

PONTES DE APRENDIZAGEM

HISTÓRIAS E CAMINHOS NA
EDUCAÇÃO DE URUGUAIANA

Organizadores

Amanda Machado Barbosa

Bruna de Lima Pinheiro

Jaqueline da Silva Moreira Cunha

Jonathan Jardim da Silva



Editora
MultiAtual

PONTES DE APRENDIZAGEM

HISTÓRIAS E CAMINHOS NA
EDUCAÇÃO DE URUGUAIANA

Organizadores

Amanda Machado Barbosa

Bruna de Lima Pinheiro

Jaqueline da Silva Moreira Cunha

Jonathan Jardim da Silva



Editora
MultiAtual

© 2025 – Editora MultiAtual

www.editoramultiatual.com.br

editoramultiatual@gmail.com

Organizadores

Amanda Machado Barbosa

Bruna de Lima Pinheiro

Jaqueline da Silva Moreira Cunha

Jonathan Jardim da Silva

Editor Chefe: Jader Luís da Silveira

Editoração e Arte: Resiane Paula da Silveira

Capa: Freepik/MultiAtual

Revisão: Respective autores dos artigos

Conselho Editorial

Ma. Heloisa Alves Braga, Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, SEE-MG

Me. Ricardo Ferreira de Sousa, Universidade Federal do Tocantins, UFT

Me. Guilherme de Andrade Ruela, Universidade Federal de Juiz de Fora, UFJF

Esp. Rícael Spirandeli Rocha, Instituto Federal Minas Gerais, IFMG

Ma. Luana Ferreira dos Santos, Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC

Ma. Ana Paula Cota Moreira, Fundação Comunitária Educacional e Cultural de João Monlevade, FUNCEC

Me. Camilla Mariane Menezes Souza, Universidade Federal do Paraná, UFPR

Ma. Jocilene dos Santos Pereira, Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC

Ma. Tatiany Michelle Gonçalves da Silva, Secretaria de Estado do Distrito Federal, SEE-DF

Dra. Haiany Aparecida Ferreira, Universidade Federal de Lavras, UFLA

Me. Arthur Lima de Oliveira, Fundação Centro de Ciências e Educação Superior à Distância do Estado do RJ, CECIERJ

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Pontes de aprendizagem - histórias e caminhos na educação de Uruguaiana
B238p / Amanda Machado Barbosa, Bruna de Lima Pinheiro, Jaqueline da Silva Moreira Cunha e Jonathan Jardim da Silva (organizadores). – Formiga (MG): Editora MultiAtual, 2025. 457 p. : il.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-6009-217-4

DOI: 10.29327/5690415

1. Educação, pesquisa e tópicos relacionados. 2. Tecnologias na educação. I. Barbosa, Amanda Machado. II. Pinheiro, Bruna de Lima. III. Cunha, Jaqueline da Silva Moreira. IV. Silva, Jonathan Jardim da. V. Título.

CDD: 371.104

CDU: 37

Os artigos, seus conteúdos, textos e contextos que participam da presente obra apresentam responsabilidade de seus autores.

Downloads podem ser feitos com créditos aos autores. São proibidas as modificações e os fins comerciais.

Proibido plágio e todas as formas de cópias.

Editora MultiAtual

CNPJ: 35.335.163/0001-00

Telefone: +55 (37) 99855-6001

www.editoramultiatual.com.br

editoramultiatual@gmail.com

Formiga - MG

Catálogo Geral: <https://editoras.grupomultiatual.com.br/>

Acesse a obra originalmente publicada em:

<https://www.editoramultiatual.com.br/2025/10/pontes-de-aprendizagem-historias-e.html>



**PONTES DE APRENDIZAGEM:
HISTÓRIAS E CAMINHOS NA EDUCAÇÃO DE URUGUAIANA**

**PONTES DE APRENDIZAGEM:
HISTÓRIAS E CAMINHOS NA EDUCAÇÃO DE URUGUAIANA**

Organizadores

**Amanda Machado Barbosa, Bruna de Lima Pinheiro, Jaqueline da
Silva Moreira Cunha e Jonathan Jardim da Silva**

Autores

Ailana Bachinski da Rosa Garcia

Alexandra Canabarro Telles

Aliane Cristini Ferreira da Silveira

Aline da Silva Goulart

Bruna de Lima Pinheiro

Amanda Machado Barbosa

Ana Maria Altamirando Nunes

Ana Rita Machado dos Santos

Andréa Rott Gick

Andrea Simone Matos Guimarães

Andréia Caroline Fernandes Salgueiro

Andriele de Almeida Serra Figueiró

Anelise do Nascimento Brum

Angela Maria Molinari de Souza

Aparecida Lima Rocha Martins

Bruna de Lima Pinheiro

Carolina Fagundes Christofari

Caterina Trindade Grecco

Claudia Jaqueline Rocha Flores dos Santos

Clotilde Panciera Grazziotin

Daniel Ventura Dias

Eleonora Leguiçano Centena Silva

Élida Josefa Barcellos da Silva

Elisa Guerra Machado

Evelyn Gomes Pedelhês

Fabiane Adolfo Pavan

Fernanda do Amaral Ximendes

Giane Guerra Gonçalves

Gisele Bastos da Silveira

Iroilda Silveira da Rosa

Janete Wolffebüttel Carloto

Jaqueline da Silva Moreira Cunha
Jaqueline Pereira Ancina
Juan Carlos Barrientos de Oliveira
Julia Graciele de Oliveira de Jesus
Juraci Cardoso Belmude
Karina Guimarães de Paula
Karla da Costa Mendes Ribeiro
Katia Christiane Gomes Salgueiro
Kellen Mariane Athaide Rocha
Keti da Roza Suarez
Lauri Rauber Klein
Leida Beatris Nunes de Vargas Pinto
Luan Machado Maidana
Luciana Pinheiro Silveira Alfaro
Luciele Bonorino Licker Poetini Alegre
Lyz Gleí Silveira da Silva
Márcia Ferreira
Marcia Trindade Ribeiro
Maria Christina Menezes do Prado
Maria Fernanda Zadra Pereira da Silva
Maria Luciana Pereira
Mariele de Cristo Rios
Maristela Melo Rodrigues
Marli Spat Taha
Michele Borba Müller
Natercia Trindade Grecco
Pamela Dotto Barrientos
Pâmela Dutra Etz
Paula Marielli Gonçalves Ivalde
Priscila Machado Gonçalves Soltau
Raiany P. Gremes
Raquel Ruppenthal
Renata de Albuquerque Barbat

Rita Cinara Gonçalves da Silva

Rosana Backes da Rosa

Rose Elaine Souto Liano

Silvana de Menezes Pereira Dias

Silvia da Silva Doval

Silvia Mossi Utzig

Tainá Fernandes

Thiago Lucho Rangel

Valéria Mendes

Valquiria Nunes Larré

Vanderlei Folmer

Yasmin da Rosa Vezzaro

APRESENTAÇÃO

Uruguaiana pulsa em cada página desta coletânea.

Pontes de Aprendizagem – Histórias e Caminhos na Educação de Uruguaiana nasceu do encontro: encontro de vozes, de práticas, de vidas que se cruzam nas salas de aula, nas infâncias que descobrem o mundo e nos professores e professoras que, com coragem e ternura, reinventam o ofício de ensinar todos os dias. Este livro é uma travessia, e como toda travessia, ele tem paradas, caminhos e olhares que nos guiam.

A primeira parada é em **“Olhares que Constroem Pontes: Reflexões Docentes”**, lembrando que *“ensinar é também aprender a cada encontro”*. Aqui estão as reflexões dos professores sobre o cotidiano escolar, mostrando que ao ensinar também aprendemos, e que a docência é movimento vivo de transformação permanente.

Seguimos para **“Primeiros Passos sobre a Ponte: Vivências da primeira infância”**, onde *“cada descoberta é uma travessia no mundo da infância”*. São relatos potentes e riquíssimos da Educação Infantil, revelando a beleza das atividades realizadas com as crianças da nossa cidade, em experiências que plantam as sementes da curiosidade, da criatividade e do encantamento pelo aprender.

Depois, adentramos **“Travessias do Saber: Histórias no Ensino Fundamental”**, espaço em que *“entre letras e números, o estudante constrói o caminho que o levará além”*. Nesta parte, encontram-se experiências das séries iniciais do Ensino Fundamental, que narram a delicada e poderosa travessia da alfabetização e da aquisição dos conhecimentos básicos de português e matemática, pilares que sustentam toda a caminhada escolar.

E, por fim, chegamos à intensidade de **“Juventude em Travessia: Experiências da transição da infância à adolescência”**, que nos lembra que *“a juventude é a ponte entre os sonhos e a realidade que começa a nascer”*. Aqui estão os relatos das séries finais, onde professores de diferentes disciplinas enfrentam o desafio da interdisciplinaridade, constroem diálogos e superam obstáculos, sempre em nome da qualidade da educação e da formação integral dos jovens.

Cada seção é uma fresta por onde entra o sol, iluminando práticas que muitas vezes permanecem invisíveis. São histórias vindas da Educação Infantil ao Ensino Fundamental, do AEE ao ensino regular e à EJA, tanto na rede municipal quanto na estadual. Histórias

que confirmam a potência da docência, sua criatividade incansável e sua capacidade de criar caminhos de esperança.

Esta é a primeira edição de um sonho coletivo que queremos ver florescer. Que venha a segunda, a terceira, a quarta... que esta coletânea se torne tradição, memória viva e inspiração para que outros educadores registrem suas vivências, compartilhem saberes e ocupem os espaços de fala que lhes pertencem.

Estamos felizes, orgulhosas e animadas. Porque este livro não é apenas um conjunto de páginas: ele é declaração de amor à educação pública, é documento histórico, é ponte construída a muitas mãos.

Que ele chegue a quem precisa ler, e que inspire outros a seguir criando, acreditando e lutando.

Com afeto,

Comissão Organizadora

PREFÁCIO

Toda ponte nasce da vontade de atravessar. E a educação, no fundo, é isso: uma travessia constante, feita de encontros, descobertas, tropeços e recomeços. Ao abrir este livro, você, leitor ou leitora, é convidado a caminhar sobre as pontes que professores e professoras de Uruguaiana construíram com suas mãos, suas vozes e, sobretudo, com seus corações.

Esta coletânea não é apenas um registro de práticas pedagógicas bem-sucedidas. É memória viva, é resistência, é partilha. Cada relato aqui reunido nos lembra que ensinar não é apenas transmitir conteúdos, mas criar vínculos, acreditar no outro e se deixar transformar pelo caminho. Como diz Paulo Freire, “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”.

As páginas que seguem nos conduzem por um caminho cheio de travessias. Primeiro, o olhar sensível dos professores, que revelam como o ato de ensinar é também um mergulho em aprendizagens inesperadas e transformadoras. Depois, a doçura da infância, onde cada gesto, cada descoberta, se abre como um universo novo diante dos nossos olhos.

Em seguida, a aventura das primeiras letras e números, em que o estudante constrói seus alicerces para ir além e abrir portas para o futuro. E, por fim, a intensidade da juventude, quando sonhos ainda tímidos começam a ganhar forma e a realidade se insinua como horizonte possível.

Ao ler estas histórias, é impossível não sentir orgulho do trabalho realizado na nossa cidade. São vozes que ganham corpo, são práticas que saem da invisibilidade, são professoras e professores que se afirmam como construtores de futuro.

Que este livro inspire, emocione e fortaleça. Que seja convite para novos registros, novas partilhas, novas pontes. Pois a educação, assim como a vida, só floresce quando é vivida em coletivo.

Uruguaiana está aqui, em cada página, em cada travessia, em cada gesto que se transforma em palavra e em memória.

Com esperança e gratidão,
Amanda Machado Barbosa

SUMÁRIO

Apresentação.....	10
Sessão 1 - Olhares que Constroem Pontes: Reflexões Docentes.....	17
Capítulo 1.....	18
REVISÃO SOBRE A AVALIAÇÃO ESCOLAR: PERSPECTIVAS, PRÁTICAS E DESAFIOS (<i>Maria Christina Menezes do Prado</i>)	
Capítulo 2.....	30
DESGASTE EMOCIONAL ALÉM DA REUNIÃO PEDAGÓGICA (<i>Katia Christiane Gomes Salgueiro; Marli Spat Taha</i>)	
Capítulo 3.....	44
ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA E SUAS AÇÕES NO CONTEXTO ESCOLAR (<i>Elisa Guerra Machado; Amanda Machado Barbosa</i>)	
Capítulo 4.....	55
O BRINCAR NA PRIMEIRA INFÂNCIA (<i>Andriele de Almeida Serra Figueiró</i>)	
Capítulo 5.....	70
A IMPORTÂNCIA DA ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA NO CONTEXTO ESCOLAR (<i>Jaqueline Pereira Ancina; Andréa Rott Gick</i>)	
Capítulo 6.....	83
OS DESAFIOS DE CRIANÇAS COM MUTISMO SELETIVO NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO (<i>Ana Rita Machado dos Santos; Amanda Machado Barbosa</i>)	
Capítulo 7.....	96
O PORTFÓLIO COMO FERRAMENTA DE VALORIZAÇÃO DAS APRENDIZAGENS NO AEE (<i>Amanda Machado Barbosa</i>)	
Capítulo 8.....	106
UPLOAD DA INFÂNCIA: O USO DE TELAS NA PRIMEIRA INFÂNCIA (<i>Amanda Machado Barbosa; Bruna de Lima Pinheiro</i>)	
Capítulo 9.....	124
TRANSIÇÕES EDUCACIONAIS E A IMPLEMENTAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS DA BNCC: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NO SÉCULO XXI (<i>Aline da Silva Goulart; Tainá Fernandes; Bruna de Lima Pinheiro; Kellen Mariane Athaide Rocha; Andréia Caroline Fernandes Salgueiro; Vanderlei Folmer</i>)	

Sessão 2 - Primeiros Passos sobre a Ponte: Vivências da primeira infância.....	141
Capítulo 10.....	142
A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A INCLUSÃO COMO COMPROMISSO PEDAGÓGICO (<i>Amanda Machado Barbosa; Valéria Mendes; Luan Machado Maidana</i>)	
Capítulo 11.....	155
EDUCAÇÃO INCLUSIVA É OBRA DO CORAÇÃO (<i>Rose Elaine Souto Liano</i>)	
Capítulo 12.....	169
SUPER NATURAL ALÉM DO OLHAR (<i>Rose Elaine Souto Liano; Luciana Pinheiro Silveira Alfaro; Clotilde Panciera Grazziotin</i>)	
Capítulo 13.....	186
DO PÓLEN AO MEL: UMA JORNADA DE DESCOBERTAS (<i>Keti da Roza Suarez; Amanda Machado Barbosa; Bruna de Lima Pinheiro; Evelyn Gomes Pedelhês</i>)	
Capítulo 14.....	201
CANTANDO E ENCANTANDO COM CANTIGAS POPULARES: A POTÊNCIA DA “BORBOLETINHA” QUANDO A INFÂNCIA CANTA (<i>Jaqueline da Silva Moreira Cunha</i>)	
Capítulo 15.....	216
O ENSINO DE CIÊNCIAS NA PRÉ-ESCOLA: UMA EXPERIÊNCIA FORMATIVA COM A METODOLOGIA DA PROBLEMATIZAÇÃO (<i>Fernanda do Amaral Ximendes; Aline da Silva Goulart; Bruna de Lima Pinheiro</i>)	
Capítulo 16.....	228
QUANDO A INFÂNCIA ENCONTRA O ENCANTO DA PALAVRA: O LUAU LITERÁRIO COMO ESPAÇO DE CRIAÇÃO, EXPRESSÃO E APRENDIZAGEM (<i>Clotilde Panciera Grazziotin; Julia Graciele de Oliveira de Jesus; Luciana Pinheiro Silveira Alfaro; Maria Fernanda Zadra Pereira da Silva; Silvana de Menezes Pereira Dias; Valquiria Nunes Larré</i>)	
Capítulo 17.....	242
O BRINCAR NA CRECHE COMO ATO EDUCATIVO (<i>Aliane Cristini Ferreira da Silveira; Aparecida Lima Rocha Martins; Márcia Ferreira; Mariele de Cristo Rios; Paula Marielli Gonçalves Ivalde; Priscila Machado Gonçalves Soltau</i>)	

Capítulo 18.....	256
PROJETO: AS MÁQUINAS DO TEMPO (<i>Amanda Machado Barbosa</i>)	
Sessão 3 - Travessias do Saber: Histórias no Ensino Fundamental.....	266
Capítulo 19.....	267
MAIS TEMPO PARA APRENDER, MAIS EXPERIÊNCIAS PARA VIVER: RELATOS DE UMA SALA DE APRENDIZAGEM (<i>Rosana Backes da Rosa;</i> <i>Gisele Bastos da Silveira</i>)	
Capítulo 20.....	277
A DINÂMICA CULTURAL DAS FEIRAS DO LIVRO NA EMEB DOM BOSCO: UM CASE DE PROMOÇÃO LEITORA (<i>Marcia Trindade Ribeiro; Anelise do</i> <i>Nascimento Brum</i>)	
Capítulo 21.....	292
OLIMPÍADAS DA MATEMÁTICA – DESAFIANDO E MOTIVANDO ALUNOS DO 5º ANO (<i>Giane Guerra Gonçalves</i>)	
Capítulo 22.....	303
SOMOS TODOS DIFERENTES, MAS TEMOS MUITO EM COMUM (<i>Fabiane</i> <i>Adolfo Pavan</i>)	
Capítulo 23.....	314
O USO DA APRENDIZAGEM ESPAÇADA COMO FORMA DE MELHORAR O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM ESCOLA DE URUGUAIANA- RS (<i>Karina Guimarães de Paula; Daniel Ventura Dias</i>)	
Sessão 4 - Juventude em Travessia: Experiências da transição da infância à	
adolescência.....	332
Capítulo 24.....	333
DESVENDANDO UM MISTÉRIO NA ESCOLA: PROPOSTA INTERDISCIPLINAR PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS E ARTE NO ENSINO FUNDAMENTAL (<i>Marli Spat Taha; Yasmin da Rosa Vezzaro; Ailana</i> <i>Bachinski da Rosa Garcia; Raquel Ruppenthal</i>)	
Capítulo 25.....	345
ROBÓTICA EDUCACIONAL, UMA EXPERIÊNCIA INOVADORA NA EDUCAÇÃO MUNICIPAL DE URUGUAIANA-RS (<i>Renata de Albuquerque</i> <i>Barbat; Claudia Jaqueline Rocha Flores dos Santos; Pâmela Dutra Etz; Lyz</i> <i>Glei Silveira da Silva</i>)	

Capítulo 26.....	359
LER É ENCONTRAR O OUTRO E A SI MESMO: CLUBE DE LEITURA RESENHA DH (<i>Raiany P. Gremes; Marli Spat Taha</i>)	
Capítulo 27.....	372
VOZES QUE APRENDEM: A PRODUÇÃO DE PODCASTS COMO EXPERIÊNCIA MIDIÁTICA NO ENSINO DE ESPANHOL COM ESTUDANTES DO CAMPO (<i>Silvia Mossi Utzig; Eleonora Leguiçano Centena Silva; Leida Beatris Nunes de Vargas Pinto; Karla da Costa Mendes Ribeiro; Silvia da Silva Doval; Luciele Bonorino Licker Poetini Alegre</i>)	
Capítulo 28.....	387
LA CASA Y LOS MUEBLES: CULTIVANDO MEMÓRIAS AFETIVAS ATRAVÉS DE POESIAS BILÍNGUES DE ESTUDANTES DO CAMPO (<i>Silvia Mossi Utzig; Michele Borba Müller; Angela Maria Molinari de Souza; Janete Wolffebüttel Carloto; Carolina Fagundes Christofari; Andrea Simone Matos Guimarães</i>)	
Capítulo 29.....	399
HORA DO ESPANTO: LENDAS URBANAS, CONTOS DE TERROR E CURTA METRAGEM NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA DO CAMPO (<i>Michele Borba Müller</i>)	
Capítulo 30.....	413
A LÍNGUA ESPANHOLA COMO PONTE INTERCULTURAL: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A VALORIZAÇÃO DAS HERANÇAS AFRICANAS (<i>Silvia Mossi Utzig; Juraci Cardoso Belmude; Iroilda Silveira da Rosa; Élide Josefa Barcellos da Silva; Rita Cinara Gonçalves da Silva; Pamela Dotto Barrientos</i>)	
Capítulo 31.....	429
CARTÕES QUE CONECTAM: INTERCULTURALIDADE E APRENDIZAGEM DE IDIOMAS ENTRE ESCOLAS MUNICIPAIS DE URUGUAIANA (<i>Silvia Mossi Utzig; Juan Carlos Barrientos de Oliveira; Lauri Rauber Klein; Maristela Melo Rodrigues; Alexandra Canabarro Telles; Ana Maria Altamirando Nunes</i>)	
Capítulo 32.....	444
SAÚDE MENTAL: EDUCAÇÃO COMO ESPAÇO DE CUIDADO (<i>Thiago Lucho Rangel; Maria Luciana Pereira; Caterina Trindade Grecco; Natércia Trindade Grecco</i>)	



Sessão 1

Olhares que Constroem Pontes: Reflexões Docentes

“Ensinar é também aprender a cada encontro.”

Paulo Freire

Capítulo 1

REVISÃO SOBRE A AVALIAÇÃO ESCOLAR: PERSPECTIVAS, PRÁTICAS E DESAFIOS

DOI: 10.5281/zenodo.17359329

Maria Christina Menezes do Prado

Professora de inglês dos anos finais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Uruguaiana. Mestra em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC/RS). Bacharel em Letras – português, inglês e francês – pela PUC/RS. Licenciada em inglês pelo Centro Universitário ETEP. christinamprado@gmail.com.

RESUMO: A avaliação escolar é um dos pilares do processo educativo, sendo historicamente utilizada para mensurar resultados e classificar desempenhos. É um componente essencial ao processo de ensino-aprendizagem que vai além da mensuração do conhecimento, englobando aspectos formativos e diagnósticos. O medo dos estudantes em relação à avaliação, os desafios que os professores têm diante de si tornam necessária uma revisão dos caminhos traçados nesse campo para que sejam entendidas as perspectivas que se delineiam quanto ao futuro da avaliação. Os desafios contemporâneos exigem uma revisão dos métodos avaliativos, buscando práticas mais humanizadas, inclusivas e alinhadas às demandas do século XXI. Para isso, visitaram-se de forma crítica os modelos teóricos de avaliação. Esta revisão busca contribuir para a reflexão sobre práticas avaliativas mais inclusivas e efetivas, explorando suas concepções, práticas e desafios enfrentados pelos educadores. Propõe um olhar crítico sobre os caminhos futuros da avaliação escolar, explorando perspectivas como a

avaliação formativa, a personalização das práticas avaliativas, o uso de tecnologias educacionais, a inclusão de múltiplas formas de expressão e a integração da avaliação à prática pedagógica.

Palavras-chave: Avaliação escolar. Inovação pedagógica. Educação inclusiva. Tecnologias educacionais. Formação integral.

ABSTRACT: School assessment is one of the pillars of the educational process, historically used to measure results and classify performance. It is an essential component of the teaching-learning process that goes beyond the measurement of knowledge, encompassing formative and diagnostic aspects. Students' fear of assessment and the challenges teachers face necessitate a review of the paths taken in this field to understand the emerging perspectives regarding the future of assessment. Contemporary challenges require a review of assessment methods, seeking more humane, inclusive practices aligned with the demands of the 21st century. To this end, we critically examined the theoretical assessment models. This review seeks to contribute to reflection on more inclusive and effective assessment practices, exploring their concepts, practices, and challenges faced by educators. It proposes a critical look at future directions for school assessment, exploring perspectives such as formative assessment, the personalization of assessment practices, the use of educational technologies, the inclusion of multiple forms of expression, and the integration of assessment into pedagogical practice.

Keywords: School assessment. Pedagogical innovation. Inclusive education. Educational technologies. Comprehensive training.

INTRODUÇÃO

A avaliação escolar constitui uma dimensão essencial da prática docente, sendo tradicionalmente utilizada para diagnosticar, controlar e selecionar (Luckesi, 2011). Entretanto, os modelos mais convencionais vêm sendo questionados por sua limitação em representar de forma completa os processos de aprendizagem e por não considerarem aspectos emocionais, sociais e contextuais dos estudantes. Em outras palavras, a avaliação escolar sempre teve um papel central na educação, constituindo-

se em um instrumento de diagnóstico, acompanhamento e tomada de decisões pedagógicas. No entanto, os modelos tradicionais — na maior parte das vezes focados em provas padronizadas e resultados numéricos — vêm se mostrando insuficientes para alcançar seus objetivos diante dos desafios contemporâneos da aprendizagem.

Assim, torna-se cada vez mais pertinente repensar e reinventar os caminhos da avaliação escolar com foco em um processo abrangente, inclusivo, focado no desenvolvimento integral dos estudantes, pois, como avaliar de forma padronizada indivíduos únicos e heterogêneos em sua forma de aprender?

OS CAMINHOS DA AVALIAÇÃO

O significado e as funções da avaliação foram se transformando ao longo do tempo, acompanhando mudanças sociais, políticas e pedagógicas. Conforme aponta Freire (1996, p. 27), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua própria produção ou construção”. Esse pensamento reforça a necessidade de um processo avaliativo que vá além da mensuração de resultados, incorporando aspectos qualitativos do desenvolvimento dos estudantes.

Evolução histórica da avaliação

Principais marcos históricos da avaliação no Brasil (1960–2020), adaptado de Oliveira (2010) e dados do MEC:

- 1961: Primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).
- 1971: Reformas educacionais da década de 1970.
- 1990: Criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).
- 1996: Nova LDB e introdução da avaliação contínua.
- 1998: Criação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).
- 2005–2020: Expansão das avaliações externas e implementação de indicadores nacionais de qualidade.

Para Luckesi (2018, p. 35), “avaliar é um ato amoroso que exige do professor um olhar atento e transformador”. Assim, a avaliação deixa de ser apenas classificatória para se tornar mediadora. Um estudo realizado por Oliveira (2010) indica que a

evolução das avaliações externas como o SAEB contribuiu para o aprimoramento das políticas públicas educacionais no país.

Perspectivas teóricas

Uma das perspectivas teóricas sintetiza as contribuições de autores como Luckesi, Hoffmann e Freire, que propõem uma avaliação mediadora, diagnóstica e formativa. Hoffmann (2019, p. 44) afirma que “avaliar é um ato de investigar para compreender a aprendizagem do aluno”. Perrenoud (1999) complementa que a avaliação deve apoiar “a construção da autonomia e competências necessárias para a vida em sociedade”. Esses referenciais apontam para a necessidade de práticas avaliativas integradas ao cotidiano escolar.

Instrumentos avaliativos nacionais e internacionais

Como destacam Black e Wiliam (1998), “a avaliação formativa, quando bem conduzida, pode melhorar substancialmente a aprendizagem”. Na Finlândia, a ausência de exames padronizados nas séries iniciais possibilita avaliações mais personalizadas, enquanto no Canadá a autoavaliação é incorporada às práticas pedagógicas, promovendo maior autonomia discente.

A distribuição do uso de instrumentos avaliativos nas escolas brasileiras (2023) é referida a partir de dados do INEP (2023):

- provas tradicionais: 55%;
- trabalhos em grupo: 20%;
- autoavaliações: 10%;
- portfólios e projetos: 15%.

Além de provas, trabalhos em grupo e autoavaliações, destacam-se experiências inovadoras como a aprendizagem baseada em projetos. Segundo Perrenoud (1999, p. 71), “avaliar projetos coletivos possibilita um acompanhamento mais realista das competências desenvolvidas pelos alunos”.

Alguns modelos avaliativos no mundo, adaptado de Sahlberg (2011) e Black e Wiliam (1998):

- Finlândia: foco em autoavaliação e feedback contínuo.
- Estados Unidos: combinação de testes padronizados com avaliações de projetos.
- Canadá: práticas colaborativas e avaliações formativas personalizadas.
- Brasil: predomínio de avaliações somativas com crescente implementação de práticas formativas.

Sahlberg (2011) explica que o modelo finlandês “valoriza a autoavaliação e a participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem”. Nos Estados Unidos, Black e Wiliam (1998) destacam a importância de combinar testes padronizados com avaliações contínuas para promover a melhoria do desempenho acadêmico.

Desafios contemporâneos

Entre os principais desafios estão: a necessidade de formação docente, o equilíbrio entre avaliação formativa e somativa e o combate às desigualdades educacionais. Hoffmann (2019, p. 58) reforça que “transformar a prática avaliativa requer capacitação contínua e reflexão crítica do professor”. Estudos recentes apontam que programas de formação docente têm impacto positivo na implementação de práticas avaliativas inovadoras.

Também é um desafio aplicar um instrumento de avaliação de forma que o se possa avaliar o estudante considerando suas competências e potencialidades individuais e seu contexto de vida.

PRINCIPAIS MODELOS DE AVALIAÇÃO

Os principais modelos de avaliação praticados nas nossas escolas são a avaliação diagnóstica, a avaliação formativa e a avaliação somativa, a autoavaliação, a observação, o conselho de classe.

Avaliação Diagnóstica

A avaliação diagnóstica é aplicada no início de um processo de ensino-aprendizagem, com o objetivo de identificar conhecimentos prévios, lacunas e necessidades dos estudantes (Luckesi, 2011).

- Ponto positivo: possibilita ao professor ajustar seu planejamento de acordo com o nível real da turma.
- Limitação: muitas vezes, é tratada apenas como um “teste inicial”, sem continuidade no processo pedagógico. Além disso, a falta de instrumentos diversificados pode comprometer a fidedignidade dos resultados (Santos; Antunes, 2018).
- Crítica: seu potencial é desperdiçado quando reduzida a um instrumento classificatório e não como ferramenta para orientar intervenções pedagógicas.

Avaliação Formativa

A avaliação formativa busca acompanhar continuamente a aprendizagem, promovendo feedbacks e ajustando estratégias (Black; Wiliam, 1998).

- Ponto positivo: contribui para uma aprendizagem ativa, pois envolve o estudante no processo avaliativo (Hadji, 2001).
- Limitação: sua aplicação efetiva exige mudança de postura docente, tempo para devolutivas qualitativas e condições institucionais, o que nem sempre é possível.
- Crítica: embora considerada a mais alinhada a uma pedagogia emancipadora, ainda enfrenta resistência em contextos escolares tradicionais, que priorizam notas em detrimento do acompanhamento do processo (Luckesi, 2011).

Avaliação Somativa

A avaliação somativa ocorre geralmente ao final de um ciclo ou unidade, visando a aferir o grau de alcance dos objetivos de aprendizagem (Scriven, 1967).

- Ponto positivo: fornece um panorama quantitativo que pode servir para prestação de contas e decisões institucionais.
- Limitação: tende a privilegiar resultados numéricos em detrimento da compreensão do processo, podendo induzir práticas de “ensino para o teste” (Perrenoud, 1999).
- Crítica: quando isolada, reforça uma visão punitiva e classificatória da avaliação, desvinculada da função pedagógica.

Visão crítica integradora

Nenhum modelo, isoladamente, atende de forma plena às necessidades da aprendizagem. Uma avaliação significativa exige a integração dos três tipos, articulando:

- diagnóstico inicial (para compreender o ponto de partida);
- acompanhamento formativo (para orientar intervenções);
- síntese somativa (para registrar e refletir sobre avanços).

Como defende Luckesi (2011), “a avaliação deve ser mediadora e comprometida com o desenvolvimento, e não apenas com a classificação”. Assim, a crítica central é que as práticas escolares ainda utilizam majoritariamente a avaliação somativa, deixando de lado o caráter processual e participativo das demais.

Autoavaliação

A autoavaliação tem por objetivo estimular a reflexão do aluno sobre seu próprio processo de aprendizagem, suas dificuldades e seus avanços.

Importância: desenvolve a autonomia e a capacidade de autorregulação do aluno.

Avaliação por observação

O objetivo da avaliação por observação é observar o desempenho do aluno em situações reais de aprendizagem, como sua participação em atividades em sala de aula e sua interação com colegas.

Importância: permite identificar habilidades e competências que não são facilmente avaliadas por outros instrumentos.

Avaliação socioemocional

A avaliação socioemocional tem por objetivo avaliar o desenvolvimento de habilidades socioemocionais dos alunos, como empatia, resiliência, colaboração e controle emocional.

Importância: contribui para a formação integral do aluno, preparando-o para lidar com os desafios da vida.

Outros modelos

- **Avaliação Comparativa**

Compara o desempenho de um aluno com o de outros, ou com o desempenho de um grupo.

- **Conselho de Classe**

Reunião de professores para discutir o desempenho dos alunos e definir estratégias de apoio.

- **Portfólios**

Coleta de trabalhos e produções do aluno ao longo do tempo, mostrando sua evolução.

PERSPECTIVAS DA AVALIAÇÃO ESCOLAR

O uso de portfólios, projetos interdisciplinares e autoavaliações apontam algumas formas de avaliação que respeitam os ritmos de aprendizagem e ampliam a visão do professor sobre as potencialidades exploradas e as competências desenvolvidas.

Avaliação formativa e processual

Uma das direções mais promissoras é o fortalecimento da **avaliação formativa e processual**, que valoriza o progresso contínuo dos alunos. Ao invés de medir apenas o desempenho final, esse modelo permite que professores acompanhem as trajetórias individuais de aprendizagem, oferecendo *feedbacks* frequentes e ajustando estratégias conforme as necessidades. A avaliação formativa coloca em foco o progresso individual do estudante ao longo do tempo, ao invés de considerar exclusivamente o produto final.

Segundo Perrenoud (1999), a avaliação formativa é aquela que acompanha o processo de aprendizagem e permite intervenções constantes. Ao invés de focar apenas no produto final, essa abordagem valoriza o percurso do estudante, oferecendo ao professor subsídios para ajustar suas práticas de forma pedagógica e ética.

Com *feedbacks* constantes e atividades reflexivas, esse modelo promove o protagonismo estudantil e oferece ao professor subsídios para ajustar suas intervenções pedagógicas com mais precisão.

Personalização da avaliação

Outro caminho relevante é a **personalização da avaliação**, que reconhece que cada estudante tem um ritmo e estilo de aprendizagem únicos. Avaliações mais flexíveis e diversificadas, como projetos interdisciplinares, apresentações orais e portfólios, favorecem a expressão criativa e o pensamento crítico, ampliando o protagonismo dos alunos.

Avaliar implica compreender a singularidade de cada aluno. Moran (2015) destaca que a personalização da aprendizagem exige uma escola mais flexível e acolhedora, com instrumentos avaliativos que respeitem ritmos e estilos diferentes. Portfólios, projetos, apresentações orais e autoavaliações surgem como alternativas que permitem a expressão das múltiplas inteligências (Gardner, 1994).

Tecnologias como aliadas da avaliação

As tecnologias educacionais oferecem novas possibilidades para a avaliação. De acordo com Almeida e Valente (2011), ambientes digitais promovem a autoria, a colaboração e o acompanhamento em tempo real das aprendizagens. A gamificação e os recursos de inteligência artificial podem ampliar o engajamento e oferecer dados qualitativos sobre o desempenho dos estudantes.

As **tecnologias educacionais** também transformam o cenário da avaliação, possibilitando recursos como plataformas digitais adaptativas. Além de aumentar o engajamento, essas ferramentas oferecem dados valiosos que ajudam a identificar lacunas e potencialidades no processo de ensino-aprendizagem.

Ferramentas digitais e recursos como inteligência artificial e gamificação têm potencial para tornar a avaliação mais dinâmica e responsiva. Plataformas adaptativas permitem diagnósticos em tempo real, oferecendo dados que orientam intervenções mais precisas e eficientes.

Avaliação inclusiva

Não menos importante é pensar na avaliação como **instrumento de inclusão**, garantindo acessibilidade para todos os perfis de estudantes. Isso implica em revisar formatos tradicionais e incluir estratégias que valorizem competências socioemocionais e múltiplas formas de expressão.

A avaliação deve estar a serviço da equidade. Isso significa tornar os instrumentos avaliativos acessíveis, representativos e respeitosos às diversidades existentes em sala de aula. Incluir competências socioemocionais e reduzir a centralidade das provas padronizadas são passos fundamentais nesse sentido.

A avaliação inclusiva exige acessibilidade, respeito à diversidade e valorização das competências socioemocionais (Sacristán, 1998). Isso implica revisar formatos padronizados e ampliar os instrumentos que considerem as diferentes formas de expressão e comunicação dos estudantes.

É essencial integrar a avaliação à prática pedagógica, reconhecendo os educadores como agentes fundamentais nesse processo. A avaliação deve ser uma ferramenta aliada da construção coletiva de saberes, servindo não apenas para medir, mas para transformar realidades educacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reimaginar a avaliação escolar é repensar a própria lógica da educação. Os caminhos futuros apontam para práticas mais éticas, inclusivas e adaptadas às realidades dos sujeitos que aprendem. Investir em modelos avaliativos flexíveis e contextualizados é, portanto, um passo fundamental para a construção de uma escola mais democrática e significativa.

Avaliar implica compreender a singularidade de cada aluno. Práticas personalizadas — como o uso de portfólios, projetos interdisciplinares e autoavaliações — favorecem diferentes formas de expressão, respeitam os ritmos de aprendizagem e ampliam a visão do professor sobre as competências desenvolvidas.

Em resumo, os caminhos futuros da avaliação escolar apontam para uma prática humanizada, democrática, inclusiva e inovadora. Ao reavaliar a maneira como

avaliamos, abrimos espaço para uma educação mais significativa e alinhada com as necessidades do século XXI.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B.; VALENTE, J. A. **Tecnologia e formação de professores**. São Paulo: Papirus, 2011.

BLACK, P.; WILIAM, D. Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment. **Phi Delta Kappan**, v. 80, n. 2, p. 139–148, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARDNER, H. **Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas**. Porto Alegre: Artmed, 1994.

HOFFMANN, J. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. 13. ed. Porto Alegre: Mediação, 2019.

INEP (Brasil). Indicadores educacionais: panorama 2023. Brasília: **INEP**, 2023.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

LÜCK, H. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. Petrópolis: Vozes, 2010.
MEC (Brasil). Histórico das políticas de avaliação educacional. Brasília: MEC, 2020.

MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. São Paulo: SEBRAE, 2015.

SACRISTÁN, J. G. **Currículo e diversidade: experiências internacionais**. Porto Alegre: Penso, 1998.

OLIVEIRA, R. P. Políticas públicas de avaliação e qualidade da educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 1171–1189, out./dez. 2010.

PERRENOUD, P. **A avaliação: da excelência à equidade**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens, entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SAHLBERG, P. **Finnish Lessons: what can the world learn from educational change in Finland?** New York: Teachers College Press, 2011.

HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SANTOS, E.; ANTUNES, M. **Práticas avaliativas no ensino básico: desafios e possibilidades**. Revista Educação em Debate, v. 40, n. 1, p. 85–102, 2018.

SCRIVEN, M. The methodology of evaluation. In: TYLER, R. W. et al. (Eds.). Perspectives of curriculum evaluation. Chicago: Rand McNally, 1967.

Capítulo 2

DESGASTE EMOCIONAL ALÉM DA REUNIÃO PEDAGÓGICA

DOI: 10.5281/zenodo.17359342

Katia Christiane Gomes Salgueiro

*Coordenadora Pedagógica na rede municipal de Uruguaiana/RS, Pedagoga,
Especialização em
Educação Infantil, kgsalgueiro@gmail.com.*

Marli Spat Taha

*Professora de Ciências da Rede Municipal de Ensino de Uruguaiana/RS, com
Especialização em Educação em Ciências e Mestrado Profissional em Ensino de Ciências,
supervisora do PIBID Ciências da Natureza da UNIPAMPA - Campus Uruguaiana/RS,
marlitaha@gmail.com.*

Resumo: Esse texto traz um relato de experiência de uma professora coordenadora pedagógica de uma escola da rede municipal do município de Uruguaiana/RS. O relato traz suas motivações, angústias, ansiedades, medos, conflitos e desgastes que sofreu e sofre, no âmbito de suas funções dentro de um ambiente escolar, extrapolando esses sentimentos conflitantes para sua vida pessoal, levando-a adoecer emocionalmente. Tem o objetivo de fazer com que outros profissionais se reconheçam no relato e que se inspirem para buscar ajudas profissionais. O texto se estrutura em uma introdução, relato de vivências da coordenadora, referencial teórico e considerações finais. É um desabafo, que espera-se contribuir com outras pessoas.

Palavras-Chave: Sentimentos. Emoções. Coordenação Pedagógica.

Abstract: This text presents an experience report from a teacher and pedagogical coordinator at a municipal school in Uruguaiana, Rio Grande do Sul. The report reveals the motivations, anxieties, fears, conflicts, and stress she has endured and continues to endure in her role within a school environment. These conflicting feelings extrapolate into her personal life, leading to emotional illness. It aims to connect other professionals with the story and inspire them to seek professional help. The text is structured around an introduction, a report of the coordinator's experiences, a theoretical framework, and concluding remarks. It is a venting experience, which we hope will benefit others.

Keywords: Feelings. Emotions. Pedagogical Coordination.

INTRODUÇÃO

Essa escrita traz o relato pessoal de uma professora coordenadora pedagógica, que atua na Educação Básica. O relato traz suas motivações, angústias, ansiedades, medos, conflitos e desgastes que sofreu e sofre, no âmbito de suas funções dentro de um ambiente escolar, extrapolando esses sentimentos conflitantes para sua vida pessoal, levando-a adoecer emocionalmente. Frente a descrição da escrita, objetiva-se com ela, que possa contribuir com outros profissionais, para reflexão sobre suas emoções e sobre a necessidade de compreender que a coordenação pedagógica deve ser vista como profissão, e que como qualquer outra profissão, não deve interferir negativamente na vida pessoal de quem a exerce. A coordenadora pedagógica, que faz seu relato, é aqui chamada de Ester, por envolver outras pessoas, que não cabem ser identificadas, visto que o objetivo é relatar para fins de acolhimento mesmo. Além da professora que traz seu relato, a outra autora dessa escrita é professora de sala de aula, que já atuou por alguns anos também na coordenação pedagógica e acompanhou a situação ora relatada.

A escola é um conjunto de vários setores, desde a pessoa que recebe no portão até a direção da escola, todos trabalhando em uníssono em prol de uma educação mais abrangente e acolhedora, a fim de trazer conhecimento pedagógico e conhecimento

social aos estudantes que dela fazem parte. Dentro deste contexto, a coordenação pedagógica tem um papel muito importante nesse cenário.

A coordenação pedagógica como função formal dentro das escolas brasileiras, não surgiu com uma data exata, mas se consolidou a partir das transformações na organização escolar ocorridas nas décadas de 1970 e 1980, especialmente com a expansão da rede pública e as reformas educacionais que exigiam maior acompanhamento do processo ensino aprendizagem. No final do século XIX e início do século XX, a supervisão passou a se preocupar com o estabelecimento de padrões de comportamentos bem definidos e de critérios de aferição do rendimento escolar, visando à eficiência do ensino (Lima, 2013, p. 70). Já no começo do século XX passou a assumir a liderança para alcançar objetivos, valorizando os grupos em suas tomadas de decisões (Lima, 2013). Em 1942 o Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942, no Art.75 § 1º prescrevia que “a inspeção far-se-á, não somente sob o ponto de vista administrativo, mas ainda com o caráter de orientação pedagógica”.

Na década de 1950, a educação brasileira fez uma aliança com os Estados Unidos da América, voltada para um caráter tecnicista e os supervisores eram os multiplicadores e inspetores da execução das ideias do programa da época (Lima, 2013). No início da década de 1960, os supervisores passaram a ter responsabilidade pela qualidade de ensino, entretanto com o golpe militar em 1964 a educação virou assunto de interesse econômico e político e a supervisão da escola passou ter uma função de controle da qualidade, assegurando a hegemonia da classe dominante (Lima 2013). A Lei Federal nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 fortaleceu o trabalho do professor ao determinar que:

a formação de administradores, planejadores, orientadores, inspetores, supervisores e demais especialistas em educação. A supervisão passa a introduzir modelos e técnicas pedagógicas atualizadas (para a época); o supervisor, contudo, não perde o vínculo com o poder administrativo das escolas. Agora o seu papel é o de assegurar o sucesso no exercício das atividades docentes por parte de seus colegas, professores, regentes de classe (Medina, 2002, p. 39).

