

DO COTIDIANO À REFLEXÃO: NARRATIVAS INFANTIS QUE PERMEIAM A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NO AMBIENTE ESCOLAR

Eixo 2 – Formação e Desenvolvimento Profissional Docente

Maria Eduarda Crisanto da Silva⁶⁵

Gabriella Trevisan Coelho⁶⁶

Resumo

O relato de experiência tem como objeto as formas como crianças em fase de alfabetização inicial constroem suas representações. O objetivo é compreender como as crianças elaboram hipóteses e significados. A problemática baseou-se na pergunta: de que forma as crianças interpretam o mundo simbólico antes de dominar os sistemas convencionais de escrita e representação numérica? Foram utilizadas narrativas de crianças do 1º ano do Ensino Fundamental, observadas em uma escola pública municipal, no contexto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). Os resultados apontaram que o erro e ação concreta são partes do processo de descoberta.

Palavras-chave: Narrativas infantis; Construção do conhecimento; Hipóteses infantis.

Introdução

O presente relato de experiência tem como eixo central as narrativas infantis ouvidas durante as atividades de observação participativa em uma escola pública municipal, no contexto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), no contexto das práticas pedagógicas do 1º ano do Ensino Fundamental. Os conceitos-chave que norteiam este estudo envolvem a construção do conhecimento, as hipóteses infantis e o papel da linguagem e da matemática como mediadoras do pensamento simbólico. Assim, o presente relato busca evidenciar como as narrativas infantis, observadas no contexto das práticas pedagógicas do Pibid, contribuem para a construção de hipóteses e significados no processo de alfabetização. A partir das interações entre crianças e bolsistas, procurou-se compreender de que forma as falas e produções infantis revelam modos próprios de pensar e aprender, articulando teoria e prática na formação docente.

No âmbito do Subprojeto Alfabetização, do curso de Pedagogia Integral da Faculdade de Educação (Faed) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), vinculado ao Pibid, temos aprendido que as narrativas infantis são fontes válidas para se compreender “[...] as perspectivas das crianças, considerando-as como os informantes privilegiados e os mais qualificados para se encetar um percurso de desocultação das suas experiências nos diversos contextos sociais de referência” (Palos, 2018, p. 3).

Conforme Teresa Sarmiento (2018), a valorização das narrativas infantis, nas últimas décadas, tem ocorrido tanto em nível pedagógico quanto investigativo.

O primeiro, para os professores que partam da observação das crianças, dos seus interesses e necessidades para a planificação da ação educativa; o segundo, para a concretização de pesquisas com objetivos vários, sendo comum, no âmbito da formação de professores, a articulação dos dois propósitos numa perspectiva de investigação para a melhoria das práticas. (Sarmiento, 2018, p. 129).

⁶⁵ Estudante do curso de Pedagogia/Faed. Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). E-mail: maria.crisanto@ufms.br.

⁶⁶ Estudante do curso de Pedagogia/Faed. Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). E-mail: gabriella.coelho@ufms.br.

Nesse sentido, no contexto do Pibid, temos compreendido a validade de se ouvir com atenção o que as crianças narram, sendo incentivadas, como bolsistas, a registrar suas narrativas em nossos cadernos de campo e relatórios mensais, visando nossa formação tanto pedagógica quanto como pesquisadoras em Educação. Esse olhar atento à fala dos alunos tem se desenvolvido em um semestre letivo marcado pela articulação entre momentos teóricos, observações participativas e reflexões sobre o processo de aprendizagem, sendo que a escrita deste relato advém da necessidade de analisar os registros das situações concretas que emergiram no cotidiano escolar, nas quais o erro e a descoberta se mostraram elementos fundamentais para o desenvolvimento cognitivo dos alunos.

