prof. Antônio Campos, s/n, BR 110, KM 46, Costa e Silva, Mossoró-RN, CEP: 59633-010. Tel. (84) 99921-7859.

Prof. Dr. Helio Júnior Rocha de Lima (Orientador da Pesquisa) - Programa de Pós-Graduação em Educação – POSEDUC, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN, Campus Central, no endereço Rua Prof. Antônio Campos, s/n, BR 110, KM 46, Costa e Silva, MossoróRN, CEP: 59633-010. Tel. (84) 3315 - 3000.

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/UERN) - Faculdade de Medicina da UERN, na Rua Miguel Antonio da Silva Neto s/n, Aeroporto - Home page: <http://www.uern.br> - e-mail: cep@uern.br CEP: 59607-360, Mossoró- RN Tel: (84) 3315-2094.

ANEXO VI – AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM DA PROFESSORA



Governo do Estado do Rio Grande do Norte

Secretaria de Estado da Educação e da Cultura - SEEC

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE - UERN

Comitê de Ética em Pesquisa - CEP

Faculdade de Medicina da UERN, na Rua Miguel Antonio da Silva Neto, s/n

Aeroporto - Home Page: <http://www.uern.br> - E-mail: cep@uern.br – CEP: 59.607-360 – Mossoró/RN

ANEXO VI

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM

(para o professor)

Eu _____,
depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, a pesquisadora Maria Lidianie Agostinho de Menezes, sob a orientação do Prof. Dr. Helio Júnior Rocha de Lima, da pesquisa intitulado pesquisa **“CÍRCULO DE CULTURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E AS IMAGENS DA MAISA”** a realizar captação de imagens que se façam necessárias sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destas imagens (suas respectivas cópias) para fins científicos e de estudos (livros, artigos, monografias, TCC's, dissertações ou teses, além de slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto N° 3.298/1999, alterado pelo Decreto N° 5.296/2004).

Mossoró - RN, ____ de _____ de 202__

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador responsável

Maria Lidianne Agostinho de Menezes – Aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação – POSEDUC, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN, Campus Central, no endereço Rua Prof. Antônio Campos, s/n, BR 110, KM 46, Costa e Silva, Mossoró-RN, CEP: 59633-010. Tel. (84) 99921-7859.

Prof. Dr. Helio Júnior Rocha de Lima (Orientador da Pesquisa) – Programa de Pós-Graduação em Educação – POSEDUC, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN, Campus Central, no endereço Rua Prof. Antônio Campos, s/n, BR 110, KM 46, Costa e Silva, MossoróRN, CEP: 59633-010. Tel. (84) 3315 – 3000.

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/UERN) – Faculdade de Medicina da UERN, na Rua Miguel Antonio da Silva Neto s/n, Aeroporto – Home page: <http://www.uern.br> – e-mail: cep@uern.br CEP: 59607-360, Mossoró- RN Tel: (84) 3315-2094.

ANEXO VII – AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM DAS CRIANÇAS



Governo do Estado do Rio Grande do Norte

Secretaria de Estado da Educação e da Cultura - SEEC

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE - UERN

Comitê de Ética em Pesquisa - CEP

Faculdade de Medicina da UERN, na Rua Miguel Antonio da Silva Neto, s/n

Aeroporto - Home Page: <http://www.uern.br> - E-mail: cep@uern.br – CEP: 59.607-360 – Mossoró/RN

ANEXO VII

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM

(Para as crianças com a autorização de pais ou responsáveis)

Eu, _____, responsável legal por _____, matriculado(a) na Unidade de Educação Infantil (UEI) Tia Aldaniza, após conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, conforme especificado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, a pesquisadora Maria Lidianne Agostinho de Menezes, sob a orientação do Prof. Dr. Helio Júnior Rocha de Lima, a captar e utilizar imagens (fotografias e/ou vídeos) de meu/minha filho(a) para fins exclusivamente científicos e acadêmicos no âmbito da pesquisa intitulada “**CÍRCULO DE CULTURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E AS IMAGENS DA MAISA**”.

A autorização concedida destina-se ao uso das imagens em trabalhos acadêmicos, artigos científicos, dissertações, apresentações e outros meios de divulgação científica e educacional, sem fins comerciais, respeitando a privacidade e o anonimato da criança, conforme previsto no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei nº 8.069/1990) e demais legislações vigentes que protegem os direitos das crianças e adolescentes.