Na década de 1980 o termo supervisão passa receber nome de coordenação pedagógico com a função de “trabalhar com o professor na identificação das necessidades, das satisfações, das perguntas, das respostas possíveis e das inúmeras

dúvidas que vão surgindo no fazer diário, atuando em conjunto com o professor de sala de aula” (Medina, 2002, p. 50).

Finalmente a Lei nº 9.394/96 ressignifica o trabalho da coordenação pedagógica, valorizando o trabalho pedagógico. Nessa perspectiva, o trabalho da coordenação pedagógica “envolve questões de currículo, construção do conhecimento, aprendizagem, relações interpessoais, ética, disciplina, avaliação da aprendizagem, relacionamento com a comunidade, recursos didáticos, entre outros” (Vasconcellos, 2002, p. 85).

Esse apanhado histórico das funções da coordenação pedagógica ao longo do contexto educacional brasileiro mostra que o papel da coordenação pedagógica sempre foi considerado de grande relevância para as instituições de ensino. O que difere dos dias atuais é o comportamento da sociedade, que atravessa um processo de globalização, e, dessa maneira, a educação está competindo com a exposição de toda informação. Assim, professores entram em conflito e a coordenação pedagógica, que precisa zelar pela qualidade de ensino, faz malabarismo para equilibrar o ensino com a saúde dos seus docentes, muitas vezes se frustrando nessa tentativa (Carlotto 2010).

A partir desse breve histórico, o relato pessoal de uma das autoras está constando no tópico que segue, posteriormente o referencial teórico traz autores que discutem a saúde emocional da coordenação pedagógica dentro do atual contexto educacional do Brasil.

RELATO DE VIVÊNCIA DE UMA COORDENADORA PEDAGÓGICA

A Estér, coordenadora pedagógica, assim como a rainha Estér foi colocada em uma posição de influência em meio a um tempo de crise e ameaça ao seu povo, também se viu convocada a agir com coragem em um tempo de incertezas e dor coletiva. Ambas enfrentaram silêncios perigosos, riscos pessoais e a responsabilidade de interceder por outros, mesmo quando tudo parecia ruir. A escolha do nome Estér, neste relato, não é apenas literária, mas simbólica: representa a mulher que, mesmo fragilizada, encontra forças em sua fé, em sua missão e em sua voz, para se manter firme diante das adversidades. Tal como a rainha bíblica foi lembrada de que talvez tivesse sido colocada naquela posição “para um tempo como este” (Bíblia Sagrada, Ester 4:14), a

coordenadora também entendeu que sua presença ali era propósito, mesmo em meio ao caos, mesmo sem reconhecimento.

Para Estér, a escola se tornou um campo de batalhas diárias, marcado pela resistência às mudanças, desmotivação de colegas e sufocamento de jovens professores diante de estruturas ultrapassadas. A inovação é frequentemente mal vista, e a coragem é confundida com vaidade. A constante rotatividade nos cargos de coordenação prejudica a continuidade dos projetos e fragiliza a cultura escolar.

No entanto, a educadora reconhece que a educação exige escuta, adaptação e uma gestão que enfrente os conflitos estruturais, promovendo um ambiente propício para a construção do conhecimento e para o desenvolvimento humano.

Há momentos em que a liderança feminina é colocada à prova, não pelo desejo de poder, mas pela urgência de proteger e reconstruir. Estér, a educadora retratada neste relato, entendeu que sua presença naquele tempo e lugar não era coincidência. Era um chamado. Com coragem e profunda fé na força coletiva, ela atravessou dias sombrios para manter viva a chama da educação. Exerceu seu papel com segurança, escuta, com afeto e com a certeza de que cada gesto de cuidado também era um ato político e pedagógico.

Medo, insegurança e incerteza marcavam cada canto da escola. Era tempo de pandemia. Enquanto os professores atuavam remotamente, a equipe gestora e pedagógica permanecia presencialmente: organizando o espaço escolar, acolhendo famílias, imprimindo e distribuindo materiais aos alunos. Sustentar uma estrutura em constante risco de colapso tornou-se um desafio diário.

Sob vigilância constante e pressão crescente, essa equipe se desdobrava para cuidar da escola, das pessoas e também de si mesmas, ainda que fragilizadas por perdas e dores silenciosas.

Em janeiro de 2021, Estér perdeu o sogro. Embora o laudo médico mencionasse “problemas respiratórios”, foram problemas oriundos da COVID-19. Seu marido, que o acompanhava no hospital, também foi contaminado. Em seguida, ela também positivou, precisando ficar isolada do esposo, que já estava livre do vírus e do filho pequeno, que teve que ficar com a avó. Poucos dias depois a mãe do enteado perdeu a vida em um acidente. Ele foi o primeiro a receber a notícia. A dor daquela criança reverberou profundamente em Estér, que, como mãe, sentiu o medo mais profundo que carregava desde o início da pandemia: e se seu filho ficasse sem ela? Ou sem o pai? Angústia e

desespero se entranharam em Ester, que ficava cada dia mais fragilizada emocionalmente. A todo momento era divulgada a morte de familiares, de crianças, de famílias. Nos meios de comunicação, era apenas esse tipo de notícias, aumentando a angústia e a apreensão.

Mesmo diante de tudo isso, o trabalho não parava. Havia prazos, reuniões, documentos, logística. Enquanto as professoras enviavam os materiais online, a coordenação organizava e garantia a entrega. O cuidado era extremo: uso contínuo de máscaras, álcool em gel, protocolos sanitários rigorosos. Havia união entre Ester, a outra supervisora pedagógica, a orientadora educacional e a vice-diretora — também do grupo de risco. Todas comprometidas com a segurança de todos. Em contrapartida havia o gestor, que de acordo com Luck (1998) tem a função de analisar situações e agir em conjunto sobre as situações percebidas, mas que nas conjunturas que se apresentavam, o gestor parecia viver em outra realidade.

Desrespeitava os protocolos, fazia viagens interestaduais, circulava sem máscara, e zombava das medidas de segurança. Seu comportamento era não apenas negligente, mas marcado por um desprezo constante pelas colegas de trabalho, principalmente as mulheres. Era visível. Era cruel. Essa atitude abala ainda mais a integridade emocional da equipe pedagógica, em especial a Estér.

Dia fatídico em que Estér “desaba”

Era uma reunião presencial, com os professores, para apresentar o plano de retorno parcial às aulas presenciais, Estér, responsável pelo planejamento, conduzia com cuidado e empatia cada explicação. Tentava transmitir firmeza, mesmo estando emocionalmente abalada. Quase finalizando a fala, foi interrompida bruscamente pelo diretor, que adentrou a sala sem aviso e disse em voz alta: - "Professora, isso não foi o que combinamos."

O impacto foi devastador. Estér sentiu o corpo gelar, o coração acelerar e as palavras se perderem. A frase não era apenas uma correção, representava o acúmulo de desrespeitos, a desautorização pública, a quebra de confiança. Sentiu-se humilhada, invisibilizada. Teve uma crise de ansiedade. Precisou ser amparada por colegas. Enquanto ela chorava, o diretor ria. A chamava de "louca". Negava o planejamento que ele mesmo havia aprovado anteriormente. A equipe pedagógica estava em consonância

e união com Estér, mas coube a ela o colapso. Ela, que tantas vezes acolheu outros, ali estava, caída no chão da escola, sem conseguir se acolher. Estava fragilizada, já vinha de muitas divergências com o gestor, que nunca aceitou ser contrariado e, desabou - literalmente, seja no sentido emocional, quanto no sentido físico. Agora Estér precisava recolher-se em si para retornar mais forte.

Quem cuida de quem cuida?

Nos dias seguintes, uma pergunta ecoava em sua mente: Onde está o cuidado com quem cuida? Onde repousam as dores de quem precisa ser ponte, mesmo em ruínas?

A pandemia apenas escancarou um desgaste já acumulado por anos: a sobrecarga, a solidão institucional, a pressão silenciosa sobre quem ocupa cargos pedagógicos intermediários.

Estér viveu um cenário de acúmulo de funções: elaboração de documentos, organização de relatórios, atendimentos, formações, acolhimento, mediações, conflitos, tudo com uma equipe reduzida. Imagine: duas supervisoras e uma orientadora para cerca de 400 alunos. A equação é inviável. O adoecimento, inevitável. Ressalta-se que a outra coordenadora, por motivos que não são relevantes nesse relato, fazia todo o trabalho em *home office*, não vivenciando in loco os desmandos do gestor.

Dias de planejamento em casa, várias reuniões online, algumas obrigatoriamente presenciais, por determinação do gestor, vários passos a serem seguidos, muitas demandas e nada de auxílio emocional, afinal a equipe diretiva, precisava cuidar de seus professores, para que tivessem estrutura emocional para atenderem suas turmas de forma remota. Todos estavam adoecidos no coração, mas não havia ninguém que cuidasse dos que cuidavam. Foi um trabalho exaustivo fisicamente e emocionalmente.

Estér é obrigada a se recolher, ficar afastada de suas funções. Um dia? Uma semana? Um mês? Não, mais de dois anos afastada por determinação médica, perde parte de seu sustento, pois tem seus proventos reduzidos em função de seu afastamento, o que aumenta o desgaste psicológico, mas o pior de tudo, Estér perde a confiança em si, no seu potencial, na sua certeza profissional. A pandemia, somada a um gestor insensível mudaram a base estrutural dela. Nunca mais foi a mesma, retornou às suas funções com insegurança e medo. Mas é uma lutadora, vai enfrentar os novos

desafios e, quem sabe daqui alguns anos poderá escrever um capítulo da sua sequência pedagógica, com leveza na alma e superação desses dias tristes.

Fé, reconstrução e propósito

Em meio a essa realidade, Estér viveu o que chamou de um processo de reprogramação. Por anos, carregou a frase dita pelo diretor: “você é louca”. Quando conheceu a Palavra de Deus, um versículo ressoou em seu coração: “Mas Deus escolheu as coisas loucas deste mundo para confundir as sábias...” (Bíblia Sagrada, 1 Coríntios 1:27-30).

Houve momentos em que pensou em desistir, da função, da vida, de si mesma. Mas buscou apoio na fé e, em 2022, encontrou em uma igreja evangélica ajuda de um pastor que lhe orientou nos caminhos da fé, e em 2025, encontrou força para seguir, para ressignificar agora através da terapia.

Várias vezes pensou em exoneração, mas em uma conversa com seu médico, ele disse que essa vaga era “concurso” que era seu direito ficar doente. Já que era por sobrecarga de trabalho, depressão, ansiedade, dores da alma. Algumas vezes recebeu comentários de colegas dizendo que estava se escondendo, fugindo, mas ninguém sabia o quanto Deus estava trabalhando e auxiliando Ester a reorganizar sua vida e seus pensamentos.

- Por dois anos fez tratamento com medicação pelo serviço público de saúde e consultou com psiquiatras e psicólogos. Durante esse tempo houveram várias crises de ansiedade, muitas lágrimas e dor, ela ficou sem pronunciar frases com coerência, incapaz de sair na rua, teve uma depressão profunda.

Sua terapeuta, inclusive, publicou um capítulo no livro *"20 chaves para conquistar a saúde através da terapia"* (Fonseca, 2024), no qual escreveu: “A vida não dura para sempre, ela acontece no durante, é no caminho e no descaminho, é no ressignificar o que perdeu o significado, é nos perdidos que encontramos muitos achados.” (Fonseca, 2024, p. 24)

Ao ressignificar suas experiências, Ester percebeu que tinha sim potencial: pois para estar onde está, passou em concurso, estudou, lutou, adoeceu, resistiu, existiu, e escreveu sua história. Hoje, organiza seus sentimentos, suas memórias emocionais, suas gavetas internas. E reconhece: Deus a escolheu em meio aos que parecem loucos,

justamente porque são esses que Ele usa para realizar grandes obras. Hoje busca estudar para se reinventar e superar cada vez mais dores.

Escrever este documento, foi um desafio nunca imaginado, pois seus pensamentos a faziam acreditar que ela era incapaz de fazer qualquer coisa, já que por vários anos ouviu isso...da sua voz interior.

A partir do exposto, esse relato traz alguns autores que perceberam o adoecimento da coordenação pedagógica e corroboram para fundamentar essa escrita.

REFERENCIAL TEÓRICO

O coordenador pedagógico é o organizador de ações na escola. É o coordenador que fortalece o grupo de professores, traçando metas para o projeto educativo da instituição de ensino ao qual ele é responsável. Conforme Alonso (200, p. 175) a coordenação pedagógica “deixa de ser um recurso meramente técnico para se tornar um fator político, passando a se preocupar com o sentido e os efeitos da ação que desencadeia mais que com os resultados imediatos do trabalho escolar” . Essa percepção fez com que as atribuições do coordenador fossem ampliadas e concomitante a isso os documentos orientadores sofrem mudanças estruturais recorrentes, dificultando uma única tomada de decisões. Cada dia são novas orientações, que buscam uma homogeneidade entre as instituições da mesma rede de ensino. Sobre isso Hernandez (2024, p.5), em sua pesquisa escreve:

[...] é necessário entender que, mesmo que a política curricular seja hegemônica e oriente um currículo comum, quando essa política passa a ser vivenciada, ela passa a ser heterogênea, pois os contextos de prática se dão de acordo com cada realidade. E essa hegemonia, nos documentos curriculares é extremamente divergente, já que todos os sujeitos são diferentes e aprendem também de forma diferente, têm um contexto de vida distinto.

Assim, a coordenação pedagógica fica imbuída de convencer os professores que os documentos precisam ser seguidos e, ao mesmo tempo, o contexto dos estudantes precisa ser considerado. Além disso, é a coordenação que ratifica, retifica, redige, reúne, todos as novas ou nem tão novas normativas que as mantenedoras, decidem que devem ser seguidas. Dentro dessa perspectiva, é necessário estar em constante atenção para que todas as demandas possam ser atendidas.

Acontece que essa atenção precisa estar voltada para si própria, ou não poderá ajudar mais ninguém. Na obra de Joyce Meyer (ANO?? p.97), ela escreve:

Quando nos recusamos a amar e abraçar a verdade, isto impede o nosso crescimento espiritual. Somos mantidos em cativeiro pelas coisas que nos recusamos a enfrentar e tratar. Algumas coisas estão enterradas tão fundo que não pensamos nelas conscientemente, mas, assim como uma infecção, elas vão devorando a nossa vida.

Um fazer pedagógico exige que a prática, os sentimentos e as emoções não se dissociem um do outro, uma vez que “as emoções são estados mentais caracterizados por pensamentos, sensações, reações fisiológicas e comportamento expressivo.

No livro *Como Flechas*, de Luciano e Kelly Subirá, um trecho a inspira profundamente:

Isso nos faz acreditar que todo pai e mãe deveriam pensar e sonhar grande para seus filhos. Deveriam sonhar e lançá-los longe, mais do que eles mesmos foram lançados. Independentemente do longe ser ou não definido pelo aspecto geográfico, essa distância deveria ser almejada. (Subirá ; Subirá, 2021).

Apresentam-se repentinamente e parecem ser difíceis de controlar. (Davidoff, 2001, p.369). Lück (1996) reitera e corrobora com essa escrita, quando afirma que a gestão deve ser coletiva, por isso já usa-se o termo “equipe diretiva”, quando engloba a coordenação pedagógica, a orientação da escola e os gestores. Não há gestão isolada da coordenação pedagógica e vice-versa. As diretrizes da escola precisam que todos os seus pares dialoguem entre si, para que funcione com harmonia. Para que os conflitos sejam minimizados todo quanto possível.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que Estér viveu não foi exceção. Representa, de forma simbólica e profunda, a invisibilidade emocional enfrentada por tantas coordenadoras pedagógicas. Mulheres que escutam, mediam, sustentam, mas que também adoecem, desmoronam e choram em silêncio.

A coordenadora que protagoniza este relato vive, como tantas outras educadoras, a sobrecarga que ultrapassa os muros da escola. O trabalho não termina ao

final do expediente: ele segue nas planilhas, nos planejamentos, nas mensagens fora de hora, nas reuniões noturnas e nas urgências inesperadas. Ser professora já é um exercício de múltiplas funções; ser coordenadora pedagógica exige ainda mais: é ser orientadora, psicóloga, mediadora, enfermeira, porteira, pesquisadora, gestora, e muitas vezes, tudo isso ao mesmo tempo.

Ela acredita que todo ser humano carrega lutas internas silenciosas, mas também potencialidades muito maiores do que consegue enxergar. Ser educadora é viver em constante reconstrução. É acreditar no aluno mais difícil, no colega mais fechado, na força de um recomeço possível.

Refletindo sobre sua própria vivência na escola, a coordenadora reconheceu a necessidade de se reprogramar emocionalmente, de limpar a “poeira dos sentimentos” acumulados em seu coração. Era preciso ressignificar dores antigas, guardadas em silêncio, pois em momentos críticos esses sentimentos vêm à tona.

Ela compreendeu, então, que é necessário romper com a lógica que adoece, que silencia, que exige disponibilidade constante. Cuidar de si passou a ser parte do seu compromisso ético. Isso inclui aprender a dizer “não”, não a demandas desnecessárias, não à sobrecarga, não à ideia de que sua humanidade precisa ser ignorada para que o trabalho aconteça.

Ela costuma dizer:

“Somos necessários para a nossa família, é lá que faremos falta se algo nos acontecer. No trabalho, somos apenas mais um.”

Essa consciência trouxe outra prática: ouvir os sinais do próprio corpo, reconhecer que dores físicas, muitas vezes, revelam sentimentos ocultos. Ignorá-los é permitir que o sistema entre em colapso. E, mais uma vez, é preciso lembrar: somos humanos.

Humanos são seres com linguagem, inteligência e sensibilidade. Não fomos feitos apenas para dizer “sim”. Precisamos, com equilíbrio, dizer também: *“no momento não posso”, “não consigo agora”, “não quero”*. Ou ainda: *“preciso de ajuda”, “preciso de um tempo”, “preciso respirar”*.

Talvez, neste exato momento, algum aluno ou colega tenha apenas essa coordenadora como referência. Por isso, ela acredita que é preciso ser flecha, aquela que aponta caminhos.

Essa ideia de "lançar longe" serve também para educadores. Professores precisam acreditar no potencial dos alunos e ajudá-los a alcançá-lo. A equipe pedagógica tem o papel de fortalecer os docentes, de apoiá-los em seus planejamentos e enfrentamentos. A equipe diretiva, por sua vez, deve garantir a fluidez e a coerência do projeto educativo, com sensibilidade e visão coletiva.

Mas ela se pergunta: estamos realmente revelando o potencial dos nossos estudantes? Ou deixamos alguns esquecidos, parados dentro da "aljava", sem direção?

A escola precisa deixar de lado o hábito de priorizar e valorizar apenas os que já demonstram habilidades bem desenvolvidas. É urgente voltar-se para aqueles que ainda estão em construção. Esses alunos precisam de mais apoio, mais escuta, mais estratégias. Exigem tempo e paciência, mas é com eles que a transformação mais profunda acontece. Ser educador é isso: buscar nas dificuldades a inspiração para descobrir novas possibilidades. Não é repetir o mesmo conteúdo todos os dias, é abrir janelas para mundos novos. É utilizar a tecnologia a nosso favor, e descobrir novas estratégias para auxiliar na construção de um novo planejamento.

Claro! Aqui está a reescrita do seu texto com maior clareza de ideias, substituindo as expressões "a pedra" e "a ponte" por metáforas mais suaves e simbólicas, mantendo o tom reflexivo e motivacional.

A vida nos apresenta situações que, à primeira vista, parecem obstáculos. Às vezes, enfrentamos desafios que nos tiram do eixo, que nos fazem duvidar da nossa força ou nos paralisam por um tempo. Porém, com o passar dos dias e o amadurecimento que vem das experiências, percebemos que aquilo que antes parecia uma barreira intransponível, na verdade, nos ensinou a crescer.

Muitas vezes, aquilo que nos causou dor foi o impulso para que encontrássemos um novo caminho. Em vez de tropeçar, aprendemos a construir uma nova rota. Em vez de reclamar do que nos aconteceu, passamos a reconhecer que aquela experiência nos moldou, nos tornou mais resilientes, mais conscientes de quem somos e do que queremos ser.

Há momentos em que é preciso parar e olhar para trás não com pesar, mas com gratidão. Gratidão pelo que nos ensinou, pelo que nos despertou e pelo que nos fez renascer. Cada dificuldade pode se tornar um degrau, cada lágrima pode regar uma nova força.

Que possamos transformar cada desafio em aprendizado, cada dificuldade em motivação, e cada caminho incerto em oportunidade de recomeço.

Por fim, deixa-se o pensamento de que sejamos pontes, não pedras. Que unamos trajetórias, e não repitamos os caminhos estéreis do deserto.

A educação tem jeito, mas ela exige coragem, compromisso e, acima de tudo, cuidado real com quem cuida.

REFERÊNCIAS

ALONSO, M. A supervisão e o desenvolvimento profissional do professor. In: FERREIRA, N. C. (Org.). **Supervisão Educacional para uma escola de qualidade**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2000. P. 167-182.

BENITEZ, A. G. **Chaves para conquistar sua saúde através da terapia**. São Leopoldo – RS: Bechimo Soluções Gráficas, 2024.

BRASIL. *Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Institui as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus*. Brasília: Câmara dos Deputados, 1971. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 27 jul. 2025.

CARLOTTO, M. S. **Síndrome de burnout: o estresse ocupacional do professor**. Canoas: Editora da Ulbra, 2010.

DAVIDOFF, L. L. **Introdução à Psicologia**. 3. Ed. São Paulo: Pearson Makron Books, 2001, p.369

HERNANDEZ, C. G; MARQUEZAN, F.F. A abordagem do Ciclo Político no estudo da política curricular da rede municipal de ensino de Uruguaiana/RS. **Revista Educação e Políticas em Debate**–v. 13, n. 3, p.1-18, set./dez.2024. Disponível em: <<https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/72486/39489>>. Acesso em: 27 jul. 2025.

LIMA, E.C. Um olhar histórico sobre a supervisão. In: RANGEL, M. (Org.). **Supervisão pedagógica: princípios e práticas**. 12^a ed. Campinas: Papirus, 2013.p. 69-80.

LÜCK, H. Gestão educacional: estratégia, ação global e coletiva no ensino. In: FINGER, A. et al. **Educação: caminhos e perspectivas**. Curitiba: Champagnat, 1996, p.37.

LÜCK, H. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. 2 ed. Rio de Janeiro, 1998.

MEYER, J. **O vício de agradar a todos: liberte-se da necessidade de aprovação**. Belo Horizonte: Bello Publicações, 2016.

MEDINA, A. da S. **Supervisão Escolar: da ação exercida à ação repensada**. 2^a ed. Porto Alegre: Age, 2002.

VASCONCELLOS, C.dos S. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. São Paulo: Liberdade, 2002.

SUBIRÁ, L.; SUBIRÁ, K. **Como Flechas**. São Paulo: Editora Vida, 2021.

Capítulo 3

ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA E SUAS AÇÕES NO CONTEXTO ESCOLAR

DOI: 10.5281/zenodo.17359354

Elisa Guerra Machado

Professora Orientadora Pedagógica, Licenciatura em Matemática, Pós Graduada em Educação Especial e Inclusiva, Psicopedagogia Clínica e Institucional, Atualmente cursando Licenciatura em Pedagogia, elisaguermachado2025@gmail.

Amanda Machado Barbosa

Professora de Atendimento Educacional Especializado da rede municipal de Uruguaiiana, Mestra em Educação em Ciências, especialista em Neuropsicopedagogia e Atendimento Educacional Especializado, licenciada em Pedagogia. amandambt@gmail.com

Resumo: Este trabalho apresenta um relato de experiência sobre a atuação da orientação pedagógica no contexto escolar, com ênfase nos desafios e nas possibilidades da inclusão. O orientador pedagógico exerce um papel fundamental dentro da escola, que vai além do acompanhamento pedagógico. Sua função envolve acolher as famílias, escutar as demandas dos alunos, apoiar os professores e articular parcerias com a rede de apoio, como saúde e assistência social. Dessa forma, torna-se um profissional mediador, comprometido em construir um ambiente escolar de diálogo, respeito e cooperação. A prática profissional mostra que a inclusão é um dos maiores desafios da educação contemporânea, especialmente na Educação Infantil. É nessa etapa que a criança inicia sua socialização, constrói valores e desenvolve aprendizagens

fundamentais. No entanto, muitas vezes, a escola encontra barreiras que dificultam o processo inclusivo, como a falta de materiais pedagógicos adaptados, a necessidade de formações específicas para os professores e a resistência de algumas famílias em aceitar diagnósticos e buscar apoio. Situações relacionadas ao Transtorno do Espectro Autista (TEA), ao Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e a outras condições revelam o quanto ainda precisamos avançar em termos de práticas pedagógicas inclusivas. Para enfrentar tais dificuldades, algumas estratégias têm se mostrado eficazes. Entre elas estão a realização de palestras e atividades em parceria com órgãos da comunidade, como o CRAS e as equipes de saúde da família, a promoção de campanhas educativas por meio de cartazes, a valorização do brincar como eixo da aprendizagem e o incentivo à formação continuada dos professores. Tais ações buscam fortalecer vínculos, estimular a conscientização e ampliar as oportunidades de desenvolvimento para todas as crianças. Assim, este relato reforça a importância da orientação pedagógica como espaço de acolhimento e construção coletiva. Ao atuar com ética, diálogo e compromisso, o orientador pedagógico contribui para consolidar uma escola inclusiva, democrática e aberta à diversidade, garantindo o direito de cada criança aprender e se desenvolver plenamente.

Palavras-chave: Comportamentos. Traços. Práticas educativas. Diversidade.

Abstract: This paper presents an experience report on the role of pedagogical guidance in the school context, with emphasis on the challenges and possibilities of inclusion. The pedagogical counselor plays a fundamental role within the school, going beyond pedagogical follow-up. Their work involves welcoming families, listening to students' needs, supporting teachers, and establishing partnerships with support networks such as health and social services. In this way, the counselor becomes a mediator, committed to building a school environment based on dialogue, respect, and cooperation. Professional practice shows that inclusion is one of the greatest challenges of contemporary education, especially in Early Childhood Education. At this stage, children begin to socialize, build values, and develop essential learning skills. However, schools often face barriers that hinder the inclusive process, such as the lack of adapted teaching materials, the need for specific training for teachers, and the resistance of some families to accept diagnoses and seek support. Situations related to Autism Spectrum Disorder (ASD), Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD), and other conditions

reveal how much progress is still needed in terms of inclusive pedagogical practices. To address these difficulties, some strategies have proven effective. Among them are lectures and activities in partnership with community organizations, such as CRAS and family health teams, educational campaigns through posters, the appreciation of play as a central element of learning, and the encouragement of continuing education for teachers. These actions aim to strengthen bonds, raise awareness, and expand development opportunities for all children. Thus, this report reinforces the importance of pedagogical guidance as a space for welcoming and collective construction. By working with ethics, dialogue, and commitment, the pedagogical counselor contributes to the consolidation of an inclusive, democratic school that values diversity and guarantees every child the right to learn and fully develop.

Keywords: Behaviors. Traits. Educational practices. Diversity

INTRODUÇÃO

Ao refletirmos sobre nossa trajetória profissional, compreendemos que cada passo dado foi movido por uma inquietação essencial: como tornar a escola um espaço verdadeiramente acolhedor, justo e capaz de promover aprendizagens significativas para todos?

Nossa formação inicial pode ter surgido em áreas específicas do conhecimento, como a Matemática, mas logo aprendemos que a docência não se restringe a conteúdos curriculares. É preciso enxergar o estudante em sua totalidade, suas emoções, suas histórias, seus desafios e suas potencialidades. Por isso, buscamos nos aprofundar em áreas como a Educação Especial e Inclusiva, a Psicopedagogia Clínica e Institucional e a Pedagogia, reconhecendo que o trabalho pedagógico exige tanto conhecimento técnico quanto sensibilidade humana e compromisso social.

Ao assumirmos funções de orientação pedagógica, especialmente em redes públicas de ensino, passamos a vislumbrar a possibilidade de atuar como mediadores entre professores, estudantes e famílias. O papel do orientador pedagógico vai muito além da burocracia: é ser ponte, articulador de práticas, escuta em momentos de crise e estímulo em tempos de incerteza. Escutar, no contexto escolar, é um gesto transformador. Ao ouvirmos uma criança que ainda não consegue expressar-se

plenamente, ao acolhermos a angústia de um professor diante de uma dificuldade em sala ou ao orientarmos uma família em busca de apoio, reafirmamos a importância de um trabalho que se sustenta na ética, na empatia e na disposição constante de aprender.

Nesse percurso, um tema central se impõe: a inclusão. Pensar inclusão, sobretudo na Educação Infantil, significa reconhecer que cada criança traz consigo um universo único, que precisa ser respeitado e valorizado. É lidar com desafios concretos, como a ausência de recursos pedagógicos adaptados, a falta de formações específicas para os professores, as barreiras atitudinais ainda presentes em muitas famílias e comunidades escolares. É compreender que condições como o Transtorno do Espectro Autista (TEA), o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e tantas outras deficiências ou transtornos não são obstáculos intransponíveis, mas convites a repensar práticas pedagógicas, adaptar currículos e criar ambientes de aprendizagem que respeitem e estimulem cada sujeito.

Nosso objetivo, neste trabalho, é refletir sobre os desafios e as possibilidades da orientação pedagógica no contexto escolar, destacando a relevância da parceria entre professores, famílias e profissionais da rede de apoio. Desejamos compartilhar experiências, como palestras, projetos de prevenção e estratégias de mediação, que reforcem a convicção de que a escola não caminha sozinha. Ao contrário: ela se fortalece em laços de cooperação e corresponsabilidade. Defendemos que a orientação pedagógica, quando comprometida com a inclusão e com a escuta ativa, contribui não apenas para o desenvolvimento cognitivo das crianças, mas também para a consolidação de uma escola mais justa, humana e igualitária.

Assim, esta introdução abre caminho para um percurso que é, simultaneamente, relato de experiência e reflexão crítica. Ao falarmos em “nós”, afirmamos que a educação é uma obra coletiva, construída no encontro entre profissionais, famílias, comunidades e, sobretudo, crianças. Nosso compromisso é garantir que cada uma delas tenha direito de sonhar, brincar, aprender e ser feliz em sua singularidade.

O Papel da Orientação Pedagógica

A atuação do orientador pedagógico no contexto escolar tem se mostrado cada vez mais relevante diante das transformações sociais, culturais e educacionais que impactam diretamente a vida escolar de crianças e adolescentes. O papel desse

profissional vai além do acompanhamento pedagógico: exige mediação de conflitos, apoio às famílias, escuta sensível às demandas dos alunos e articulação com a rede de serviços de saúde e assistência social. Assim, a orientação pedagógica se configura como espaço de acolhimento, diálogo e construção coletiva de soluções para os desafios do cotidiano escolar. Como destaca Libâneo (2013), a orientação educacional e pedagógica deve promover condições para que a escola cumpra sua função social, garantindo o direito de todos ao aprendizado.

A formação acadêmica e continuada é fundamental para sustentar o exercício dessa função, uma vez que o trabalho requer conhecimentos que ultrapassam a dimensão pedagógica, envolvendo aspectos psicossociais, legais e institucionais. Nessa perspectiva, Pimenta (2002) ressalta que o orientador pedagógico deve atuar como mediador e pesquisador de sua prática, em constante atualização, articulando saberes pedagógicos e sociais para enfrentar as demandas contemporâneas da escola. A busca por especializações em áreas como educação inclusiva e psicopedagogia surge justamente da necessidade de compreender as dificuldades enfrentadas pelas crianças em relação à concentração, aprendizagem e socialização, bem como de oferecer estratégias para promover o desenvolvimento integral dos educandos.

A experiência prática na orientação pedagógica trouxe novos olhares e responsabilidades, especialmente no que se refere à inclusão escolar. Na Educação Infantil, etapa em que se observa a formação inicial de valores, a socialização e o desenvolvimento da aprendizagem, torna-se essencial que a escola se configure como um espaço de respeito às diferenças, de estímulos constantes e de construção de vínculos afetivos. Hoffmann (2001) lembra que cada criança aprende em seu próprio tempo, sendo dever da escola reconhecer essas singularidades e criar condições para que todos avancem em seus percursos formativos.

Nesse contexto, a inclusão de crianças com deficiência e transtornos do neurodesenvolvimento, como o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), representa um dos maiores desafios enfrentados pela comunidade escolar. Muitas vezes, esbarram-se em barreiras como a falta de adaptações no ambiente escolar, a carência de recursos pedagógicos acessíveis, a insuficiência de formação adequada para os professores e a resistência de algumas famílias em aceitar diagnósticos e buscar apoio especializado. Para Mantoan (2003), a

inclusão implica uma mudança cultural e pedagógica profunda, que exige não apenas adaptações, mas a transformação das práticas escolares em direção à equidade.

Ao mesmo tempo, é fundamental que a escola assuma seu papel de acolher, orientar e oferecer oportunidades de aprendizagem para todos, respeitando a singularidade de cada criança. Nesse sentido, Vasconcellos (2002) enfatiza que o trabalho pedagógico precisa estar pautado na participação coletiva, na cooperação entre os diferentes atores escolares e na centralidade da criança como sujeito de direitos.

Ao longo desta reflexão, busca-se compartilhar experiências vivenciadas na orientação pedagógica, destacando as ações realizadas junto às famílias, aos professores e às crianças, bem como as parcerias estabelecidas com a rede de apoio, como os serviços de saúde e assistência social. Pretende-se também discutir os principais entraves que ainda dificultam a efetivação de uma prática inclusiva e de qualidade, sem deixar de lado a esperança e a crença na potência da educação como caminho para a transformação social.

Dessa forma, este texto pretende não apenas apresentar um relato sobre práticas profissionais, mas também contribuir para o debate acerca do papel do orientador pedagógico na contemporaneidade, especialmente no que se refere à promoção de uma educação inclusiva, democrática e pautada no respeito às diferenças. Como reforça Nóvoa (1992), a educação é uma prática coletiva, construída no encontro entre professores, famílias, estudantes e comunidade, e somente a partir desse esforço conjunto é que se torna possível formar sujeitos críticos, participativos e plenos de dignidade.

Estratégias de ação e desafios da inclusão social

Pensar em inclusão na escola significa reconhecer que não basta apontar dificuldades: é preciso criar estratégias concretas que possibilitem a participação e a aprendizagem de todos os alunos. O trabalho da orientação pedagógica, nesse sentido, exige olhar atento às barreiras e, ao mesmo tempo, criatividade e empenho para transformar o cotidiano escolar em um espaço mais justo e acolhedor.

Entre os principais desafios, estão a falta de materiais pedagógicos adaptados, a escassez de formação continuada para professores, a ausência de recursos humanos

preparados para lidar com especificidades de cada aluno e a resistência de algumas famílias em aceitar diagnósticos e buscar apoios especializados. Como lembra Mantoan (2003), a verdadeira inclusão demanda uma mudança cultural e pedagógica que ultrapassa a simples inserção do aluno com deficiência em sala de aula: trata-se de reconstruir práticas e valores escolares.

Para enfrentar tais desafios, torna-se indispensável investir em ações que fortaleçam o vínculo entre escola, família e comunidade. Palestras realizadas em parceria com o CRAS, por exemplo, abordando temas como a Lei Maria da Penha, ou com equipes de saúde da família, em projetos de conscientização sobre o mosquito da dengue, constituem experiências significativas de aproximação da comunidade escolar com temas sociais urgentes. Essas ações, ao mesmo tempo em que informam, promovem diálogo e estabelecem uma rede de proteção em torno das crianças.

Da mesma forma, a produção e a circulação de cartazes sobre variados assuntos na escola não se configuram apenas como recursos ilustrativos, mas como ferramentas de conscientização coletiva e estímulo à reflexão, cumprindo a função de transformar o espaço escolar em ambiente educativo ampliado.

Outro aspecto fundamental para a superação dos desafios da inclusão é a formação continuada. A Secretaria Municipal de Educação de Uruguiana (SEMED) tem promovido cursos e encontros para qualificação de professores, na perspectiva de garantir melhorias no processo ensino-aprendizagem. Libâneo (2013) ressalta que a qualidade da escola está diretamente ligada ao compromisso de seus profissionais com a atualização e o estudo permanente, pois só assim é possível adequar as práticas às demandas de cada tempo histórico.

As estratégias de ação no contexto da Educação Infantil também passam, inevitavelmente, pelo reconhecimento do brincar como eixo estruturante do processo de aprendizagem. O brincar possibilita que a criança compreenda conceitos espaciais e temporais, desenvolva a imaginação, a linguagem e a socialização. Vygotsky (1998) aponta que a brincadeira simbólica constitui-se em espaço privilegiado para a construção de significados, favorecendo a interação e o desenvolvimento cognitivo. Dessa forma, ao garantir espaços e tempos para o brincar, a escola promove não apenas momentos de lazer, mas oportunidades concretas de aprendizagem inclusiva.

Figura 1- Ação da Estratégia saúde da Família (ESF 19), Palestra sobre o Mosquito da dengue



Fonte: Autoras

É preciso, contudo, compreender que cada criança aprende em ritmos e percursos diferentes. Hoffmann (2001) enfatiza que a avaliação deve se pautar na confiança no potencial de cada educando, valorizando suas manifestações e interesses. Tal postura reforça o compromisso de não reduzir a inclusão a adaptações técnicas, mas de assegurar a cada aluno a oportunidade de ser sujeito ativo no processo educativo.

Portanto, as estratégias de ação na escola não se resumem a intervenções pontuais, mas se constituem em um conjunto de práticas articuladas que buscam superar barreiras e consolidar uma cultura inclusiva. Ao investir em formação, diálogo, mediação e no reconhecimento do brincar como direito, a orientação pedagógica reafirma o compromisso com uma educação que respeite a diversidade, fortaleça vínculos e prepare crianças e adolescentes para a vida em sociedade.

As crianças na educação infantil, estão na primeira infância é importante uma base bem consolidada de valores e respeito. As dificuldades encontrados no dia a dia, como Bullying, separação dos pais, morte de familiares, crianças com deficiências, entre outros, mas em especial irei escrever sobre a inclusão e crianças com deficiência, na qual a orientação participativa ativamente com a acolhida das crianças e mediações para o pleno desenvolvimento dessas crianças, procurando encontrar meios para o bom convívio e integração na sala e com professores.

Os desafio encontrados, um deles é auxiliar no desenvolvimento das crianças na participação, e que assim consigam ter um bom desenvolvimento na sala de aula, tornando a aprendizagem mais envolvente, eficaz e significativa, se tornando um ambiente prazeroso, fazendo com que se sintam incluídos e respeitados, para o desenvolvimento da sua autonomia, respeitando suas culturas, envolvendo a família na

participação ativa juntamente com a escola, se torna a inclusão fundamental no contexto escolar, sendo priorizada.

Criar estratégias estimulando um ambiente respeitoso, onde cada indivíduo pode expressar-se sem censura, foca em adaptar o ensino a necessidade de cada um, respeitados os direitos de que toda a criança tenha acesso a uma educação de qualidade, encontramos vários desafios no ambiente escolar, como a falta de materiais adaptados, formações para professores, auxiliares realmente preparados, adaptação de práticas pedagógicas para atender às várias necessidades encontradas, barreira sociais e culturais, como a resistência de algumas famílias quando aceitação da condição da criança e de procurar as ajudas necessárias para o pleno desenvolvimento.

No ambiente da escola trabalhamos também a prevenção ao abuso infantil, as crianças participam, interagem com as professoras e colegas, expressam suas curiosidades, também neste momento acontece a leitura das imagens, das cores, observam, se envolvem no tema apresentado, analisaram o conteúdo visual que foi apresentado.

Figura 2- Palestra de prevenção ao Abuso sexual infantil



Fonte: Autoras

Na área da Inclusão em Educação Infantil que requer metodologia adequada ao desenvolvimento das crianças com transtornos globais, uma vez que “todos os aprendizes estão sempre evoluindo, mas em diferentes ritmos e por caminhos singulares e únicos” (Hoffmann, 2001), e, por isso, cada atividade deve ser desenvolvida considerando-se o tempo de aprendizagem de cada educando.

Como diz a autora Hoffmann onde propõe para a realização da avaliação, na perspectiva de construção, duas premissas fundamentais: confiança na possibilidade do aluno construir as suas próprias verdades; valorização de suas manifestações e interesses.

Para tanto, o primeiro passo é mudar a concepção do educadores de que a criança tem um grande potencial que precisa ter profissionais preparados para atuar nessa área.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao refletirmos sobre a prática da orientação pedagógica, percebemos que esse papel se configura como ponte essencial entre professores, estudantes, famílias e comunidade. Mais do que um espaço de mediação, trata-se de um lugar de escuta, acolhimento e construção coletiva de soluções, no qual se reconhece que cada criança tem direito a aprender em sua singularidade.

Os desafios enfrentados no cotidiano escolar, como a falta de recursos adaptados, a necessidade de formação continuada dos professores e as barreiras atitudinais, não anulam a potência de uma escola inclusiva. Pelo contrário, reforçam a importância de estratégias concretas, como o fortalecimento de vínculos com as famílias, a articulação com a rede de apoio e a valorização do brincar como eixo do desenvolvimento infantil. Essas ações apontam caminhos possíveis para que a inclusão deixe de ser apenas um discurso e se torne prática cotidiana.

Por fim, reafirmamos nossa convicção de que a educação é uma obra coletiva e transformadora. A orientação pedagógica, quando comprometida com a ética, o diálogo e a inclusão, contribui decisivamente para a formação de sujeitos autônomos, críticos e participativos. Cabe a nós, profissionais da educação, mantermos viva a esperança e o compromisso com uma escola democrática, que reconheça e celebre a diversidade como riqueza e condição para uma sociedade mais justa.

REFERÊNCIAS

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2013.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2003.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PIMENTA, S. G. **O papel do orientador educacional**. São Paulo: Cortez, 2002.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico**. São Paulo: Libertad, 2002.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Capítulo 4

O BRINCAR NA PRIMEIRA INFÂNCIA

DOI: 10.5281/zenodo.17359401

Andriele de Almeida Serra Figueiró

*Professora da educação infantil e Anos iniciais. Graduada em Pedagogia desde 2021,
pós-graduada em psicopedagogia institucional e supervisão escolar.*

andriele.almeida.serra@gmail.com

Resumo: Este artigo aborda a importância do brincar como eixo estruturante das práticas pedagógicas na Educação Infantil. O texto tem como objetivo analisar como a brincadeira pode promover a aprendizagem, destacando o papel do lúdico no desenvolvimento do processo cognitivo, emocional, social e motor da criança, buscando ainda estratégias práticas para o planejamento de propostas que respeitem o tempo e o interesse infantil, valorizando a escuta ativa da criança e a mediação qualificada do educador, compreendendo que a brincadeira pode ser uma das formas interessantes de ensinar a criança, pois através dela a criança interage, socializa e tem a chance de criar novos horizontes tornando-se um sujeito reflexivo. A brincadeira é a atividade favorita das crianças possuindo um papel fundamental no seu desenvolvimento, por isso o professor deve compreender que ela não deve ser usada somente para o lazer, ela traz grandes benefícios no processo de aprendizagem.

Palavras-chave: Brincar. Práticas Pedagógicas. Educação Infantil. Lúdico. Planejamento. Escuta ativa. Docência. Experiência. Afeto. Desenvolvimento Infantil.

Abstract: This article addresses the importance of play as a structuring axis of pedagogical practices in Early Childhood Education. The text aims to analyze how play can promote learning, highlighting the role of play in the development of children's cognitive, emotional, social, and motor processes. It also seeks practical strategies for planning proposals that respect children's time and interests, valuing active listening and qualified educator mediation. It understands that play can be an interesting way to teach children, as through play, children interact, socialize, and have the opportunity to create new horizons, becoming reflective subjects. Play is children's favorite activity and plays a fundamental role in their development. Therefore, teachers must understand that it should not be used solely for leisure; it brings great benefits to the learning process.