Dessa forma, nesse relato de experiência, centramos nossa atenção ao que as crianças do 1º ano do ensino fundamental narram quando fazem suas tentativas de responder a questões da disciplina de matemática. Esse exercício de escuta ativa permitiu que as bolsistas do Pibid compreendessem como elas elaboram significados e constroem saberes a partir de suas vivências, revelando o caráter ativo e reflexivo do processo de aprendizagem. Ademais, foi possível observar como as interações entre professor e aluno são fundamentais para o processo de tentativa - erro - descobertas, funcionando como oportunidades de reflexão e reconstrução do conhecimento.

Segundo Tardif e Lessard (2012, p. 23) “[...] a escolarização repousa basicamente sobre interações cotidianas entre os professores e os alunos. Sem essas interações a escola não é nada mais que uma imensa concha vazia.” A relação estruturada no âmbito do processo do trabalho escolar entre professor e aluno, pode ser tida como o centro da prática educativa, pois é nela em que se constroem o conhecimento e onde se compartilham experiências. O trabalho do docente, portanto, vai além da transmissão de conteúdos e dialoga com a estrutura em que o professor atua não somente sobre o aluno, mas com ele, em uma relação de troca.

A prática docente é permeada por situações que revelam o modo com os quais as crianças constroem conhecimento a partir das experiências vividas. Assim, elas estão longe de serem vistas como “tábulas rasas”, elas interpretam o mundo, formulam hipóteses e atribuem significados ao que observam. De acordo com Sarmiento (2018, p. 125), “Nesta imagem de criança realça-se a sua agência, entendendo-a como ator social pensante e competente para fazer escolhas e expressar ideias, cuja educação se realiza na base das interações entre si e com os adultos.”

Assim, partindo do princípio de que a prática docente é permeada por situações que revelam o modo com os quais as crianças constroem conhecimento, esse relato de experiência tem como objetivo compreender como as crianças expressam em suas narrativas as formas como elaboram hipóteses e significados nas situações de aprendizagem. Na próxima seção, apresentamos os excertos dos registros que foram retirados de nossos relatórios do Pibid e as análises que eles possibilitaram.

A mediação docente e o protagonismo infantil na construção do conhecimento

Trouxemos, para análise, dois episódios em que as crianças mobilizam suas próprias referências para resolver o que lhes é proposto. No primeiro, durante a aula, a professora propôs uma atividade de escrita espontânea. Cada aluno recebeu uma folha com figuras de diferentes animais e deveria escrever o nome correspondente a cada um deles. Nas paredes da sala, diversos cartazes ilustravam letras, animais e uma sequência de numerais acompanhados de desenhos que representavam as quantidades. Conforme iam terminando, as crianças se aproximavam da mesa da professora para mostrar suas produções. Na figura do cachorro, porém, algo chamou atenção da professora: várias crianças haviam escrito o numeral “dois” no lugar do nome do animal. Intrigada, ela perguntou ao aluno Joaquim⁶⁷: “O que está escrito aqui? Cachorro ou dois?” E com segurança, ele respondeu: “Tá certo, professora! Eu copiei do cartaz!” – apontando para o cartaz dos numerais

⁶⁷Utilizamos nomes fictícios, a fim de preservar a identidade das crianças.

fixado na parede. A professora sorriu e, com paciência, explicou que aquele “dois” que ele escreveu representava uma quantidade e não o nome do animal.

O episódio se traduz em uma rica oportunidade de aprendizagem, revelando como as crianças constroem sentidos a partir do que observam no ambiente e como a escuta atenta ao que narra a criança pode ajudar o professor a entender o “erro” sob outra perspectiva: a do protagonismo e agência infantil. De acordo com Ferreiro (2017, p. 77) “Muito antes de serem capazes de ler, no sentido convencional do termo, as crianças tentam interpretar os diversos textos que encontram a seu redor (livros, embalagens comerciais, cartazes de rua), títulos (anúncios de televisão, histórias em quadrinhos etc.).”