Declaro estar ciente de que a participação é voluntária e que posso revogar esta autorização a qualquer momento, sem prejuízo ou penalização para meu/minha filho(a).

Mossoró - RN, ____ de _____ de 202__

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador responsável

Maria Lidianne Agostinho de Menezes – Aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação – POSEDUC, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN, Campus Central, no endereço Rua Prof. Antônio Campos, s/n, BR 110, KM 46, Costa e Silva, Mossoró-RN, CEP: 59633-010. Tel. (84) 99921-7859.

Prof. Dr. Helio Júnior Rocha de Lima (Orientador da Pesquisa) – Programa de Pós-Graduação em Educação – POSEDUC, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN, Campus Central, no endereço Rua Prof. Antônio Campos, s/n, BR 110, KM 46, Costa e Silva, MossoróRN, CEP: 59633-010. Tel. (84) 3315 – 3000.

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/UERN) – Faculdade de Medicina da UERN, na Rua Miguel Antonio da Silva Neto s/n, Aeroporto – Home page: <http://www.uern.br> – e-mail: cep@uern.br CEP: 59607-360, Mossoró- RN Tel: (84) 3315-2094.

ANEXO VIII - TERMO ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ADAPTADO



Governo do Estado do Rio Grande do Norte
Secretaria de Estado da Educação e da Cultura - SEEC
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE - UERN
Comitê de Ética em Pesquisa - CEP

Faculdade de Medicina da UERN, na Rua Miguel Antonio da Silva Neto, s/n - Aeroporto
 Home Page: <http://www.uern.br> - E-mail: cep@uern.br – CEP: 59.607-360 – Mossoró/RN

ANEXO VIII

TERMO ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Adaptado para as crianças)



Mossoró – RN, ___/___/20___

Assinatura dos pais ou responsáveis

Assinatura do Pesquisador responsável pela pesquisa

Maria Lidiane Agostinho de Menezes – Aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação – POSEDUC, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN, Campus Central, no endereço Rua Prof. Antônio Campos, s/n, BR 110, KM 46, Costa e Silva, Mossoró-RN, CEP: 59633-010. Tel. (84) 99921-7859.

Prof. Dr. Helio Júnior Rocha de Lima (Orientador da Pesquisa) – Programa de Pós-Graduação em Educação – POSEDUC, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN, Campus Central, no endereço Rua Prof. Antônio Campos, s/n, BR 110, KM 46, Costa e Silva, MossoróRN, CEP: 59633-010. Tel. (84) 3315 – 3000.

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/UERN) – Faculdade de Medicina da UERN, na Rua Miguel Antonio da Silva Neto s/n, Aeroporto – Home page: <http://www.di.uern.br/cep> – e-mail: cep@uern.br CEP: 59607-360, Mossoró- RN Tel: (84) 3315-2094.

ANEXO IX - TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE ÁUDIO



Governo do Estado do Rio Grande do Norte

Secretaria de Estado da Educação e da Cultura - SEEC

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE - UERN

Comitê de Ética em Pesquisa - CEP

Faculdade de Medicina da UERN, na Rua Miguel Antonio da Silva Neto, s/n

Aeroporto - Home Page: <http://www.uern.br> - E-mail: cep@uern.br – CEP: 59.607-360 –

Mossoró/RN

ANEXO IX

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE ÁUDIO

Eu _____, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade da gravação de áudio produzido por mim, meu filho(a), especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, A pesquisadora Maria Lidianne Agostinho de Menezes, sob a orientação do Prof. Dr. Helio Júnior Rocha de Lima, da pesquisa intitulado “**CÍRCULO DE CULTURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E AS IMAGENS DA MAISA**” a realizar captação de áudios que se façam necessários sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destes áudios (suas respectivas cópias) para fins científicos e de estudos (livros, artigos, monografias, TCC's, dissertações ou teses, além de slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto Nº 3.298/1999, alterado pelo Decreto Nº 5.296/2004).

Mossoró - RN, ____ de _____ de 202__

Assinatura do participante da pesquisa e/ou responsável pelo estudante

Assinatura do pesquisador responsável

(ESTE DOCUMENTO DEVERÁ SER ELABORADO EM DUAS VIAS; DAS QUAIS UMA VIA DEVERÁ FICAR COM O PARTICIPANTE DA PESQUISA E A OUTRA COM O PESQUISADOR RESPONSÁVEL)