Keywords: Play. Pedagogical Practices. Early Childhood Education. Playful. Planning. Active Listening. Teaching. Experience. Affection. Child Development.

INTRODUÇÃO

A elaboração deste projeto sobre o brincar reflete como uma proposta fundamental para a infância e deve ser compreendido como um direito e uma linguagem própria das crianças. Como professora de Educação Infantil busco proporcionar uma reflexão teórica e prática sobre a importância do ato de brincar, transcendendo o lazer e assumindo o papel central na promoção do desenvolvimento cognitivo, social, afetivo, motor e simbólico.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece o brincar como um dos eixos estruturantes das práticas pedagógicas nessa etapa, destacando o papel do professor como mediador e promotor de experiências significativas.

Para estruturar este projeto de forma consistente, iniciei o processo buscando embasamento teórico e normativo com a fundamentação teórica baseada em autores como Vygotsky (A importância do brincar, zona de desenvolvimento proximal), Piaget (papel do jogo no desenvolvimento da inteligência) e Kishimoto (valorização do brinquedo e da brincadeira na escola). Estudei documentos como a Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989), que aborda o brincar como um direito fundamental;

A BNCC, que reforça essa ideia ao afirmar que o brincar é uma das formas privilegiadas pelas quais as crianças se expressam e interagem com os outros e com o ambiente.

Por esta razão, em minha concepção de educadora, busco como objetivo maior nas minhas práticas de ensino, a ludicidade como caminho para a aprendizagem e a construção do conhecimento através de brincadeiras, jogos e brinquedos.

Brincar é uma importante forma de comunicação, é por meio deste ato que a criança pode reproduzir o seu cotidiano. O ato de brincar possibilita o processo de aprendizagem da criança, pois facilita a construção da reflexão, da autonomia e da criatividade, estabelecendo, desta forma, uma relação estreita entre jogo e aprendizagem.

O mundo da criança

O brincar faz parte do mundo da criança, assim elas aprendem melhor e se socializam com facilidade, aprendem o espírito de grupo, a tomar decisões e percebem melhor o mundo dos adultos. Através dos jogos lúdicos, do brinquedo e da brincadeira, desenvolve-se a criatividade, a capacidade de tomar decisões e ajuda no desenvolvimento motor da criança, tornando as aulas mais atraentes para as crianças.

As brincadeiras são importantes por fazerem parte do mundo das crianças e por proporcionarem momentos agradáveis, dando espaço à criatividade. Todos devem buscar o bem-estar dos pequenos durante o processo de ensino e aprendizagem, resgatando assim o lúdico como instrumento de construção do conhecimento.

Brincar é uma necessidade vital da criança e não um “intervalo” entre atividades. É por meio da brincadeira que ela compreende o mundo, experimenta papéis sociais, elabora sentimentos, aprende a conviver e exercita sua criatividade. A BNCC reconhece o brincar como um dos eixos estruturantes da Educação Infantil, ao lado das interações, e reforça a importância de ambientes que favoreçam o brincar livre, espontâneo e também o brincar orientado (Brasil, 2017). Segundo **Kishimoto (2007)**, o brinquedo é o instrumento que media a construção do conhecimento na infância. Já **Vygotsky (1984)** afirma que, no faz-de-conta, a criança opera além de seu comportamento habitual, entrando na chamada "zona de desenvolvimento proximal".

O brincar é fundamental na educação infantil, sendo um direito da criança e um importante meio para o seu desenvolvimento integral. Através do brincar, a criança

explora o mundo, desenvolve habilidades cognitivas, motoras, sociais e emocionais, além de construir sua identidade e autonomia.

A brincadeira é uma parte importante para o desenvolvimento da criança, pois ela povoa o pensamento infantil e assim abre novas possibilidades no desenvolvimento integral da sua aprendizagem. Ao brincar a criança explora o ambiente interagindo com outras pessoas. Ela aprende a criar, refletir, elaborar estratégias, criando saídas de situações reais e elaborando novos conhecimentos.

Ao falar dos estudos de Kishimoto, Santos nos ressalta que:

Brincando, a criança experimenta, descobre, inventa, aprende e confere habilidades. Além de estimular a curiosidade, a autoconfiança e a autonomia, proporciona o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da concentração e atenção. (Santos, 1997, p. 24)

Ao brincar a criança usará a imaginação e a imitação da realidade. A imitação da realidade estimulará o desenvolvimento do pensamento, da concentração ajudando na sua socialização. Aliando estes conceitos, eu como professora comprometida com uma educação de qualidade, consigo usar essa metodologia em sala de aula, sendo assim a mediadora desse processo de ensino. É através desse processo que a criança descobre o mundo, podendo recriar sua realidade social e cultural.

A brincadeira torna o aprendizado mais agradável, proporcionando um crescimento e amadurecimento da criança e aquisição de conhecimento em todas as áreas. O brincar possibilita um aprendizado mais sólido, desenvolvendo capacidades como a atenção, a memória, a imitação, a imaginação e interagindo com o outro. A criança que desde cedo tem o estímulo em brincar, se desenvolverá melhor, experimentando e descobrindo.

Brincar é uma atividade essencial no desenvolvimento da autonomia. Na brincadeira a criança criará seu contexto social, vencendo seus limites, vivenciando experiências da sua realidade na sua idade, com definição de regras específicas.

Meu maior objetivo foi o de analisar como a brincadeira pode promover a aprendizagem infantil nesse processo, onde o brincar é experimentar-se, relacionar-se, imaginar-se, expressar-se, compreender-se, confrontar-se, é negociar e se transformar. Ele é de extrema importância no desenvolvimento e aprendizagem, pois facilita a construção da reflexão, da autonomia e da criatividade na educação infantil.

Por intermédio da relação com o brinquedo, a criança desenvolve a afetividade, a criatividade, a capacidade de raciocínio, a estruturação de situações e o entendimento do mundo.

O brincar livre e o brincar dirigido

É importante compreender a diferença entre o brincar livre, onde a criança tem autonomia para escolher como e com o que brincar, e o brincar dirigido, em que há uma mediação mais direta do educador. Ambas as formas são importantes e complementares. O equilíbrio entre elas possibilita que as crianças desenvolvam tanto a criatividade e autonomia quanto habilidades específicas orientadas pelo professor.

A experiência de ser professora de Educação Infantil, reflete os desafios, as alegrias e as aprendizagens cotidianas dessa prática. A partir da minha vivência em sala de aula e do diálogo me faz compreender que educar crianças pequenas exige sensibilidade, escuta ativa e compromisso ético com o desenvolvimento integral da infância. Busco valorizar minha atuação como docente aliando a prática que vai além do ensino, envolvendo cuidado, afeto, construção coletiva de saberes e descobertas.

Durante minhas vivências pude organizar ambientes esteticamente agradáveis e ricos em materiais diversos (naturais, recicláveis, estruturados e não estruturados) sendo convites permanentes ao brincar. A disposição dos espaços influencia diretamente a qualidade das interações e das brincadeiras. Espaços internos e externos bem planejados me proporcionaram acolher diferentes tipos de brincadeiras: simbólicas, motoras e sensoriais.

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Nesse contexto, o brincar assume um papel central. Longe de ser apenas um momento de lazer, o brincar é uma atividade essencial para a formação da criança, sendo a sua principal forma de expressão, comunicação e aprendizagem.

É necessário que o lúdico seja visto não como um passatempo, mas como um recurso pedagógico eficiente, quando utilizado de maneira correta. De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) a ludicidade está diretamente ligada com o educar, cuidar e o brincar (Brasil, 1998).

As atividades lúdicas devem estar associadas aos objetivos da formação integral do indivíduo e respeitando o estágio de desenvolvimento de cada criança. O lúdico é um instrumento de aprendizagem importante para o desenvolvimento cognitivo, social e moral da criança, portanto necessário. Assim sendo, os jogos e as brincadeiras contribuem na construção do conhecimento desenvolvendo diversas habilidades e atitudes no processo educacional da criança.

Criança que brinca é mais feliz, participativa e interage com facilidade. Considera-se necessária a inclusão do brincar na Educação Infantil, sendo que o ECA define o brincar como um dos direitos de liberdade da Criança (Brasil, 1998).

Percebi que a vida da criança gira em torno do brincar e é por essa razão que a escola de educação infantil deve priorizar as atividades lúdicas. Ao brincar a criança aprende a lidar com os limites, propiciando a criação das regras de convivência.

A experiência educativa lúdica para a autonomia requer, portanto, esforço no sentido de que as crianças possam brincar exercitando a liberdade o máximo possível. O brincar possibilita o desenvolvimento integral da criança, não sendo somente um instrumento didático e facilitador da aprendizagem, já que os jogos, brinquedos e brincadeiras influenciam em áreas do desenvolvimento infantil como: sociabilidade, motricidade, afetividade e criatividade.

Muitas brincadeiras desenvolvidas pelas crianças são vivenciadas no seu cotidiano e transformadas em elementos que auxiliam na sua aprendizagem. As atividades lúdicas ajudam na descoberta da criatividade, de modo que a criança se expresse, critique e transforme a realidade a qual está inserida.

Por esta razão me sinto com a responsabilidade de ser peça-chave na construção dos momentos em que o lúdico permite, ao meu aluno da educação infantil, aflorar as suas ideias, descobrindo novas maneiras de se expressar com liberdade, espontaneidade, somando para que o processo de aprendizagem seja prazeroso e significativo.

A criança brinca porque brincar é uma necessidade básica, assim como a nutrição, a saúde, a habilitação e a educação são vitais para o desenvolvimento do potencial infantil. Para manter o equilíbrio a criança necessita jogar, criar e inventar. Quanto mais se amplia a utilização dos jogos e brincadeiras em sala de aula, mais a criança sente a necessidade desse processo para o seu desenvolvimento.

A ideia de refletir sobre o brincar como um ato de aprendizagem, de expressão e de humanidade. Reconhecer o brincar como eixo da Educação Infantil é garantir às crianças uma infância digna, potente e feliz. Cabe ao professor, como agente intencional e sensível, oferecer tempos, espaços e experiências que respeitem e ampliem as possibilidades de brincar, aprendendo com as crianças e por meio delas.

DESAFIOS

Ser professora de Educação Infantil é mais do que exercer uma função: é viver uma missão profundamente humana. Ao lidar diariamente com crianças pequenas, me deparo com o universo do sensível, do espontâneo e do simbólico. A primeira infância é um tempo de construção de identidades e vínculos, e o professor é figura fundamental nesse processo. A prática, me traz uma reflexão pessoal e profissional sobre essa trajetória, mostrando como a prática docente é, ao mesmo tempo, desafiadora e transformadora.

O início da minha jornada como professora de Educação Infantil veio acompanhado de expectativas e inseguranças. Muitas vezes, o curso de formação inicial oferece uma visão técnica da profissão, mas é no cotidiano da sala de aula que consegui aprender de fato, a ser professora. É no encontro com cada criança que se descobre o verdadeiro significado do educar na infância: acolher, observar, escutar e mediar.

Como bem disse Paulo Freire (1996), “ensinar exige alegria e esperança”. Essa é uma verdade que se confirma todos os dias com os pequenos, que nos ensinam a ver o mundo com outros olhos e nos desafiam a reinventar a prática.

Ser professora de Educação Infantil envolve desafios complexos. A rotina intensa, a múltipla atenção exigida, a responsabilidade sobre o cuidado e a aprendizagem, a burocracia, as reuniões e muitas vezes, o pouco reconhecimento social e financeiro, compõem um cenário de tensão. Além disso, há o desafio de lidar com a diversidade: diferentes histórias familiares, diferentes ritmos de desenvolvimento, diferentes formas de expressar emoções. Exige-se uma escuta atenta e uma postura ética diante de cada situação.

Na Educação Infantil ensinar é inseparável do cuidar. É impossível educar sem estabelecer vínculos. O afeto não é apenas uma emoção, mas um componente pedagógico essencial. O toque, o olhar, a escuta, o colo e a segurança emocional são tão

importantes quanto os conteúdos e as atividades planejadas. O professor, nesse contexto, é um cuidador qualificado, alguém que oferece presença, disponibilidade e atenção. Precisa ser sensível quanto às atividades que serão realizadas em sala de aula, tendo o cuidado de verificar se as mesmas criam situações de aprendizagem significativas.

Ao longo da minha trajetória como professora de Educação Infantil, compreendi que o brincar não é apenas uma atividade complementar: ele é o centro da infância, a linguagem mais autêntica da criança. Dentro desse universo lúdico, descobri que ensinar pode e deve acontecer em meio a risos, jogos simbólicos, faz-de-conta e explorações sensoriais. Foi possível observar que a prática aprimora muito com o passar do tempo e o amor depositado no que se faz. Também aprendi a olhar para cada criança como única, a repensar suas próprias certezas, a planejar com intencionalidade, a valorizar o brincar e a confiar nas capacidades infantis. Cada gesto, cada palavra dita por uma criança, cada descoberta cotidiana se transforma em aprendizado e em transformação pessoal. O trabalho com a Educação Infantil transforma não só o olhar sobre a criança, mas sobre o mundo e sobre nós mesmos como educadores. É uma experiência rica, intensa e profundamente humana. Exigindo compromisso, mas também entrega. Exige formação, mas também sensibilidade. Neste espaço de trocas, afetos e aprendizagens, constrói-se uma pedagogia viva, que respeita a infância e valoriza o papel do professor como alguém que acompanha, inspira e aprende com as crianças. A profissão docente na infância não é menor, nem mais simples. É, talvez, uma das mais delicadas e importantes. Porque é nela que a base do ser humano se forma.

O BRINCAR COMO FORMA DE APRENDIZAGEM

Durante a semana do brincar proporcionamos para as crianças diversos espaços de brincar e aprender, entre eles destaco alguns como: exploração dos elementos terra e areia, massinha de modelar dos sentimentos onde as crianças modelaram a massinha de acordo com a expressão facial desenhada e o circuito motor. Sem pressa, cada criança criou seu “mundo” com o que encontrava.

Essa experiência revelou o quanto o brincar livre, em contato com o ambiente natural, estimula a criatividade, o senso de organização espacial, o respeito à natureza e a convivência social. Organizei a sala referência com contextos diversificados: espaço

da leitura, cozinha, salão de beleza, carrinhos e o espaço com materiais não estruturados. Cada criança pode circular livremente entre os contextos, escolhendo com o que quer brincar, por quanto tempo e com quem.

A proposta visa promover a autonomia, o respeito aos interesses individuais e o fortalecimento das interações. Como professora, observo, registro e intervindo apenas quando necessário, sempre com cuidado para não interromper o fluxo criativo do brincar. Percebo que, com o tempo, as crianças passam a negociar melhor entre si, a propor novas formas de brincar e a cuidar com mais responsabilidade dos materiais.

Em outra semana, a turma estava encantada com o mundo das formigas. Aproveitando esse interesse, construímos um projeto sobre o universo das formigas. As crianças participaram da criação do formigueiro, desenharam suas formigas e descobriram diversas curiosidades sobre esse inseto. A partir desse projeto, surgiram inúmeras oportunidades pedagógicas: contagem das patinhas das formigas (matemática), criação de histórias coletivas (linguagem), rodas de conversa sobre elas (ciências), e jogos cooperativos.

Essas práticas mostram que o brincar é um território fértil para a aprendizagem integral da criança. Como professora, aprendi a respeitar o tempo de cada uma, a valorizar os interesses que emergem espontaneamente e a planejar com intencionalidade, mas sem engessar o brincar.

Brincar não é apenas preparar atividades: é criar contextos vivos de escuta, expressão e descoberta. Mais do que ensinar, o brincar nos convida a **aprender junto com as crianças**, com leveza, afeto e sentido.

Hoje em dia muitos pais perguntam por que seus filhos precisam da Educação Infantil? Logo entendo que as crianças precisam de formação e capacidade de desenvolver as concepções de infância e de educação infantil. Entender essas concepções é possibilitar que vivam intensamente o seu modo de ser criança. É compreender sua cultura, seus valores, desejos, e, principalmente, a realidade que a cerca.

Na educação Infantil, o lúdico é fundamental no processo de ensino e aprendizagem no qual a criança aprende a assumir papéis perante a sociedade que se insere, sendo uma criança totalmente única e singular no centro da família. É natural que muitos pais estejam ansiosos para ver os filhos lendo e escrevendo logo. Porém, a Educação Infantil **não tem como objetivo a alfabetização formal precoce**. Em vez

disso, ela **prepara a criança para isso**, oferecendo vivências com letras, histórias, sons e sentidos de forma prazerosa e respeitosa com seu tempo de desenvolvimento.

A Educação Infantil é **um direito da criança e um investimento no futuro dela**. Mais do que ensinar conteúdos, ela forma cidadãos mais sensíveis, curiosos, confiantes e preparados para aprender ao longo da vida.

Quando promove motivos pelos quais a Educação Infantil é fundamental, ela contribui para:

- ⇒ **Desenvolvimento Social e Emocional:** Na escola, a criança aprende a conviver com outras, a esperar sua vez, a dividir brinquedos, a lidar com frustrações e emoções. Isso fortalece a empatia, o respeito e a autonomia.
- ⇒ **Brincar é Aprender, na Educação Infantil, o brincar é uma forma de aprender.** Não se trata de "perder tempo": por meio das brincadeiras, as crianças desenvolvem a criatividade, a linguagem, o raciocínio lógico, a coordenação motora e a capacidade de resolver problemas.
- ⇒ **Estímulo Cognitivo na Idade Certa, o cérebro humano se desenvolve intensamente nos primeiros anos de vida.** Experiências significativas nessa fase, como ouvir histórias, explorar materiais, cantar, conversar e experimentar, **criam conexões neurais essenciais para o aprendizado futuro.**
- ⇒ **Apoio ao Desenvolvimento da Linguagem e da Comunicação, a convivência com outras crianças e com professores favorece o desenvolvimento da linguagem oral, da escuta e da expressão.** Essa base é importante não apenas para a alfabetização, mas para toda a vida escolar.
- ⇒ **Rotina, Segurança e Vínculos Afetivos, na Educação Infantil, a criança encontra um ambiente acolhedor, com rotina estável, adultos de referência e propostas adequadas à sua idade.** Isso contribui para o senso de segurança emocional e para a construção da autoestima.

As brincadeiras contribuem para diferentes áreas do desenvolvimento:

- **Cognitivo:** jogos de regras, desafios simbólicos, exploração de espaços e materiais contribuem para a construção do pensamento lógico e da linguagem.
- **Motor:** o brincar favorece o desenvolvimento da coordenação motora ampla e fina.

- **Socioemocional:** nas interações lúdicas, a criança aprende a lidar com sentimentos, frustrações, empatia e cooperação.
- **Criatividade:** a imaginação é constantemente exercitada e valorizada nas brincadeiras.

O brincar, portanto, não é uma “preparação para aprender”, mas uma **forma de aprender** em si, que valoriza e oferece às crianças oportunidades reais de desenvolverem-se integralmente, respeitando suas características, desejos, ritmos e potências. O brincar precisa ser compreendido como um direito, uma linguagem e um meio de construção de saberes. Ao planejar práticas que coloquem o brincar no centro, o professor reconhece e valoriza a infância como uma etapa única, rica e cheia de significados.

A educação infantil é uma etapa de extrema importância para o desenvolvimento da criança, pois será nela que a criança buscará experiências em seu próprio corpo, tomando consciência dele e das possibilidades de se expressar através dele no tempo e espaço, sendo necessário que a criança passe por toda etapa para o desenvolvimento dele. Assim o conhecimento do corpo deve ser trabalhado em sala de aula através de brincadeiras dirigidas da qual a criança vai perceber as diferentes noções de expressões.

A brincadeira em sala de aula deve envolver todas as crianças num processo de humanização, socialização e valorização de todas as diferenças. O professor deve compreender que a brincadeira quando bem trabalhada, minimiza as dificuldades de aprendizado. As propostas de socialização entre as crianças atingem o aprendizado de maneira mais eficaz, e de um jeito divertido, visto que essas atividades serão mais prazerosas e as aulas se tornarão mais dinâmicas, sabendo-se que a criança aprende bem através do brincar na interação com o outro.

Através do movimento, a criança brinca, criando descobertas a partir do momento em que ela está vivenciando, o desenvolvimento tanto corporal, emocional e social.

Por está razão, em minha concepção de educadora comprometida com o melhor aos meus alunos busco obter boas e benéficas práticas de ensino aliadas ao planejamento pedagógico que contribuam para o desenvolvimento de maneira prazerosa, proporcionando aprendizado de maneira criativa nos alunos, que os levem a compreender a realidade em que vivem e que possibilite a incorporação de valores,

desenvolvimento cultural, assimilação de novos conhecimentos, desenvolvimento da sociabilidade e da criatividade.

A ideia de refletir sobre um dos maiores desafios na educação que é explorar a brincadeira em suas aulas, que as tornem mais dinâmicas e atrativas chegando ao objetivo desejado, mas sabemos que nem todo professor desenvolverá a capacidade de brincar de seus alunos por não achar que seja um método eficaz no aprendizado ou porque nunca gostou de brincar. Mas afinal, o que é brincar? É uma atividade que usa o imaginário onde a criança vai explorar o mundo a sua volta.

Fica evidente que o brincar é uma atividade típica da vida humana onde ela expressa sua alegria, sua liberdade, o professor poderá explorar o lúdico em sua rotina, transformando seus desafios em momentos imaginários que a criança usará para brincar e que ela explora experiências já adquiridas internas e externas através da fantasia em que ela pode ser e viver o que quiser.

Brincar na infância promove um crescimento saudável da criança.

É sabido que desde cedo a criança se comunica por sons, gestos e mais tarde ela representa tudo isso através da brincadeira desenvolvendo sua imaginação. É nas brincadeiras que a criança desenvolve a imaginação, a imitação e a memória, além de amadurecer algumas capacidades de socialização por meio da interação e utilização das regras sociais. Por isso o brincar é uma atividade importante para a formação da criança.

Por isso o papel do professor como mediador das atividades que envolvam brincadeira é importante, segundo o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (Brasil, 2017). O professor que trabalha na educação infantil deve entender que é ele quem conduz todo o processo de brincadeira na sala de aula, atendendo a cada faixa etária e as necessidades das crianças. É preciso que o professor possa coordenar a brincadeira não somente oferecendo brinquedos. Ele precisa se envolver juntamente com as crianças, não somente mostrando como se brinca, mas sugerindo, propondo e participando, para que ele possa ver as habilidades de cada aluno e seu avanço no desenvolvimento de aprendizagem.

Diante da minha experiência consegui muitos estudos, evolução e desempenho com cada desafio proposto, onde percebi que na rotina da sala de aula, não precisava ensinar a brincar, pois isso acontece naturalmente, mas cabia planejar estimular, trazendo possibilidades de brinquedos e brincadeiras numa organização com o objetivo

de propiciar o desenvolvimento das crianças. Utilizando metodologias diversas, por que brincar também é aprender, aprendizagens elaboradas e complexas envolvidas pela imaginação. Todo esse conceito e discussão me impulsionaram a estudar mais, entendendo que a criança deve aprender brincando.

Mediante o resultado final deste projeto, reafirmo que podemos concluir que brincar é uma forma de desenvolvimento da criança. Através da brincadeira que envolve coordenação motora, a criança recria seu mundo, repensar, imitar, auxiliando no processo de interação com si mesmo e com o outro, desenvolvem a imaginação, a criatividade, a capacidade motora e o raciocínio.

No brincar, a criança vai aprender fazendo ela se apropriar do conhecimento. Os resultados que busquei alcançar com este estudo me proporcionaram observar que a brincadeira e o brinquedo são importantes para o desenvolvimento da criança principalmente na Educação Infantil.

O processo de aprender é sempre uma troca, aquilo que vai e volta, a criança brinca e aprende. A brincadeira nos ensina uma relação ética ao socializar, ao interagir com o outro. Percebemos que a criança através da brincadeira, interage com o mundo e descobre novas maneiras de perceber o que está em sua volta, cabendo ao professor ser essa ponte que media o ato de brincar no processo de ensino aprendizagem.

Desta forma, entendo que o professor deve estar preparado e capacitado para entender as múltiplas dimensões do brincar e a sua profunda importância. É preciso que os professores atuantes na Educação Infantil percebam seu lugar como educador e não somente como cuidador. Esse profissional precisa entender a criança enquanto sujeito com direitos, brincar e cuidar enquanto processo pedagógico.

Ao escrever este projeto consigo concluir que foi um processo de aprendizado e significativos aprofundamentos. Ao organizar ideias, pesquisar e refletir sobre a compreensão que a proposta lúdica e o jogo intervêm no aprendizado da criança na sala de aula, fica visivelmente agradável, motivador e enriquecedor tudo que é proposto, possibilitando o aprendizado de várias habilidades e auxiliando no desenvolvimento mental, na cognição e no raciocínio infantil.

A ludicidade precisa ser trabalhada por todos dentro e fora da sala de aula. Os professores devem usar a interdisciplinaridade para ensinar as crianças. E precisam planejar cuidadosamente os objetivos das aulas e trocar informações entre si.

Percebe-se ao decorrer deste artigo que não só o lúdico é peça fundamental da aprendizagem nas escolas, como também se faz necessária a reconstrução das técnicas de ensino. Resgatar o lúdico, nas escolas passou a ser de grande valia para as crianças que de certa forma, não brincam como antigamente, por isso, os educadores deveriam se unir para trazer novamente o prazer às crianças em aprender, e os próprios professores recuperarem a vontade de ensinar.

O foco que devemos ter é apenas o benefício da criança, conhecê-la realmente, saber suas dificuldades e vontades; e é através do lúdico que conseguiremos reconhecer os problemas de cada criança, apresentando a elas um mundo real, misterioso e curioso para se aprender e transformar.

O brincar é visto como uma forma de comunicação com o mundo. Através dele, é possível analisar como a criança interpreta o mundo e o que permeia em sua vida, através da reprodução dos fatos em suas brincadeiras.

Portanto, se torna evidente, que a brincadeira pedagógica, deve ter fins claros, não é feita de maneira vaga. Sempre deve existir objetivo por trás dela, pois sem isso, o aprendizado é inexistente e, portanto, vazio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das reflexões apresentadas ao longo deste artigo, torna-se evidente que o brincar é um elemento essencial no processo de desenvolvimento e aprendizagem na Educação Infantil. Longe de ser uma atividade meramente recreativa, o ato de brincar constitui um meio potente pelo qual a criança explora o mundo, constrói conhecimentos, desenvolve habilidades cognitivas, sociais, emocionais e motoras, além de expressar sentimentos, desejos e experiências.

Ao reconhecer o brincar como um direito da criança e um instrumento pedagógico fundamental, os educadores devem planejar e valorizar práticas que favoreçam ambientes lúdicos, acolhedores e estimulantes. Nesse sentido, é imprescindível que as instituições de Educação Infantil se comprometam com uma abordagem que respeite o tempo, o ritmo e a singularidade de cada criança, integrando o brincar como eixo central do currículo.

Portanto, promover o brincar na Educação Infantil é mais do que permitir momentos de lazer; é investir na formação integral do ser humano desde seus primeiros anos de vida. Cabe à escola, em parceria com a família e a sociedade, garantir esse espaço de descoberta, criação e aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento pleno e significativo da criança.

REFERÊNCIAS

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

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

KISHIMOTO, T. M. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984..

PIAGET, J. **O julgamento moral na criança**. São Paulo: Livraria Pioneira, 1994.

ONU. **Convenção sobre os Direitos da Criança**. 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

Capítulo 5

A IMPORTÂNCIA DA ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA NO CONTEXTO ESCOLAR

DOI: 10.5281/zenodo.17359407

Jaqueline Pereira Ancina

Orientadora pedagógica e professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Formação em Magistério e graduação em Letras – Português/Literatura.

Especialização em Psicopedagogia e Gestão Escolar, além de curso de Libras.

jack.ancina@gmail.com.

Andréa Rott Gick

Professora orientadora da escola municipal. Profissional com graduação em

Pedagogia – Anos Iniciais. Especialização em Psicopedagogia clínica e institucional.

andrearottgick@yahoo.com.br.

Resumo: A presente pesquisa é de cunho qualitativa bibliográfica e tem como objetivo compreender o papel do orientador pedagógico na promoção de práticas educacionais mais significativas, colaborativas e inclusivas que contribuam para o processo de ensino aprendizagem no contexto escolar. Afirma-se que a atuação eficaz do orientador pedagógico está diretamente relacionada à promoção da educação integral, reflexiva, colaborativa e centrada no processo de aprendizagem e desenvolvimento do aluno, proporcionando aos educadores momentos de diálogo e práticas pedagógicas construtivas, com momentos de diálogo, formação e reflexão. A orientação pedagógica

é uma prática fundamental no ambiente escolar, pois atua diretamente na mediação entre professores, alunos, família e comunidade escolar. Articula ações que estimulam o desenvolvimento emocional, social e cognitivo dos estudantes, promovendo o bem-estar e a inclusão, colabora com os professores na elaboração e execução de práticas pedagógicas mais eficazes, promove a escuta e o diálogo entre pais, alunos, professores e direção escolar, observa e intervém em casos de dificuldades de aprendizagem, comportamento ou relacionamento, incentiva e organiza momentos de formação e reflexão no contexto escolar. Participa da equipe da gestão escolar e trabalha junto aos alunos e professores para garantir a inclusão e a equidade. As ações da orientação pedagógica priorizam ações preventivas junto aos órgãos de apoio, como a assistência social, o conselho tutelar e os profissionais da área da saúde com técnicas e estratégias que buscam auxiliar no desenvolvimento dos alunos. Em resumo, o orientador pedagógico interage com a comunidade escolar e atua como um elo entre todos os envolvidos no processo educativo, visando à melhoria da qualidade da educação com novas metodologias e a garantia de direitos e deveres que promovem o pleno desenvolvimento dos alunos, considerando o contexto da escola, dos alunos e da sociedade.

Palavras-chave: Orientação pedagógica. Mediação de Conflitos. Práticas Pedagógicas, Evasão Escolar, Busca Ativa.

Abstract: This qualitative, bibliographical research aims to understand the role of pedagogical advisors in promoting more meaningful, collaborative, and inclusive educational practices that contribute to the teaching-learning process in the school context. It is argued that the effective performance of pedagogical advisors is directly related to the promotion of comprehensive, reflective, and collaborative education centered on the student's learning and development process, providing educators with opportunities for dialogue and constructive pedagogical practices, including moments of dialogue, training, and reflection. Pedagogical guidance is a fundamental practice in the school environment, as it directly mediates between teachers, students, families, and the school community. It coordinates actions that stimulate students' emotional, social, and cognitive development, promoting well-being and inclusion, collaborates with teachers in the development and implementation of more effective pedagogical practices, promotes listening and dialogue between parents, students, teachers, and

school administration, observes and intervenes in cases of learning, behavioral, or relationship difficulties, and encourages and organizes moments of training and reflection in the school context. They are part of the school management team and work alongside students and teachers to ensure inclusion and equity. Pedagogical guidance prioritizes preventive actions with support agencies, such as social services, child welfare agencies, and healthcare professionals, using techniques and strategies to support student development. In short, the pedagogical guidance counselor interacts with the school community and acts as a liaison between all those involved in the educational process, aiming to improve the quality of education with new methodologies and guarantee rights and responsibilities that promote the full development of students, considering the context of the school, the students, and society.

Keywords: Pedagogical guidance. Conflict mediation. Pedagogical practices, school dropout, active search.

INTRODUÇÃO

Historicamente, a orientação educacional surgiu como prática voltada à seleção e ao aconselhamento vocacional. Com o tempo, ampliou-se seu escopo, voltando-se à promoção do desenvolvimento integral do educando. A atuação do orientador pedagógico é cada vez mais fundamental frente aos atuais desafios que permeiam o ambiente escolar, sendo este um espaço dinâmico e desafiador, onde diferentes agentes educativos atuam de forma colaborativa para promover o desenvolvimento integral dos alunos. Entre esses profissionais, destaca-se o orientador pedagógico, cuja função vai além do acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem: ele atua como articulador entre professores, alunos, equipe gestora e famílias, contribuindo significativamente para a construção de uma prática pedagógica reflexiva, crítica e transformadora. Em um cenário educacional cada vez mais complexo, o papel do orientador pedagógico ganha relevância ao fomentar o diálogo, apoiar o planejamento docente e mediar conflitos, sempre com foco na qualidade da educação e no bem-estar dos estudantes. Com as novas demandas sociais, e problemáticas como acentuados números de evasão, indisciplina, dificuldades de aprendizagem, conflitos entre alunos e

questões socioemocionais. A figura do orientador deixa de ser meramente técnica para assumir um papel estratégico na promoção da educação integral. Sua atuação vai além do acompanhamento do rendimento escolar: ele é agente formador, mediador de conflitos e articulador de propostas pedagógicas eficazes. O orientador pedagógico participa da gestão escolar e ganha destaque como um elo entre os diversos segmentos da comunidade escolar. Interage com a comunidade escolar, busca parcerias para proporcionar ações eficazes de prevenção e suporte para qualidade do processo de ensino aprendizagem.

O PAPEL DO ORIENTADOR PEDAGÓGICO

O orientador pedagógico proporciona apoio técnico e formativo ao professor. Suas funções englobam o acompanhamento das práticas de ensino, das dificuldades de aprendizagem e o encaminhamento para as redes de apoio e o incentivo ao desenvolvimento profissional contínuo. O orientador pedagógico atua como suporte técnico e humano no processo de ensino-aprendizagem. Ele colabora com a equipe docente no planejamento de estratégias pedagógicas, acompanha o desenvolvimento dos alunos, participa da elaboração do projeto institucional e promove momentos de formação continuada. Seu trabalho exige sensibilidade, escuta ativa e empatia para junto do professor desenvolver um trabalho mais próximo às necessidades dos alunos e proporcionar experiências que desenvolvam aspectos cognitivos e socioemocionais no contexto escolar.

Segundo Libâneo (2004), o orientador atua como elo entre os objetivos educacionais da escola e as ações concretas dos professores em sala de aula. Além disso, contribui para a construção de um currículo contextualizado e significativo, que respeite a realidade dos alunos. Sendo assim, a ação do orientador pedagógico passa a ser fundamental para a garantia de direitos fundamentais contemplados na legislação que oportunizem o desenvolvimento do aluno.

ATRIBUIÇÕES DO ORIENTADOR PEDAGÓGICO

O orientador pedagógico é responsável por promover e articular o diálogo entre gestão, professores, alunos e famílias para que todos possam participar ativamente do

processo ensino aprendizagem e das ações da escola. Sua atuação se estende por diferentes dimensões:

Apoio pedagógico aos professores: Por meio da orientação didática, avaliação das práticas, estudos de caso, escuta atenta e promoção de formações continuadas.

Acompanha e propõe ações voltadas à formação continuada dos docentes; acompanhamento dos alunos junto aos professores e supervisão através do suporte necessário para as suas dificuldades cognitivas e socioemocionais.

Contribui para o desenvolvimento de um currículo contextualizado e significativo.

Acompanhamento do processo de aprendizagem dos alunos e momentos de conselho de classe: Identificando dificuldades, potencialidades dos alunos e sugerindo estratégias de intervenção mais adequadas a cada situação, parceria com outros profissionais, como psicólogos e psicopedagogos.

Mediação de conflitos escolares: Atua na escuta, diálogo e no encaminhamento de questões socioemocionais, comportamentais, a fim de promover o desenvolvimento saudável dos alunos e promover um ambiente acolhedor e de boa convivência escola

Relacionamento com as famílias: Estabelece uma ponte de comunicação entre a escola e os responsáveis, fortalecendo o vínculo e o engajamento familiar.

Promoção da inclusão: Colabora na construção de práticas educacionais que respeitem a diversidade, a subjetividade dos alunos e promovam a equidade.

Participa da construção do PPP da escola com a comunidade escolar, alinhando objetivos e metas da sua função que estejam relacionados ao contexto escolar e social.

Identifica necessidades individuais dos alunos garantindo direitos e deveres descritos na legislação que visa um olhar sensível frente a sinais de negligência, maus-tratos, abandono ou outras situações de risco, atuando na proteção dos direitos da criança e do adolescente (conforme o ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente).

Busca estratégias e medidas protetivas junto a assistente social, orientando os pais, encaminhando as famílias para serviços sociais.

Trabalho em parceria com o Ministério Público ou o Juizado da Infância para que possam acompanhar os casos mais sensíveis através de providências específicas, técnicas e legais inerente aos órgãos competentes.

Segundo Libâneo (2013), o orientador pedagógico desempenha um papel

formativo fundamental ao atuar como articulador entre os diversos segmentos da escola, promovendo a reflexão crítica sobre a prática docente e contribuindo para o aperfeiçoamento contínuo dos processos educativos. Seu trabalho não se restringe a intervenções pontuais, mas envolve um acompanhamento sistemático e dialógico, pautado na escuta ativa e na mediação de conflitos.

O trabalho do orientador pedagógico é muito mais do que a sua função, muitas vezes, ultrapassando as atribuições formais do cargo, exigindo do profissional uma sobrecarga emocional para isso é fundamental que o profissional tenha habilidade socioemocional, empatia, escuta ativa e muita resiliência frente às dificuldades atuais da sociedade.

DESAFIOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Apesar de sua relevância, o orientador pedagógico enfrenta desafios como:

- Acúmulo de funções administrativas, em detrimento de ações pedagógicas;
- Necessidade constante de atualização frente às mudanças curriculares e sociais.

A sobrecarga de tarefas administrativas prejudica o trabalho prático. Por outro lado, há inúmeras possibilidades de atuação que valorizam a escuta ativa, a formação continuada, o trabalho em equipe e a criação de espaços de reflexão coletiva.

Frequentemente, a atuação do orientador se dá em reuniões pedagógicas, projetos interdisciplinares e ações de intervenção pedagógica. Quando bem planejadas, essas estratégias fortalecem o vínculo entre teoria e prática, promovendo a aprendizagem significativa dos alunos.

Tais desafios exigem que o orientador desenvolva habilidades de liderança pedagógica, gestão de conflitos, comunicação assertiva e planejamento estratégico.

Quando bem estruturada, a orientação pedagógica pode transformar o ambiente escolar, tornando-o mais reflexivo, inclusivo e democrático. Por meio do diálogo e da escuta, o orientador contribui para a construção de um espaço onde todos os atores do processo educativo se sintam valorizados e corresponsáveis pela aprendizagem.

MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA

A que visa facilitar o processo de ensino-aprendizagem, considerando os aspectos cognitivos, afetivos e sociais dos alunos. Vygotsky (2001) destaca a importância do mediador como facilitador da aprendizagem, capaz de promover a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

Na prática, o orientador educacional pode intervir de forma preventiva, por meio de projetos que proporcionem a mediação pedagógica e a resolução de conflitos. Trata-se de uma prática intencional de convivência, através de rodas de conversa, acompanhamento individualizado, metodologias diferenciadas e ações integradas com a comunidade escolar. Sendo assim, o orientador na escola pública tem um papel estratégico, atuando como articulador de saberes, fazeres e relações interpessoais. Sua atuação contribui não apenas para o desempenho escolar, mas também para a construção de um ambiente mais humano e justo. É fundamental que as políticas públicas oportunizem melhores condições de trabalho, de formação profissional e de condições de vida mais adequadas aos estudantes e suas famílias para que os alunos possam ser agentes transformadores da sociedade através da educação.

POSSIBILIDADES DE AÇÃO TRANSFORMADORA

Apesar dos obstáculos, há inúmeras possibilidades de ação pedagógica eficaz por parte do orientador. Investir em formação continuada, fortalecer os vínculos com a comunidade escolar e desenvolver projetos de apoio emocional e social são estratégias que contribuem para uma mediação pedagógica mais eficaz. A valorização da escuta ativa, do diálogo e da empatia também são pilares de uma orientação comprometida com a inclusão e o respeito às diversidades.

A atuação do orientador pedagógico é multifacetada e essencial para a construção de uma escola democrática, inclusiva e centrada no desenvolvimento humano. Reconhecer suas demandas é o primeiro passo para valorizar esse profissional. Investir em espaços tempos adequados para criar condições propícias para que esse profissional possa desenvolver um trabalho de qualidade e de impacto positivo no processo educativo. Garantir espaços de diálogo e escuta ativa que colaborem para ações fundamentais para potencializar sua contribuição dentro da escola.

A INFREQUÊNCIA DOS ALUNOS E O PAPEL DA ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA

A infrequência escolar é um dos principais desafios enfrentados pelas instituições de ensino em todo o país. Esse fenômeno interfere diretamente no processo de aprendizagem, compromete o desenvolvimento escolar e pode culminar na evasão. Nesse cenário, a atuação da orientação pedagógica torna-se essencial, tanto na identificação das causas da infrequência quanto na formulação de estratégias para enfrentá-la.

CAUSAS DA INFREQUÊNCIA ESCOLAR

A infrequência dos alunos pode estar relacionada a diversos fatores, entre eles:

- **Problemas familiares:** conflitos domésticos, responsabilidades com irmãos menores ou familiares doentes, ausência de apoio emocional;
- **Dificuldades socioeconômicas:** falta de transporte, necessidade de trabalhar para ajudar a família, insegurança alimentar;
- **Questões emocionais e psicológicas:** ansiedade, depressão, baixa autoestima, bullying;
- **Desmotivação escolar:** metodologias pouco atrativas, ausência de vínculo com os professores, dificuldades de aprendizagem não acompanhadas;
- **Fatores externos:** violência no trajeto ou na comunidade, desastres naturais, problemas de saúde pública.

O PAPEL DA ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA MEDIANTE ESTE CONTEXTO

A orientação pedagógica desempenha um papel fundamental na mediação entre escola, aluno e família. Cabe atuar de maneira proativa, investigativa e acolhedora diante da infrequência dos estudantes.

As principais ações podem incluir:

- **Acompanhamento individualizado:** identificar os alunos com padrões de infrequência e realizar atendimentos para compreender suas realidades;
- **Parceria com a família:** promover o diálogo com os responsáveis, esclarecendo a importância da frequência e buscando apoio conjunto;

- **Integração com a equipe escolar:** trabalhar com professores, coordenação e direção para identificar fatores pedagógicos que contribuem para a ausência do aluno;
- Encaminhamento e acompanhamento para rede de apoio:
- quando necessário, encaminhar o aluno para serviços de assistência social, psicologia ou saúde;
- **Projetos de incentivo à permanência:** promover ações pedagógicas e motivacionais que tornem o ambiente escolar mais atrativo e acolhedor.

Algumas estratégias eficazes adotadas por orientadores pedagógicos incluem:

- Criação de grupos de escuta ativa com alunos;
- Monitoramento da frequência mensal com relatórios para tomada de decisão;
- Intervenções pedagógicas com reforço escolar;
- Valorização da participação do aluno em atividades extracurriculares;
- Programas de reconhecimento à assiduidade e ao empenho.

Enfrentar a infrequência escolar exige sensibilidade, compromisso e ação coletiva. A orientação pedagógica tem papel central nesse processo, atuando como ponte entre os sujeitos envolvidos e contribuindo para uma escola mais inclusiva, compreensiva e eficiente. É preciso olhar para o aluno além das ausências na chamada, compreendendo sua trajetória, seus desafios e suas potencialidades.

ESTUDOS COMPENSATÓRIOS PARA ALUNOS INFREQUENTES

A garantia do direito à educação passa necessariamente pela frequência regular dos alunos às atividades escolares. No entanto, a realidade educacional brasileira demonstra saúde – que comprometem sua presença contínua na escola.

Diante disso, os estudos compensatórios têm ganhado espaço como uma estratégia pedagógica que busca mitigar os efeitos da infrequência, assegurando que o aluno possa que muitos estudantes enfrentam obstáculos diversos – sociais, econômicos, familiares e de recuperar os conteúdos perdidos e seguir seu percurso educacional.

Dentre os impactos mais relevantes estão as lacunas no processo de aprendizagem, a evasão escolar e a exclusão social. Nesse cenário, os estudos compensatórios surgem como uma alternativa para garantir o direito à aprendizagem.