No momento em que Joaquim escreveu o numeral “dois” no lugar da palavra “cachorro”, percebe-se que, mesmo sem dominar ainda a escrita convencional, ele buscou no ambiente da sala elementos que pudessem ajudá-lo a responder à atividade. Sua ação revela uma tentativa de interpretar os signos ao seu redor e atribuir-lhes sentido, ainda que de forma equivocada. Como afirma Ferreiro (2017), no processo de leitura, para obter significado, o leitor recorre a fontes de informações que podem ser visuais ou não. Assim, Joaquim demonstra que não é um sujeito passivo, mas alguém que cria hipóteses e mobiliza recursos disponíveis para construir sua própria compreensão da escrita.

Em sua pesquisa, Ferreiro (2017) apresenta uma situação similar à que observamos com Joaquim, ocorrido com uma criança de 5 anos:

Ana Teresa (5;3) procura interpretar um texto de três segmentos que acompanha a imagem de uma cena com vários personagens. O texto é as galinhas comem, e Ana Teresa pensa que está escrito “gato, galinha, menino” (um nome para cada um dos segmentos, na ordem da esquerda para a direita; trata-se, por hipótese, de três nomes de personagens representados na figura). (Ferreiro, 2017, p. 86).

Esse comportamento evidencia que, mesmo antes de dominar o sistema convencional da escrita, a criança busca compreender o mundo letrado que a cerca, elaborando hipóteses e construindo significados com base nas relações que estabelece entre imagem, texto e contexto. Assim, o exemplo de Ana Teresa reforça a ideia de que a aprendizagem da leitura e da escrita é um processo de construção ativa, em que o erro se transforma em uma oportunidade de descoberta.

As letras têm a função de representar as propriedades fundamentais dos objetos que o desenho não consegue representar, a saber, seus nomes. [...] Na verdade, as crianças começam (algumas vezes, simultaneamente) a lidar com três diferentes sistemas de representação: desenhos, letras e números. Um de seus problemas é compreender qual é a especificidade de cada um destes sistemas com referência a outros, enquanto sistemas representacionais (isto é, o que eles podem representar, o que não podem representar e como representam o que se espera que representem). (Ferreiro, 2017, p. 41).

Esses exemplos evidenciam que o processo de alfabetização ultrapassa a simples decodificação de letras e sons. Tanto Joaquim quanto o exemplo de Ana Teresa trazido por Ferreiro (2017) demonstram que a criança, ao se deparar com o sistema de escrita, busca compreendê-lo como um modo de representar o mundo, mobilizando suas próprias referências e experiências. Para a criança, portanto, a escrita é um sistema simbólico em constante descoberta. Assim, o papel do professor é reconhecer essas manifestações como parte essencial do processo de construção do conhecimento, transformando cada tentativa, mesmo as equivocadas, em oportunidades de reflexão e aprendizagem significativas. Isso ocorre quando há espaço, na rotina da sala de aula, para ouvir as explicações das crianças tanto sobre o que produziram, como sobre o por que produziram daquela

forma, e não de outra. Nesse espaço dialógico, as interações entre professor e aluno se apresentam como momentos de descoberta e construção compartilhada do conhecimento.

O segundo episódio que selecionamos para discussão neste relato de experiência ocorreu durante uma atividade de Matemática. Nesse dia, a professora propôs um problema que envolvia a ideia de subtração, com o seguinte enunciado: “Uma menina tinha 12 lápis de colorir, porém perdeu 4. Quantos sobraram?” Enquanto os colegas pensavam, Clara, de 9 anos, olhou para o próprio estojo sobre a mesa. Com um sorriso curioso, abriu-o e começou a contar seus lápis um a um. “Eu posso fazer com os meus também!”, disse animada. Separou 12 lápis, retirou 4 e observou o que restava. “Sobram 8!”, concluiu, mostrando à professora.