É fundamental a ação da orientação pedagógica na construção, implementação e acompanhamento de propostas pedagógicas voltadas a alunos com baixa frequência escolar.

ORIENTADOR PEDAGÓGICO NA BUSCA ATIVA DOS ALUNOS

A evasão escolar é um dos principais desafios enfrentados pelas instituições de ensino. Neste contexto, o orientador pedagógico desempenha um papel fundamental na busca ativa dos alunos, atuando como elo entre a escola, a família e a comunidade. Este artigo tem como objetivo analisar as estratégias e práticas do orientador pedagógico na reintegração dos estudantes ao ambiente escolar, destacando a importância de ações interdisciplinares e humanizadas no processo de prevenção ao abandono escolar.

A educação é um direito fundamental e um dos principais pilares para o desenvolvimento social. Entretanto, diversos fatores têm contribuído para o afastamento de alunos do ambiente escolar, como dificuldades socioeconômicas, problemas familiares, baixa autoestima e falta de pertencimento. A atuação do orientador pedagógico é essencial na identificação desses fatores e na articulação de estratégias para garantir o retorno e a permanência dos estudantes na escola.

É o profissional que atua no suporte ao processo de ensino-aprendizagem, aos alunos e orientação aos professores e familiares. Sua função extrapola os muros da escola, sendo muitas vezes o ponto de escuta e acolhimento das demandas emocionais, sociais e cognitivas dos estudantes. Na busca ativa, esse profissional torna-se agente de mediação, utilizando ferramentas como visitas domiciliares, entrevistas, rodas de conversa e acompanhamento individualizado. É uma estratégia sistemática de identificação e reengajamento de estudantes que estão em risco de evasão ou já afastados do ambiente escolar. Não se trata apenas de localizar fisicamente o aluno, mas de compreender suas razões para o afastamento e construir, junto a ele e sua família, um plano de retorno.

O orientador pedagógico, nesse processo, atua de forma empática e propositiva, articulando redes de apoio e promovendo ações integradas com os demais profissionais da escola e com serviços públicos (assistência social, saúde, entre outros). Esse profissional reafirma o direito à educação e contribui para a construção de uma escola mais inclusiva, acolhedora e comprometida com o desenvolvimento integral de seus

alunos. Investir na formação e valorização desses profissionais é essencial para o fortalecimento da educação pública de qualidade.

A DIFICULDADE DE COMUNICAR COM AS FAMÍLIAS

O orientador tem bastante dificuldade de entrar em contato com as famílias, muitas vezes o número de telefone disponibilizado na secretaria da escola não existe ou foi trocado, mesmo assim as famílias não atualizam os números na escola. Fica difícil entrar em contato com as famílias mesmo se um aluno se machuca na escola ou sofre um acidente mais grave.

Muitas vezes, ao tentar informar sobre o desempenho acadêmico, convocar reuniões, compartilhar situações urgentes ou até mesmo acompanhar casos de indisciplina, o orientador depara-se com números de telefone inexistentes, desligados ou que não pertencem mais aos responsáveis. Essa falha compromete diretamente a parceria entre escola e família, elemento essencial para o sucesso da educação.

Além de dificultar a resolução de conflitos e o acompanhamento pedagógico, a falta de contato efetivo pode gerar sensação de abandono por parte dos alunos e impedir que medidas de apoio sejam tomadas em tempo hábil. Em situações mais delicadas, como problemas emocionais, questões disciplinares ou necessidade de intervenção externa (como o Conselho Tutelar), o não contato com a família torna-se um fator de risco. Algumas famílias não percebem a importância de sua participação no ambiente escolar, a escola pode ser vista como uma instituição distante, que apenas "cobra" ou "julga", o que afasta ainda mais os responsáveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A orientação pedagógica é indispensável para a promoção de uma escola mais democrática, reflexiva e inclusiva, para que seu trabalho seja eficaz, é necessário que haja valorização profissional, formação continuada, tempo de qualidade para o planejamento de práticas educacionais efetivas relacionadas ao Projeto Político Pedagógico da escola, aos interesses dos alunos e demais participantes da comunidade escolar e ao espaço tempo atual da sociedade.

É o profissional indispensável para a educação, sua atuação exige sensibilidade,

escuta ativa, capacidade de mediação e profundo compromisso com o processo de aprendizagem. Fortalecer a atuação do orientador pedagógico significa investir na qualidade da educação como um todo, reconhecendo que o processo de ensino-aprendizagem vai além da sala de aula e depende de um trabalho coletivo e articulado.

A atuação do orientador pedagógico é essencial para garantir a qualidade do ensino e a permanência significativa do aluno na escola. Para que seu trabalho alcance resultados concretos, é necessário que haja investimento em sua formação, valorização de sua função e envolvimento colaborativo de toda a equipe escolar. Fortalecer a orientação pedagógica é apostar em uma educação mais humana, crítica e transformadora. Dependendo de uma comunicação eficiente com as famílias dos estudantes.

A desatualização dos telefones representa um entrave significativo que precisa ser enfrentado com estratégias administrativas, tecnológicas e de sensibilização da comunidade escolar. Garantir essa comunicação é garantir também a eficácia do trabalho pedagógico e a promoção do direito à educação de qualidade.

Dessa forma, compreende-se que a presença do orientador pedagógico no espaço escolar não é apenas necessária, mas estratégica e urgente. O orientador constitui um agente catalisador de mudanças, capaz de contribuir significativamente para a construção de uma escola inclusiva, humanizada e voltada para a formação integral dos sujeitos.

Ao longo desta escrita, evidenciamos que o papel do orientador pedagógico vai além da simples mediação de conflitos ou do acompanhamento do rendimento escolar, abrangendo ações planejadas que visam à construção de um ambiente escolar atrativo e acolhedor. Dessa forma, a orientação pedagógica contribui para a qualidade do ensino, apoiando tanto o desenvolvimento profissional dos educadores quanto o sucesso da aprendizagem dos alunos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **Orientação Educacional: fundamentos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da**

educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Caderno de Orientações da Busca Ativa Escolar.** Brasília: MEC/UNICEF, 2020.

GIMENO SACRISTÁN, José. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática.** São Paulo: Cortez, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** Goiânia: Alternativa, 2001.

LUCK, Heloísa. **Coordenação pedagógica: mobilizando saberes e práticas.** Campinas: Papirus, 2009.

LUCK, Heloísa. **Gestão participativa na escola.** Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

PARO, V. H. **Educação, escola e sociedade.** São Paulo: Ática, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 2012.

PLACCO, Vera Maria N. de Souza. **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança.** São Paulo: Loyola, 2003

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. **Orientação Educacional e Coordenação Pedagógica: dimensões e perspectivas.** São Paulo: Edições Loyola, 2005.

VASCONCELOS, C. S. **Coordenação pedagógica: do fazer ao compreender.** São Paulo: Loyola, 2009

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção possível.** Campinas: Papirus, 2002.

Capítulo 6

OS DESAFIOS DE CRIANÇAS COM MUTISMO SELETIVO NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO

DOI: 10.5281/zenodo.17359415

Ana Rita Machado dos Santos

Professora do Ensino Fundamental da rede Municipal de Uruguaiana, Especialista em Atendimento Educacional Especializado, Licenciada em Pedagogia. anar43@hotmail.com.

Amanda Machado Barbosa

Professora de Atendimento Educacional Especializado da rede municipal de Uruguaiana, Mestre em Educação em Ciências, especialista em Neuropsicopedagogia e Atendimento Educacional Especializado, licenciada em Pedagogia. amandambt@gmail.com

Resumo: Este estudo investiga o impacto do mutismo seletivo na aprendizagem de alunos em ambientes escolares e a importância de práticas pedagógicas adaptativas para atender a essas necessidades. A pesquisa foi conduzida em duas etapas: primeiro, um levantamento bibliográfico em bases acadêmicas como SCIELO e LILACS, focando em artigos sobre a escolarização de alunos com mutismo seletivo; e segundo a elaboração de um roteiro para análise dos dados coletados, seguido de uma revisão aprofundada da literatura. Os resultados mostram que o mutismo seletivo pode criar obstáculos significativos para a aprendizagem, especialmente quando o ambiente escolar não é adequadamente ajustado para oferecer suporte. Além da afetividade, que é crucial para a criação de um ambiente educativo positivo, o estudo destaca a importância de uma

abordagem pedagógica que considere as múltiplas dimensões do desenvolvimento dos alunos. A afetividade na relação professor-aluno é fundamental para o sucesso do processo educativo, e a formação contínua dos professores é essencial para implementar práticas inclusivas e eficazes. A pesquisa conclui que a escola deve ser vista não apenas como um espaço físico, mas como um ambiente dinâmico de aprendizagem que deve estar em constante diálogo com a comunidade escolar. Para superar os desafios enfrentados por alunos com mutismo seletivo, é necessário adotar estratégias que valorizem as diferenças individuais e promovam uma educação mais equitativa e adaptada às necessidades específicas de cada aluno.

Palavras-chave: Mutismo Seletivo. Escolarização. Desafios. Aprendizagem.

Abstract: This study investigates the impact of selective mutism on student learning in school environments and the importance of adaptive pedagogical practices to address these needs. The research was conducted in two stages: first, a bibliographic review in academic databases such as SCIELO and LILACS, focusing on articles about the schooling of students with selective mutism; and second, the development of an analysis framework for the collected data, followed by an in-depth literature review. The results reveal that selective mutism can create significant barriers to learning, especially when the school environment is not adequately adjusted to provide support. Beyond affectivity, which is crucial for creating a positive educational environment, the study highlights the importance of a pedagogical approach that considers the multiple dimensions of student development. Affectivity in the teacher-student relationship is fundamental to the success of the educational process, and continuous teacher training is essential for implementing inclusive and effective practices. The research concludes that the school should be viewed not just as a physical space, but as a dynamic learning environment that must be in constant dialogue with the school community. To overcome the challenges faced by students with selective mutism, it is necessary to adopt strategies that value individual differences and promote a more equitable education tailored to the specific needs of each student.

Keywords: Selective Mutism, Schooling, Challenges, Learning.

INTRODUÇÃO

O processo de escolarização é um tema que nunca se esgota quando se trata da escola como campo produtivo de aprendizagens e podemos destacar que essas mesmas aprendizagens clamam, precisam ser tornadas válidas para alcançar os alunos e então surgem as mais complexas e inimagináveis perguntas que cada educador, cada profissional da educação anseia em ver respondida o mais breve possível.

Toda essa gama de perguntas que carecem de explicações desde a menor vão se encorpando, tomando formas não imaginadas antes tamanha a rede intrínseca que funde-se e nesse sentido poderemos ter situações com as quais não nos deparamos ou não estamos preparados como por exemplo (embora saibamos que há muitas diferenças hoje na escola e as especificidades de cada aluno é única) a escolarização de alunos especiais, “incluídos”, alunos que devem ter um retorno da escola seja nas suas práticas pedagógicas, nos conteúdos de modo a concretizar essa inclusão e promover as aprendizagens, sendo primordial porém a escola ser um local de aceitação dessas diferenças, pois é nesses espaços que realmente a sociedade pode moldar novos comportamentos, condutas, aprendizagens e influir positivamente no mundo em sua volta.

O mutismo seletivo é uma dessas nuances, uma parte importante que exige do mundo atual uma maior reflexão e dentro dessa reflexão subsídios relevantes e característicos de uma ação que vai de encontro as dificuldades, não exime-se de constituir o novo e o agora, isso é um direcionamento que deve ser preponderante sob qualquer ótica, uma escola inscrita não somente na eficácia, mas para além disso, uma conexão cada vez mais próxima, levando em conta inúmeros fatores como disciplinas, conteúdos, aceitação do outro, a afetividade (que nunca deve estar desligada dos processos educativos, em virtude de ser uma ferramenta imensurável, auxiliadora, favorecedora de aprendizagens e de suma importância na escolarização), o exercício da tolerância e a percepção do outro.

Este projeto busca com seu tema compreender melhor todas as questões supracitadas, levando em consideração toda e qualquer parte significativa, seja ela de ordem emocional, disciplinar ou outro que indique as melhores condições de resolução, aliás, as condições que mais satisfaçam ou favoreçam o processo ensino-aprendizagem em contraposição aos modelos adotados atualmente e visando estruturar um novo referencial para outras contribuições que possam derivar deste trabalho.

Mutismo seletivo e a literatura

A importância que destacamos é encontrar respostas para possibilitar mediante a pesquisa um processo educativo inovador. Nesse contexto faz-se necessário abordar a questão da comunicação. Mello, Cheila, (2013, p.3) nos relata que:

Sabe-se que a comunicação verbal é muito importante para o início do processo de socialização das crianças na escola com seus colegas e professora. Deve-se levar em consideração que a timidez é um fator normal no desenvolvimento das crianças frente às novas experiências da vida.

Ao preparar estes alunos, a se tornarem pessoas com ótimas relações interpessoais e principalmente esses alunos terão melhores condições intelectuais de aprender, pois os mesmos estão tendo as suas necessidades atendidas pelo professor, que procura utilizar este espaço para o aprendizado do aluno.

A pedagogia afetiva é o caminho que deveríamos seguir em sala de aula, Para que existam bons relacionamentos interpessoais é necessário haver afetividade, pois a mesma contribui de forma significativa para que ambas as partes sintam prazer em querer se relacionar. Como em todo relacionamento, a relação entre professor e aluno também precisa se fundamentar na afetividade e desejar vivenciar essa realidade no cotidiano escolar. Martinelli (2005, p.116) fala que a escola deve:

Propiciar um ambiente favorável à aprendizagem em que sejam trabalhados a autoestima, a confiança, o respeito mútuo, a valorização do aluno, contudo, esquecermos da importância de um ambiente desafiador, [...] mas que mantenha um nível aceitável de tensões e cobranças, são algumas das situações que devem ser pensadas e avaliadas pelos educadores na condução do seu trabalho.

O mutismo seletivo pode parecer um caso a parte, longe disso, o mutismo seletivo é uma peculiaridade que foge a olhos comuns, que pode ser confundido com timidez tornando-se assim um pensamento errôneo. Timidez é algo natural quando não impede, não atrapalha a aprendizagem, ocorrendo o contrário, é mais que preocupante, chega a ser algo fora da realidade se não detectado. Mello, Cheila (2017, p.2) apud Peixoto e Campos(2013, p.102) diz que:

Este transtorno manifesta-se em situações em que a criança se nega a comunicar-se oralmente em ambientes sociais, principalmente em locais públicos, e com pessoas que não fazem parte de sua intimidade. Entretanto, vale destacar que a criança é capaz de falar, mas recusa-se em determinadas situações [...] o transtorno do mutismo seletivo se encontra ligado a fatores emocionais e que geralmente é diagnosticado no período em que a criança inicia a fase escolar, sendo taxada como tímida e retraída. Muitas vezes, ela passa por despercebida pela escola por ser uma criança muito quieta e sofre muito com as consequências e dificuldades do transtorno.”

A comunicação verbal é um indício, uma amostra da socialização das crianças e quando isso não ocorre que transcende a linha da timidez, devemos estar atentos para verificar o que pode estar havendo. Sem essa via de comunicação entre aluno e professor, não há como estabelecer elos, vincular a afetividade que é um motor da aprendizagem dentre os inúmeros encontrados no contexto escola.

Para Azevedo (2016), a timidez se refere a quando o indivíduo se sente desconfortável e estranho às novas situações, lugares e pessoas. Já a fobia social, é quando o indivíduo sente desconforto e um medo intenso em situações sociais. Para tanto, a timidez ocorre em face de situações sociais. O indivíduo desenvolve o medo e o desconforto.

A fobia social é desenvolvida por características fisiológicas, comportamentais e cognitivas. Ela não é representada somente pelo medo e desconforto, mas principalmente pelo medo de ser avaliada e julgada por outras pessoas. Ainda segundo o autor, a timidez pode ser entendida como uma apreensão em que o indivíduo precisa enfrentar novas situações. Ele geralmente está preocupado em como as pessoas irão recebê-lo ou o que irão pensar dele, dificultando assim sua interação social (AZEVEDO, 2016).

A fobia social é entendida como uma condição de medo extremo quando o indivíduo precisa enfrentar situações sociais, o que, de acordo com Azevedo (2016) é mais grave do que a timidez, pois o fóxico social tem medo de ser rejeitado e julgado pelas outras pessoas.

Para Figueiredo (2015), uma criança que em algumas situações pode ficar calada, mas, depois de se acostumar com tal situação, consegue interagir é considerada tímida. Mas, quando a criança em tal situação, mesmo com todo o esforço para interagir, não consegue falar e continua quieta, pode não ser apenas considerada como tímida e sim, que ela pode estar com o distúrbio psicológico mutismo seletivo.

O autor ainda destaca que, quando uma criança, que está sempre ativa brincando com pessoas do seu convívio familiar, esconde-se ao chegar alguém, não conversa mais nem com quem já tem o costume de falar, pode não ser apenas uma criança tímida e sim pode ser uma criança acometida pelo mesmo distúrbio.

Ainda para Figueiredo (2015), assim como outros transtornos de ansiedade, o mutismo seletivo traz sofrimento para a pessoa que está acometida. A importância de buscar ajuda profissional é essencial para o diagnóstico e tratamento. Descartada a timidez ou a fobia social e o mutismo seletivo forem diagnosticados o profissional deve encontrar um caminho para o tratamento com terapias psicológicas, lúdicas ou até mesmo remédios para auxiliar e diminuir esta timidez e sofrimento excessivo.

Assim, como em outros casos de transtornos psicológicos, o mutismo seletivo precisa do acompanhamento da família e da escola que, juntos aos profissionais especializados, poderão amenizar o sofrimento do indivíduo mutista. Segundo profissionais especializados da Redação Doutíssima (2015), a dificuldade que algumas crianças têm em manter contato com pessoas fora de seu convívio familiar pode ser um sinal de uma desordem psicológica, ou seja, o mutismo seletivo. Pois ele escolhe quando vai ficar mudo. Como o próprio nome já diz seletivo, ele seleciona com quem vai falar. E isso não é apenas uma timidez e, sim, um problema sério que deve ser diagnosticado e tratado o mais cedo possível para evitar prejuízos, chegando à vida adulta dessas crianças com esse transtorno.

Ainda segundo especialistas da Redação Doutíssima (op. cit.), é bastante comum confundir o mutismo seletivo com outros transtornos, tais como, uma variação do Autismo ou Síndrome de Asperger. Por isso, é importante o diagnóstico de um especialista para que não haja um tratamento inadequado.

Nestes casos a ludoterapia é a principal alternativa de acompanhamento e tratamento, pois trata-se da psicoterapia adaptada ao tratamento infantil. De acordo com Pregolato (2006), o objetivo desta modalidade de análise é ajudar a criança, através da brincadeira, a expressar com maior facilidade os seus conflitos e dificuldades, ajudando-a a conseguir uma melhor integração e adaptação social, tanto no âmbito da família como da sociedade em geral.

Baldwin e Cline (1991) acreditam que a ludoterapia oferece um ambiente seguro, sem pressão, para a fala, permitindo que a criança possa vir a comunicar de uma forma confortável. A ludoterapia é uma forma de psicoterapia cuja meta é promover ou

restabelecer o bem-estar psicológico do indivíduo através de atividades lúdicas; no contexto de desenvolvimento social da criança a atividade lúdica é parte do repertório infantil e integra dimensões da interação humana necessárias na análise psicológica (regras, cadeias comportamentais, simulações ou faz-de-conta, aprendizagem observacional e modelagem); esta possibilidade de uso integrado de diversas técnicas talvez explique a aplicação da ludoterapia a diversas questões relativas ao comportamento de crianças (traumas psíquicos, abuso sexual, atraso mental, adoção, orientação a filhos de toxicodependentes) e de adultos (Schaefer,1994).

A ludoterapia, por alguns designada de hora do jogo, pode, então, ser vista com a finalidade de conhecer a realidade da criança, como técnica de investigação e como possibilidade de intervenção, o mais precocemente possível, num processo dinâmico que dá prioridade ao pensamento clínico e emprega os instrumentos psicológicos e o próprio ludo diagnóstico de uma forma flexível.

A escola, como espaço de instrução e educação dos homens do futuro, viu-se abordada por um conjunto de novas exigências procedentes de diferentes grupos sociais. Ela é um lugar de aprendizagem e convivência social que deve oferecer, a quem a ela acede, não apenas um espaço físico e um espaço organizacional, mas também, e sobretudo, um espaço relacional, de convivência, cooperação e de resolução de conflitos. A escola enfrenta uma sucessão de desafios que continuam presentes e nada perderam da sua força, atualidade ou pressão, um deles é claramente a Educação Especial.

A Educação Especial sofreu mudanças consideráveis e neste sentido coloca-se esta questão: Qual o caminho a percorrer pela Educação Especial de modo a assegurar o sucesso de alunos com necessidades educativas especiais? Mas muitas outras perguntas se podem formular com idêntica acuidade: A Educação Especial consegue dar resposta eficaz a todos os alunos com necessidades educativas especiais? Os serviços de Educação Especial estão preparados para assegurar o sucesso dos alunos com necessidades educativas especiais? O que acontecerá aos alunos com necessidades educativas especiais que não conseguem evoluir dentro da própria escola mesmo dispondo de apoios? Conseguirá o Ensino Especial níveis mais elevados de bem-estar e progresso para os alunos com necessidades educativas especiais? Que preocupações deveria ter a Escola para garantir uma educação de qualidade? A Escola está preparada para a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais?

O caminho percorrido pela Educação Especial é curto e pode caracterizar-se em três épocas distintas. Jiménez considera

a primeira como a pré-história da Educação Especial; uma segunda, aquela em que surge a educação especial entendida como o cuidado com a assistência, e por vezes também com a educação, prestada a um certo tipo de pessoas e caracterizada por decorrer em situações e ambientes separados da educação regular; uma última etapa, muito recente em que nos encontramos atualmente, com tendências que nos levam a supor uma nova abordagem do conceito e da prática da Educação Especial (Bautista, 1997: 21-22).

Nesta trajetória histórica estiveram sempre presentes as atitudes da sociedade intimamente ligada a fatores económicos, sociais, culturais de cada época, que naturalmente tem equacionado de forma diferente a problemática da deficiência.

Assim, tendo em conta a rejeição, a ignorância, o medo e a superstição, fatores que contribuíram para o isolamento das pessoas com deficiência nas origens da educação especial, passou-se a uma concepção quase exclusivamente ligada à assistência social de pessoas que apresentavam deficiência em instituições que favoreciam a segregação, avançou-se pela difusão e implantação dos princípios da normalização dos serviços e da integração escolar até ao processo reorganizativo da escola numa 90ceita90tiva de inclusão efetiva.

Recuando no tempo, podemos destacar a época que antecedeu o aparecimento da Educação Especial “caraterizada pela ignorância e rejeição do indivíduo deficiente” (Bautista, 1997:22) e pela existência de asilos e institutos para surdos e cegos. É de salientar nos finais do século XVIII, princípios do século XIX, uma mudança significativa na forma de pensar, uma nova atitude perante as pessoas com deficiência. Estas pessoas eram internadas em orfanatos, manicómios e outras instituições do estado. Segundo Jiménez, “inicia-se o período da instucionalização especializada de pessoas com deficiência” (Bautista, 1997: 22).

Ainda de acordo com este autor, “A sociedade toma consciência da necessidade de prestar apoio a este tipo de pessoas embora esse apoio se revestisse, a princípio, de um carácter mais assistencial do que educativo” (Bautista, 1997: 22). Uma nova etapa emerge, no século XX, caraterizada por um importante desenvolvimento, expansão e difusão de conhecimentos a todos os níveis e pelo desenvolvimento de escolas e classes especiais em escolas públicas, oferecendo às crianças com deficiência uma educação à parte.

Como destaca Correia, “Classificadas de deficientes e rotuladas de atrasadas, são marginalizadas das classes regulares e colocadas em classes especiais separadas das outras crianças da escola” (Correia,1999:14).

No entanto, a sociedade toma consciência, confronta-se com outra realidade e uma nova mentalidade desperta no sentido da igualdade de oportunidades para crianças com necessidades educativas especiais na escola regular. No século XX, profundas transformações sociais, políticas e ideológicas influenciaram decisivamente o rumo da Educação Especial.

A Declaração de Genebra sobre os Direitos da Criança, em 1921, e a Declaração Universal dos Direitos do Homem, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 1948, conduziram inequivocamente ao paradigma da normalização.

De acordo com Jiménez, “normalizar não significa pretender converter em normal uma pessoa deficiente, mas aceita-lo tal como é, com as suas deficiências, reconhecendo-lhe os mesmos direitos que aos outros e oferecendo-lhe os serviços pertinentes para que possa desenvolver ao máximo as suas possibilidades e viver uma vida tão normal quanto possível” (Bautista, 1997:29).

Em 1959, a legislação dinamarquesa integrou o princípio de normalização e a partir de então expandiu-se por toda a Europa e América do Norte. Como consequência da sua generalização assistiu-se a uma mudança no meio educativo de práticas segregadoras para práticas e experiências integradoras (Bautista,1997).

Para Correia, “o termo integração tem a sua origem no conceito de normalização e aproxima-se muito do conceito de meio menos restritivo possível que se usa em sentido lato para referir a prática de integrar, física, social e pedagogicamente, na máxima medida do possível, a criança com NEE na escola regular” (Correia, 1999:19).

Na história da Educação Especial não poderemos deixar de realçar a publicação, em 1975, nos Estados Unidos da América, da Public Law 94 – 142, a Education for AllHandicappedChildrenAct que determina a igualdade de oportunidades educacionais para todas as crianças com necessidades educativas especiais obrigando os sistemas educativos.

Sabe-se que a comunicação verbal é muito importante para o início do processo de socialização das crianças na escola com seus colegas e professora. Deve-se levar em consideração que a timidez é um fator normal no desenvolvimento das crianças frente às novas experiências da vida.

Nas salas de aula, é muito comum se encontrar crianças bastante agitadas, muitas vezes tidas como hiperativas, indisciplinadas, e estas por sua vez tomam toda a atenção e preocupação dos professores e toda a equipe pedagógica da escola. De maneira menos frequente, os alunos tidos como “disciplinados” são observados e destacados em sala de aula, por estarem exercendo seu papel de aluno dentro das normas já estabelecidas, sem fugir s regras.

Desta forma, torna-se mais difícil para o professor perceber se há alguma dificuldade com o aluno quieto. De acordo com Peixoto e Campos (2013, s.p), pode-se afirmar que no cotidiano escolar ocorre “... um excesso de atenção ao aluno indisciplinado, ao passo que muitas vezes o aluno que possui bom rendimento e comportamento mais contido, pode ficar no plano da invisibilidade”. Assim, crianças muito tímidas, retraídas, pouco atuantes em sala de aula, geralmente passam despercebidas, aos olhos dos professores, assim como as suas dificuldades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escolarização, o processo de aprendizagem dos alunos com mutismo seletivo ainda são pouco conhecidos, mesmo com muitos artigos e dissertações que abordam esse tema. Para podermos expandir esse conhecimento aparentemente ainda “distante” de nossas concepções, vimos à importância de um aprofundamento maior nessa questão.

O outro aspecto que nos direciona é revisar a nossa própria concepção de aprendizagem, como ela deve ser direcionada em favor dos alunos incluídos no nosso sistema escolar e explorar quais as possibilidades reais e concretas podem ser visualizadas, colocadas em prática e também pertinentes, visto que o ambiente escolar se trata de um labirinto infundável de observações, um princípio dinâmico, inusitado e surpreendente muitas vezes a cada dia.

Produziram-se conhecimentos basicamente atrelados ao sistema econômico e, de modo geral, a educação ocupou-se de repassá-los a novas gerações com intuitos adaptativos, lançando mão do instrumento de avaliação mais como uma forma de controle. Como resultado, a escola tornou-se um lugar desagradável. “Aprender” é desagradável. (Santos, Ak. 2000). Diante desses questionamentos que se fundem em múltiplas direções o aprender deve ser reformulado com o intuito de acrescentar novas visões para o crescimento da própria conceituação de escola inclusiva.

A grande questão que permeia tudo que somos tudo que acreditamos ser esbarra de certo na aprendizagem, como ocorre essa aprendizagem? E eu fosse um aluno com mutismo seletivo, como ficaria a minha aprendizagem? Como os professores e demais profissionais da educação lidariam com a minha diferença?

A aprendizagem desses alunos é ainda mais complexa do que os ditos alunos “normais”, visto que a normalidade jamais realmente existiu e nada mais correto que colocar nossas convicções de lado e retomar, fazer o caminho inverso sobre nossas construções, as construções que muitas vezes não permitem que cheguemos a um ponto capaz de tornar essa aprendizagem efetiva.

Os resultados deste projeto têm como ponto central um referencial teórico que almeja refletir sobre a atual imagem que se desenha sobre o processo de escolarização das crianças com mutismo seletivo, sendo que é um trabalho que tem por primeira instância verificar as construções que os profissionais de educação têm de si e dos alunos, porque ambos interferem no processo de aprendizagem em si e a nossa reflexão sobre o que temos e o que pode ser se fez necessária para propor novas possibilidades para o ensino fundamental.

Consideramos que todo aluno, toda aluna tem por demanda certas questões que podem gerar entraves que ora prejudicam sua aprendizagem, ora os afastam de qualquer possibilidade real dessa aprendizagem se o meio não favorece isso. E não estamos falando apenas da questão da afetividade, mas que ainda há muito para fazer. Todo ser humano necessita de afeto, em uma sala de aula, não é diferente, pois a própria relação que é estabelecida entre professor e o aluno requer a presença de afetividade.

Quanto ao professor, o uso de uma prática pedagógica afetiva pode estimular não só a relação afetiva, como a questão cognitiva e social do aluno. Na relação professor-aluno a afetividade é essencial para que o processo de aprendizagem aconteça com sucesso.

Um dos principais aspectos a se atentar é a formação dos professores, não somente a escola que é a instituição que recebe esses alunos com múltiplas aprendizagens, múltiplas diferenças, o que os fazem unos em sua essência e essa essência deve ser privilegiada no que é preciso, a aprendizagem, razão esta pela qual a é preciso sempre uma nova argumentação, sobre a escola que queremos e a escola que temos, estabelecendo esses dois polos e refletindo sobre eles, somos plenamente capazes de propor coisas novas, construir o ambiente escolar além de das paredes físicas, porque a

escola deve permanecer não somente entre seus muros, mas habitando os pensamentos como local onde as aprendizagens ocorrem e estão em eterno diálogo com a comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

ARAGÃO, Patrícia das Dores Lima. LIRIO, Flavio Corsini. **O mutismo seletivo e a criança no ensino fundamental: um estudo de caso na cidade de boa vista.**

BERRIOS, GERMAN E. **O estupor revisitado** *Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental*, vol. 14, núm. 1, marzo, 2011, pp. 145-165 Associação Universitária de Pesquisa em Psicopatologia Fundamental São Paulo, Brasil.

FERREIRA E.B.; FÁVERO, L. M.; LOPES, M. M. **Mutismo Seletivo e Atividades Lúdicas.** *Revista Gestão Universitária*, Jan. Jul. 2018.

MELLO, Cheila Dionisio de. BRAGA, Sirlei Aparecida Barreto. MARTINELLI, Líliam Maria Born. **Transtorno do mutismo seletivo: algumas considerações sobre a recusa da fala.** *Revista Kur'yt'yba – Vol 8.*

NASCIMENTO, Mariana Costa do. CALSA, Geiva Carolina. **Como aprendem os alunos ansiosos? A descentração e a tomada de consciência como prática pedagógica de professores.** Vol 7 N 2 – Ago-Dez/2015

NUNES, Thiago Coronato. **Investigação sobre queixas de memória e transtornos associados em acadêmicos de medicina da Universidade Federal Fluminense.** Niterói: UFF, 2016.

PEIXOTO, Ana Cláudia de Azevedo. CAROLI, Andréa Lúcia Guimarães. MARIAMA, Silvia Regina. **Mutismo Seletivo: estudo de caso com tratamento interdisciplinar.** *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas* 2017•13(1)•pp.5-11.

SILVEIRA, Priscilla Souza; SILVA, Raquel Rodrigues da; KANETA, Catalina Naomi; CICCONE, Soraia Dias. **Desenvolvimento de uma relação facilitadora.** *Psicologia.pt* ISSN 1646-6977. 2017

SCHÉRER, René. **Aprender com Deleuze.** *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1183-1194, Set./Dez. 2005.

SENA, Dalila Maitê Rosa. PEREIRA, Rosângela Blaka. **O Mutismo Seletivo E A Criança Na Educação Infantil: Algumas Reflexões.** GT-4- Psicologia e Educação. V SEMINÁRIO DE

EDUCAÇÃO INCLUSIVA e V SEMANA DA EDUCAÇÃO 2017: “Diálogos sobre Educação: seus reflexos na política, na escola e na sociedade” 2017. ISSN 2177-2924.

VIEIRA, Elisa Maria Neiva de Lima. **Mutismo seletivo: o silêncio que se oculta no corpo e as terapias aliadas para diagnóstico e tratamento.** In: CONGRESSO BRASILEIRO e Encontro Paranaense De Psicoterapias Corporais, XX, 2015. Anais. Curitiba: Centro Reichiano, 2015. [ISBN – 978-85-69218-00-5].

Capítulo 7

O PORTFÓLIO COMO FERRAMENTA DE VALORIZAÇÃO DAS APRENDIZAGENS NO AEE

DOI: 10.5281/zenodo.17359426

Amanda Machado Barbosa

Professora de Atendimento Educacional Especializado da rede municipal de Uruguaiana, Mestra em Educação em Ciências, especialista em Neuropsicopedagogia e Atendimento Educacional Especializado, licenciada em Pedagogia. amandambt@gmail.com

Resumo: Este relato de experiência descreve a elaboração do portfólio anual como uma prática pedagógica adotada no Atendimento Educacional Especializado (AEE), com o objetivo de valorizar as aprendizagens e os avanços das crianças atendidas na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) de uma escola pública de Educação Infantil situada em uma região periférica e fronteira do Rio Grande do Sul. A proposta surgiu da necessidade de oferecer às famílias uma devolutiva mais sensível e humanizada, contrapondo-se aos tradicionais relatórios que, muitas vezes, enfatizam apenas dificuldades e limitações. O portfólio foi concebido como uma coletânea de registros fotográficos e narrativos das atividades pedagógicas e lúdicas realizadas ao longo do ano. A seleção dos materiais privilegiou momentos significativos que evidenciam o envolvimento, a alegria e os progressos individuais dos alunos, valorizando não apenas grandes feitos, mas também ações cotidianas que geram autoestima e sentimento de pertencimento. A entrega do portfólio às famílias se mostrou um momento de grande impacto emocional, despertando

surpresa e reconhecimento diante dos avanços apresentados com delicadeza e afeto. Fundamentada em princípios humanísticos e respaldada por legislações como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), essa prática contribui para uma visão mais positiva e inclusiva da trajetória escolar dos alunos. Além disso, dialoga com metodologias inspiradoras, como a abordagem Reggio Emilia, que valoriza a escuta da criança e a documentação pedagógica como forma de tornar visível o aprendizado. A experiência também se alinha às reflexões de autores como Paulo Freire, que defende uma educação como ato de amor e esperança, e Vygotsky, que destaca o papel do reconhecimento das potencialidades no desenvolvimento humano. Complementar às avaliações formais obrigatórias, como o Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI) e o Plano Educacional Individualizado (PEI), o portfólio não substitui esses documentos, mas os enriquece ao incluir registros afetivos e positivos, fortalecendo a parceria entre escola e família. Assim, a elaboração do portfólio anual no AEE revela-se como uma estratégia potente de inclusão, empatia e valorização dos processos educativos. Ao visibilizar conquistas que muitas vezes passam despercebidas nos relatórios tradicionais, essa prática contribui para transformar o olhar sobre as crianças da Educação Especial, promovendo uma educação mais humana, justa e acolhedora.

Palavras-chave: afetividade, avaliação, valorização das aprendizagens, educação especial.

Abstract: This experience report describes the development of the annual portfolio as a pedagogical practice adopted in Specialized Educational Assistance (AEE), aiming to value the learning and progress of children served in the Multifunctional Resource Room (SRM) of a public Early Childhood Education school located in a peripheral and border region of Rio Grande do Sul, Brazil. The initiative arose from the need to provide families with a more sensitive and humanized feedback, in contrast to traditional reports that often emphasize only difficulties and limitations. The portfolio was designed as a collection of photographic and narrative records of pedagogical and playful activities carried out throughout the year. The selected materials highlighted meaningful moments that show the students' engagement, joy, and individual progress, emphasizing not only major achievements but also everyday actions that foster self-esteem and a sense of belonging. The delivery of the portfolio to families proved to be an emotionally impactful moment,

generating surprise and recognition when faced with the children's achievements presented with care and affection. Grounded in humanistic principles and supported by legislation such as the National Policy on Special Education from the Perspective of Inclusive Education (BRASIL, 2008), this practice contributes to a more positive and inclusive view of students' educational trajectories. It also aligns with inspiring methodologies such as the Reggio Emilia approach, which values listening to the child and pedagogical documentation as a way to make learning visible. The experience also resonates with the reflections of authors such as Paulo Freire, who views education as an act of love and hope, and Vygotsky, who emphasizes the role of recognizing potential in human development. Complementary to the mandatory formal assessments, such as the Individualized Development Plan (PDI) and the Individualized Educational Plan (PEI), the portfolio does not replace these documents but enriches them by including affective and positive records, strengthening the partnership between school and family. Thus, the creation of the annual portfolio in AEE proves to be a powerful strategy for inclusion, empathy, and appreciation of educational processes. By making visible achievements that often go unnoticed in traditional reports, this practice helps to transform the perspective on children in Special Education, promoting a more humane, fair, and welcoming approach to education..

Keywords: affectivity, assessment, valuing learning, special education.

A IMPORTÂNCIA DE UM OLHAR SENSÍVEL NO AEE

Este relato de experiência apresenta a elaboração do portfólio anual como uma estratégia de valorização das aprendizagens no Atendimento Educacional Especializado (AEE), destacando sua importância para a construção de uma educação mais inclusiva e humanizadora. A iniciativa surgiu da necessidade de oferecer às famílias uma visão sensível e positiva do percurso educacional das crianças, em contraponto aos relatórios que frequentemente enfatizam apenas os desafios e dificuldades.

A experiência foi desenvolvida na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) de uma escola de educação infantil, pública e periférica de uma cidade fronteira do Rio Grande do sul, onde são atendidos alunos com diferentes necessidades educacionais, mas que em

sua maioria são atendidas em suas terapias e acompanhamentos, por profissionais dos serviços o Sistema único de saúde.

O portfólio foi concebido como uma coletânea de registros fotográficos e narrativos das atividades desenvolvidas ao longo do ano, com o objetivo de evidenciar os avanços e conquistas das crianças. Além de documentar o processo de aprendizagem, essa prática também teve um impacto significativo no fortalecimento do vínculo entre escola e família, promovendo momentos de emoção e reconhecimento. Muitos responsáveis expressaram surpresa ao ver as habilidades e progressos dos filhos evidenciados de maneira tão positiva, o que reforça a necessidade de repensarmos as formas de avaliação e acompanhamento no AEE.

Esta prática está fundamentada em princípios humanísticos que reconhecem a singularidade de cada criança e a importância do afeto no processo educativo. Inspirada em uma abordagem que valoriza o potencial e as conquistas individuais, essa prática busca promover a autoestima, a autoconfiança e o sentimento de pertencimento dos alunos. De acordo com Freire (1996), a educação deve ser um ato de amor e esperança, capaz de transformar vidas por meio do reconhecimento e da valorização das experiências dos sujeitos. Ao apresentar as aprendizagens das crianças de maneira sensível e positiva, o portfólio reafirma a dignidade e a capacidade de cada aluno, fortalecendo o olhar das famílias para além das limitações e promovendo uma educação mais inclusiva, empática e acolhedora.

A atuação na Sala de Recursos Multifuncionais

A experiência do portfólio anual é desenvolvida no contexto do Atendimento Educacional Especializado (AEE), em uma Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) de uma escola pública de Educação Infantil, no encerramento de cada ano letivo.

O AEE é um serviço da Educação Especial que complementa e/ou suplementa a formação dos estudantes público-alvo da Educação Especial, perpassando todas as etapas e modalidades da Educação Básica, ou seja, Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. (BRASIL, 1996)

A legislação que regula o AEE, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, estabelece que esse serviço deve ocorrer preferencialmente no turno contrário ao ensino

regular e ser oferecido nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) ou em outros espaços adequados.

Conforme estabelecido pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o AEE tem como objetivo garantir o acesso, a participação e a aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, promovendo recursos e estratégias que atendam às suas necessidades específicas. Nesse espaço, a personalização do ensino e a valorização dos avanços individuais são essenciais para que cada estudante possa desenvolver seu potencial com autonomia e dignidade.

A proposta do portfólio surgiu da necessidade de registrar e evidenciar os progressos dos alunos de forma mais sensível e significativa, contrapondo-se a relatórios que frequentemente destacam apenas dificuldades. Como aponta Moran (2015), documentar a aprendizagem por meio de registros diversificados permite uma visão mais ampla do desenvolvimento dos estudantes, valorizando o processo e não apenas os resultados finais. Nesse sentido, a prática adotada na SRM buscou não apenas documentar, mas também celebrar as conquistas das crianças, fortalecendo sua autoestima e o vínculo entre escola e família.

Além disso, o desenvolvimento dessa experiência está diretamente ligado ao compromisso da escola com a formação continuada de seus profissionais, promovendo estudos e reflexões sobre as práticas pedagógicas humanizadas e inclusivas. Entre os referenciais que orientam esse processo, destacam-se as metodologias italianas, como a abordagem Reggio Emilia, que valoriza a escuta ativa das crianças, a experimentação e a documentação pedagógica como forma de tornar visível a aprendizagem. Segundo Pimenta e Lima (2012), a formação continuada potencializa a reflexão crítica sobre o ensino, tornando os professores mais preparados para lidar com a diversidade e inovar em suas práticas. Nesse contexto, a participação de coordenadores, orientadores pedagógicos, docentes da sala regular e licenciandos fortalece o caráter interdisciplinar da experiência, possibilitando a troca de conhecimentos e a ampliação das práticas pedagógicas inclusivas na escola.

Assim, a escolha dessa proposta, em detrimento de outros formatos avaliativos, se justifica pela necessidade de uma abordagem mais humanizada e motivadora no AEE. Ao transformar o portfólio em um instrumento de valorização das aprendizagens e conquistas das crianças, foi possível oferecer um olhar mais positivo sobre o percurso

educacional de cada aluno, reafirmando a importância da educação inclusiva e da parceria entre escola, e família.

Princípios humanizadores e inclusivos

É comum que as famílias de crianças com necessidades educacionais especiais recebam relatórios enfatizando os desafios e déficits das crianças, o que pode gerar angústia, preocupação e, muitas vezes frustração. No entanto, é fundamental reconhecer e valorizar os avanços e conquistas dos alunos, reforçando suas potencialidades. Neste sentido, a elaboração de um portfólio anual, se tornou uma prática significativa no meu fazer pedagógico, reunindo registros fotográficos e narrativas sobre as aprendizagens e experiências vivenciadas pelas crianças ao longo do ano letivo.

O portfólio é estruturado como uma coletânea de momentos marcantes, registrando a participação ativa dos alunos em diversas atividades pedagógicas (figura 1), lúdicas e inclusivas. Cada página traz imagens das crianças envolvidas em experiências de aprendizagem, acompanhadas de pequenas histórias que contextualizam suas conquistas. A seleção do material busca destacar os sucessos individuais e coletivos, evidenciando o desenvolvimento de habilidades motoras, cognitivas, sociais e emocionais.

FIGURA 1- página do portfólio



Fonte: acervo pessoal da autora.