O gesto espontâneo de Clara, ao recorrer ao seu próprio estojo para resolver o problema matemático, exemplifica a concepção piagetiana sobre a construção do número como resultado de ações concretas e da coordenação de operações mentais. Esse episódio mostra que a aprendizagem da matemática, tal como a escrita, é fruto da atividade da criança, que mobiliza recursos do seu cotidiano para elaborar hipóteses e dá sentido às situações propostas.

Segundo Santos *et al.* (2024), a escrita numérica é representação, ela estabelece uma relação com os elementos a que se refere. Ao dizer que tenho 12 bananas, o numeral doze exerce um papel determinante na quantidade de bananas desejada. Assim, o número não é apenas uma abstração, mas nasce da experiência da criança em manipular objetos, contar, agrupar e comparar quantidades. Para os autores, a relação entre pensamento numérico e registro se estreita na medida em que se passa a relacionar os símbolos e signos externos com o pensamento reflexivo matemático, estabelecendo-se uma imbricação entre significante, sistema simbólico e significado.

No episódio de Clara, observa-se que a relação entre o pensamento numérico e o registro simbólico é fundamental para compreender como a criança constrói o conceito de número e das operações fundamentais, como a subtração. Ao utilizar seus próprios lápis para resolver o problema, Clara nos mostra que o aprendizado de matemática não se limita à manipulação de números, mas envolve a compreensão de que cada símbolo representa uma ideia e uma relação lógica, permitindo à criança transformar ações em representações mentais e consolidar o pensamento abstrato.

Nos primeiros anos escolares, o contato da criança com a matemática ocorre de forma espontânea, antes mesmo de compreender plenamente os símbolos e signos que estruturam o pensamento numérico e, em alguns casos, antes mesmo de ingressar formalmente no sistema escolar, em experiências cotidianas como contar brinquedos, dividir doces ou ajudar a separar ingredientes de uma receita. No entanto, o papel do professor é essencial para mediar a passagem do fazer empírico para o pensamento simbólico e reflexivo, pois

[...] uma criança dos Anos Iniciais que frequenta a escola pela primeira vez dificilmente reconhecerá de imediato esta relação estabelecida entre simbologia e pensamento matemático, ela opera matematicamente em situações do dia a dia sem, necessariamente, conhecer os símbolos e signos (conta os elementos de uma coleção; distribui doces e brinquedos no grupo de amigos; agrupa e seleciona os brinquedos que ganha; sabe o que é muito e o que é pouco em relações contrastivas). (Santos *et al.*, 2024, p. 5).

Assim, a escuta atenta ao que Clara narrou enquanto realizava a atividade nos permitiu ir além da mera verificação da aprendizagem da ideia de subtração, o que ocorreria se apenas o registro final, ou seja, a resposta à atividade, fosse considerado. A expressão oral da lógica que utilizou para realizar a tarefa nos mostrou que a aluna: compreendeu a mensagem do enunciado; relacionou a situação-problema com algo concreto, próximo à sua realidade cotidiana; demonstrou conhecimento sobre contagem de elementos; associou o verbo “perder” com a ideia matemática da subtração e o verbo

“sobrar” com o resultado ou resposta desejada pela professora; mostrou que relacionava número e quantidade, pois escreveu a resposta com um numeral, ao invés de representá-lo com desenhos.

Nessa perspectiva, a narrativa de Clara nos mostrou que um problema que, do ponto de vista do adulto, poderia ser considerado como “simples”, exige da criança a mobilização de diversos conhecimentos, em uma fase ou etapa do desenvolvimento em que, conforme Santos et al. (2024), a criança está no processo inicial de construção das relações entre simbologia e pensamento matemático.