As atividades retratadas nos portfólios não se tratam, necessariamente, de uma atividade em que a criança desenvolve alguma habilidade nova ou que tenha realizado um grande feito extraordinário, mas aquelas atividades de conforto, em que as crianças exploram brinquedos e experiências já conhecidas, mas que gostam e sentem prazer em experimentar e explorar diversas vezes. Essas atividades já conhecidas, proporcionam momentos de diversão e prazer e aumentam a sensação de autoeficácia das crianças, aumentando a autoestima das mesmas, além de gerarem ótimas fotografias de sorriso e satisfação.

A entrega do portfólio às famílias é um momento de grande emoção. Muitos responsáveis se surpreendem ao ver as conquistas dos filhos documentadas de forma positiva e carinhosa, contrastando com os relatórios tradicionais, que costumam enfatizar dificuldades. Alguns familiares chegam a questionar se a criança realmente realizou determinada atividade, tamanha a surpresa ao ver seu progresso. Esse momento se torna uma oportunidade para fortalecer o vínculo entre escola e família, promovendo uma visão mais otimista e confiante sobre o potencial dos alunos.

É importante ressaltar que o portfólio não substitui outras formas de devolutiva avaliativa às famílias, uma vez que é disponibilizado apenas ao final do ano letivo como um registro afetivo e positivo das aprendizagens, conquistas e momentos alegres das crianças.

Paralelamente a essa iniciativa, todos os demais registros são mantidos, como a elaboração e o envio de documentações fundamentais para o acompanhamento do desenvolvimento dos alunos, como o Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI) e o Plano Educacional Individualizado (PEI), além dos relatórios periódicos de avaliação do desenvolvimento infantil.

Dessa forma, os documentos que identificam desafios e necessidades específicas continuam sendo produzidos e disponibilizados sempre que solicitados, garantindo que as famílias e demais profissionais envolvidos tenham acesso às informações detalhadas sobre o percurso educacional dos estudantes ao longo do ano.

O portfólio como instrumento de valorização das conquistas

A documentação pedagógica tem sido amplamente reconhecida como um recurso essencial para tornar visível o processo de aprendizagem e valorizar as conquistas dos

alunos. Segundo Oliveira (2018), "o portfólio é uma ferramenta que permite acompanhar o desenvolvimento do aluno ao longo do tempo, registrando não apenas os resultados, mas também os processos de construção do conhecimento". Dessa forma, a elaboração de um portfólio anual no AEE não apenas fortalece a identidade e a autoestima dos alunos, mas também oferece às famílias uma nova perspectiva sobre suas potencialidades.

A prática de valorização das conquistas é fundamental para a inclusão e o bem-estar dos estudantes com deficiência. Conforme Vygotsky (1991), "o aprendizado e o desenvolvimento humano são construídos por meio da interação social e do reconhecimento das potencialidades do sujeito". Assim, ao destacar os sucessos dos alunos em vez de focar exclusivamente em seus desafios, a escola contribui para um ambiente mais inclusivo e motivador.

Além disso, a comunicação entre escola e família é um dos pilares do sucesso no AEE. Para Mantoan (2006), "a parceria entre educadores e familiares é essencial para garantir que a educação inclusiva seja efetiva, proporcionando um suporte adequado às necessidades dos alunos". O portfólio, nesse contexto, atua como um elo de aproximação, permitindo que os pais acompanhem o desenvolvimento de seus filhos de forma mais afetiva e menos burocrática.

Outro ponto relevante é o impacto emocional positivo desse material. Conforme Silva e Araújo (2020), "quando os alunos percebem que seus esforços são reconhecidos e valorizados, eles desenvolvem uma relação mais positiva com a aprendizagem, aumentando sua confiança e motivação para novos desafios". Esse efeito é visível no AEE, onde muitas crianças enfrentam barreiras impostas por diagnósticos e preconceitos, mas encontram no portfólio um espelho de suas capacidades e evoluções.

Ainda que seja um excelente registro do percurso educativo do aluno ao longo do ano, as documentações que avaliam as dificuldades e déficits no desenvolvimento dos estudantes, não podem deixar de ser produzidas, uma vez que são de caráter obrigatório para alunos da educação especial, como o PEI e o PDI. A obrigatoriedade dessas documentações está respaldada por legislações e normativas que orientam a Educação Especial na perspectiva inclusiva, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que enfatiza a necessidade de planejamento individualizado para atender às especificidades de cada aluno. Além disso, a Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009, estabelece diretrizes para a

elaboração do PEI, reforçando a importância de registros contínuos sobre o progresso dos estudantes.

CONTRIBUIÇÕES DA PRÁTICA PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A elaboração do portfólio anual no Atendimento Educacional Especializado (AEE) revelou-se uma prática significativa para a valorização das aprendizagens e para o fortalecimento do vínculo entre escola e família. Ao documentar as experiências e conquistas dos alunos de forma sensível e positiva, essa estratégia permitiu um olhar mais humanizado sobre o desenvolvimento infantil, contrapondo-se aos tradicionais relatórios que enfatizam dificuldades.

Além de evidenciar avanços individuais, o portfólio contribuiu para a construção de uma educação mais inclusiva, reforçando a importância do afeto e do reconhecimento na trajetória escolar das crianças. A surpresa e a emoção expressas pelas famílias ao receberem esse material destacam o impacto positivo dessa prática na percepção das potencialidades dos alunos.

Embora a documentação formal do desenvolvimento das crianças, como o Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI) e o Plano Educacional Individualizado (PEI), continue sendo essencial, o portfólio demonstra que é possível complementar essas informações com registros que celebrem as pequenas e grandes conquistas dos estudantes. Dessa forma, reafirma-se a importância de metodologias que promovam a autoestima, o pertencimento e a motivação dos alunos, reforçando o compromisso com uma educação verdadeiramente inclusiva e humanizadora.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)** – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre a educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 22 de março de 2025.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>. Acesso em: 22 de março de 2025.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui **Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica**.

Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13475-resolucao-cne-ceb-n-4-de-2-de-outubro-de-2009&category_slug=setembro-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 22 de março de 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006.

MORAN, José Manuel. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. 2015. Disponível em:

<https://www.eca.usp.br/prof/moran>. Acesso em: 22 de março de 2025.

OLIVEIRA, Marta. **Portfólios pedagógicos: estratégias para a valorização da aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2018.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. São Paulo: Cortez, 2012.

SILVA, André; ARAÚJO, Beatriz. **A valorização das conquistas dos alunos no processo de ensino-aprendizagem**. Revista Brasileira de Educação Inclusiva, v. 8, n. 2, p. 45-62, 2020.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Capítulo 8

UPLOAD DA INFÂNCIA: O USO DE TELAS NA PRIMEIRA INFÂNCIA

DOI: 10.5281/zenodo.17359440

Amanda Machado Barbosa

Professora de Atendimento Educacional Especializado da rede municipal de Uruguaiana, Mestra em Educação em Ciências, especialista em Neuropsicopedagogia e Atendimento Educacional Especializado, licenciada em Pedagogia. amandambt@gmail.com

Bruna de Lima Pinheiro

Professora de Atendimento Educacional Especializado da rede municipal de Uruguaiana, Mestranda em Educação em Ciências, especialista em Psicopedagogia e Atendimento Educacional Especializado, licenciada em Pedagogia. brunaaee2@gmail.com

Resumo: Este capítulo propõe uma reflexão crítica sobre os impactos do uso de telas digitais na primeira infância, período compreendido do nascimento aos seis anos de idade e reconhecido como essencial para o desenvolvimento integral das crianças. Partindo de uma revisão teórica e da vivência das autoras como professoras da Educação Infantil e do Atendimento Educacional Especializado (AEE), analisa-se o crescimento da exposição precoce a dispositivos eletrônicos como televisores, tablets e smartphones. São discutidas as possíveis consequências desse uso intensivo, como atrasos na linguagem, déficits cognitivos, distúrbios do sono, problemas de comportamento, sedentarismo, obesidade infantil, prejuízos à socialização e risco de dependência digital. O texto também contextualiza os efeitos da pandemia de COVID-19, que intensificou o uso de telas em

função do isolamento social e do ensino remoto, acentuando desigualdades e dificultando a mediação dos adultos. Reconhecendo que a tecnologia digital pode, quando bem utilizada e mediada, oferecer benefícios educacionais. As autoras alertam para a importância da presença ativa de adultos na seleção, limitação e contextualização dos conteúdos acessados. O brincar livre, o contato afetivo, a interação entre pares e a escuta qualificada são apresentados como experiências insubstituíveis ao desenvolvimento saudável. O capítulo conclui ressaltando a corresponsabilidade entre famílias e escolas na mediação consciente do uso das telas, propondo um equilíbrio entre o mundo digital e as vivências concretas da infância, como forma de garantir o pleno desenvolvimento emocional, social, físico e cognitivo das crianças pequenas.

Palavras-chave: crianças. primeira infância. tecnologias. mídias digitais. desenvolvimento infantil.

Abstract: This chapter offers a critical reflection on the impacts of digital screen use during early childhood, a period defined as spanning from birth to six years of age and recognized as essential for children's holistic development. Based on a theoretical review and the authors' experiences as Early Childhood Education and Special Educational Needs teachers, it examines the increasing early exposure of children to electronic devices such as televisions, tablets, and smartphones. The potential consequences of excessive screen time are discussed, including language delays, cognitive deficits, sleep disturbances, behavioral issues, physical inactivity, childhood obesity, reduced socialization, and the risk of digital dependency. The chapter also contextualizes the effects of the COVID-19 pandemic, which intensified screen usage due to social isolation and remote education, exacerbating inequalities and hindering adult mediation. While acknowledging that digital technologies can provide educational benefits when used appropriately and with adult guidance, the authors stress the importance of active adult presence in selecting, limiting, and contextualizing digital content. Free play, affective contact, peer interaction, and attentive listening are emphasized as irreplaceable experiences for healthy development. The chapter concludes by highlighting the shared responsibility of families and schools in the mindful mediation of screen use, advocating for a balance between digital tools and real-world childhood experiences as a means to ensure children's full emotional, social, physical, and cognitive growth.

Keywords: children. early childhood. technologies. digital media. child development.

INTRODUÇÃO

A tecnologia digital é uma realidade no cotidiano das pessoas e vêm ganhando espaço na rotina das crianças desde a pandemia. Desde os primeiros anos de vida, as crianças são expostas a dispositivos eletrônicos como televisores, tablets e smartphones, muitas vezes antes mesmo de desenvolverem plenamente suas habilidades sensoriais, socioafetivas e motoras. Esse fenômeno tem levantado preocupações por parte de especialistas, pesquisadores e educadores, bem como a Organização Mundial da Saúde (OMS) e Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP), que alertam para os riscos associados ao uso precoce e excessivo de telas na primeira infância (OMS, 2019; SBP, 2022).

A primeira infância, compreendida como o período que vai do nascimento até os seis anos de idade, é uma etapa crucial para o desenvolvimento físico, cognitivo, social e emocional da criança. As experiências vividas nesse período têm impacto duradouro ao longo da vida, e é nesse momento que se estabelecem as bases para a linguagem, a afetividade, a regulação emocional e a socialização. Compreender como as tecnologias digitais influenciam essa fase da vida é essencial para avaliar práticas educativas e familiares que envolvem o uso das telas.

Ainda que haja consenso sobre os potenciais benefícios do uso consciente e mediado da tecnologia, como o acesso a conteúdos educativos, a ampliação de repertórios culturais e a promoção de aprendizagens, os prejuízos relacionados ao uso indiscriminado são evidentes. Segundo a American Academy of Pediatrics (AAP), a exposição prolongada a telas pode afetar negativamente o sono, o comportamento, a linguagem e o desenvolvimento emocional das crianças (AAP, 2016). Além disso, pode comprometer o tempo de interação com os adultos e com os pares, tão necessário para a construção de vínculos e para a aprendizagem significativa.

Diante dessa realidade, o presente ensaio propõe uma reflexão teórica sobre os impactos do uso de telas na primeira infância, com base em uma revisão de literatura atualizada e nas experiências práticas das autoras como professora da educação infantil e do atendimento educacional especializado. Busca-se, assim, contribuir com o debate sobre a relação entre infância e tecnologia, reconhecendo os desafios enfrentados por famílias e escolas na contemporaneidade.

A primeira infância e o desenvolvimento integral

A primeira infância representa uma das fases mais sensíveis e decisivas do desenvolvimento humano. Trata-se de um período em que o cérebro está em rápida construção, com alta plasticidade neuronal e grande receptividade a estímulos ambientais. Segundo Vygotsky (1998), é nesse momento que se formam as funções psicológicas superiores, por meio das interações sociais e da mediação cultural. O desenvolvimento cognitivo, emocional, físico e social ocorre de forma integrada, sendo profundamente influenciado pela qualidade das experiências vividas pela criança.

Do ponto de vista da neurociência, as janelas de aprendizagem que se abrem nos primeiros anos de vida favorecem a aquisição de habilidades como a linguagem, o autocontrole, o raciocínio lógico e a empatia. A ausência de estímulos adequados ou sua substituição por interações empobrecidas, como ocorre em ambientes excessivamente mediados por telas, pode comprometer esses processos. A Organização Mundial da Saúde (2019) destaca que as interações humanas responsivas, o brincar ativo e o sono adequado são essenciais para o desenvolvimento saudável das crianças.

O desenvolvimento integral envolve a articulação entre os aspectos físico-motor, cognitivo, emocional e social, e não pode ser reduzido ao desempenho escolar ou ao acesso à informação. Wallon (2007) ressalta que a afetividade é uma dimensão fundante do sujeito, e que o vínculo emocional estabelecido com os adultos cuidadores é um fator determinante para a constituição da identidade e da segurança emocional da criança. Nesse sentido, o contato com as telas, geralmente passivo e unidirecional, não oferece os elementos afetivos, sensoriais e corporais que o convívio humano proporciona.

O brincar é outra dimensão fundamental do desenvolvimento na primeira infância. Para Kramer (2003), brincar é a linguagem própria da criança, e é por meio da brincadeira que ela experimenta, explora, representa e ressignifica o mundo. A redução do tempo de brincar livre, especialmente ao ar livre e com outras crianças, em função do uso excessivo de telas, pode comprometer o desenvolvimento da criatividade, da cooperação, da resolução de conflitos e da imaginação.

Assim, garantir experiências diversificadas, interações afetivas, movimentos corporais e momentos de escuta ativa são essenciais para promover o desenvolvimento integral na primeira infância. As telas, quando utilizadas de forma excessiva e descontextualizada, não só substituem essas experiências fundamentais, como também

contribuem para um empobrecimento das vivências infantis e uma antecipação inadequada da lógica do consumo e da produtividade.

A presença das telas na vida das crianças: avanços e dilemas.

A presença das tecnologias digitais no cotidiano infantil é um fenômeno crescente e, em muitos casos, inevitável. As telas fazem parte da vida moderna e estão integradas a diversas esferas da experiência humana, envolvendo a comunicação, o lazer, o acesso ao conhecimento e a organização da vida cotidiana. Para as crianças, especialmente as chamadas *nativas digitais* (Prensky, 2001), o ambiente mediado por telas é naturalizado desde os primeiros anos de vida. No entanto, é preciso problematizar essa naturalização, considerando os efeitos que a exposição precoce e intensa pode causar.

O discurso predominante sobre os benefícios das tecnologias para o desenvolvimento infantil costuma enfatizar o acesso facilitado a conteúdos educativos, a interatividade dos aplicativos e a possibilidade de estimular a aprendizagem de maneira lúdica. De fato, existem ferramentas digitais com propostas pedagógicas que podem contribuir para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e até mesmo socioemocionais, desde que utilizadas com critério, intencionalidade e mediação adulta (Moran, 2012).

Entretanto, a lógica de funcionamento da maioria das plataformas digitais voltadas ao público infantil está menos comprometida com a educação e mais alinhada ao entretenimento e ao consumo, com conteúdos ultra estimulantes que acabam viciando a criança. Conforme aponta Buckingham (2007), a indústria do entretenimento infantil tem explorado a vulnerabilidade das crianças, criando conteúdos altamente atrativos e imersivos, que capturam a atenção por meio de cores vibrantes, sons repetitivos e recompensas imediatas, elementos que estimulam a permanência diante da tela e dificultam o desligamento espontâneo.

Além disso, é importante reconhecer que a interatividade promovida por muitos aplicativos e jogos digitais não equivale à interação humana real, repleta de afeto, imprevisibilidade e troca simbólica. A chamada "interatividade digital" é, muitas vezes, uma simulação de escolha, com respostas previamente programadas e sem verdadeira abertura ao diálogo ou à escuta (Buckingham, 2007). Essa diferença é crucial,

especialmente na primeira infância, quando a criança está construindo sua identidade a partir do contato com o outro.

Assim, embora a tecnologia possa ocupar um lugar na vida das crianças, inclusive com potencial educativo, é preciso compreender seus limites e implicações. A ausência de mediação consciente e a substituição das interações humanas por interações digitais empobrecidas podem comprometer a qualidade da infância e seus processos formativos mais fundamentais.

EFEITOS DO USO EXCESSIVO DE TELAS NA PRIMEIRA INFÂNCIA

O desenvolvimento da linguagem e das habilidades cognitivas depende fundamentalmente da interação social e da exposição a ambientes ricos em estímulos simbólicos, verbais e afetivos. Durante a primeira infância, as crianças aprendem a falar, compreender, simbolizar e organizar pensamentos a partir do contato com adultos e outras crianças. Quando esse contato é substituído ou mediado de forma excessiva por telas, as oportunidades de aprendizagem são qualitativamente empobrecidas.

Estudos têm apontado que a exposição precoce e intensa às telas pode estar associada a atrasos na aquisição da linguagem oral. Segundo Christakis et al. (2004), crianças que assistem a televisão antes dos dois anos apresentam menor vocabulário e piores desempenhos em testes de linguagem. Isso ocorre porque a linguagem veiculada pelas telas, mesmo quando educativa, não exige a reciprocidade e o esforço comunicativo que ocorrem nas interações humanas. A criança se torna receptora passiva de estímulos, em vez de interlocutora ativa no processo de comunicação.

Além disso, os conteúdos apresentados em vídeos e aplicativos muitas vezes são muito acelerados, fragmentados e repetitivos, o que pode comprometer o desenvolvimento de funções cognitivas superiores como atenção, memória, concentração e raciocínio lógico. Crianças acostumadas a estímulos rápidos e recompensas imediatas podem ter mais dificuldade para sustentar a atenção em atividades que exigem elaboração, como ouvir uma história, desenhar ou brincar simbolicamente.

A Sociedade Brasileira de Pediatria (2022) alerta que, quanto mais tempo as crianças pequenas passam diante das telas, menor é a exposição a estímulos fundamentais como a leitura compartilhada, as conversas espontâneas, as brincadeiras com objetos e a

observação do mundo ao redor. Esses estímulos são essenciais para o desenvolvimento da curiosidade, da imaginação, da linguagem e da capacidade de resolução de problemas.

Portanto, o uso excessivo de telas na primeira infância pode comprometer aspectos essenciais da linguagem e da cognição, não apenas por uma questão de quantidade de tempo, mas principalmente pela qualidade das experiências que são substituídas. O diálogo, a escuta ativa, o brincar simbólico e a construção de narrativas compartilhadas são insubstituíveis e constituem o verdadeiro solo fértil para o desenvolvimento cognitivo e linguístico das crianças.

Déficits no desenvolvimento da linguagem e da cognição

Durante a primeira infância, o desenvolvimento cognitivo se estrutura a partir da interação com o ambiente e da ação da criança sobre o mundo. De acordo com Piaget (1971), é por meio da exploração ativa do meio que a criança constrói esquemas mentais e avança de estágios sensório-motores para formas mais complexas de pensamento simbólico e lógico. Esse processo de construção do conhecimento exige experiências concretas, manipulação de objetos, diálogo com adultos e convivência com os pares. Quando tais experiências são substituídas, desde muito cedo, pelo uso intensivo de telas, corre-se o risco de comprometer aspectos fundamentais do desenvolvimento cognitivo e linguístico.

A linguagem, em especial, depende da reciprocidade e da escuta ativa. Crianças aprendem a se comunicar por meio da imitação, da repetição, da entonação e do olhar compartilhado com adultos. No entanto, a exposição passiva a conteúdos audiovisuais, mesmo que considerados “educativos”, não substitui a riqueza dessas interações humanas. Estudos indicam que a exposição precoce às telas, especialmente antes dos dois anos de idade, está associada a atrasos no desenvolvimento da linguagem expressiva e compreensiva (Christakis et al., 2004; Sociedade Brasileira de Pediatria - SBP, 2019; Gondim et al., 2022).

O artigo de revisão de Abud et al. (2024) aponta que o excesso de estímulos promovido pelas telas digitais superativa o sistema de recompensa cerebral, dificultando a manutenção da atenção em atividades cotidianas e comprometendo a autorregulação emocional. Esse cenário é agravado pela diminuição das interações sociais, que são fundamentais para o amadurecimento de habilidades cognitivas e linguísticas. A

neuroplasticidade, que é mais intensa nos três primeiros anos de vida, exige estímulos variados e mediados por afeto, o que dificilmente é proporcionado por experiências exclusivamente digitais

Além disso, dados do estudo de Nobre et al. (2021) apontam que, entre crianças de 24 a 42 meses com tempo de tela superior a duas horas diárias, houve associação estatisticamente significativa com menor desempenho em escalas de linguagem expressiva avaliadas por meio do instrumento Bayley III. A linguagem foi o único fator de desenvolvimento infantil que permaneceu significativo na análise de regressão logística, indicando que o tempo de tela é um forte preditor de impactos negativos no desenvolvimento linguístico.

Outro fator preocupante é a aceleração e fragmentação dos estímulos digitais, que exigem respostas imediatas e promovem gratificação instantânea. Tais características podem comprometer o desenvolvimento da atenção sustentada, da memória de trabalho e da capacidade de elaborar narrativas, impactando diretamente as habilidades escolares futuras. Como aponta a OMS (2019), crianças precisam de atividades que envolvam leitura, conversas face a face, jogos simbólicos e movimento corporal para garantir um desenvolvimento saudável e equilibrado.

Dessa forma, o uso excessivo de telas não compromete apenas o “tempo” disponível para outras atividades, mas afeta diretamente a qualidade das experiências de aprendizagem da criança. O brincar livre, a contação de histórias, a imitação de gestos e sons, e o diálogo com os adultos são insubstituíveis. A linguagem, mais do que um sistema de palavras, é uma construção social que demanda vínculo, atenção e tempo compartilhado, aspectos que as telas, mesmo quando bem intencionadas, não são capazes de proporcionar sozinhas.

Problemas no sono e no comportamento

O sono exerce papel fundamental no desenvolvimento infantil, pois está diretamente relacionado à consolidação da memória, à regulação emocional e à recuperação física e mental. Na primeira infância, é durante o sono, especialmente na fase REM (movimento rápido dos olhos), que ocorrem importantes processos neurológicos, como a organização das sinapses e a fixação de aprendizagens (Mindell, 2015). A interrupção ou redução dessa fase do sono pode comprometer não apenas o bem-estar

imediatamente da criança, mas também seu desenvolvimento cognitivo e emocional a longo prazo.

A exposição prolongada às telas, sobretudo no período noturno, tem sido associada a alterações no ritmo circadiano e à redução da produção de melatonina, hormônio essencial para a indução e manutenção do sono (SBP, 2022). A luz azul emitida por dispositivos como tablets e smartphones interfere diretamente nesse processo biológico, dificultando o adormecer e a qualidade do sono. De acordo com a Organização Mundial da Saúde (2019), crianças menores de cinco anos não devem ser expostas a telas antes de dormir, recomendando-se inclusive que o quarto seja livre de dispositivos eletrônicos.

Além dos efeitos fisiológicos, o uso excessivo de telas também tem sido associado a comportamentos de irritabilidade, agitação psicomotora, déficit de atenção e dificuldade de autorregulação emocional. Segundo Abud et al. (2024), a superexposição a estímulos visuais e auditivos intensos e rápidos estimula constantemente os sistemas de excitação cerebral, impedindo que a criança desenvolva tolerância à frustração ou capacidade de espera. Como resultado, ao serem privadas das telas, muitas crianças apresentam reações de abstinência, como choro, gritos, agressividade ou retraimento.

Esses efeitos vêm sendo observados também em ambiente escolar. Conforme relatado por professores e especialistas do Atendimento Educacional Especializado (AEE), é crescente o número de crianças encaminhadas para avaliação devido a comportamentos agitados ou desorganizados, que muitas vezes estão mais associados ao uso desregulado de telas do que a quadros clínicos específicos. Gondim et al. (2022) apontam que a irritabilidade excessiva e a dificuldade de concentração são alguns dos sintomas mais frequentemente relatados por pais cujos filhos utilizam telas por longos períodos diários.

Ainda que o entretenimento digital tenha seu espaço, ele não deve substituir as atividades que promovem a autorregulação e a tranquilidade emocional, como a leitura antes de dormir, o contato afetivo com os cuidadores, o brincar simbólico ou a escuta de músicas suaves. Essas práticas ajudam a preparar a criança para o sono e a desenvolver um senso interno de segurança e previsibilidade, essenciais para seu equilíbrio emocional.

Assim, é fundamental que famílias e escolas estejam atentas não apenas à quantidade de tempo de tela, mas à qualidade da rotina diária da criança e ao momento em que essas tecnologias são oferecidas. O sono, muitas vezes negligenciado, é um dos

pilares do desenvolvimento saudável, e sua preservação deve ser entendida como uma responsabilidade coletiva.

Sedentarismo e obesidade infantil

A infância é um período em que o movimento corporal é fundamental não apenas para o desenvolvimento motor, mas também para a saúde física, emocional e social. Através da atividade física, a criança fortalece os músculos e ossos, desenvolve a coordenação motora, regula suas emoções e aprende a conviver com regras, limites e frustrações. A OMS (2019) recomenda que crianças de 1 a 5 anos pratiquem pelo menos três horas de atividade física por dia, sendo que, para as de 3 a 4 anos, ao menos uma hora deve ser de intensidade moderada a vigorosa.

Entretanto, o aumento do tempo de exposição às telas tem contribuído para a redução significativa do tempo destinado ao movimento e à brincadeira ativa. Crianças que passam muitas horas em frente a dispositivos eletrônicos acabam tendo menos oportunidades para correr, pular, explorar o espaço e interagir com outras crianças, assumindo uma postura predominantemente sedentária. Esse comportamento compromete o desenvolvimento físico e contribui para o surgimento de problemas de saúde, como o sobrepeso e a obesidade.

Segundo Gondim et al. (2022), o tempo excessivo diante de telas se relaciona a um estilo de vida menos ativo, à maior ingestão de alimentos ultraprocessados, muitas vezes consumidos durante o uso de dispositivos, e à diminuição do gasto energético. Essa associação tem sido observada em diversos estudos epidemiológicos que indicam que o tempo de tela acima de duas horas por dia está ligado ao maior índice de massa corporal (IMC) em crianças, bem como ao aumento de fatores de risco para doenças metabólicas e cardiovasculares.

Além disso, o uso prolongado de telas pode impactar negativamente a percepção corporal e a autoimagem da criança, especialmente quando o conteúdo consumido veicula padrões estéticos irreais e idealizados. O sedentarismo precoce também pode criar hábitos que persistirão ao longo da vida, dificultando a adoção de rotinas saudáveis na adolescência e na fase adulta.

A Sociedade Brasileira de Pediatria (2022) alerta que a passividade exigida pelas atividades digitais pode afetar não apenas o corpo, mas também a disposição para brincar,

a motivação e a criatividade. Crianças habituadas ao consumo de vídeos rápidos e recompensas imediatas apresentam mais dificuldade para sustentar o interesse por atividades que exigem esforço físico e interação com o ambiente real.

Diante disso, é fundamental que famílias e escolas estimulem o brincar ativo e o contato com a natureza, oferecendo oportunidades para que as crianças corram, pulem, subam em brinquedos, empurrem objetos, participem de jogos coletivos e experimentem diferentes formas de movimento. Mais do que uma questão estética ou de saúde física, o combate ao sedentarismo infantil é também uma defesa do direito ao corpo em movimento, à vivência plena da infância e à descoberta do mundo pela ação.

Redução da socialização e prejuízos emocionais

As habilidades sociais e emocionais não nascem prontas: elas são construídas ao longo da infância por meio da convivência com outras pessoas, da mediação afetiva de adultos e da experimentação de situações sociais reais. Durante a primeira infância, o contato com os pares, os jogos de faz de conta, as trocas de olhares, gestos e palavras são experiências fundamentais para o desenvolvimento da empatia, do autocontrole, da escuta, da expressão emocional e da cooperação. Segundo Vygotsky (1998), o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre inicialmente no plano social para depois ser internalizado, o que reforça a importância da interação direta e significativa com o outro.

No entanto, quando a criança passa a maior parte do tempo conectada a uma tela, seja assistindo a vídeos, seja interagindo com aplicativos, essas oportunidades de interação humana são substituídas por uma experiência solitária ou, no máximo, com interação unidirecional. O tempo que poderia ser dedicado à construção de vínculos e à vivência do grupo é consumido por estímulos digitais que não devolvem respostas afetivas reais. Gondim et al. (2022) apontam que esse tipo de uso excessivo de telas está associado a maiores níveis de retraimento social, dificuldade de comunicação interpessoal e maior tendência à irritabilidade.

Além disso, a criança que se habitua a interações mediadas por tecnologia pode apresentar dificuldade em se adaptar a contextos sociais onde a resposta do outro não é imediata ou programada. Conforme Piaget (1971), o desenvolvimento da moral e da autonomia passa por estágios que exigem a convivência com regras, a mediação de

conflitos e a construção de acordos com os pares, vivências que não ocorrem no ambiente digital, especialmente quando a criança é exposta apenas a conteúdos de consumo passivo.

O contato humano é essencial também para o desenvolvimento da inteligência emocional. A leitura das expressões faciais, o reconhecimento das próprias emoções, o consolo diante da frustração e o compartilhamento de sentimentos são aprendizados que se constroem no olhar e na presença do outro. A UNICEF (2020) alerta que o uso desregulado de telas pode promover uma infância mais isolada, com impactos diretos na autoestima, na empatia e no sentimento de pertencimento social.

Não é raro que crianças pequenas demonstrem resistência a interações sociais presenciais quando estão habituadas ao uso contínuo de dispositivos eletrônicos. Em contextos escolares, observa-se com frequência a dificuldade de entrar em brincadeiras coletivas, manter o olhar durante a fala ou compreender normas de convivência. Abud et al. (2024) reforçam que esse afastamento das interações humanas pode gerar impactos emocionais profundos, inclusive aumentando o risco de sintomas de ansiedade e depressão desde muito cedo.

Nesse sentido, é urgente que adultos responsáveis pela educação de crianças pequenas, sejam pais, professores ou cuidadores, reconheçam que as habilidades sociais e emocionais precisam ser cultivadas diariamente, com presença, escuta e convivência real. A empatia, a solidariedade e o respeito não se desenvolvem diante de uma tela, mas no calor das relações humanas que formam a base da vida em sociedade.

Risco de dependência digital e resistência a outras experiências

O uso abusivo de telas na infância pode gerar não apenas prejuízos no desenvolvimento, mas também um padrão de comportamento que se assemelha ao de dependência. Embora o termo “dependência digital” ainda seja controverso quando aplicado à infância, há crescente consenso entre pesquisadores e profissionais de saúde sobre a existência de um vínculo desregulado e compulsivo de muitas crianças com dispositivos eletrônicos (SBP, 2022). Tal vínculo é marcado pela dificuldade de interromper o uso, reações intensas diante da restrição do acesso e recusa em participar de atividades que não envolvam tecnologia.

Segundo Abud et al. (2024), o uso excessivo de telas ativa de forma intensa o sistema de recompensa cerebral, liberando dopamina e promovendo uma sensação de prazer imediato. Esse processo neuroquímico, semelhante ao que ocorre com substâncias aditivas, reforça o comportamento de repetição e dificulta que a criança se engaje em atividades menos estimulantes, como brincar com objetos simples, ouvir uma história ou participar de rodas de conversa

Em contextos escolares, esse fenômeno se manifesta como desinteresse, inquietação e frustração diante de propostas pedagógicas que exigem tempo, escuta e elaboração.

Gondim et al. (2022) destacam que a criança submetida precocemente a estímulos digitais intensos tende a buscar exclusivamente atividades que proporcionem gratificação rápida. Isso cria uma relação de evitação com experiências que envolvem esforço cognitivo, construção simbólica, interação social e uso da imaginação. Assim, a criança não apenas perde oportunidades fundamentais para seu desenvolvimento, como também começa a resistir ativamente a elas.

Outro aspecto preocupante é a substituição do brincar espontâneo por atividades digitais. O brincar, especialmente o simbólico e o corporal, é um direito garantido pela legislação brasileira e reconhecido como linguagem essencial da infância (Brasil, 2017). Quando a criança deixa de brincar por estar sempre diante de telas, há um empobrecimento de sua capacidade criativa, de sua autorregulação emocional e de sua noção de mundo.

Além disso, o comportamento de dependência pode gerar impactos no convívio familiar. Muitas famílias relatam que os únicos momentos de “calma” em casa são quando os filhos estão diante de telas. Essa dinâmica revela um ciclo vicioso: os adultos oferecem os dispositivos para obter silêncio e tranquilidade, e as crianças, por sua vez, se tornam cada vez menos tolerantes a contextos sem estimulação digital. Esse padrão enfraquece os vínculos familiares e reduz drasticamente o tempo de qualidade entre pais e filhos (SBP, 2022).

É importante destacar que a dependência digital na infância não surge do uso moderado e mediado de tecnologias, mas da ausência de limites claros, da falta de alternativas reais de lazer e da sobrecarga dos adultos, que acabam terceirizando sua função educativa aos dispositivos. Romper com esse ciclo exige uma mudança cultural, institucional e afetiva, em que o adulto assuma a centralidade de seu papel na mediação

do mundo da criança e na construção de experiências mais ricas, diversificadas e humanas.

A pandemia, o isolamento e a intensificação do uso de telas

A pandemia da COVID-19, declarada em 2020 pela Organização Mundial da Saúde, alterou profundamente a dinâmica social, familiar e educacional em todo o mundo. Com o fechamento de escolas, a necessidade de distanciamento social e o trabalho remoto imposto a muitos adultos, as telas digitais se tornaram ainda mais centrais na vida cotidiana, inclusive na rotina das crianças pequenas. Segundo relatório da UNICEF (2021), houve um aumento considerável no tempo de exposição a dispositivos eletrônicos por parte das crianças durante o período pandêmico, tanto para fins educacionais quanto recreativos.

Em muitos lares, a tecnologia foi percebida como uma solução temporária para a manutenção de vínculos escolares e familiares à distância. No entanto, para além da função comunicativa, os dispositivos eletrônicos passaram a ser utilizados como estratégia para manter as crianças ocupadas e silenciosas enquanto os adultos tentavam conciliar múltiplas tarefas dentro de casa. Essa realidade foi particularmente visível em famílias que não dispunham de rede de apoio, espaço físico adequado ou recursos materiais para oferecer outras formas de ocupação infantil.

O uso intensivo de telas nesse período não apenas se consolidou como hábito em muitas famílias, como também se normalizou socialmente. Crianças de 1 a 5 anos, que antes já eram expostas a conteúdos audiovisuais, passaram a ficar ainda mais tempo em frente às telas, agora não só por lazer, mas também em atividades pedagógicas remotas, muitas vezes sem o acompanhamento necessário. Essa exposição prolongada gerou efeitos visíveis, como distúrbios no sono, regressões comportamentais, irritabilidade, dificuldades de linguagem e menor tolerância à frustração (Abud et al., 2024; Gondim et al., 2022).

Além disso, a pandemia intensificou desigualdades já existentes. Enquanto algumas famílias conseguiram oferecer experiências compensatórias, como brincadeiras no quintal, leituras em voz alta ou atividades artísticas, outras enfrentaram contextos de insegurança alimentar, desemprego e sobrecarga emocional, o que dificultou o

acompanhamento da infância. Para muitas crianças, a tela foi o único recurso disponível, substituindo a escola, os amigos, os passeios e até mesmo o colo dos pais.

Essa intensificação do uso de telas durante a pandemia também impactou diretamente a forma como crianças pequenas lidam com o tédio, a espera e a necessidade de criar. Como aponta a Sociedade Brasileira de Pediatria (2022), muitas crianças passaram a demonstrar dependência da estimulação digital, rejeitando atividades espontâneas e exigindo o celular ou o tablet para qualquer situação de espera ou desconforto.

Portanto, embora a pandemia tenha representado um momento atípico e desafiador, seus efeitos sobre o uso de telas na infância ainda perduram. A naturalização desse uso, sem a devida reflexão e regulação, impõe desafios importantes para famílias e educadores que desejam recuperar o valor da convivência, do brincar e da experiência direta com o mundo real. Reverter esse quadro exige um esforço conjunto e intencional, que compreenda o contexto vivido, mas também a urgência de se reconstruírem vínculos mais presenciais, afetivos e humanos no cotidiano infantil.

ESCOLA E FAMÍLIA NA MEDIAÇÃO DO USO DE TELAS

A infância é uma fase da vida que exige proteção, presença e responsabilidade coletiva. As escolhas feitas pelos adultos, pais, mães, cuidadores e professores, influenciam diretamente o modo como as crianças se relacionam com o mundo. No contexto digital contemporâneo, em que as telas se tornaram parte do cotidiano, a mediação responsável dos adultos é não apenas desejável, mas imprescindível para garantir que o uso da tecnologia ocorra de forma equilibrada, segura e alinhada às necessidades do desenvolvimento infantil.

A família, como primeiro espaço de socialização, desempenha papel essencial na formação dos hábitos e rotinas da criança. Cabe aos responsáveis estabelecer limites claros quanto ao tempo e ao conteúdo consumido, bem como oferecer alternativas de qualidade, que envolvam brincadeiras, diálogo, leitura e convivência ativa. A Sociedade Brasileira de Pediatria (2022) orienta que crianças menores de dois anos não sejam expostas a telas, e que, entre dois e cinco anos, o tempo máximo diário não ultrapasse uma hora, sempre com supervisão e conteúdo adequado à faixa etária.

No entanto, a mera restrição não é suficiente. A mediação consciente pressupõe o envolvimento ativo dos adultos nas interações com a criança, inclusive no ambiente digital. Assistir juntos a um vídeo, comentar uma história, propor atividades relacionadas ao que foi visto ou até mesmo usar a tecnologia como ponte para interações reais são formas de transformar o consumo passivo em experiência significativa. Moran (2012) destaca que a tecnologia não é, por si só, positiva ou negativa, o que define seu valor é o sentido que ela assume na relação com o outro.

A escola, por sua vez, tem papel fundamental tanto na educação das crianças quanto na orientação das famílias. Como instituição social e espaço de formação crítica, a escola pode (e deve) promover discussões sobre o uso das tecnologias, oferecer alternativas ao entretenimento digital e defender o direito da criança ao brincar livre, ao corpo em movimento e à construção de relações humanas. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em sua etapa da Educação Infantil, afirma que é responsabilidade das instituições assegurar “espaços, tempos, materiais e relações que promovam experiências nas quais as crianças possam observar, explorar, experimentar, levantar hipóteses, construir explicações, conviver, brincar e participar ativamente” (Brasil, 2017).

Além disso, a escola pode desenvolver projetos com foco em letramento digital crítico, formação para o uso ético e saudável das tecnologias, criação de rotinas equilibradas e fomento de práticas pedagógicas que priorizem o vínculo, o afeto e a escuta da criança. Também é papel da escola dialogar com as famílias, oferecendo apoio e orientações práticas sobre como regular o uso de telas em casa, especialmente nos momentos de transição, como antes de dormir, nas refeições e após o retorno da escola.

A corresponsabilidade entre escola e família é central na construção de uma cultura de cuidado com a infância. Proteger a criança do excesso de estímulos digitais não significa afastá-la do mundo contemporâneo, mas garantir que ela o conheça por meio de relações reais, afetivas e humanizadas. O equilíbrio entre o digital e o concreto exige intenção, presença e compromisso, valores que precisam ser continuamente cultivados por todos os adultos envolvidos na educação infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso de tecnologias digitais na primeira infância é uma realidade contemporânea que exige reflexão crítica, responsabilidade compartilhada e decisões conscientes por

parte de todos os adultos envolvidos na educação das crianças. Embora as telas possam oferecer benefícios pedagógicos quando utilizadas de forma intencional, mediada e contextualizada, os riscos decorrentes de seu uso excessivo, precoce e desregulado são evidentes e amplamente documentados.

Este capítulo buscou contribuir com o debate sobre os impactos das mídias digitais no desenvolvimento infantil, destacando efeitos sobre a linguagem, a cognição, o sono, o comportamento, a socialização, o corpo em movimento e a saúde emocional das crianças pequenas. Com base em estudos recentes e na prática pedagógica das autoras, reafirma-se que a qualidade das interações humanas, do brincar simbólico e das experiências concretas é insubstituível para o desenvolvimento integral na primeira infância.

A pandemia de COVID-19 agravou muitos dos dilemas já existentes, evidenciando a fragilidade de estruturas de apoio familiar e escolar diante da intensificação do uso de telas. Nesse cenário, torna-se ainda mais urgente o fortalecimento de políticas públicas, formações docentes e ações educativas junto às famílias que promovam o uso responsável das tecnologias, sem comprometer os direitos fundamentais das crianças à convivência, ao afeto, ao movimento e à brincadeira.

Conclui-se que a mediação consciente, afetuosa e intencional do uso das telas deve ser compreendida como uma responsabilidade ética e social. Proteger a infância não é negar a presença da tecnologia, mas garantir que ela não substitua, silencie ou empobreça as experiências formativas essenciais à constituição de sujeitos plenos, criativos e emocionalmente saudáveis. A escola, a família e a sociedade têm, juntas, o compromisso de construir uma infância mais humana, ativa e significativa.

REFERÊNCIAS

BUCKINGHAM, David. **Beyond technology**: children's learning in the age of digital culture. Cambridge: Polity Press, 2007.

GARDNER, Howard. **Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas**. Porto Alegre: Artmed, 1994.

KRAMER, Sonia. **A infância e sua singularidade**. In: KRAMER, Sonia (org.). *A infância e a cultura contemporânea*. 3. ed. Rio de Janeiro: Freire, 2003.

MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2012.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Artigo:

AMERICAN ACADEMY OF PEDIATRICS. **Media and young minds**. *Pediatrics*, Elk Grove Village, v. 138, n. 5, p. e20162591, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1542/peds.2016-2591>.

CHRISTAKIS, Dimitri A. et al. **Early television exposure and subsequent attentional problems in children**. *Pediatrics*, Elk Grove Village, v. 113, n. 4, p. 708–713, 2004.

KARDEFELT-WINTHER, Daniel. **How does the time children spend using digital technology impact their mental well-being, social relationships and physical activity?** Florence: UNICEF Office of Research-Innocenti, 2017. (Discussion Paper).

PRENSKY, Marc. **Digital natives, digital immigrants**. *On the Horizon*, [S.l.], v. 9, n. 5, p. 1–6, 2001.

Organizações e manuais técnicos:

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Diretrizes sobre atividade física, comportamento sedentário e sono para crianças menores de 5 anos de idade**. Genebra: OMS, 2019.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. **Manual de orientação: saúde de crianças e adolescentes na era digital**. Rio de Janeiro: SBP, 2022.

Capítulo 9

TRANSIÇÕES EDUCACIONAIS E A IMPLEMENTAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS DA BNCC: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NO SÉCULO XXI

DOI: 10.5281/zenodo.17359455

Aline da Silva Goulart

Doutora em Educação em Ciências. Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS.

alinefsgoulart@gmail.com

Tainá Fernandes

Mestra em Educação em Ciências. Universidade Federal do Pampa - Unipampa.

tainafernandes@unipampa.edu.br

Bruna de Lima Pinheiro

Mestranda em Educação em Ciências. Universidade Federal do Pampa - Unipampa.

profebrupinheiro@gmail.com

Kellen Mariane Athaide Rocha

Doutora em Bioquímica. Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS.

kellenrocha92@gmail.com

Andréia Caroline Fernandes Salgueiro

Pós-Doutora em Educação. Docente na Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP.

acfsalgueiro@gmail.com

Vanderlei Folmer

*Doutor em Ciências Biológicas. Docente Titular na Universidade Federal do Pampa-
Unipampa. vanderleifolmer@unipampa.edu.br*

Resumo: Este estudo investigou os desafios e oportunidades enfrentados pelos docentes durante a transição entre modalidades de ensino – remoto, híbrido e presencial – após a pandemia de COVID-19, com foco na implementação das competências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em uma cidade da fronteira oeste do Rio Grande do Sul. Por meio de uma abordagem qualitativa e exploratória, foram analisadas as respostas de professores sobre suas experiências durante e após o ensino remoto. Os resultados destacaram dificuldades na adaptação das práticas pedagógicas, na participação dos alunos e na falta de suporte técnico e emocional. A desigualdade digital e as disparidades socioeconômicas foram apontadas como barreiras significativas para a aprendizagem dos estudantes no ensino remoto. No retorno ao ensino presencial, os docentes relataram desafios relacionados à recuperação das habilidades perdidas, indisciplina e dificuldades de socialização. Além disso, o estudo evidenciou a importância das competências socioemocionais e o papel central da formação continuada docente no enfrentamento dos desafios educacionais. Conclui-se que o novo cenário educacional pós-pandemia da COVID-19 exige uma abordagem mais adaptativa, colaborativa e inovadora, envolvendo a participação ativa de todos os envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem. O estudo oferece reflexões para orientar futuras práticas pedagógicas e o desenvolvimento profissional docente.

Palavras-chave: aprendizagem socioemocional; base nacional comum curricular; educação híbrida.

Abstract: This study examines the challenges and opportunities encountered by educators during the transition between instructional modalities—remote, hybrid, and in-person—following the COVID-19 pandemic, with particular emphasis on the implementation of the competencies established by the Brazilian National Common Curricular Base (BNCC) in a municipality located along the western border of Rio Grande do Sul. Employing a qualitative and exploratory approach, the research analyzed teachers' responses regarding their experiences during and after remote instruction. The findings

revealed significant difficulties in adapting pedagogical practices, fostering student engagement, and addressing the lack of technical and emotional support. Digital inequality and socioeconomic disparities emerged as major barriers to student learning in the context of remote education. Upon the resumption of in-person classes, educators reported challenges associated with the recovery of lost skills, issues of indiscipline, and difficulties related to students' socialization. Additionally, the study highlights the relevance of socioemotional competencies and underscores the pivotal role of continuous teacher professional development in addressing contemporary educational challenges. The study concludes that the post-pandemic educational landscape necessitates a more adaptive, collaborative, and innovative approach, engaging all stakeholders actively in the processes of teaching and learning. These findings provide insights to inform future pedagogical practices and guide the ongoing professional development of educators.

Keywords: social-emotional learning; national common core curriculum; hybrid education.

INTRODUÇÃO

A pandemia de COVID-19 provocou profundas transformações no sistema educacional brasileiro. A rápida transição entre os formatos presencial, remoto e híbrido acentuou desigualdades históricas e evidenciou fragilidades estruturais no acesso e permanência dos estudantes na escola (Carmo, 2021). Ao mesmo tempo, impôs desafios inéditos à prática docente, exigindo reorganização curricular, adaptação de metodologias e reconfiguração dos espaços e tempos escolares.

Apesar desse cenário de instabilidade, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi mantida como documento orientador das aprendizagens, defendendo o desenvolvimento de competências e habilidades essenciais para a formação integral dos estudantes (Brasil, 2018). O cumprimento das metas previstas, no entanto, tornou-se um desafio diante da complexidade do momento. Segundo Dias et al. (2024), as escolas e redes de ensino encontraram dificuldades em garantir a efetiva consolidação dessas habilidades durante o ensino remoto.

Entre os principais entraves, destacam-se a falta de familiaridade dos docentes com os instrumentos de avaliação das habilidades da BNCC, a incerteza quanto ao que foi, de

fato, possível ensinar e consolidar no período remoto, além da ausência de indicadores claros no cotidiano escolar para monitorar essas aprendizagens (Costa, 2023). Tais fatores comprometeram a continuidade e a coerência do processo de ensino e aprendizagem, dificultando a retomada estruturada no retorno ao ensino presencial.

Por outro lado, o contexto pandêmico também impulsionou práticas pedagógicas inovadoras, com maior uso de tecnologias digitais e metodologias centradas na colaboração, resolução de problemas e autonomia discente (Tassoni & Brito, 2022; Silva & Abranches, 2024). Esse movimento abriu espaço para repensar estratégias de ensino que dialoguem com a realidade dos estudantes e com as diretrizes da BNCC, mas também trouxe questionamentos sobre o quanto tais inovações estão alinhadas às orientações curriculares nacionais.

Diante disso, este estudo propõe-se a investigar como as habilidades previstas pela BNCC foram mobilizadas durante a transição entre as modalidades de ensino e quais competências têm se revelado prioritárias no cenário pós-pandêmico. A partir dessa análise, busca-se compreender os desafios, avanços e reorientações necessárias à efetiva implementação curricular em contextos escolares marcados por desigualdades e incertezas.

METODOLOGIA

Este estudo adota abordagem qualitativa e exploratória, com análise de discurso para compreender significados, crenças e atitudes que influenciam fenômenos sociais (Minayo, 2001). Conforme Gil (2002), a abordagem exploratória busca esclarecer o problema e fundamentar hipóteses, útil para fenômenos pouco investigados. A análise de discurso, segundo Foucault (1996), revela significados subjacentes nos relatos, refletindo e sendo moldada pelo contexto social.

A pesquisa foi conduzida em uma escola rural localizada no município do Rio Grande do Sul. A coleta de dados foi realizada por meio de um questionário online, estruturado na plataforma Google Formulários, e enviado aos participantes via WhatsApp, com o apoio da diretora da escola. O questionário, composto por sete perguntas (quadro 1), buscou explorar as perspectivas dos docentes sobre o desenvolvimento das competências durante as transições entre as modalidades de ensino.

Quadro 1 – Perguntas do Questionário

Nº Questão	Questão
01	Você é docente de qual nível de ensino?
02	Tempo de atuação docente?
03	Você conseguiu preparar suas aulas a partir das habilidades estabelecidas dentro da BNCC durante o Ensino Remoto? Se não, por quê?
04	Você acredita que as habilidades consideradas fundamentais para o ano vigente foram contempladas durante o ensino remoto?
05	Quais os maiores desafios que a comunidade escolar está enfrentando com o retorno das atividades presenciais?
06	Você acredita que essas habilidades poderão ser retomadas agora no ensino presencial?
07	Em relação aos docentes e estudantes, quais habilidades e competências estão sendo importantes para o retorno presencial?

Fonte: Autores, 2024.

Os dados foram analisados por meio da Análise Textual Discursiva (ATD), que permite interpretar sentidos implícitos nas narrativas, conforme proposto por Moraes e Galiuzzi (2013). Essa abordagem favoreceu a compreensão das falas dos docentes. Os resultados foram apresentados em figuras, gráficos, tabelas e excertos. Apenas participaram os docentes que consentiram formalmente, com as falas identificadas como “*Docente X*” ou “*Docente Y*”, garantindo o anonimato.

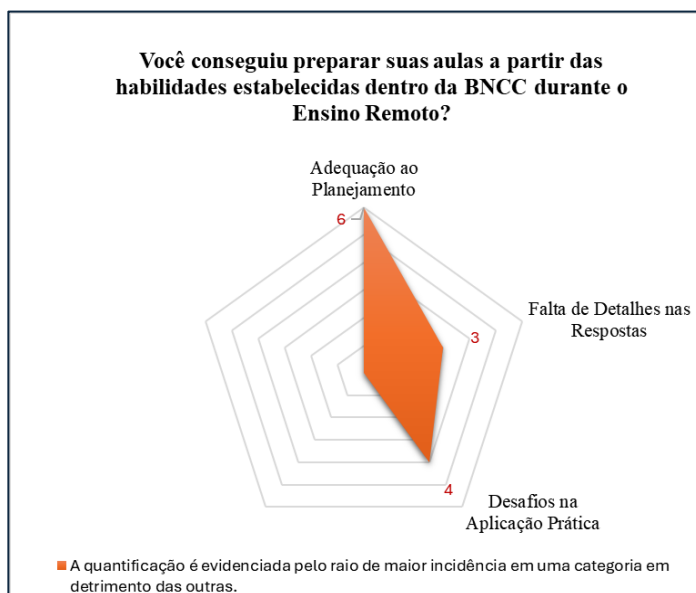
RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foram convidados para a pesquisa todos os docentes da escola (n=18), dos quais treze aceitaram participar e responderam ao questionário. Desses, nove atuavam no ensino fundamental e quatro no ensino médio, com experiência variando de 1 a mais de 10 anos. 76,9% dos participantes possuíam mais de 10 anos de experiência, o que proporcionou uma visão ampla das diferentes vivências e desafios enfrentados ao longo de suas trajetórias profissionais.

Desafios Durante a Pandemia

Com base na análise das respostas revelou três categorias principais: Adequação ao planejamento, Desafios na aplicação prática e Falta de detalhes na resposta. As frequências dessas categorias estão ilustradas a seguir (gráfico 1).

Gráfico 1 – Preparação das aulas com base nas habilidades da BNCC.



Fonte: Autores, 2024.

Observa-se que, embora muitos docentes afirmem preparar suas aulas com base na BNCC, nem todos conseguem aplicar essas habilidades de forma efetiva. Algumas respostas também foram pouco detalhadas, dificultando a compreensão dos desafios enfrentados. A análise dos relatos revelou padrões distintos de resposta, como descrito a seguir:

● Categoria 1: Adequação ao Planejamento

Nessa categoria, observou-se que os docentes integraram as habilidades da BNCC em seus planejamentos, evidenciando o esforço para alinhar as práticas pedagógicas às diretrizes curriculares. Relato do docentes ilustram essa abordagem:

Docente X: *"Sim, as aulas foram planejadas conforme as habilidades da BNCC, porém a aplicação foi muito complicada. Pois a grande maioria dos educandos não tinham condições para participar das aulas remotas."*

Docente Y: *"O planejamento seguiu as diretrizes da BNCC, mas a execução foi comprometida pela falta de recursos".*

Os depoimentos indicam que o planejamento alinhado à BNCC contou com suporte pedagógico, mas enfrentou obstáculos na execução, principalmente pela falta de infraestrutura durante a pandemia. Apesar do esforço docente, a aplicação plena foi dificultada, evidenciando a necessidade de avaliações e ajustes contínuos. Na próxima categoria, abordaremos essas dificuldades práticas com mais detalhes.

- **Categoria 2: Desafios na Aplicação Prática**

Apesar do planejamento alinhado à BNCC, docentes enfrentaram dificuldades para aplicá-la no ensino remoto, principalmente pela baixa participação dos alunos, falta de suporte e pouco envolvimento familiar. As desigualdades socioeconômicas e o acesso limitado à internet agravaram o cenário. Como destacou um docente: "É muito difícil estabelecer o que pede a BNCC porque a realidade que você está inserida necessita de outras coisas mais importantes." Tais desafios evidenciam a urgência de apoio mais efetivo e da readequação das diretrizes da BNCC no retorno presencial, visando sanar lacunas e garantir a aprendizagem essencial.

- **Categoria 3: Falta de Detalhes na Resposta**

A recorrência das respostas pouco elaboradas, como "Sim" ou "Não", dificultaram uma análise aprofundada sobre as percepções docentes e os fatores que impactaram o alcance das habilidades da BNCC no ensino remoto. Essa limitação pode estar associada à dificuldade em avaliar o que foi efetivamente ensinado, à ausência de indicadores claros no cotidiano escolar e à incerteza quanto à aplicação das competências. Quando questionados sobre o cumprimento das habilidades previstas, 69,2% afirmaram não tê-las contemplado, destacando como causas a baixa participação dos alunos, o limitado envolvimento das famílias e as dificuldades de acesso às aulas remotas. Um depoimento ilustra essa situação:

Docente X: “A maioria não, porque houve pouca participação dos estudantes com frequência diária, falta de envolvimento das famílias e quase nenhum retorno das atividades propostas.”

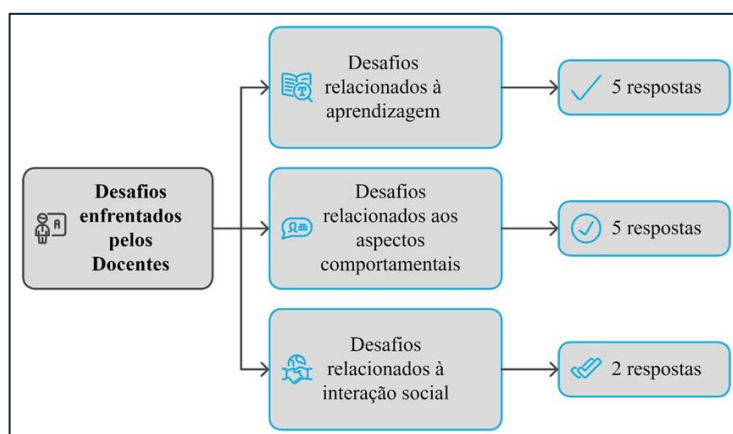
Outros, no entanto, mencionaram que, embora o processo tenha sido dificultado, houve um esforço para focar nas habilidades essenciais. O relato de um outro docente expressa essa perspectiva:

Docente Y: “Devido à pandemia, tivemos de avaliar quais deveriam ser as habilidades mínimas necessárias, ou seja, escolher qual seria a habilidade essencial para aquele ano (série) e trabalhar de forma que essas habilidades fossem desenvolvidas.”

Finalmente, alguns docentes reconheceram que, embora o planejamento tenha contemplado essas habilidades, elas não foram atingidas pelos estudantes. Um depoimento exemplifica isso: **“Foram contempladas no planejamento, mas não foram atingidas pelos alunos.”**

Identificação de três categorias principais, conforme ilustrado no diagrama a seguir (Figura 1).

Figura 1 – Desafios enfrentados pelos Docentes



Fonte: Autores, 2024.

- **Categoria 1 - Desafios relacionados à aprendizagem**

Os docentes manifestaram preocupação com a recuperação das perdas de aprendizagem no ensino remoto, destacando desafios como “organizar a recuperação” e

“motivar os alunos”, além da sensação de que estes “pararam no tempo” e esqueceram a rotina escolar. Os dados indicam que, além das lacunas acadêmicas, a motivação dos alunos é essencial para a eficácia do ensino, exigindo estratégias que integrem recuperação e engajamento no ambiente escolar.

- **Categoria 2 - Desafios relacionados ao comportamento**

Os docentes relataram indisciplina, falta de comprometimento e dificuldade de foco dos estudantes, atribuídas ao longo período fora da escola. Também observaram sinais de imaturidade comportamental, o que compromete a prática pedagógica e o desenvolvimento do conhecimento nos anos seguintes. Dois relatos descritivos dos docentes são especialmente esclarecedores:

***Docente X:** “Nos anos iniciais penso que primeiro escuto e sinto a indisciplina misturada com uma violência de agressão por palavras e atos.”*

***Docente Y:** “Lidar com a indisciplina e a falta de comprometimento dos estudantes para com as atividades propostas. Acredito que por ficar bastante tempo em casa, durante a pandemia, seja difícil reestabelecer a rotina escolar.”*

Esses relatos refletem uma preocupação crescente com a dificuldade dos estudantes em se reconectar com as rotinas e expectativas da vida escolar, o que agrava os problemas de comportamento. Outro participante destaca que muitos **“alunos apresentam imaturidade e diversas dificuldades”**.

- **Categoria 3 - Desafios relacionados à interação social**

Os docentes também apontaram dificuldades no convívio e na interação entre os estudantes, sublinhando as lacunas decorrentes da falta de atividades presenciais. A ausência de convívio durante a pandemia prejudicou a criação e o fortalecimento de vínculos sociais, como ilustrado no relato de um docente:

***Docente X:** “Dificuldade de convívio, de interação e sérias defasagens na aprendizagem.”*

Adicionalmente, a quinta pergunta explorou a perspectiva dos docentes quanto à retomada das habilidades fundamentais no contexto do ensino presencial. A análise e frequência das respostas resultou em duas categorias, a seguir (Tabela 1).

Tabela 1 – Perspectivas dos docentes em relação à retomada das habilidades

Nº da Categoria	Categoria	Frequência (N = respostas)
01	Otimismo e Execução Atual (Categoria Positiva)	8
02	Necessidade de Revisão e Ênfase no Apoio (Categoria Crítica)	3

Fonte: Autores, 2024.

A análise **da categoria 1** revela que muitos docentes expressaram otimismo em relação à retomada das habilidades no ensino presencial. Eles demonstraram confiança na capacidade de adaptação e planejamento das atividades pedagógicas, conforme evidenciado no seguinte relato:

***Docente X:** "Estão sendo! Na rede estadual, o ano letivo foi dividido em 4 bimestres, sendo o primeiro dedicado apenas a avaliação diagnóstica e retomada de conteúdos considerados essenciais para desenvolver habilidades necessárias para desenvolver as competências."*

A resposta evidencia uma abordagem proativa, com diagnóstico inicial e reorganização dos conteúdos conforme a BNCC, visando recuperar habilidades perdidas no ensino remoto. Contudo, docentes apontaram a necessidade de maior apoio da gestão, das famílias e do governo para efetivar essa retomada. Um docente enfatiza que essa recuperação será viável apenas **“se houver apoio da gestão, das famílias e do governo, o que será um grande desafio”**.

Outro participante apresenta uma visão crítica, apontando que o simples retorno às atividades presenciais não resolverá os desafios inerentes à transição de modalidades. Como relatado:

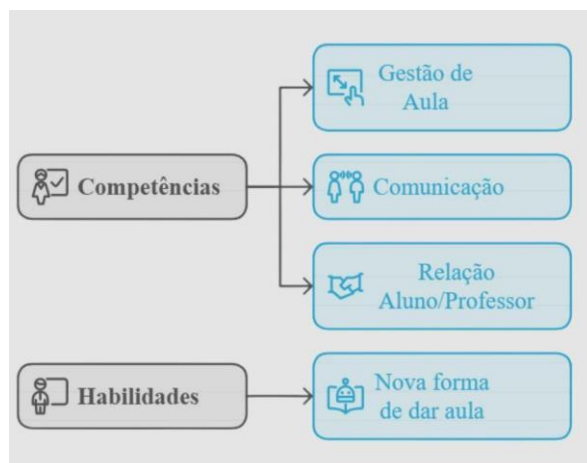
Docente X: *“Acredito que não é o caso de poderem serem retomadas, mas sim, da escola junto com o grupo de professores construírem alternativas de planejamentos de ensino e aprendizagem que consigam amenizar o que foi ocasionado no ensino e aprendizagem destas crianças e jovens escolares, durante o tempo de aulas remotas.”*

Esse relato sugere que, além de retomar as habilidades interrompidas, é necessário desenvolver estratégias que ajudem a mitigar os impactos do ensino remoto nos processos de ensino e aprendizagem. Outros docentes observam que os estudantes trazem consigo dificuldades acumuladas de anos anteriores, o que exige uma revisão completa das habilidades, como aponta outro participante:

Docente Y: *“Acredito que tudo precisa ser retomado, pois as habilidades de um ano não são as mesmas do outro e os educandos trazem dificuldades dos anos que ficaram em ensino remoto. Portanto, se faz necessário que todas as habilidades, mesmo na BNCC, precisam com urgência ser revistas.”*

Na **Categoria 2: Necessidade de Revisão e Ênfase no Apoio**, ressaltam-se o desenvolvimento profissional docente e o apoio da gestão escolar como essenciais para enfrentar os desafios. O DPD foi apontado como chave para superar lacunas deixadas pelas mudanças nas modalidades de ensino. A retomada exige revisão das práticas e foco nas habilidades consideradas essenciais por docentes e estudantes. A partir das respostas, foram identificadas três categorias de habilidades e uma de competência voltada aos docentes, conforme apresentado a seguir (Figura 2)

Figura 2 – Habilidades e competências para Docentes



Fonte: Autores, 2024.

Em relação aos estudantes, emergiram cinco categoriais de habilidades e duas de competências, apresentadas na Figura 3.

Figura 3 – Habilidades e Competências para Estudantes



Fonte: Autores, 2024.

No retorno às aulas presenciais, os docentes enfatizaram a importância das competências socioemocionais, da socialização e da adaptação às novas demandas, associando essas habilidades à Competência Geral 9 da BNCC. O contexto pós-pandêmico exigiu revisão metodológica para recuperar lacunas, fortalecer vínculos e promover o engajamento dos alunos. A motivação foi apontada como fator central para retomar o ritmo acadêmico (Camargo, Ferreira e Oliveira, 2019), reconhecida por 73% dos docentes como responsabilidade do professor (Camayd e Freire, 2021). Contudo, a desigualdade digital agravou a desmotivação, exigindo estratégias que estimulem o protagonismo estudantil e o uso consciente de tecnologias (Sampaio, 2020).

A volta às aulas presenciais evidenciou desafios como indisciplina e desengajamento, agravados pela pandemia segundo 88,6% dos docentes (Souza, Jucá e Da Silva, 2022). A ausência prolongada da rotina escolar afetou o desenvolvimento emocional e disciplinar dos alunos. O Brasil figura entre os países com altos índices de indisciplina, com comportamentos como agressividade e desrespeito (Wecker, Albuquerque e Rocha, 2022). Diante disso, autores destacam a importância do acolhimento e da escuta sensível (Michael, 2022), além de estratégias como a Mediação de Conflitos (Pinho, Castro e Costa, 2024). Projetos de autorregulação da aprendizagem também contribuem para autonomia e responsabilidade dos alunos (Rosario, Soares e Morão, 2005; Castro, 2023). O isolamento social agravou a perda de habilidades de convivência (Sampaio, 2020), reforçando a necessidade de atividades que promovam vínculos, empatia e ambientes emocionalmente seguros (Oliveira, 2020).

Santos e Alves (2020) destacam a importância das competências socioemocionais para a formação integral dos estudantes, especialmente após a pandemia. De acordo com Batista do Carmo (2023), esse contexto impulsionou as escolas a incorporarem tais competências nas práticas pedagógicas, com o objetivo de formar alunos mais resilientes. Nesse sentido, Fettermann e Folmer (2019) ressaltam o papel do desenvolvimento profissional docente (DPD) como ferramenta essencial para preparar os professores a lidar com as demandas emocionais dos alunos, promovendo um ambiente de respeito e colaboração.

O apoio da gestão escolar é igualmente crucial. Para Couto Bueno e Gama (2023), ela contribui com estratégias pedagógicas alinhadas às necessidades de cada escola, além de promover o trabalho colaborativo entre os docentes. Já Moran (2007) reforça que, em momentos de transição, como o período pós-pandêmico, é essencial valorizar o acolhimento e o diálogo. Essas práticas fortalecem os vínculos, favorecem a segurança emocional e consolidam uma cultura escolar mais humana e solidária.

CONCLUSÃO

O estudo evidenciou desafios significativos nas transições entre os modelos presencial, remoto e híbrido de ensino, exigindo constante adaptação de docentes e instituições para garantir a continuidade e a qualidade da educação. A implementação das competências da BNCC enfrentou obstáculos como a necessidade de reorganização

pedagógica, baixa participação dos alunos nas aulas remotas, carência de suporte técnico e emocional, além das desigualdades digitais e socioeconômicas. Com o retorno ao ensino presencial, surgiram novas dificuldades, como lacunas de aprendizagem, indisciplina e problemas de socialização, demandando estratégias que promovam a motivação dos estudantes, o envolvimento das famílias e uma gestão escolar eficiente.

Nesse contexto, tornam-se essenciais competências docentes ligadas à gestão de aula, comunicação e adaptabilidade. Para os estudantes, ganham destaque habilidades como socialização, desenvolvimento socioemocional, pensamento crítico e apropriação do conhecimento científico. Assim, o cenário educacional pós-pandêmico requer abordagens pedagógicas mais flexíveis e colaborativas, sustentadas pela formação contínua dos professores e pelo fortalecimento das relações interpessoais, elementos fundamentais para uma educação inclusiva, dinâmica e alinhada aos desafios atuais.

REFERÊNCIAS

BATISTA DO CARMO, Walkiria. Competências socioemocionais nas relações pedagógicas: um estudo de caso sobre novas percepções, desafios, interações e ressignificações na Educação Básica. **Avanços & Olhares - Revista Acadêmica Multitemática do IESA**, Barra do Garças – MT, n. 9, 2023. DOI: <https://doi.org/10.56797/ao.vi9.77>

BRASIL. **Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 30 out. 2024.

CAMARGO, Carmen Aparecida; FERREIRA, Marcio Antonio; OLIVEIRA, Virginia de. A importância da motivação no processo ensino-aprendizagem. **Revista Thema**, Pelotas, v. 16, n. 3, p. 598– 606, 2019. DOI: <https://doi.org/10.15536/thema.V16.2019.598-606.1284>

CAMAYD, Yohandra; FREIRE, Eudaldo Enrique. Covid-19 um desafio para a educação básica. **Conrado**, v. 17, n. 78, p. 145-152, 2021.

CARMO, Erinaldo. Desafios da educação em tempos de pandemia: apontamentos e inquietações. **e-Mosaicos**, [S. l.], v. 10, n. 25, p. 116–129, 2021. DOI: <https://doi.org/10.12957/e-mosaicos.2021.62540>

CASTRO, Maria Helena de. SOBRE INDISCIPLINA ESCOLAR: um estudo de caso no 3º ano do Ensino Fundamental em escola do sistema de ensino público municipal de Fortaleza, Ceará, Brasil. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 9, n. 7, p. 1674–1697, 2023. DOI: <https://doi.org/10.51891/rease.v9i7.10758>.

COSTA, Otávio da. Conhecimento e percepção de professores do ensino médio sobre o projeto de vida, competências e habilidades (BNCC): Revisão de literatura. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 9, n. 1, p. 1162–1174, 2023. DOI: <https://doi.org/10.51891/rease.v9i1.8339>

COUTO BUENO, Eliane; ROSA GAMA, Maria Eliza. Os desafios da gestão escolar frente à pandemia: uma análise do campo. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [S. l.], v. 39, n. 1, 2023. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol39n12023.126929>

DIAS, Fernando *et al.* Transformando a Educação: A Evolução e o Impacto da BNCC na Formação Docente no Brasil. **Revista Contemporânea**, v. 4, n. 1, 2024. DOI: 10.56083/RCV4N1-193

FETTERMANN, Fernanda; FOLMER, Vanderlei. Formação de professores realizadas por meio de tecnologias digitais. **Ensino & Pesquisa**, v. 17, n. 3, 2019. DOI: <https://doi.org/10.33871/23594381.2019.17.3.2860>.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

MICHAEL, Uiliam. Escuta sensível: um desafio na orientação escolar. **Mostra Interativa da Produção Estudantil em Educação Científica e Tecnológica**, 2022. Disponível em:

<https://www.publicacoeseventos.unijui.edu.br/index.php/moeducitec/article/view/22627>.

MINAYO, Maria Cecília. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 9-29.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria Cândida. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: UNIJUÍ, 2013.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. Papirus, 2007.

OLIVEIRA, Lucilene. A inserção acelerada das TDIC na educação infantil e ensino fundamental I diante a pandemia da covid-19. **Brazilian Journal of Policy and Development-ISSN: 2675-102X**, v. 2, n. 4, p. 95-117, 2020.

PINHO, Franciane; CASTRO, Rafael; COSTA, Elisabete. Conhecimento sobre mediação de conflitos e indisciplina escolar: o que dizem estudantes, docentes e supervisora de uma escola de Porto Velho/RO? **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 68, e024007, p. 1-24, 2024.

ROSÁRIO, Pedro et al. Disrupção percebida e auto-regulação da aprendizagem no Ensino Básico. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 14, n. 2, p. 275-283, dez. 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S141385572010000200017>.

SAMPAIO, Renata. Práticas de ensino e letramentos em tempos de pandemia da COVID-19. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 7, p. e519974430-e519974430, 2020. DOI: <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i7.4430>

SANTOS, Givanildo; ALVES, José Fernando. Competências socioemocionais na escola: Tão imprescindíveis quanto os conteúdos e as práticas educativas, um requisito para a

formação integral do estudante. **Série Educar**, v. 26 – Reflexões. Belo Horizonte, MG: Poisson, 2020. p. 57. Formato:

PDF. Disponível em:

https://www.poisson.com.br/livros/serie_educar/volume26/Educar_vol26.pdf. Acesso em: 26 out. 2024. DOI: 10.36229/978-65-86127-35-5.cap.08.

SILVA, Vanilda et al. Possibilidades e desafios para implementação das proposições da BNCC para o ensino da leitura na educação profissional e tecnológica em tempos de pandemia. *Revista Labor*, [S. l.], v. 1, n. 27, 2022. DOI: <https://doi.org/10.29148/labor.v1i27.72057>.

SILVA, Yasmim; ABRANCHES, Sérgio. A ressignificação de práticas pedagógicas em tempos de pandemia: um olhar sobre as estratégias de ensino desenvolvidas pelos professores na rede municipal de Moreno - PE. Em Teia | *Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana*, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 142–159, 2023. DOI: <https://doi.org/10.51359/2177-9309.2023.257091>

SOUZA, Gabriela; JUCÁ, Sandro; DA SILVA, Solonildo. Indisciplina Escolar Pós-Pandemia Covid-19 na Educação do Ceará.

Práticas Educativas, Memórias e Oralidades-Rev. Pemo, v. 4, p. e49171e49171, 2022. DOI: <https://doi.org/10.47149/pemo.v4.e49171>

TASSONI, Elvira; BRITO, Antonia. A alfabetização em tempos de pandemia: tensões, desafios e a persistência de professoras. **Cadernos de Educação**, n. 66, 14 dez. 2022. Disponível em:

<https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/22902>.

WECKER, Ilário; ALBUQUERQUE, Alessandra Rocha. Comportamentos indisciplinados em sala de aula: o que professores e estudantes pensam e fazem. **Dialogia**, São Paulo, n. 40, p. 1-21, e19908, jan./abr. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/40.2022.19908>.

Sessão 2

Primeiros Passos sobre a Ponte: Vivências da primeira infância

Cada descoberta é uma travessia no mundo da infância.

Capítulo 10

A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A INCLUSÃO COMO COMPROMISSO PEDAGÓGICO

DOI: 10.5281/zenodo.17359619

Amanda Machado Barbosa

*Professora de Atendimento Educacional Especializado da rede municipal de Uruguaiana,
Mestre em Educação em Ciências, especialista em Neuropsicopedagogia e Atendimento
Educacional Especializado, licenciada em Pedagogia. amandambt@gmail.com*

Valéria Mendes

*Professora na rede municipal, especialista em Educação em Libras, licenciada em
Educação Física e Bacharel em Educação Física. vtaimendes@gmail.com*

Luan Machado Maidana

*Doutorando Pesquisador em Bioquímica, Mestre em Bioquímica, licenciado em Educação
Física. luanmaidana.aluno@unipampa.edu.br*

Resumo: Este trabalho apresenta um relato de experiência que articula a proposta pedagógica da Educação Infantil com a Educação Física, destacando a importância das práticas corporais no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), defende-se que o corpo e o movimento são linguagens fundamentais da infância, permitindo que a criança se expresse, interaja, crie e aprenda de forma integral. A cultura corporal, que

compreende brincadeiras, jogos, danças, ginásticas e manifestações culturais, é abordada como um eixo essencial para as vivências infantis, contribuindo para o desenvolvimento motor, afetivo, social e cognitivo. O trabalho ressalta que essas experiências devem ser planejadas de forma intencional e sensível, respeitando o ritmo e as características de cada criança, e valorizando sua participação ativa nas atividades. A inclusão é tratada como um princípio central, sendo compreendida como o direito de todas as crianças, com ou sem deficiência, de participarem de experiências corporais ricas e significativas. A proposta pedagógica descrita busca garantir acessibilidade, adaptação e respeito às diferenças, reafirmando o papel da escola como um espaço acolhedor e democrático. O movimento é compreendido não apenas como ação física, mas como expressão do sujeito por inteiro, pensamento, emoção e corpo em interação com o mundo. O trabalho também se apoia em contribuições teóricas de autores como Lima (2008), Rodrigues (2009) e Freire (2009), que reforçam a centralidade do corpo no processo de aprendizagem. Além disso, destaca-se a importância da psicomotricidade, com seus eixos fundamentais (esquema corporal, equilíbrio, lateralidade, orientação espacial e temporal), para o desenvolvimento global da criança. Por fim, o papel do educador é enfatizado como mediador atento e sensível às necessidades e potencialidades de cada criança, sendo responsável por garantir práticas que promovam não apenas o desenvolvimento motor, mas também a escuta, o vínculo e a construção coletiva do conhecimento.

Palavras-chave: Práticas Corporais, Desenvolvimento Infantil, Movimento, Educação Inclusiva.

Abstract: This paper presents an experience report that connects the pedagogical approach of Early Childhood Education with Physical Education, highlighting the importance of bodily practices in the process of children's development and learning. Based on the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education (DCNEI), it is argued that the body and movement are fundamental languages of childhood, allowing the child to express themselves, interact, create, and learn in an integral way. Bodily culture, which includes play, games, dances, gymnastics, and cultural manifestations, is addressed as an essential axis for childhood experiences, contributing to motor, affective, social, and cognitive development. The paper emphasizes that these experiences should be planned intentionally and sensitively, respecting the pace and characteristics of each child, and valuing their active participation in the activities. Inclusion is treated as a

central principle, understood as the right of all children, with or without disabilities, to participate in rich and meaningful bodily experiences. The described pedagogical proposal seeks to guarantee accessibility, adaptation, and respect for differences, reaffirming the role of the school as a welcoming and democratic space. Movement is understood not only as physical action but as the expression of the whole subject, thought, emotion, and body in interaction with the world. The work also draws on theoretical contributions from authors such as Lima (2008), Rodrigues (2009), and Freire (2009), who reinforce the centrality of the body in the learning process. Furthermore, the importance of psychomotricity, with its fundamental axes (body schema, balance, laterality, spatial and temporal orientation), is highlighted for the child's overall development. Finally, the role of the educator is emphasized as an attentive and sensitive mediator to the needs and potentialities of each child, responsible for ensuring practices that promote not only motor development but also listening, bonding, and the collective construction of knowledge.

Keywords: Body Practices, Child Development, Movement, Inclusive Education.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, fundamenta-se na garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças por meio de experiências significativas, lúdicas e interativas. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil propõem uma prática pedagógica centrada na criança como sujeito de direitos, ativa na construção do conhecimento, e cujo desenvolvimento deve ser promovido de forma integral, considerando os aspectos físicos, emocionais, sociais e cognitivos. Nesse cenário, a Educação Física assume um papel essencial ao possibilitar vivências corporais que ampliam a percepção de si e do outro, favorecendo a construção da identidade, da autonomia e das habilidades motoras, cognitivas e sociais.

Através da cultura corporal de movimento, que abrange brincadeiras, jogos, danças, lutas, ginásticas e outras manifestações populares, as crianças são convidadas a explorar, expressar, criar e se relacionar com o mundo. O movimento, enquanto linguagem fundamental da infância, é também caminho para a aprendizagem, para o pertencimento e para a expressão das singularidades de cada criança. Assim, o trabalho

com o corpo não se restringe à ação física em si, mas se torna um meio potente de comunicação, socialização e desenvolvimento.

Nesse contexto, a abordagem inclusiva nas práticas corporais é não apenas uma necessidade, mas um compromisso ético e pedagógico com a educação para todos. Incluir é garantir que cada criança, independentemente de suas condições ou características, tenha acesso, participação e aprendizagem em experiências significativas e prazerosas. Isso implica repensar os espaços, os tempos, as propostas e os materiais, considerando os diferentes ritmos, interesses e modos de participação. Ao valorizar a diversidade como riqueza, as práticas de Educação Física contribuem para a construção de uma escola mais democrática, sensível e acolhedora, em que o brincar e o mover-se são direitos assegurados a todas as crianças.

A Cultura Corporal e sua Importância na Educação Infantil

A cultura corporal de movimento refere-se ao conjunto de práticas corporais construídas historicamente pelos diferentes grupos sociais, tais como brincadeiras, jogos, danças, lutas, ginásticas e manifestações culturais populares. Essas práticas expressam modos de ser, viver, comunicar-se e interagir com o mundo por meio do corpo em movimento. Na Educação Infantil, a cultura corporal ganha destaque como linguagem fundamental da criança, sendo um meio de expressão, de conhecimento e de construção de sentidos.

Ao explorar e vivenciar essas práticas, a criança amplia sua percepção corporal, desenvolve habilidades motoras, sociais, cognitivas e afetivas, e estabelece vínculos com sua cultura e com as outras pessoas. Brincar de roda, dançar uma cantiga popular, participar de circuitos corporais ou experimentar diferentes formas de pular, correr e equilibrar-se são ações que, além de envolverem o corpo, também mobilizam a imaginação, o raciocínio, a criatividade, a cooperação e o reconhecimento do outro. O movimento, portanto, não é apenas uma necessidade biológica, mas um meio potente de aprendizagem e desenvolvimento.

A relação entre movimento e desenvolvimento infantil é essencial e inseparável. É por meio da ação que a criança conhece o mundo, testa hipóteses, interage com objetos, espaços e pessoas. O corpo em movimento permite à criança experimentar, descobrir e aprender. Essa dimensão do desenvolvimento integral está diretamente relacionada aos

direitos de aprendizagem propostos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), que reconhecem o corpo e o movimento como elementos centrais da experiência infantil. Segundo as DCNEI, a criança tem o direito de explorar, expressar-se e interagir por meio de diferentes linguagens, sendo o movimento uma delas.

Os princípios que orientam as práticas pedagógicas na Educação Infantil, como o respeito à dignidade da criança, o reconhecimento de sua capacidade de aprender, brincar, interagir e expressar-se, reforçam a importância de proporcionar experiências corporais variadas, significativas e inclusivas. A valorização da cultura corporal nas práticas educativas contribui para uma formação mais completa, sensível às singularidades de cada criança, e comprometida com o seu bem-estar, protagonismo e participação ativa.

Dessa forma, trabalhar com a cultura corporal na Educação Infantil é reconhecer a criança como sujeito cultural, ativo, criativo e expressivo. É garantir que ela tenha acesso a experiências ricas e diversificadas, que promovam não apenas o desenvolvimento motor, mas também a construção de identidades, valores, vínculos sociais e pertencimento cultural.

Corpo, Movimento e Aprendizagem

O corpo é a primeira e mais essencial ferramenta de interação da criança com o mundo. Desde os primeiros anos de vida, é por meio do corpo em movimento que ela experimenta, percebe, aprende e se comunica. Na Educação Infantil, o movimento não pode ser entendido apenas como expressão da energia infantil, mas como linguagem, como construção de conhecimento e como base fundamental para o desenvolvimento integral.

De acordo com Lima (2008), o corpo é a origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas. O autor destaca que o desenvolvimento infantil não ocorre de forma dissociada: corpo e mente atuam de maneira integrada. Toda vivência corporal carrega potencial de aprendizagem, uma vez que a criança pensa e sente a partir das experiências concretas do seu corpo em movimento. O toque, o deslocar-se no espaço, o manipular objetos, o equilibrar-se, o experimentar o ritmo e a cadência das ações são formas fundamentais de conhecer a si mesma e ao mundo.

Rodrigues (2009) amplia essa visão ao afirmar que o corpo é biocultural. Ou seja, o desenvolvimento humano é resultado tanto de condições biológicas quanto da interação social e cultural. O corpo aprende e se transforma conforme os contextos em que está inserido, e por meio da relação com o outro. Essa perspectiva reforça a importância de considerar a diversidade cultural nas práticas pedagógicas corporais, valorizando os saberes populares, os gestos aprendidos em diferentes contextos sociais e as expressões únicas de cada criança.

Paulo Freire (2009), ao tratar da aprendizagem, afirma que o ser humano aprende com o corpo inteiro. Para ele, o ato de aprender envolve razão, emoção, desejo, ação, movimento, expressão e sensibilidade. Pensar é também um gesto corporal; aprender é um processo que envolve sentir, se mover, experimentar e expressar. Essa concepção nos convida a enxergar o movimento não como algo periférico, mas como central na construção do conhecimento, especialmente na infância.

Nesse sentido, a psicomotricidade ocupa um lugar fundamental na Educação Infantil, pois considera a criança como ser integral, cuja motricidade está diretamente ligada às dimensões afetiva, cognitiva e relacional. O trabalho psicomotor favorece o desenvolvimento do esquema corporal, ao estimular a consciência que a criança tem de seu próprio corpo e de suas partes; da lateralidade, que se refere à diferenciação e domínio dos lados do corpo, essenciais para a organização do pensamento e para aquisições como a leitura e a escrita.

O trabalho com psicomotricidade também é importantíssimo para o aprimoramento e desenvolvimento do equilíbrio, tanto em repouso quanto em movimento, fundamental para a autonomia nas ações cotidianas; da coordenação motora, que aprimora os gestos e movimentos, desde os mais amplos aos mais refinados; e da orientação espacial e temporal, que possibilita a organização das ações no tempo e no espaço, favorecendo sequências lógicas e maior consciência corporal. Todas essas habilidades se desenvolvem em contextos de interação, por meio de vivências significativas, que respeitam o tempo e as particularidades de cada criança, permitindo que ela se movimente, aprenda e se expresse de forma plena e integrada.

Interações entre Arte e Movimento

O desdobramento das propostas pedagógicas e dos eixos norteadores que compõem as Diretrizes Pedagógicas da Educação Infantil, passa então a se articular com a Educação Física por meio de práticas que promovam interações e brincadeiras, proporcionando novas experiências e considerado com o grande acervo de práticas corporais. Entre tantos exemplos, destacamos brincadeiras, jogos, danças, ginásticas e manifestações da cultura popular. É importante ressaltar que são as ações intencionais que proporcionam às crianças a brincarem de diversas formas em espaços distintos.

A inclusão de crianças com necessidades especiais nas aulas de Educação Física escolar é um desafio a ser vencido pela escola e sociedade, uma vez que objetiva a educação para todos, além de estimular a convivência com as crianças. O conceito de educação inclusiva se dá por alguns aspectos como, compartilhar o mesmo espaço físico, integração na sociedade, adaptações no ensino, participação de todos nas aulas e o direito à educação pretendemos proporcionar às crianças, autonomia, experiências relacionadas a cultura de movimento, estimular a imaginação e a interação entre elas e delas com os adultos sendo assim, podemos perceber expressões dessa cultura em práticas como as brincadeiras, os jogos, as danças, e as representações. Estas experiências de movimento proporcionadas às crianças, em nossos encontros, têm por objetivo construir possibilidades de movimento com o corpo, a partir daquilo que seja mais significativo para elas, é importante destacar que ao lidar com estes temas da cultura de movimento, na infância, faz-se necessário o planejamento, tendo como referência as crianças com suas características próprias e sua forma de ver e compreender, entendendo-as como sendo capazes de se expressar e de participar da construção de nossas propostas de atividades.

Ao adaptar as brincadeiras livres, não estamos diminuindo a atividade, mas sim abrindo um leque de possibilidades para que todas as crianças, sejam incluídas e possam participar, desenvolver suas habilidades motoras. O mais importante é a oportunidade de engajamento social e motor.

De acordo com Lima (2008), está relacionado ao processo de maturação, onde o corpo é a origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas. É sustentada por três conhecimentos básicos: o movimento, o intelecto e o afeto.

Para Rodrigues (2009), o corpo é biocultural, ou seja, por meio das ações sobre o meio físico com o meio social e da interação com o ambiente social, processa-se o

desenvolvimento e aprendizagem do ser humano. Porém para Freire (2009), a aprendizagem formal está presente de corpo inteiro, pois o ser que pensa é também o ser que age e sente, onde o sujeito realiza-se e se constrói, pela intenção, pelo desejo, pelos sentidos, pela emoção, pelo movimento, pela expressão corporal e criativa. Portanto, as aulas de psicomotricidade serão desenvolvidas para educação global, associando os potenciais intelectuais, afetivos, sociais, motores e psicomotores. As atividades precisarão ser planejadas, o que demanda reflexões positivas, em alguns aspectos básicos como equilíbrio, lateralidade e esquema corporal de grande relevância no processo de aprendizagem das crianças.