Considerações Finais

A partir do objetivo deste relato, que foi compreender como as crianças expressam em suas narrativas as formas como elaboram hipóteses e significados nas situações de aprendizagem, é possível apontar que os episódios analisados revelam que o aprendizado não é um processo passivo, mas sim um processo vivo, permeado por descobertas, hipóteses e reflexões que emergem do cotidiano escolar. As narrativas infantis ouvidas nas situações observadas durante as práticas pedagógicas realizadas no âmbito do Pibid também permitiram compreender como as interações entre professor e aluno, mediadas pela escuta atenta ao que expressam, favorece a construção ativa do conhecimento, pois são nesses momentos que o professor consegue entender ou avaliar quais conhecimentos a criança já possui e quais intervenções são necessárias para consolidar as aprendizagens previstas em seu planejamento. Nessa perspectiva, observa-se que não é apenas nos momentos de explicação ou exposição dos conteúdos que a aprendizagem acontece, o que nos provoca a questionar a lógica transmissiva dos métodos tradicionais de ensino.

Tanto o erro, no caso de Joaquim, como o acerto, no episódio de Ana Clara, nos mostra uma criança ativa, que observa e busca dar significado ao que ocorre ao seu redor. Como aponta Sarmento (2018, p. 130), elas são

[...] pessoas que têm algo a dizer sobre as suas vidas e que constroem o seu conhecimento numa interação constante entre os seus referenciais vivenciais próprios (quem sou, como sou, de onde sou, qual a minha história de vida) e os saberes entendidos como pertinentes para cada grupo de crianças, numa sociedade, tempo e espaço próprios.

Evidenciamos, assim, que o olhar atento do professor, aliado à escuta sensível das falas dos alunos, transforma o ambiente educativo em um espaço de criação e significação, onde o erro e a experimentação são valorizados como parte integrante do processo de aprendizagem. Ao refletir sobre o papel do docente sobre mediador do conhecimento, reforça-se a importância de uma formação que ultrapasse o domínio técnico e teórico, incorporando dimensões humanas, afetivas e reflexivas do ensino. As narrativas apresentadas evidenciam como o professor precisa estar preparado para quaisquer situações, disposto principalmente a reconhecer falas em que se disponham indícios de pensamento crítico ou construção de sentido. O que implica um currículo que ultrapassa a simples organização de conteúdos e se transforma em um espaço de diálogo e descoberta.

Conclui-se, portanto, que este relato, além de analisar experiências práticas vivenciadas dentro do âmbito escolar, também oferece subsídios para se repensar o papel da escola e da docência nos dias atuais, reafirmando que a formação docente deve ser pautada na sensibilidade, na observação e na capacidade de transformar o cotidiano escolar em um espaço de aprendizagem significativa e crítica, uma escola viva que se renova a cada interação entre professor e aluno.

Referências

FERREIRO, Emília. **Alfabetização em processo**. São Paulo: Cortez, 2017. Disponível em: https://anggtwu.net/tmp/ferreiro__alfabetizacao_em_processo.pdf. Acesso em: 1 jul. 2026.

PALOS, Ana Cristina. Desafios da investigação com crianças na formação de professores: contributos da sociologia da infância. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 44, e182055, p. 1-19, 2018.

PIAGET, Jean; SZEMINSKA, Alina. **A criança e o número**: a gênese do número na criança. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar; Brasília: INL, 1981.

SANTOS, Miguel Moraes dos *et al.* A criança e o número: reflexões, perspectivas e atividades práticas em contexto colaborativo de inclusão e aprendizagem. **Observatório de La Economía Latinoamericana**, [s. l.], v. 22, n. 5, e4491, p. 1-25, 2024. DOI: 10.55905/oelv22n5-026. Disponível em: <http://ojs.observatoriolatinoamericano.com/ojs/index.php/olel/article/view/4491>. Acesso em: 20 jul. 2026.

SARMENTO, Teresa. Narrativas (auto) biográficas de crianças: alguns pontos em análise. *In*: PASSEGGI, Maria da Conceição *et.al.* (Org.). **Pesquisa auto (biográfica) em educação**: infâncias e adolescências em espaços escolares e não-escolares. Natal, RN: EDUFRN, 2018. p. 123-143.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.