Ao associar a atividade física com a arte para crianças, estamos proporcionando não apenas desenvolvimento motor e criativo, mas também oportunidades valiosas para a autoexpressão, a regulação sensorial e a comunicação não verbal.

Figura 1 - intersecção da educação física com as artes



Fonte: Os autores (2025)

Na imagem a aluna se moveu com graciosidade, imaginando a história narrada. No chão sentada, ela estava criando uma obra de arte. Quando foi para o papel, ela reproduziu os movimentos em linhas curvas e formas abstratas, criando 'figuras' visual que refletiam sua experiência.

Figura 2 - crianças brincando de pular corda



Fonte: Os Autores (2025)

Posteriormente a aluna preferiu pular corda sozinha, ao lado dos amigos. Ela explorou o movimento da corda com as mãos, e depois conseguiu dar alguns pulos independentes, mostrando concentração em seu próprio ritmo.

O constante movimento das crianças e da instituição nos apresenta novos desafios e mobiliza-nos a articular as mais variadas formas de trabalho, em prática, estratégias de aprendizagem e relações através do afeto, do vínculo e do respeito ao ritmo e ao tempo de cada criança "Em última análise, garantir o acesso e a participação em atividades físicas para todos é um reflexo do nosso compromisso com uma sociedade que valoriza a dignidade humana e reconhece o poder transformador do movimento. Conclui-se que o engajamento em atividades físicas adaptadas é um catalisador de transformações profundas, contribuindo para a autonomia, a confiança e a participação ativa de todos na comunidade escolar, reafirmando que a verdadeira força reside na diversidade.

Figura 3 - Brincadeira em grupo



Fonte: Os Autores (2025)

Figura 4 - Circuitos e estafetas individuais



Fonte: Os Autores (2025)

Reflexões sobre a Prática Pedagógica

A prática pedagógica na Educação Infantil exige, mais do que planejamento e técnica, mas também uma postura ética, sensível e comprometida com o respeito à infância em sua pluralidade. No contexto das atividades corporais e das experiências com o movimento, isso se torna ainda mais evidente, pois é através do corpo que a criança comunica desejos, medos, necessidades e alegrias. Nesse sentido, a escuta sensível e a observação atenta são ferramentas fundamentais do educador. Ouvir o que as crianças

expressam, mesmo quando não usam palavras, e observar com intencionalidade suas ações, seus gestos, seus silêncios e suas escolhas é o que permite compreender suas singularidades e necessidades reais. É a partir dessa escuta que a prática pedagógica se torna verdadeiramente significativa.

O educador, nesse processo, assume o papel de mediador do movimento e da expressão, criando condições para que todas as crianças possam explorar, descobrir e construir sentidos por meio do corpo. Mediar não é conduzir rigidamente, mas sim oferecer propostas abertas, materiais variados, ambientes desafiadores e tempo para que cada criança vivencie as experiências à sua maneira. É também intervir quando necessário, encorajar, respeitar os limites e celebrar as conquistas. Ao mesmo tempo, é preciso manter-se flexível e atento para adaptar as propostas conforme o interesse e o envolvimento das crianças, garantindo que todas se sintam incluídas, acolhidas e pertencentes ao grupo.

Um dos maiores desafios da prática pedagógica está justamente em garantir a equidade sem recorrer à homogeneização das experiências. Isso significa entender que tratar todos de forma igual nem sempre é justo, pois cada criança parte de um ponto diferente, com habilidades, histórias, contextos e formas de aprender distintas. Oferecer equidade é, portanto, criar oportunidades reais de participação para todos, respeitando o ritmo individual, sem limitar as possibilidades de experimentação e criação. Isso exige sensibilidade, formação contínua e um olhar atento às potências de cada criança, valorizando a diversidade como elemento enriquecedor do trabalho pedagógico.

Refletir sobre essas dimensões é essencial para fortalecer práticas que realmente promovam o desenvolvimento integral das crianças e consolida uma Educação Infantil que reconhece e respeita a infância como tempo de viver, brincar, se expressar e aprender com liberdade e dignidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Garantir experiências significativas de movimento na Educação Infantil é reconhecer o corpo como linguagem e expressão legítima da infância. Ao articular práticas pedagógicas que valorizam a cultura corporal, como brincadeiras, jogos, danças e outras manifestações culturais, criamos oportunidades para que as crianças desenvolvam não apenas suas habilidades motoras, mas também aspectos cognitivos, afetivos e sociais.

Mais do que proporcionar momentos de atividade física, o trabalho com o corpo na infância deve promover o protagonismo infantil, a imaginação, a interação e a construção de vínculos.

A inclusão, nesse contexto, não é um detalhe ou um complemento, mas um princípio fundamental. Adaptar propostas, respeitar os diferentes ritmos e assegurar a participação de todas as crianças nas experiências de movimento é um compromisso ético e pedagógico com uma escola que valoriza a diversidade e acredita no potencial de cada sujeito. Como vimos ao longo deste relato, o movimento é uma ferramenta de aprendizagem, de expressão e de construção de identidade, e deve estar acessível a todos.

O papel do educador é central nesse processo. É ele quem observa, escuta, acolhe e media as experiências, transformando-as em oportunidades reais de desenvolvimento e descoberta. Sua atuação sensível e intencional é o que torna possível equilibrar a escuta individualizada com as propostas coletivas, sem perder de vista a equidade e o respeito às singularidades.

Em última instância, promover o acesso e a participação plena de todas as crianças em atividades físicas e expressivas é reafirmar o compromisso com uma educação que forma sujeitos autônomos, confiantes e integrados à comunidade. Acreditar no poder transformador do movimento é, portanto, acreditar em uma escola mais humana, mais inclusiva e mais sensível às infâncias.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade. *Educação Física na Escola: Implicações para a Prática Pedagógica*. Editora Guanabara Koogan. Edição 2. 2011.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

FREIRE, João Batista. Educação de Corpo Inteiro: Teoria e Prática da Educação Física. 1994

LIMA, Érica de Oliveira. **Corpo e movimento na educação infantil: a psicomotricidade como possibilidade pedagógica.** Curitiba: IBPEX, 2008.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão Escolar: **O que é? Por que? Como fazer?.** São Paulo: Moderna, 2003.

RODRIGUES, Jean-Jacques. **O corpo e a educação escolar: cultura corporal e ensino.** São Paulo: Cortez, 2009.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O Brincar e Suas Teorias.** São Paulo, 1998.

Capítulo 11

EDUCAÇÃO INCLUSIVA É OBRA DO CORAÇÃO

DOI: 10.5281/zenodo.17359643

Rose Elaine Souto Liano

Professora regente de classe nos anos iniciais do ensino fundamental e de matemática nos anos finais; Especialista em educação especial e inclusiva. sutorose@hotmail.com

Resumo: Este relato de experiência aborda o processo de inclusão escolar na Educação Infantil, tendo como foco a vivência com uma criança de cinco anos diagnosticada com autismo e distrofia muscular de Duchenne. A experiência evidenciou os desafios enfrentados pela professora na adaptação das práticas pedagógicas e na criação de estratégias acessíveis, considerando as necessidades específicas do menino. Destaca-se a importância do vínculo afetivo, da escuta ativa, do trabalho colaborativo com a família e da formação docente contínua para promover uma inclusão efetiva. As conquistas do aluno, mesmo que graduais, reforçaram a convicção de que a inclusão é um direito e que a atuação sensível do educador é fundamental para o desenvolvimento integral de todas as crianças. Diante do vivido, salienta-se que a inclusão escolar só acontece de fato quando há envolvimento afetivo, compromisso pedagógico e articulação entre todos os agentes da escola. O papel do professor é central nesse processo, mas precisa estar amparado por uma rede de apoio, formação adequada e, principalmente, por uma postura sensível e ética. Cada avanço do aluno foi também um avanço meu, como educadora e ser humano. A inclusão me ensinou a ser mais paciente, mais criativa e mais confiante no poder das relações humanas como base da educação.

Palavras-chave: Educação infantil. Práticas Pedagógicas. Inclusão escolar. Desenvolvimento infantil. Relação escola-família.

Abstract: This experience report addresses the process of school inclusion in Early Childhood Education, focusing on the experience with a five-year-old child diagnosed with autism and Duchenne muscular dystrophy. The experience highlighted the challenges faced by the teacher in adapting pedagogical practices and creating accessible strategies, considering the boy's specific needs. It emphasizes the importance of emotional bonds, active listening, collaborative work with the family, and continuous teacher training to promote effective inclusion. The student's achievements, even if gradual, reinforced the conviction that inclusion is a right and that the teacher's sensitive approach is essential for the holistic development of all children. Based on this experience, it is emphasized that school inclusion only truly happens when there is emotional involvement, pedagogical commitment, and coordination among all school stakeholders. The teacher's role is central to this process but must be supported by a network of assistance, adequate training, and, above all, a sensitive and ethical stance. Every step forward taken by the student was also a step forward for me, as an educator and as a human being. Inclusion taught me to be more patient, more creative, and more confident in the power of human relationships as the foundation of education.

Keywords: Early childhood education. Pedagogical practices. School inclusion. Child development. School-family relationship.

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar representa um dos maiores desafios e, simultaneamente, uma das maiores conquistas da educação contemporânea. No contexto da educação infantil, esse desafio se intensifica, demandando sensibilidade, criatividade e compromisso dos profissionais envolvidos no processo educativo. Este relato de experiência tem como objetivo compartilhar vivências reais do cotidiano escolar com uma criança com múltiplas deficiências, destacando as dificuldades enfrentadas, os aprendizados construídos e, sobretudo, os avanços alcançados por meio de uma prática pedagógica fundamentada no afeto, no respeito às diferenças e na busca contínua por estratégias de inclusão.

A convivência com uma criança diagnosticada com Distrofia Muscular de Duchenne e Transtorno do Espectro Autista revelou que a inclusão escolar vai além da simples presença em sala de aula. Trata-se de assegurar que cada criança seja acolhida, compreendida e estimulada em seu desenvolvimento. Com esse propósito, este relato busca contribuir para a reflexão e a prática de outros educadores que, como eu, enfrentam diariamente o desafio de promover uma educação de qualidade para todos, reconhecendo o potencial de cada aluno e investindo em uma escola verdadeiramente inclusiva.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este estudo tem como tema a inclusão escolar, abordando desafios e perspectivas na educação infantil. A inclusão escolar cresce a cada ano, trazendo o desafio de garantir uma educação de qualidade para todos. Nesse processo, os alunos aprendem a conviver com as diferenças e se tornam cidadãos mais solidários.

A educação inclusiva é uma proposta da aplicação prática ao campo da educação de um movimento mundial, denominado como inclusão social. Segundo Sassaki (1997), por inclusão social entende-se:

“(...) o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades educativas especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão social constitui, um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam, em parceria equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar equiparação de oportunidades para todos” (Sassaki, 1997, p 3).

Este estudo é um convite à reflexão sobre a inclusão escolar e a luta por uma educação de qualidade para todos. Pretende contribuir com aqueles que desejam transformar o ambiente das salas de aula em um espaço de interação e aprendizagens, incentivando os educandos a se tornarem protagonistas de seu desenvolvimento integral, enquanto seres humanos em formação, sujeitos de direitos e dignos de respeito.

O estudo surgiu de uma inquietação como educadora ao me deparar com um aluno de 5 anos, diagnosticado com Distrofia Muscular de Duchenne e Transtorno do Espectro Autista. Ele apresentava comportamentos desafiadores, como arrastar cadeiras, fugir da sala, comer materiais como tinta, giz de cera, lápis, papel e massa de modelar, além de ter

um tempo de concentração muito curto. Por não ser verbal e ainda usar fralda, demandava atenção e cuidados individualizados constantemente.

Diante disso, conversei com a mãe e propus que ela iniciasse a retirada da fralda em casa, comprometendo-me a apoiar esse processo na escola. Como o aluno não falava, eu o convidava frequentemente para ir ao banheiro, mas ele se recusava, gritava e, muitas vezes, acabava se sujando. Sem saber ao certo como lidar com a situação e, por vezes, agindo de forma intuitiva, comecei a pedir que um colega o acompanhasse, convidando-o para ir ao banheiro. Essa estratégia funcionou, pois ele passou a aceitar o convite. Assim, cada vez que o aluno ia ao banheiro, outros colegas queriam acompanhá-lo, criando um ambiente de apoio coletivo.

Na escola, não havia uma auxiliar inclusiva dedicada exclusivamente ao aluno, apenas uma auxiliar pedagógica responsável por atender todas as crianças. No entanto, ela passava a maior parte do tempo com o aluno com necessidades educativas especiais, devido às suas atitudes inadequadas frequentes, o que exigia um esforço para garantir a qualidade no atendimento a todos.

Senti-me desafiada não apenas a acolher o menino na sala, mas a compreender suas dificuldades e oferecer o suporte necessário para seu desenvolvimento. Na primeira aula, após as apresentações, propus à turma a criação de um contrato pedagógico. Juntos, estabelecemos regras de conduta para o bom funcionamento das aulas, definindo deveres e direitos tanto dos alunos quanto da professora, incentivando, assim, o cumprimento das normas acordadas.

Então pensei: “O que vou fazer?” Realizei uma roda de conversa com a turma, explicando que tínhamos um coleguinha que precisava de nosso carinho e cuidado. Rapidamente, percebi que as crianças já haviam compreendido a situação e, diferentemente de mim, não se sentiam tão desafiadas. Elas mesmas encontraram formas de auxiliar o colega.

Por exemplo, no dia em que levei um “monstrinho do bom comportamento” para a sala, com o objetivo de estimular atitudes positivas, pois as crianças estavam muito agitadas e adotando comportamentos inadequados, um dos meninos me disse durante a roda: “Vamos fingir que o coleguinha se comportou bem, senão ele nunca vai conseguir levar o bonequinho para casa.” Chamei o menino que, sensibilizado pela situação do colega, fez essa sugestão e expliquei: “O colega tem muitas dificuldades para compreender as regrinhas, mas cada pessoa é única, ninguém é igual. Por isso, a professora acredita que

um dia ele vai, sim, se comportar bem e levar o monstinho para casa. Não precisamos sentir pena do coleguinha, apenas ajudá-lo quando necessário, como fazemos com todos. O mais importante é aceitar e respeitar o colega como ele é.”

Segundo Meneghetti (2006, 2007) O potencial humano é o principal recurso e por isso, o elemento discriminante na solução dos problemas educacionais que a sociedade hoje possui. Os dias foram passando e o desafio diário persistia, desde o momento da acolhida às crianças, era pensada e planejada para que todos sem exceção, se sentissem queridos e especiais na escola.

O estudante público da educação especial, não demonstrava emoção nenhuma ao ser recebido com as palavras de carinho da professora e colegas, eu sempre insistia em abraçá-lo e beijá-lo, mesmo que ele não quisesse e que me empurrasse. Este processo demorou bastante, porém logo passou a aceitar o abraço e o carinho sem me empurrar para longe.

“Vivemos uma cultura que desvaloriza as emoções, e não vemos o entrelaçamento cotidiano entre razão e emoção, que constitui o viver humano, e não nos damos conta de que todo o sistema racional tem um fundamento emocional”. (Maturana, 1999, p. 15).

Precisei enquanto professora buscar alternativas para que essa criança não ficasse o tempo todo sem fazer nada na sala de aula, precisava criar recursos para adaptar as atividades para a criança. Precisei pesquisar na internet, conversar com pessoas mais experientes na área da inclusão, fiquei até altas horas pesquisando na internet buscando fundamentação teórica e atividades práticas, construí recursos como bolinhas de gel coloridas, caixa com areia colorida e figura fundo.

Segundo Meneghetti (2014), a aprendizagem do saber ensinar permite que o professor construa, em seu cotidiano profissional, alternativas pedagógicas ou materiais didáticos adequados às necessidades educacionais identificadas continuamente em sua prática. Por isso, não nos limitamos a um único material didático, como o livro, mas priorizamos a aprendizagem a partir do material humano, que é quem construirá as soluções para atender às demandas do processo de ensino e aprendizagem. (Meneghetti, 2014).

Segundo Meneghetti (2014), isso implica superar a visão mecanicista da pedagogia e adotar uma abordagem holística, tendo como referência principal os pressupostos da

compreensão integral do ser humano, desenvolvidos pela pedagogia ontopsicológica (Meneghetti, 2014).

Busco constantemente alternativas de jogos, brincadeiras e situações que permitam ao menino interagir com os colegas. Inicialmente, ele não procurava os outros para brincar, mas agora já os busca para essas interações. Como professora, permaneço próxima a ele, propondo brincadeiras, conversando e incentivando-o a se aproximar dos colegas, utilizando meu próprio corpo como recurso de aprendizagem. Embora ele não goste de ser abraçado ou pego no colo, em algumas ocasiões, realizou-se brincadeiras como pegá-lo no colo e correr, simulando o voo de um aviãozinho.

Percebi o interesse da criança por uma caixinha de música trazida por um colega. Sempre busco recursos para ajudá-lo a se acalmar, concentrar-se por mais tempo e sentir-se mais tranquilo. Com esse objetivo, adquiri uma caixinha de música semelhante para estimular sua acuidade auditiva e despertar o interesse pela musicalização. No entanto, devido às dificuldades de motricidade fina, a criança acabou quebrando a caixinha.

A música, um fenômeno humano presente em todas as culturas conhecidas, tem sido utilizada para diversas finalidades, desde entretenimento e promoção de experiências estéticas até acalmar crianças agitadas, eliciar emoções, favorecer a coesão social, expressar consciência social e crenças religiosas, entre outras funções (Gfeller, 2008; Koelsch, 2014).

Durante as aulas de musicalização, o menino frequentemente fugia da sala, o que exigia manter a porta trancada. Decidi que não usaria mais a tranca e passei a cuidar para que ele não saísse. Quando ele tentava fugir, eu corria na frente e dizia: “Não pode sair, tem que pedir para a professora. Vamos nos sentar.” Ele voltava, sentava-se e, em uma dessas ocasiões, disse: “Xixi.” Rapidamente, peguei sua mão e respondi: “Quer fazer xixi? Vamos correndo!” A partir desse momento, Vinícius passou a pedir para fazer xixi, e não precisei mais da tranca. Ele raramente tenta sair agora, mas, quando o faz, digo que não pode e peço que se sente, e ele logo retorna e se senta.

Sempre procuro tratar Vinícius de forma igual às outras crianças, assumindo meu papel de adulto-referência na escola. Segundo Meneghetti (2017, p. 32), o adulto deve exercer seu papel de adulto, ou seja, cabe a ele a responsabilidade de auxiliar a criança. Se não consegue distinguir isso, como poderá ensinar à criança a dignidade das coisas e a conquistar sua vida com o mérito de seu esforço? Claro, dentro do que é possível. Por exemplo, no dia em que ele me bateu nas costas com força, chamei sua atenção dizendo:

“Não pode bater em ninguém.” Fiz com que se sentasse ao meu lado e ficasse alguns minutos sem brincar. Os colegas, surpresos, comentaram: “Até tu, veio para o banco!” Apesar da surpresa deles com minha atitude, acredito que não podemos agir apenas com assistencialismo e piedade, pois, dessa forma, deixamos de ser educadores e perdemos nosso foco.

Acredito que nós, professores, podemos enfrentar os desafios da inclusão de alunos com necessidades especiais em nossas escolas, pois considero que essas novas experiências criam e produzem novos fazeres e saberes, provocando-nos a rever nossa prática e buscar soluções para os velhos problemas.

Na escola em que atuo, por vezes sinto-me sozinha na luta para qualificar minha ação pedagógica com essas crianças... Sinto a necessidade do auxílio da professora da sala de recursos, de trocas de informações na busca de soluções específicas, de materiais alternativos a serem usados em sala de aula, e de estratégias e atividades que favoreçam a aprendizagem dos alunos. Dessa forma, o progresso da criança se intensifica, pois a inclusão é um trabalho de equipe. E isso faz toda a diferença. Mas, para que essa articulação ocorra, é preciso tempo para planejar conjuntamente. Existe muito a ser feito, e é na prática, no fazer cotidiano do professor tanto do ensino regular quanto do especial, que se dão os avanços rumo à educação para todos.

Defendo que a educação inclusiva ocorra com a participação de todos. A escola não é um depósito de pessoas com necessidades especiais; é essencial que elas se sintam verdadeiramente incluídas e bem assistidas. Para isso, é necessária uma escola acolhedora, professores com formação especializada e direcionada para diferentes casos, atendimento clínico especializado, comprometimento dos órgãos governamentais e, sobretudo, o apoio da família. Com uma inclusão adequada, mesmo que a criança apresente deficiências cognitivas significativas e dificuldades com o conteúdo do currículo da educação regular, ela pode se beneficiar das experiências sociais.

Acredito que o mais importante não é apenas ter especialização, mas sim a vontade de fazer algo pelo meu aluno, sem ignorá-lo, com paciência, sensibilidade e muito amor. Em outros momentos, é essencial buscar estratégias que o ajudem a se desenvolver como cidadão. Ao longo do meu percurso, sempre procurei garantir que esse aluno fosse, acima de tudo, respeitado, aceito e recebido com carinho por mim e pelos colegas, sem deixar de informá-lo sobre as regras da sala. Ser um aluno com necessidades educacionais especiais não significa ter privilégios.

Com esse menino, sempre busquei descobrir seus interesses e usá-los como estratégias para seu desenvolvimento e aprendizagem, empregando diversos recursos pedagógicos. Muitas vezes, senti-me frustrada ao perceber que não alcancei os resultados esperados, mas continuei pesquisando e buscando informações para apoiá-lo.

A família sempre esteve muito presente, estabelecendo uma comunicação constante, perguntando sobre o comportamento dele e me contando quais profissionais ele está frequentando, além de compartilhar seus anseios e angústias. Por exemplo, ela mencionou que, no ano anterior, tinha vontade de não trazê-lo mais à escola, porque ele incomodava muito as professoras e era agressivo. Em várias ocasiões, me disse: “Tia, quando ele estiver muito agitado, pode me chamar que venho levá-lo.”

Em muitos momentos, conversei com os pais (assumindo mais um papel de orientadora do que de professora), enfatizando como era importante tratar o filho com necessidades especiais da maneira mais normal possível, permitindo que ele crescesse naturalmente, amadurecesse, criasse responsabilidades e tivesse noção do que é permitido ou proibido. Essas noções são de extrema importância para a formação da cidadania do indivíduo. Consegui que ele frequentasse musicoterapia e fonoaudiologia por via judicial. Movida pelo meu interesse, busquei informações em sites, livros e leis que amparasse a criança com necessidades educacionais especiais.

Sem o desenvolvimento de uma parceria entre família e professores, não será possível alcançar o nível e a qualidade de envolvimento necessários para garantir os ganhos educacionais possíveis para todos. Todas as crianças têm potencialidades, inclusive as crianças com deficiência. Conclui-se, portanto, que, apesar de suas diferenças nas áreas biológica, cultural, física, cognitiva e psíquica, quando possuem boa autoestima, elas têm motivação para aprender.

O envolvimento emocional e o interesse pelo desenvolvimento dessas crianças podem levar o educador a perceber, nas atividades diárias, evolução e mudanças significativas de comportamento. Ao estabelecer uma relação de afeto com seus alunos, o professor cria uma nova dimensão na sala de aula.

As crianças também percebem a importância de observar e respeitar as necessidades dos colegas. “O coleguinha não gosta de gritaria, como quando todos falam ao mesmo tempo em tom alto; ele começa a gritar. Por isso, devemos fazer silêncio para que o Vinícius fique tranquilo”, diz Giovanna, de 5 anos. Esse senso de responsabilidade pelo bem-estar do outro é um exercício constante na sala.

Educação inclusiva, antes de tudo, possibilita a dignidade de cada um, possibilita avançar para uma sociedade mais humana, enraizada no acolhimento e aceitação do outro ignorado e marginalizado. Realizar o ser humano em sua dignidade significa perceber o outro como detentor de personalidade própria ao invés de seguidor de padrões arbitrários, preconceituosamente determinados.

Para Meneghetti (2011), “o conceito de socialidade é imanente na individuação do ente homem: somos necessitados pelo intrínseco do nosso espírito – a amar e estar com os outros, porque o outro também sou eu” (Meneghetti, 2011, p. 30). Segundo Aristóteles (apud Marçal, 2009, p. 78), “...o homem é tal que vive melhor com os outros, mesmo se ele não tem necessidade deles”.

Acredito que nós professores podemos enfrentar os desafios para a inclusão de portadores de necessidades especiais nas nossas escolas, pois considero que estas novas experiências criam e produzem novos fazeres e saberes, nos provocando a rever nossa prática e buscar soluções para os velhos problemas. Defendo, porém, que a educação inclusiva acontece com a participação de todos, a escola não é um depósito de portadores de necessidades especiais, é preciso que eles realmente se sintam incluídos e bem assistidos, para isso, se faz necessário uma escola acolhedora, professores com formação diferenciada e direcionada para os diversos casos, atendimento clínico especializado, comprometimento por parte dos órgãos governamentais e principalmente o apoio da família.

O homem é sociável porque intrinsecamente é uma equidade inteligente plurirrelacional para outras inteligências. (...) Tão logo o homem se socializa, entra em lógica discursiva, ou seja, assume o “tu”, o outro é uma palavra dialética, competitiva, de tese e antítese, onde ele encontra uma síntese superior e onde também os outros, através dele, encontram uma síntese superior (Meneghetti, 2007, p. 73).

As amizades conquistadas pelas crianças em um ambiente inclusivo podem auxiliá-las a se sentirem realmente membros de suas comunidades e a terem oportunidade de aprender o respeito, o interesse e o apoio mútuo em uma sociedade inclusiva, ao mesmo tempo em que aprendem habilidades acadêmicas. Assim, para os autores, a possibilidade de os alunos experimentarem e compreenderem a diversidade de uma comunidade propicia a construção de comunidades seguras e protetoras que evitam a exclusão pelo isolamento de indivíduos ou grupos.

Atualmente quando chega na sala, sorri, sendo cercado pelos colegas que fazem questão de abraçá-lo e beijá-lo, brigam por ir na fila atrás dele, para sentar ao seu lado. Cada pequena vitória é comemorada com muita alegria, como quando ele pegou o colega e fez o mesmo que fazem com ele, abraçando e beijando muito. E o colega com emoção disse: -Olha professora ele aprendeu a beijar.

A equipe pedagógica, professores, equipe diretiva, pais e familiares, consideram que durante o ano muitos avanços foram conquistados. O menino progrediu em relação ao convívio social, ampliou suas possibilidades de comunicação. De fato, encontrou um lugar de aluno nesta escola.

Crianças com desenvolvimento típico fornecem modelos de interação para as crianças com autismo. A oportunidade de interação com pares é a base para o seu desenvolvimento, logo, a convivência compartilhada da criança com autismo na escola dá oportunidade aos contatos sociais, fazendo com que as outras crianças aprendam com as diferenças.

As reações emocionais exercem uma influência essencial e absoluta em todas as formas de nosso comportamento e em todos os momentos do processo educativo. Se quisermos que os alunos recordem melhor ou exercitem mais seu pensamento, devemos fazer com que essas atividades sejam emocionalmente estimuladas. A experiência e a pesquisa têm demonstrado que um fato impregnado de emoção é recordado de forma mais sólida, firme e prolongada que um feito indiferente. (Vygotsky, 2003, p.121)

A afetividade tem o poder de ampliar a interação social, solidificar laços de amizade e promover qualidade nos relacionamentos e age favoravelmente a constituição do indivíduo, ao resgatar /ou fortalecer sua autoestima, ao ajudá-lo na superação de obstáculos e promoção de seu sucesso.

Metodologia

Trata-se de um relato de experiência docente, que serve como pesquisa qualitativa e descritiva. Os dados foram obtidos na observação direta, interação prática e reflexão crítica da docente.

Algumas das estratégias utilizadas foram: O estabelecimento de rotinas e regras compartilhadas com a turma; Valorização do afeto e do vínculo emocional como facilitadores da aprendizagem, Uso de recursos sensoriais e lúdicos adaptados (areia

colorida, bolinhas de gel, caixinhas de música), Promoção da empatia entre colegas, com rodas de conversa e incentivo à solidariedade, Comunicação ativa com a família, incluindo orientação e apoio emocional, Busca por formação autodidata, pesquisando em sites, livros e legislação educacional.

Análise dos dados

A análise dos dados deste relato de experiência evidencia o impacto da prática pedagógica reflexiva e afetiva no processo de inclusão escolar, especialmente no contexto da Educação Infantil. Com base no acompanhamento de uma criança com Distrofia Muscular de Duchenne e autismo, foram observadas várias dimensões da inclusão efetiva no ambiente escolar.

1. Contexto e Perfil do Estudante:

O menino em questão apresenta múltiplas necessidades educacionais específicas e demanda atenção constante, individualizada e cuidadosa. Sua condição clínica impõe desafios significativos, como: dificuldades na comunicação verbal; baixa concentração; uso de fralda e resistência ao uso do banheiro; comportamentos agressivos e fuga da sala; rejeição ao toque e aos vínculos afetivos.

2. Estratégias Pedagógicas Utilizadas:

A docente demonstrou grande capacidade de adaptação e sensibilidade pedagógica, aplicando estratégias inovadoras e inclusivas, como: contrato pedagógico coletivo, envolvendo a turma na criação de regras de convivência; roda de conversa com os alunos para estimular empatia e cooperação; uso de brinquedos e estímulos sensoriais adaptados (bolinhas de gel, areia colorida, música); brincadeiras corporais planejadas, respeitando os limites do aluno; estímulo à interação social, com apoio dos colegas e mediação constante; adaptação das rotinas, como o incentivo ao uso do banheiro sem trancas; criação de vínculo afetivo constante, mesmo diante da rejeição inicial.

3. Participação da Turma:

A participação dos colegas de classe foi essencial para o progresso do aluno. Os dados revelam que: a turma demonstrou crescente compreensão das diferenças do

colega; os alunos exibiram atitudes solidárias e proativas; as crianças contribuíram para a inclusão afetiva e social do menino; a empatia tornou-se um valor internalizado, conforme demonstrado por falas espontâneas.

4. Envolvimento Familiar:

A família mostrou-se parceira importante no processo, mesmo diante de medos e inseguranças; manteve comunicação frequente com a professora; demonstrou abertura para sugestões; compartilhou sentimento de frustração e esperanças; participou de decisões importantes, como o processo de retirada das fraldas; colaborou no acesso a serviços de apoio especializados (fonoaudiologia, musicoterapia)

5. Avanços e Resultados Observados:

Ao longo do ano letivo, foram identificadas transformações significativas no comportamento e nas interações sociais da criança: passou a aceitar contato físico e demonstrar afeto; aprendeu a solicitar ir ao banheiro verbalmente; reduziu comportamentos de fuga e agressividade; desenvolveu vínculos com colegas; mostrou interesse por atividades pedagógicas com estímulos sensoriais e musicais; foi reconhecido como parte do grupo, com espaço legítimo na sala.

Desafios persistentes: apesar dos avanços, a análise mostra desafios estruturais que impactam a inclusão: ausência de um profissional de apoio exclusivo ao aluno com NEE; falta de tempo para planejamento conjunto com a equipe da sala de recursos; sobrecarga da professora titular, que atua além de seu papel tradicional; falta de formação especializada para lidar com casos complexos como este.

6. Reflexões da Docente:

A análise revela uma profissional comprometida que: reconhece suas limitações e busca constantemente formação; utiliza o afeto como ferramenta pedagógica; valoriza a colaboração da família; enxerga o menino por seu potencial, não apenas por suas dificuldades; defende uma educação inclusiva verdadeira, que exige estrutura, equipe, tempo e, sobretudo, sensibilidade e vontade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão escolar é não apenas possível, mas também desejável, desde que haja comprometimento institucional, apoio especializado e formação contínua. A afetividade e o respeito à singularidade de cada aluno configuram-se como ferramentas pedagógicas poderosas. O trabalho docente, embora mais complexo, torna-se enriquecedor ao adaptar práticas e ampliar horizontes para atender a todos. Nesse contexto, a dimensão humana da docência ganha destaque, evidenciando que boa vontade, paciência e criatividade podem superar limitações estruturais.

Os dados demonstram que a inclusão efetiva depende de envolvimento emocional, planejamento pedagógico cuidadoso, apoio familiar e um ambiente escolar acolhedor. A experiência narrada comprova que, mesmo na ausência de todos os recursos ideais, a atitude do educador desempenha um papel essencial. Assim, a escola transforma-se em um espaço de mudança pessoal e coletiva, onde se ensina e aprende com a diversidade humana. Como bem sintetizado: "Incluir não é apenas permitir a presença, mas garantir pertencimento, respeito e desenvolvimento."

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 2 ago. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006.
- MENEGHETTI, A. **Do Humanismo Histórico ao Humanismo Perene**. Recanto Maestro: Ontopsicológica Editora Universitária, 2014.

MENEGHETTI, A. **Pedagogia Ontopsicológica**. 3.ed. Recanto Maestro: Ontopsicológica Editora Universitária, 2014.

MATURANA, H. R. Emoções e linguagem na educação e na política. Editora da UFMG, 1999.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. 4. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

Capítulo 12

SUPER NATURAL ALÉM DO OLHAR

DOI: 10.5281/zenodo.17359652

Rose Elaine Souto Liano

Professora regente de classe nos anos iniciais do ensino fundamental e de matemática nos anos finais; Especialista em educação especial e inclusiva. sutorose@hotmail.com

Luciana Pinheiro Silveira Alfaro

Pedagoga regente de classe e coordenadora pedagógica na educação infantil, há 13 anos, neuropsicopedagoga, especialista em neurociência aplicada a educação, Educação ambiental e especialista na abordagem Régio Emília. E-mail: lucianaalfaro171@gmail.com

Clotilde Panciera Grazziotin

Pedagoga (PUCRS), especialista em neurociência aplicada à educação (UNIPAMPA), Ensino e aprendizagem de matemática na educação infantil e Ensino Fundamental I (UCB), Docência em LIBRAS (TUIUTI DO PARANÁ. Atuação em orientação, supervisão e gestão escolar, atualmente, orientadora pedagógica na Educação Infantil, na Rede Municipal de Ensino de Uruguaiana. E-mail: clopanciera@gmail.com

Resumo O artigo apresenta um relato de experiências desenvolvido em uma turma de educação infantil, com crianças de cinco anos, no ano de 2018. O projeto pedagógico teve como principais objetivos promover a educação ambiental, incentivar o protagonismo infantil e assegurar a inclusão de uma criança cega, por meio de práticas lúdicas, interdisciplinares e transdisciplinares. A partir do interesse das crianças por super-heróis, criou-se o “Flash Ambiental”, personagem que media ações sustentáveis junto às famílias, promovendo a conscientização ecológica. As experiências de aprendizagem integraram contação de histórias, construção de bonecos ecológicos, hortas de plantas medicinais, releituras artísticas (como a obra “Ponte de Monet”), montagem de terrários e visitas pedagógicas a espaços naturais e instituições locais. Destaque para a abordagem das múltiplas inteligências, e a valorização da sensorialidade, da imaginação e da cooperação entre as crianças. A proposta incluiu ainda temas como sustentabilidade, reciclagem e os “5Rs” (reduzir, reutilizar, reciclar, repensar e recusar), com destaque para a criação de super-heróis que defendiam práticas sustentáveis. O projeto culminou com uma feira de ciências, um desfile de moda com roupas recicladas e a apresentação da música “Salve o nosso planeta!”, envolvendo toda a comunidade escolar. Conclui-se que a abordagem vivencial e inclusiva na educação infantil é fundamental para despertar desde cedo valores de cidadania, responsabilidade ambiental e respeito à diversidade, fortalecendo o papel da escola como espaço de transformação social.

Palavras-chave: Educação infantil. Educação Ambiental. Inclusão. Sustentabilidade. Aprendizagem lúdica.

Abstract: The article presents an account of experiences developed with a group of five-year-old children in early childhood education, in the year 2018. The pedagogical project had as its main objectives: to promote environmental education, encourage children's protagonism, and ensure the inclusion of a blind child through playful, interdisciplinary, and transdisciplinary practices. Based on the children's interest in superheroes, the character "Environmental Flash" was created to mediate sustainable actions with families and promote ecological awareness. The learning experiences included storytelling, the creation of ecological dolls, medicinal plant gardens, artistic reinterpretations (such as Monet's "Bridge"), the construction of terrariums, and educational visits to natural spaces and local institutions. Highlights include the approach to multiple intelligences and the emphasis on sensory experiences, imagination, and cooperation among the children. The

proposal also addressed topics such as sustainability, recycling, and the “5Rs” (reduce, reuse, recycle, rethink, and refuse), with a focus on creating superheroes that promoted sustainable practices. The project culminated in a science fair, a fashion show featuring recycled clothing, and a performance of the song “Save Our Planet!”, involving the entire school community. It concludes that experiential and inclusive approaches in early childhood education are essential to instill values of citizenship, environmental responsibility, and respect for diversity from an early age, strengthening the role of the school as a space for social transformation.

Keywords: Early childhood education. Environmental education. Inclusion. Sustainability. Playful learning.

INTRODUÇÃO

Este trabalho é um relato de experiências vivenciadas na educação infantil com crianças na faixa etária de cinco anos.

O tema surgiu a partir de observações feitas na turma e sobre o que as crianças, que estavam completando a educação infantil neste ano, iriam levar de significativo para a vida e com o desafio de realmente incluir uma aluna cega, valorizando todas as suas potencialidades, melhorando sua autoestima e proporcionando experiências que a estimulassem a fazer novas descobertas, juntamente com todos os seus colegas.

Nesse sentido, vimos a necessidade de desenvolver um projeto que garantisse vivências relevantes sensibilizando as crianças a perceber-se, como parte do ambiente, zelando pelos espaços que convivem e tornando-se gradativamente cidadãos conscientes. Desta forma precisamos urgentemente de conscientização, de cuidados e atenção com o ambiente para viabilizar um futuro melhor aos seres que habitam o planeta.

Percebemos um grande interesse das crianças pelos super-heróis, observado, principalmente nos momentos de brincadeiras livres, como pracinha e pátio em que criavam enredos e imaginavam-se no papel desses personagens.

Essa mistura de realidade e fantasia, na qual a criança é protagonista dos feitos heroicos, é ingrediente especial para instigar os pequenos a investigação e produção de conhecimentos através da aventura, possibilitando ao grupo descobrir a riqueza em

conviver com pessoas de diferentes características que agem e atuam sobre o mundo provocando transformações importantes.

Essa brincadeira com os super-heróis oportunizará o aumento da capacidade de comunicação, solução de problemas e cooperação, favorecendo a superação de obstáculos na vida real.

A educação Ambiental não deve ser tratada como algo distante do cotidiano das crianças, mas como parte de suas vidas. É de suma importância a conscientização da preservação do Meio Ambiente para a nossa vida e todos os seres vivos, afinal vivemos nele e precisamos que todos os seus recursos naturais sejam sempre puros.

A problemática que norteou as investigações foi: como sensibilizar as crianças para a valorização do meio ambiente? Uma vez que ao passarem pelas árvores, arrancavam folhas, flores e pisavam nos canteiros da escola. Compreendemos que se iniciarmos cedo a conscientização em relação a preservação do ambiente, mais fácil será de formarmos adultos responsáveis e preocupados em atuar de forma sustentável e respeitosa, valorizando todas as formas de vida.

Os objetivos do trabalho desenvolvido foram sensibilizar as crianças em relação aos cuidados com o ambiente que vivem, compreendendo a importância da manutenção da vida no nosso planeta, através de atividades lúdicas envolvendo os super-heróis; perceber a importância do ser humano na transformação do meio em que vive e o que as interferências negativas têm causado à natureza e despertar valores de preservação da natureza bem como senso de responsabilidade para com as gerações futuras.

As atividades foram desenvolvidas de forma lúdica e interdisciplinar, priorizando as crianças em sua integralidade.

REFERENCIAL TEÓRICO

Sabe-se que a educação infantil é a maior responsável pela promoção do desenvolvimento da criança como um todo, e o ensino nesta fase da vida do ser humano contribui para mudanças significativas nos presentes e futuras gerações. Motivo que leva a crer que priorizando o trabalho de EA junto as crianças a expectativa de mudanças de atitudes e hábitos dessa nova geração em relação ao meio ambiente é possível. Como considera os Parâmetros de Qualidade para a educação Infantil, quando enfatiza “que [...], a criança é um ser humano único, completo e, ao mesmo tempo, em crescimento e em

desenvolvimento” (2008, p.14). Então desenvolver a educação enfatizando o meio ambiente como fundamental para a vida, a criança aprenderá que é preciso adotar atitudes e comportamentos que garantam uma boa relação de sua vida com o seu meio ambiente. Além do mais a educação infantil já produz uma relação íntima de cooperação com

[...], a visão da criança como ser que é parte da natureza e do cosmo merece igualmente destaque, especialmente se considerarmos as ameaças do esgotamento de recursos em nosso planeta e as alterações climáticas evidentes nos últimos anos. Como afirma Tiriba (2005, apud Silva, 2010, p.69) “os seres humanos partilham a vida na terra com inúmeras espécies animais, vegetais e animais, sem as quais a vida no planeta não pode existir”.

Acredita-se que as crianças orientadas e ensinadas a cuidar e respeitar os recursos naturais disponíveis para a sua sobrevivência e de suas futuras gerações, saberão utilizar esses recursos de maneira responsável e consciente de que a vida no planeta depende de cada um que vive nele.

Por isso é necessário que seja promovido EA desde a educação infantil e em todas as outras etapas da educação do ser humano como garante as legislações em vigor.

A EA é um processo de transformação e construção de uma boa relação humana com o meio ambiente onde vive e se relaciona, ou seja, os sujeitos do meio devem se sentir responsáveis e comprometidos com a sua vida e do outro, resultando num processo de “apropriação/transmissão crítica e transformadora da totalidade histórica e concreta da vida dos homens no ambiente” (Talamoni e Sampaio, 2008, p.12)

Nesta perspectiva educativa em que é considerada a EA Dias (2002) relata que o seu conceito moderno considera o meio ambiente como um todo e está presente em todas as pessoas independente de sua idade, tanto dentro como fora do espaço escolar de forma contínua e sintonizada em suas realidades sociais, econômicas, culturais, políticas e ecológicas estimulando e orientando o educando para o exercício de sua cidadania.

METODOLOGIA

1. Vivenciando experiências e significando saberes

Atividade desencadeadora do projeto desenvolvido As crianças foram vestidas de super-heróis encontraram-se na sala do sigilo - “base” - (casa montada em madeira e tnt

no pátio da escola, com computadores, telefones, máscaras e diversos recursos e acessórios utilizados pelos super-heróis). Nesta “base do sigilo”, as crianças deveriam criar estratégias para cuidar do meio ambiente e combater o mal. Neste dia foi apresentado para a turma o “Flash” (confeccionado em tecido), por ser o herói favorito da turma. Ele passou a visitar todas as famílias das crianças durante o desenvolvimento do projeto, com a missão de fiscalizar e orientar as mesmas quanto a importância dos cuidados com o meio ambiente. Na base o desafio foi montar os quebra-cabeças do meio ambiente. A criança cega, recebeu o desafio de levar a joaninha (lady bug) até a sua casinha, que era uma folha com textura rugosa. Foi sem dúvida uma atividade que envolveu cooperação entre os colegas da mesma equipe e inclusive entre equipes. O objetivo maior era que todos montassem o quebra-cabeça. Neste sentido, também percebemos a preocupação das crianças com o labirinto da colega cega.

Figura 1. Base do sigilo



Fonte: autoras (2025)

Durante as tardes em momentos de rodinha as crianças traziam para a conversa suas descobertas feitas com a família, em livros e ou na internet e as curiosidades foram crescendo e se tornando indispensáveis, a professora explicava, pesquisavam juntos, dividiam tarefas, comunicavam para os colegas como havia sido a visita do super Flasch ambiental que visitava as famílias de cada criança e as mesmas registravam no diário de bordo (um caderno onde escreviam as boas ações do super herói nas residências e na comunidade onde ele visitava).

Figura 2. Flash ambiental



Fonte: autoras (2025)

O Flash ambiental levava nas costas uma capsula ambiental, recurso construído com garrafa pet e dentro a tarefa para ser feita: “Ação da criança e do Flash ambiental no ambiente domiciliar. Assim as crianças deveriam nomear as boas ações que foram fiscalizadas por elas e o Flash ambiental, e escolher uma para ilustrar.

Figura 3. Higiene



Fonte: autoras (2025)

Após foi realizada a atividade de construção do boneco ecológico, para a sensibilização foi usada a hora do conto: a sementinha que não queria nascer que foi realizada em espaço natural a professora incentivou as crianças para a confecção do boneco ecológico com meias de náilon, alpiste, terra e cartela de remédios. O boneco ecológico de cada criança, foi batizado durante a rodinha com o nome que cada um escolheu para seu boneco.

O boneco possuía um livrinho onde as crianças iam fazendo desenhos do processo de crescimento do cabelo do boneco. Esta atividade trouxe reflexões significativas para as educadoras e experiências transformadoras na vida dos pequenos que ao explorarem foi possível a percepção do equilíbrio que encontraram, pois ficaram visivelmente mais tranquilos e felizes. Práticas de educação ambiental no contexto das instituições são

fundamentais especialmente se irá contribuir com a qualidade de vida da comunidade em que estão inseridas.

A finalidade de se trabalhar com o tema meio ambiente, é de conscientizar cidadãos atuando na realidade socioambiental com total comprometimento com vida e o bem-estar. Porém, é necessário que a escola, trabalhe não só com informações e conceitos, mas também com atitudes, assim todos os educandos poderão compreender que o ser humano não é uma peça isolada do meio ambiente em que vive (Carvalho, 2008). Sabe-se que ao se trabalhar com projetos o educador precisa articular os conteúdos e desenvolver habilidades educandos e educadores, de forma interdisciplinar assim, planejou uma experiência de musicalização com exploração da música alecrim

As crianças ouviram a música alecrim, cantaram e após a professora questionou: Qual era o nome da planta que aparecia na música? Para que serve a planta? Você já experimentou o chá desta planta? Alguém já ouviu falar em planta medicinal?

As crianças evidenciaram conhecer algumas plantas medicinais como boldo, erva doce, dizendo que as mães fazem chás quando alguém está doente.

A professora conduziu a turma até o pátio da escola onde propôs construir uma horta de ervas medicinais assim, as crianças observaram as características das plantas medicinais cheiraram, manusearam fazendo uma exploração sensorial das mesmas, considerando as múltiplas inteligências bem como a forma como cada criança aprende com suas potencialidades e limitações. Após plantaram as ervas medicinais trazidas de casa e assumiram o compromisso de cuidar das plantinhas, para isso montaram uma escala. Ao plantarem as crianças já sabiam o nome popular da planta.

Na sua teoria, propõe que todos os indivíduos. Em princípio, tem a habilidade de questionar e procurar respostas usando todas as inteligências. Excetuadas as causas de lesões, todos os indivíduos possuem, como parte de sua bagagem genética, certas habilidades básicas em todas as inteligências. A linha de desenvolvimento de cada inteligência, no entanto, será determinada tanto por fatores genéticos e neurobiológicos quanto por condições ambientais (Gardner1995).

Figura 4. Plantio



Fonte: autoras (2025)

Também foi feita uma pesquisa com os familiares sobre ervas medicinais que foram apresentadas oralmente pelas crianças ao contar demonstravam a erva, deixando que os colegas explorassem cheirando, tocando, provando. As histórias trazidas eram engraçadas, felizes e ou tristes.

Após foi enviada para as famílias a tarefa seguinte: “Lembrando, contando e recontando histórias de familiares que tenham usado ervas medicinais em alguma ocasião de sua vida...”. Os momentos relatados poderiam ser alegres, tristes ou engraçados. As crianças fizeram o relato em sala de aula. Uma das histórias mais marcantes foi a narrativa de um aluno que trouxe um unguento (garrafa com álcool e ervas) e fez a demonstração para a turma, de como seu avô usava para aliviar as dores nas pernas.

Figura 5. Compartilhando conhecimento do Vovô



Fonte: autoras (2025)

Com o intuito de aproximar as crianças da conceituação do termo sustentabilidade foi proposta a atividade de representação através do desenho: história da família de cada criança, sobre as ervas medicinais em uma colcha de retalhos. Sabe-se que um dos preceitos básicos da sustentabilidade é a relação entre as coisas.

As ações de cada um repercutem na família e, em cadeia, na escola, no bairro, na cidade, no país e no mundo e assim, considerar que cada um de nós é participante de um sistema e deve fazer o que estiver ao seu alcance para o equilíbrio dele.

Figura 6. Colcha de Retalhos



Fonte: autoras (2025)

Após a construção da colcha de retalhos com os desenhos infantis foi realizada a degustação de um bolo de cenoura com um chá medicinal de camomila.

Nosso território tem uma riquíssima e vasta floresta e nesta, na rica diversidade biológica da Mata Atlântica, uma fábrica natural de medicamentos baratos eficazes. De acordo com Almeida (1993, p. 104), “as plantas medicinais brasileiras não curam apenas, fazem milagres”. Desse modo o autor destaca de maneira significativa a capacidade e o poder das ervas medicinais.

Na escola com esta turminha as plantas medicinais oportunizaram novos olhares investigativos, porta de entrada para o saber científico.

Erva medicinal é sinônimo de chás medicinais. Todo mundo já tomou algum tipo de chá, seja calmante ou para insônia, diurético, contra estresse etc. Os asiáticos são os povos que mais tomam chás e ensinam até nas salas de aula em diversas faculdades ligadas à saúde, o seu preparo (Franco, 2002, p. 15).

A transdisciplinaridade teve lugar o tempo todo do projeto, pois a partir da hora do conto: “Era uma vez uma sementinha”, as crianças plantaram sementes de flores em vasos construídos por eles, com garrafas pet, e levaram para casa para cuidarem das flores, juntamente com as suas famílias. Transformando um projeto que inicialmente era

pensado para ser interdisciplinar, em transdisciplinar por perpassar os muros da escola e levar conhecimentos para as famílias.

Para Brito et al (2015), compreende-se, então, que a transdisciplinaridade se pauta em um diálogo que impulsiona a busca de significados entre disciplinas, principalmente sobre assuntos que necessitem de múltiplos olhares, de modo a permitir que a ciência seja discutida em seu contexto dinâmico e inesgotável por diferentes áreas e formas de saber. Assim, a transdisciplinaridade não alude ou sinaliza para que várias disciplinas cooperem entre si, mas defende a ideia de que é possível estabelecer e organizar novas formas de conhecimento através do diálogo e da ultrapassagem de fronteiras criadas pela própria ciência.

A professora levou para as crianças obras do artista Monet e apresentou sua biografia e falou que a principal característica do mesmo era pintar ao ar livre. As crianças tiveram a oportunidade de apreciar algumas de suas principais obras e escolheram fazer a releitura de uma delas que foi a obra: Ponte de Monet

Claude Monet (1840-1926) foi um pintor francês considerado um dos mais importantes pintores da Escola Impressionista. O termo impressionista surgiu durante uma exposição realizada em 1874, quando o quadro de Monet, "Impressão, Nascer do Sol", foi criticado por retratar a "impressão" de uma cena e não a realidade. Na educação infantil consideramos também as fantasias e o faz de conta de nossas crianças, pois assim elas expressam seus sentimentos e emoções.

Figuras 7 e 8. A Ponte e a Releitura da Ponte



Fonte: autoras (2025)

Os recursos naturais são excelentes para a construção significativa das crianças por fazerem parte do universo infantil neste sentido, a construção de um terrário fez sentido para todos por oportunizar a manipulação de diversos materiais. Os terrários são

modelos de ecossistemas terrestres em pequena escala por meio dos quais, procura-se reproduzir as condições do meio ambiente. O terrário foi montado em uma garrafa pet de água mineral de cinco litros onde foi depositado cascalhos, areia, terra preta, pequenas plantas e animais como: tatuzinho do jardim, insetos, minhocas e caracóis), assim como, um pequeno recipiente com água.

Figura 9. O terrário



Fonte: autoras (2025)

Durante o desenvolvimento do projeto, as crianças estiveram inseridas em um ambiente de descobertas contínuas. Mas, engana-se quem pensa que somente nestes dois ambientes - familiar e educacional - que elas aprenderam. As descobertas e as constatações de algo em que só se conhecia na teoria estiveram presentes nas expedições pedagógicas promovidas no projeto. Esses momentos não foram apenas passeios movidos à diversão, mas, sim, valiosas oportunidades de promoção de aprendizagens além dos muros da escola, permitindo que as crianças levantassem hipóteses, descobrissem novos conhecimentos e vivenciassem, na prática, o que aprenderam na escola. A exemplo disso foi a expedição no colégio agrícola da cidade de Uruguaiana - RS.

Figura 10. Visita



Fonte: autoras (2025)

Essa extensão da sala de aula em diferentes locais e contextos culturais foram excelentes para estimular ainda mais o espírito coletivo e a colaboração entre alunos e educadores. As saídas e viagens pedagógicas educacionais geraram bastante expectativas nas crianças e as estimulou a manter um olhar crítico sobre o que se estava pesquisando, conhecendo ou apenas evidenciando.

A preocupação em relação à poluição causada pelo lixo está cada vez mais presente no dia a dia das pessoas, seja pelo ganho relativo do tema “sustentabilidade”, seja pela conscientização por parte dos cidadãos dos efeitos danosos da destinação incorreta dos resíduos. Sabe-se que os danos para o meio ambiente são imensuráveis bem como para os seres humanos.

Na tentativa de minimizar os danos da poluição alguns intelectuais têm apresentado alternativas de ação preventiva com o intuito de contribuir para o bem-estar das pessoas. Neste sentido, a política do 5 R's – reduzir, reutilizar ou reaproveitar, reciclar, repensar e recusar – vem para contribuir como instrumento eficaz para a solução dos problemas do lixo. Assim, a professora propôs à turma que criassem um super-herói e dessem um super poder e um nome e lutasse pelos 5 rs através do desenho.

Figura 11. Atividade 5 R's



Fonte: autoras (2025)

De acordo com o Ministério do Meio Ambiente (2017) os 5 R's fazem parte de um processo educativo que objetiva uma mudança de hábitos no cotidiano dos cidadãos; a questão-chave é levar o cidadão a repensar seus valores e práticas, reduzindo o consumo exagerado e o desperdício. Trata-se, portanto de uma alternativa que faz com que o indivíduo repense seus hábitos em prol de um objetivo comum: preservar o meio ambiente.

Na educação infantil educamos também além dos princípios éticos os estéticos e neste sentido, realizamos um plantio de folhagens e plantas ornamentais no espaço escolar com o intuito de deixar o ambiente mais natural e acolhedor para as crianças.

Figura 12. Plantio



Fonte: autoras (2025)

As crianças da turma participaram ainda da feira de ciências do município ficando em segundo lugar com a experiência “Acesso ao Conhecimento Sustentável” Onde apresentaram para o público do evento os conhecimentos construídos em relação a temática ambiental.

Cada vez mais se vivencia tragédias no meio ambiente, em função da má distribuição e do excesso de lixo jogado na natureza. Este problema está prejudicando a sobrevivência dos seres vivos no planeta, sendo assim, existem medidas mitigadoras que podem ser tomadas, uma delas é a reciclagem. Houve também expedições de estudo, uma delas foi o piquenique a beira do Rio Uruguai, onde levaram lixeiras construídas na escola para a separação do lixo.

Acredita-se que o tema educação ambiental, pela sua importância, deve estar presente nas práticas pedagógicas diárias, ressaltando-se que o ensino para o meio ambiente tem dupla finalidade, ou seja, formar intelectualmente os alunos e torná-los cidadãos democráticos e conscientes de suas responsabilidades.

A proposta pedagógica ultrapassa a adesão a projetos de despoluição e/ou preservação, para vir a compreender um desenvolvimento social e sustentável. Ao mesmo tempo, pretende-se ir além da escola e impregnar toda a sociedade, todos os ambientes, a começar pela conversão da subjetividade. (RUSCHEINSKY, 2002, p. 61)

O projeto teve sua culminância à noite com as famílias e as crianças que apresentaram um desfile de modas com roupas feitas com materiais recicláveis, mostra dos trabalhos produzidos e apresentação da música, “salve o nosso planeta!”

Figura 13. Culminância



Fonte: autoras (2025)

A tarefa de se trabalhar educação ambiental na escola de educação infantil convocou, além das crianças, educadores e funcionários, a contribuírem cada um com sua parcela de comprometimento para que ocorra a tão desejada transformação no meio escolar. Os educadores assumiram um perfil de trabalhadores sociais, promovendo ações que redimensionassem novas práticas referentes à qualidade de vida que tanto queremos de maneira a conviver harmonicamente com o meio ambiente.

ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados obtidos ao longo do desenvolvimento do projeto foi realizada de forma qualitativa, baseada na observação direta das crianças, nos registros feitos em diário de bordo, nos relatos das famílias e nas produções das crianças (desenhos, atividades práticas, falas espontâneas e interações em grupo).

Verificou-se que a abordagem lúdica e temática, centrada nos super-heróis, despertou grande interesse, participação ativa e envolvimento emocional das crianças. As atividades promoveram o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e afetivas, como a comunicação, cooperação, empatia e responsabilidade. A figura do “Flash Ambiental” funcionou como um mediador simbólico, facilitando a assimilação de conceitos ecológico

s e incentivando a continuidade das ações em casa.

A inclusão da aluna cega mostrou-se extremamente positiva, com forte adesão dos colegas, que passaram a demonstrar maior sensibilidade, solidariedade e adaptação às necessidades da colega. Isso evidenciou o potencial da educação inclusiva em ambientes que valorizam a diversidade e promovem o respeito mútuo.

O envolvimento das famílias, através das tarefas domiciliares, das pesquisas sobre ervas medicinais e da participação em atividades escolares (como o desfile com materiais recicláveis), demonstrou que o projeto transcendeu os muros da escola, provocando impacto direto na comunidade.

As produções infantis - como a construção dos bonecos ecológicos, os registros no diário de bordo, a criação dos super-heróis dos 5 R's e os desenhos sobre as ervas - indicaram compreensão significativa dos temas abordados, além de fortalecimento do vínculo entre teoria e prática.

Por fim, a participação das crianças na feira de ciências e nas expedições pedagógicas reforça que a aprendizagem ativa e contextualizada promove o desenvolvimento integral, estimula a curiosidade científica e contribui para a formação de cidadãos mais conscientes e atuantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência pedagógica relatada demonstrou o potencial transformador da educação infantil quando pautada por práticas significativas, inclusivas e ambientalmente conscientes. Ao utilizar elementos do universo infantil, como os super-heróis, e integrar diversas linguagens — oral, escrita, artística, musical, sensorial e corporal - o projeto possibilitou às crianças desenvolverem valores de cuidado com o meio ambiente, respeito à diversidade e cooperação mútua.

A inclusão ativa de uma criança cega no desenvolvimento das atividades reforçou o compromisso com uma educação que valoriza as diferenças e reconhece as potencialidades de cada sujeito. As ações lúdicas e interdisciplinares, ancoradas na realidade das crianças, mostraram-se eficazes na construção de aprendizagens duradouras e no despertar de atitudes cidadãs.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. **Plantas medicinais brasileiras: conhecimento popular e científico**. 2. ed. São Paulo: EPU, 1993.
- BRASIL. **Ministério da Educação. Parâmetros de qualidade para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2008.
- BRASIL. **Ministério do Meio Ambiente. Política dos 5 Rs**. Brasília: MMA, 2017.

- BRITO, C. et al. **Transdisciplinaridade e educação: um olhar possível**. *Revista de Educação do Vale do Arinos*, Juara, v. 5, n. 1, p. 122–134, 2015.
- CARVALHO, I. C. M. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico**. São Paulo: Cortez, 2008.
- DIAS, G. F. **Educação ambiental: princípios e práticas**. 10. ed. São Paulo: Gaia, 2002.
- FRANCO, G. **O poder dos chás: saúde, beleza e bem-estar com ervas medicinais**. São Paulo: Publifolha, 2002.
- GARDNER, H. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Artmed, 1995.
- MONET, Claude. **Obras e biografia do artista impressionista**. Disponível em: <https://www.claudemonetgallery.org>.
- RUSCHEINSKY, A. **Ecopedagogia e cidadania planetária: desafios da formação docente**. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 45–64, jul./dez. 2002.
- SILVA, A. C. **Educação ambiental na educação infantil: práticas pedagógicas em construção**. Campinas, SP: Papirus, 2010.
- TALAMONI, A. C. S.; SAMPAIO, W. B. **Fundamentos da educação ambiental**. In: SAMPAIO, W. B.; TALAMONI, A. C. S. *Educação ambiental: saberes e práticas*. São Paulo: Papirus, 2008. p. 9–23.
- TIRIBA, L. **Educação ambiental e infância: desafios contemporâneos**. In: SILVA, A. C. (Org.). **Educação ambiental na educação infantil: práticas pedagógicas em construção**. Campinas, SP: Papirus, 2010. p. 67–84.

Capítulo 13

DO PÓLEN AO MEL: UMA JORNADA DE DESCOBERTAS

DOI: 10.5281/zenodo.17359726

Keti da Roza Suarez

Professora Regente de Classe da rede municipal de Uruguaiana, formada no Curso Normal Médio - Magistério, graduanda em Pedagogia. ketisuarez04@gmail.com

Amanda Machado Barbosa

Professora de Atendimento Educacional Especializado da rede municipal de Uruguaiana, Mestra em Educação em Ciências, especialista em Neuropsicopedagogia e Atendimento Educacional Especializado, licenciada em Pedagogia. amandambt@gmail.com

Bruna de Lima Pinheiro

Professora de Atendimento Educacional Especializado da rede municipal de Uruguaiana, Mestranda em Educação em Ciências, especialista em Psicopedagogia e Atendimento Educacional Especializado, licenciada em Pedagogia. profebrupinheiro@gmail.com

Evelyn Gomes Pedelhês

Auxiliar de Inclusão da rede municipal de Uruguaiana, especialista em Atendimento Educacional Especializado, licenciada em Pedagogia. evelynpedelhes@hotmail.com

RESUMO: Este relato de experiência apresenta o desenvolvimento de um projeto investigativo realizado com uma turma da pré-escola em uma escola municipal de

Educação Infantil no município de Uruguaiana (RS). Intitulado “Do pólen ao mel: uma jornada de descobertas”, o projeto teve início a partir do interesse espontâneo das crianças por abelhas, observado durante momentos de brincadeira e exploração do ambiente escolar. A proposta foi construída com base na pedagogia da escuta e nos pressupostos da abordagem Reggio Emilia, considerando o espaço como terceiro educador e valorizando o protagonismo infantil como eixo central da aprendizagem. O percurso formativo foi organizado em torno de vivências investigativas que respeitaram os tempos, os saberes e as múltiplas linguagens das crianças. As sessões de pesquisa foram mediadas intencionalmente por professoras que atuaram como facilitadoras, propondo contextos sensíveis e provocadores para a construção de conhecimento. A observação direta, o levantamento de hipóteses, a documentação pedagógica e a incorporação de elementos culturais, como a Festa do Mel do povo Guajajara, enriqueceram o processo investigativo e promoveram uma aprendizagem significativa e interdisciplinar. Os resultados evidenciam que, ao considerar as infâncias como potentes e investigativas, é possível fomentar o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e emocionais desde os primeiros anos escolares. As crianças demonstraram envolvimento, curiosidade e capacidade de articular conhecimentos prévios com novas descobertas, reafirmando a importância de propostas que dialoguem com seus interesses e experiências. O projeto consolidou-se como uma prática exitosa de ensino de Ciências na Educação Infantil, contribuindo para a construção de uma escola que escuta, acolhe e transforma, ao reconhecer as crianças como sujeitos ativos no processo educativo.

Palavras-chave: Educação Infantil. Contextos investigativos. Projetos pedagógicos. Ensino de Ciências.

Abstract: This experience report presents the development of an investigative project carried out with a preschool class at a municipal early childhood education school in Uruguaiana, Brazil. Entitled “From Pollen to Honey: A Journey of Discoveries”, the project emerged from the children's spontaneous interest in bees, observed during moments of play and exploration of the school environment. The proposal was grounded in the pedagogy of listening and inspired by the Reggio Emilia approach, considering the learning environment as the third teacher and valuing children's protagonism as the central axis of learning. The educational journey was organized around investigative experiences that respected children's time, knowledge, and multiple languages. The

research sessions were intentionally mediated by teachers who acted as facilitators, creating sensitive and provoking contexts for knowledge construction. Direct observation, hypothesis formulation, pedagogical documentation, and the incorporation of cultural elements—such as the “Honey Festival” of the Guajajara people—enriched the investigative process and promoted meaningful and interdisciplinary learning. The results show that when childhood is recognized as powerful and inquisitive, it is possible to foster the development of cognitive, social, and emotional skills from the earliest school years. The children demonstrated engagement, curiosity, and the ability to connect prior knowledge with new discoveries, reaffirming the importance of educational practices that align with their interests and lived experiences. The project stands out as a successful example of science education in early childhood, contributing to the construction of a school that listens, welcomes, and transforms by recognizing children as active subjects in the educational process.

Keywords: Early Childhood Education. Investigative Contexts. Pedagogical Projects. Science Education.

INTRODUÇÃO

No início do ano letivo, a turma da Etapa V da pré-escola, composta por 22 crianças com idades entre quatro e cinco anos, foi acolhida no turno da tarde. Desde os primeiros encontros, observou-se um ambiente marcado pelo reencontro entre colegas, a retomada de vínculos afetivos e o entusiasmo característico do início das atividades escolares. A maioria das crianças já se conhecia do ano anterior e demonstrava, por meio de gestos e expressões, a alegria de estar novamente no convívio escolar com os colegas e com as mesmas educadoras.

Durante as primeiras interações, foi possível identificar o interesse do grupo por brincadeiras envolvendo o acervo de miniaturas de insetos, destacando-se a figura da abelha como principal elemento de curiosidade e diálogo entre as crianças. Esse interesse resultou em situações de brincadeira simbólica que evidenciaram a construção de hipóteses e teorias próprias em relação ao referido inseto.

Em um desses momentos, dois meninos (denominados “criança V” e “criança M” para preservar a identidade deles) encenaram uma situação envolvendo a abelha, dando indícios de um possível tema de interesse do grupo:

“Olha, a abelha te picou!” - dizia a **criança V** deslizando a abelha sobre o braço do colega.

“Aaaaah! Eu vou morrer!” - dizia **criança M** encenando um desmaio.

Criança V respondeu, quase que gritando:

“Não! A abelha não mata.”

E **criança M** afirmou com confiança:

“Mata sim! Ela tem veneno no ferrão dela.”

E assim, entre descobertas e incertezas, as crianças apresentavam as suas teorias, com um repertório cultural que foi acolhido e validado pelas educadoras no percurso dessa jornada investigativa.

Diante da curiosidade crescente, o grupo passou a realizar observações frequentes das abelhas em um dos jardins da escola, localizado na entrada da instituição, que a turma frequentava diariamente. Neste espaço, notava-se a presença das abelhas, principalmente em torno de uma “Bougainvillea Roxa” (árvore ornamental com flores comestíveis na cor fúcsia), cujas flores atraíam a atenção das crianças. Foi neste clima de entusiasmo e descobertas que a temática sobre as abelhas foi se fortalecendo dentro do grupo.

Assim, iniciou-se um projeto vivo, significativo ao grupo. A sensibilidade e uma escuta ativa foram primordiais no processo de perceber o interesse das crianças em torno das abelhas. Indo de encontro com o que Loris Malaguzzi defende quando diz que a escuta do professor deve ser muito mais do que ouvir, pois envolve atenção, interpretação e valorização daquilo que é dito, e também daquilo que é silenciado.

Intitulado “Do pólen ao mel: uma jornada de descobertas”, o projeto partiu das crianças e de sua curiosidade. A escolha do nome refletiu a intencionalidade de acompanhar o percurso das descobertas com sensibilidade, respeitando os tempos e os interesses do grupo.

Inspirada na abordagem pedagógica das escolas italianas de Reggio Emilia - que são pautadas nos ensinamentos de Loris Malaguzzi - as educadoras compreenderam que projetos nascem da escuta atenta delas e da capacidade de interpretar o que surge das

expressões infantis. A pedagogia de projetos pauta-se na busca pelo conhecimento através da investigação, do compartilhamento de saberes, da coletividade e do reconhecimento da potência da infância.

Esse tipo de abordagem promove o senso investigativo e o lado pesquisador de cada envolvido no processo. Barbosa & Horn (2008, p.35) afirmam que “Os projetos abrem para a possibilidade de aprender os diferentes conhecimentos construídos na história da humanidade de modo relacional e não-linear, propiciando às crianças aprender através de múltiplas linguagens, ao mesmo tempo em que lhes proporcionam a reconstrução do que foi aprendido”.

Durante o desenvolvimento deste projeto, foram abordados temas como colmeias, favos e flores. A cada nova curiosidade surgida, as propostas foram sendo ajustadas, ampliando o campo de investigação.

METODOLOGIA

A Escola Municipal de Educação Infantil em que a experiência foi realizada, localizada em área central do município de Uruguiana (RS), caracteriza-se não apenas por sua estrutura física, que embora tenha uma arquitetura ampla e organizada em blocos (creche e pré-escola), tem como prioridade a qualidade em acolher a comunidade escolar.

A presença da natureza é um elemento escasso na instituição, tanto na área externa quanto nos espaços internos, há pouca existência de elementos naturais. Quase 80% da estrutura da escola é composta de concreto, uma característica estrutural que exige dos educadores uma adaptabilidade e criatividade para desenvolver um projeto voltado à natureza. Existem três espaços externos ricos em vida vegetal, contendo árvores, grama, arbustos e flores, os quais foram bastante explorados durante o desenvolvimento do projeto.

Para Cavallini *et al* (2017, p. 193), “[...] la idea potente del enfoque de Reggio sobre el ambiente, que no define un modelo espacial al cual adherirse sino que más bien sugiere posibles proyecciones que se van modificando y enriqueciendo con el tiempo”. As autoras deixam claro que na abordagem de Reggio Emília, as limitações de cada espaço são o ponto de partida para qualquer projeto, não havendo um modelo arquitetônico padrão a ser seguido. O movimento de adaptar o espaço disponível às necessidades e

características do grupo - assim como na maneira como os indivíduos interagem com o meio - é a grande potência de se trabalhar com projetos.

Apesar da escassez de espaços verdes na instituição, a comunidade escolar busca constantemente, enriquecer os espaços externos realizando plantio de árvores e flores em canteiros e nos espaços onde existem essa possibilidade. Desde a sua inauguração, a escola busca parcerias com empresas para a realização de recorte de parte do concreto para inserir árvores e criar canteiros ou espaços verdes em meio à estrutura arquitetônica inicial. As salas de aula são amplas, com grandes janelas que possibilitam a interação com os espaços externos, como pátios, solários, jardins e horta, favorecendo a exploração e a construção do sentimento de pertencimento por parte das crianças.

A escola atende crianças desde os quatro meses de vida até os seis anos de idade. O projeto em questão foi desenvolvido com uma turma da pré-escola, reconhecida na comunidade escolar como a "Turma do Amor". Um grupo de crianças motivadas pela curiosidade, sensibilidade e capacidade investigativa, que estão trilhando a jornada escolar juntos desde o ano passado. Esse tempo de convivência permitiu que um projeto fosse estruturado logo no início do ano letivo. As crianças são incentivadas à expressarem-se de forma criativa, questionando, observando e explorando o mundo com autonomia e envolvimento emocional, utilizando múltiplas linguagens expressivas para demonstrar suas descobertas.

Durante momentos de brincadeiras livres, trocas e diálogos das crianças, foi possível perceber grande interesse da turma pelas abelhas. Intitulado "Do pólen ao mel: uma jornada de descobertas", este projeto teve como ponto de partida o papel do professor como mediador e espectador sensível, atento às expressões das crianças e valorizando a potência das infâncias.

O projeto foi entendido pelas educadoras como um processo que não parte de um planejamento fechado, mas se constrói com base nas observações das experiências cotidianas e das manifestações das crianças. Ao longo do desenvolvimento, o planejamento foi constantemente reorganizado de acordo com as contribuições que as crianças faziam e conforme surgiam novas descobertas.

A "Expedição Exploratória", teve duração de aproximadamente duas semanas e foi a etapa mais importante do projeto, visto que foi nessa fase inicial que, alinhada ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição, é uma experiência de pesquisa viva e significativa, onde as educadoras criam um espaço de pesquisa com intencionalidade, seja

no âmbito da sala referência ou outro espaço da escola e realizam provocações às crianças sobre a temática que está se delineando.

As propostas foram cuidadosamente planejadas para promover a pesquisa e aperfeiçoar os novos saberes, com a organização de contextos investigativos e oferta de materiais diversos com a temática do projeto como: imagens, livros, miniaturas e elementos da natureza. Esses ambientes eram preparados antes da chegada das crianças e coexistiam com outros espaços de exploração presentes na sala. As chamadas “sessões investigativas” duravam cerca de 10 a 15 minutos e eram criadas com o objetivo de ampliar as experiências do grupo sem limitar suas expressões. Assim, respeitava-se a pluralidade das infâncias e das múltiplas linguagens.

Um dos fundamentos dessa abordagem é a concepção do espaço como terceiro educador, conforme defendido por Loris Malaguzzi quando afirma que “La educación es un hecho de interacciones complejas, muchas de las cuales se constatan solo si el ambiente también es partícipe” (Malaguzzi apud Cavallini *et al.*, 2017, p. 193).

Nessa perspectiva, o ambiente escolar atua como agente ativo no processo de aprendizagem, dialogando com as crianças e provocando descobertas. A sala de aula torna-se, então, um cenário dinâmico, onde os materiais ganham sentido conforme o projeto avança e as crianças trazem suas contribuições referente às suas aprendizagens e descobertas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

É perceptível que, por valorizar o protagonismo infantil e estabelecer relações de confiança com as crianças, foi possível construir coletivamente um percurso de aprendizagem significativo, baseado na escuta, no vínculo afetivo e na valorização da infância. O projeto evidenciou que planejar com crianças requer flexibilidade, abertura às mudanças e disposição para acolher o inesperado.

Durante a “Expedição Exploratória”, as crianças foram trazendo mais hipóteses, teorias, curiosidades e as educadoras foram compondo todo esse percurso.

Figura 1: Contextos da Expedição Exploratória

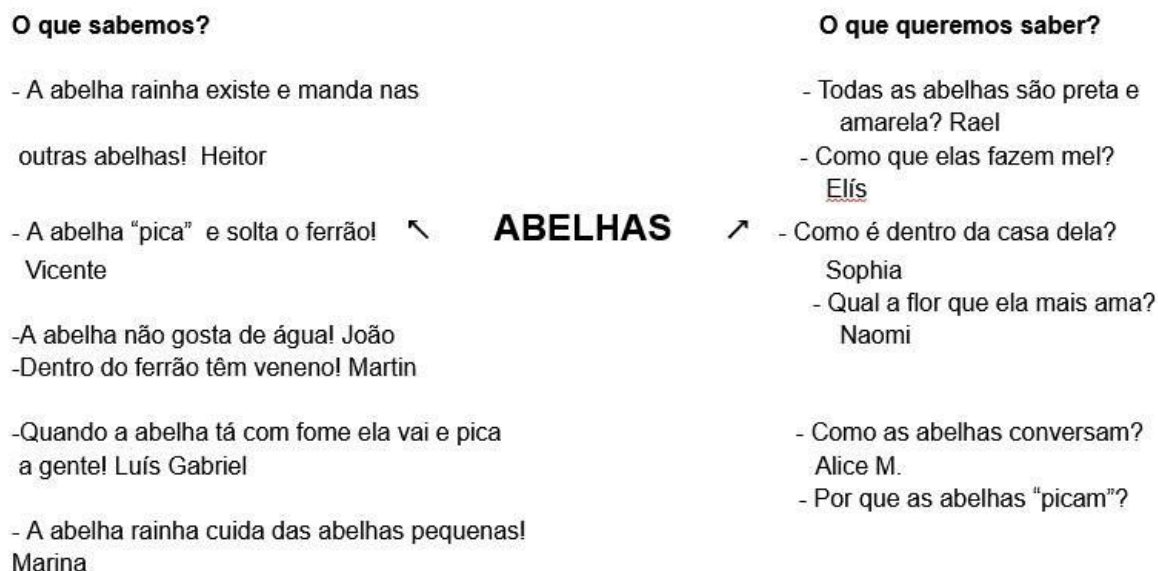


Fonte: autoras (2025)

Ao longo do projeto, as crianças demonstraram grande envolvimento e protagonismo. Chegavam com perguntas, traziam elementos da natureza como flores para as abelhas ou até mesmo objetos significativos, como o caso de uma colmeia seca encontrada durante um passeio em família, que foi objeto de novas investigações. Esses gestos foram compreendidos como expressões de pertencimento e coautoria no percurso de aprendizagem.

Durante a “Expedição Exploratória”, a turma construiu um mural de hipóteses com os conhecimentos prévios sobre abelhas e as dúvidas que desejavam investigar. Esse mural norteou o desenvolvimento do projeto, auxiliando na organização de espaços, escolha de materiais e elaboração das intervenções pedagógicas. O mural refletiu o repertório cultural das crianças, suas teorias iniciais e o que gostariam de saber mais.

Figura 2: Mural das hipóteses



Fonte: autoras (2025)

Assim, o projeto foi se delineando como uma travessia compartilhada, em que as crianças assumiram o seu protagonismo, enquanto as educadoras atuaram como mediadoras sensíveis, criando contextos potentes para aprendizagem e exercitando a escuta atenta. Mais do que estudar abelhas, a experiência proporcionou uma vivência rica em escuta, encantamento e construção coletiva de saberes, a partir da curiosidade legítima e do respeito às cem linguagens da infância, tão mencionada por Loris Malaguzzi.

A partir dessas primeiras observações, as educadoras realizaram uma sequência de vivências que envolviam pesquisa, exploração de materiais e propostas interativas, nas quais as crianças assumiam um papel ativo como protagonistas e investigadoras. Essas vivências eram denominadas “Contextos Investigativos” ou “Contextos de Observação”.

Figura 3: Contexto Investigativo - Abelhas”



Fonte: autoras (2025)

As educadoras, inspiradas pelos estudos de Loris Malaguzzi, compreenderam que o espaço exerce um papel educativo e deve ser considerado como o “terceiro educador”, ao lado do adulto e da criança. Dessa forma, os contextos investigativos foram organizados de maneira intencional, com base nas observações das experiências, interesses e investigações das crianças.

Os contextos foram elaborados como ambientes sensíveis e provocadores, capazes de despertar o interesse e a curiosidade do grupo. Mais do que locais físicos, esses espaços funcionaram como cenários de aprendizagem que incentivavam trocas, relações, vínculos afetivos e o envolvimento com diferentes formas de expressão.

A construção desses ambientes não seguiu um modelo padronizado, pois o foco estava na vivência das experiências, permitindo que as crianças se tornassem protagonistas do processo de aprendizagem. A organização do espaço teve como intenção provocar perguntas, reflexões e caminhos investigativos, e não fornecer respostas prontas.

Ao longo do projeto, a expressão das crianças ocorreu por meio de diferentes linguagens e recursos. Foram utilizados, por exemplo, uma caixa de luz, materiais organizados sobre mesas de investigação, recursos como o microscópio e também atividades relacionadas à cultura indígena, como a pesquisa sobre a “Festa do Mel” da tribo Guajajara. Essas experiências evidenciaram a escuta atenta do grupo e a valorização da diversidade cultural.

Figura 4: Contexto Investigativo e artístico - Flores



Fonte: autoras (2025)

É importante salientar que mesmo o projeto foi permeado por várias direções, mas sem perder o seu sentido e sem fugir da temática principal do projeto. Mesmo com as propostas institucionais como a Semana da Cultura Indígena, onde a comunidade escolar era convidada a promover propostas relacionadas às questões étnicas, as educadoras englobaram esse subtema ao projeto das abelhas. Trazendo a “história da tribo Guajajara”, a “Lenda dos Encantados” e a “Festa do Mel”, contextualizando tudo às abelhas, que eram o foco principal do projeto.

O projeto permitiu consolidar um percurso investigativo espontâneo e significativo, alinhado aos campos de experiência propostos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Em consonância com o documento, a prática promoveu situações nas quais as crianças puderam observar, manipular objetos, levantar hipóteses, investigar e explorar o entorno, de forma ativa e reflexiva.

Por fim, foram produzidos registros que documentaram as experiências vividas, evidenciando a intencionalidade pedagógica e o compromisso com uma escuta qualificada e com o respeito às singularidades infantis. O projeto mostrou-se coerente com a proposta de uma educação infantil que reconhece a criança como sujeito de direitos, curiosa, investigadora e capaz de construir conhecimento a partir de suas próprias experiências.

Durante o desenvolvimento do projeto, o ambiente da sala referência foi progressivamente ambientado com imagens de abelhas, desenhos das crianças e registros das interações ocorridas. A professora, ao observar os diálogos durante as experiências artísticas, notou que as crianças formulavam hipóteses sobre características do inseto,

como a função das antenas e a quantidade de asas, demonstrando envolvimento e interesse genuíno pelo tema investigado.

Com intencionalidade pedagógica, a professora organizou sobre uma mesa diversos materiais voltados à investigação, entre eles: uma caixa de luz com imagens de abelhas e colmeias, lupas, um microscópio, um chromebook, folhagens e uma abelha coletada no jardim da escola, posteriormente utilizada na observação ao microscópio. Tais elementos foram estrategicamente selecionados para estimular a curiosidade e favorecer a construção de novos conhecimentos.

Durante essa vivência, um dos alunos, a **criança V**, demonstrou grande envolvimento com a proposta. Ele utilizou a lupa para observar o inseto com atenção e, ao notar o movimento das antenas da abelha, formulou a seguinte hipótese: *“Tia! Olha! Ela tá mexendo as antenas porque ela tá chamando as amigas dela né?!”. A fala do estudante revelou não apenas sua curiosidade, mas também sua capacidade de elaborar interpretações próprias com base nas observações realizadas.*

Ao longo do projeto, o pote de mel passou a fazer parte da rotina da turma, sendo explorado não apenas como alimento, mas como ponto de partida para novas investigações. Motivadas pela pergunta “De onde vem o mel?”, as crianças passaram a manipular e observar um pedaço de favo de mel disposto sobre a mesa investigativa, utilizando lupas, microscópio e o computador. Os alunos exploraram o favo por meio do tato, do olfato e da degustação, demonstrando encantamento e interesse pelas características sensoriais do objeto.

Figura 5: Contexto Investigativo - Favo de mel.



Fonte: autoras (2025)

Nesse contexto, a **criança J** destacou-se ao formular questões mais complexas, demonstrando vínculo com os saberes adquiridos. Ao observar atentamente o favo com a lupa, perguntou: *“Onde está o ovinho da abelha?”*. Em seguida, retomando seus conhecimentos prévios, concluiu: *“É que ela já cresceu né, profe?”*, relacionando o mel presente no favo à etapa anterior de desenvolvimento das abelhas. A mesma criança compartilhou ainda uma experiência pessoal: *“Sabia que lá em casa tinha uma abelha, profe!”*, evidenciando a articulação entre vivências cotidianas e o conteúdo investigado.

As contribuições das crianças ao longo do percurso formativo ampliaram os rumos do projeto. Diariamente surgiam novas perguntas, hipóteses e teorias formuladas com base na observação e no diálogo, revelando o engajamento ativo do grupo e fortalecendo o caráter investigativo da proposta pedagógica.

Em meio às pesquisas realizadas, uma das perguntas levantadas durante a fase de exploração chamou a atenção: *“Todas as abelhas são pretas e amarelas?”*, indagou um menino. A dúvida gerou uma nova linha de investigação, a qual resultou na descoberta da abelha-carpinteira-azul. A espécie, conhecida por sua coloração metálica azul intensa, despertou grande interesse no grupo. As crianças utilizaram imagens, vídeos e lupas para aprofundar a pesquisa, demonstrando não apenas curiosidade factual, mas o desejo de compreender os comportamentos e as características do inseto.

À medida que o projeto se aproximava do encerramento, em maio, as crianças demonstravam domínio sobre os conteúdos investigados, articulando hipóteses e conclusões com clareza. No dia 20 de maio, data em que se celebra o “Dia Mundial da Abelha”, os estudantes confeccionaram panfletos informativos com o objetivo de compartilhar com a comunidade escolar os conhecimentos adquiridos.

Figura 6: Panfleto informativo sobre as abelhas



Fonte: autoras (2025)

Essa atividade promoveu o protagonismo infantil, permitindo que as crianças se tornassem multiplicadoras de informações e agentes de conscientização sobre a importância das abelhas para o equilíbrio ambiental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência relatada evidenciou a potência da escuta sensível, da investigação e do protagonismo infantil na construção de percursos pedagógicos significativos na Educação Infantil. O projeto demonstrou que, quando as práticas educativas se fundamentam nas curiosidades genuínas das crianças, nos vínculos afetivos e na intencionalidade pedagógica, torna-se possível promover aprendizagens mais autênticas, envolventes e contextualizadas.

Ao valorizar o ambiente como terceiro educador, as riquezas dos registros e a diversidade de linguagens infantis, a proposta consolidou-se como um espaço de pesquisa e encantamento. A escuta atenta às hipóteses e teorias das crianças permitiu o desenvolvimento de um projeto que ultrapassou os limites do conteúdo tradicional,

integrando conhecimentos científicos, culturais e sensoriais de forma orgânica e significativa.

Mais do que ensinar sobre abelhas, o projeto oportunizou às crianças vivenciar a ciência em seu cotidiano, articulando saberes e experiências que respeitam o tempo da infância. Essa abordagem reafirma a importância de uma educação que reconhece a criança como sujeito de direitos, investigadora por natureza e capaz de elaborar compreensões complexas do mundo a partir das suas próprias vivências.

Concluimos, assim, que trabalhar com projetos investigativos na Educação Infantil não apenas amplia o repertório das crianças, mas também transforma o fazer docente, abrindo caminhos para uma prática mais dialógica, ética e comprometida com uma infância plena, potente e respeitada.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2019b.

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

CAVALLINI, Ilaria; QUINTI, Barbara; RABOTTI, Annalisa; TEDESCHI, Maddalena. Las arquitecturas de la educación: el espacio de lo possible. La cultura del habitar en la experiencia de las escuelas municipales de educación infantil de Reggio Emilia. **Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)**, Madrid, Espanha, v. 06, n. 1, p. 181-197, 2017.

Capítulo 14

CANTANDO E ENCANTANDO COM CANTIGAS POPULARES: A POTÊNCIA DA “BORBOLETINHA” QUANDO A INFÂNCIA CANTA

DOI: 10.5281/zenodo.17359742

Jaqueline da Silva Moreira Cunha

Mestranda em Educação em Ciências pelo Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências da UNIPAMPA, Especialista em Neurociência Aplicada à Educação - UNIPAMPA, Pós-graduada em Metodologia do Ensino da Arte, professora de Educação Infantil e Ensino Médio das redes de ensino Municipal e Estadual, Licenciada em Letras e Pedagogia. Uruguaiana-RS. Brasil. E-mail: jaque.fag31@gmail.com

Resumo: Este relato de experiência apresenta uma vivência pedagógica realizada com um grupo da Etapa V, composto por crianças de 4 a 5 anos, em uma escola municipal de Educação Infantil situada em um bairro da periferia de Uruguaiana (RS), durante o mês de julho. Intitulado “*Cantando e Encantando com Cantigas Populares*”, o projeto teve como principais objetivos ampliar o repertório cultural das crianças, estimular a oralidade e valorizar as manifestações da cultura popular por meio das cantigas de roda, compreendidas como patrimônio imaterial e afetivo da infância brasileira. Diversas cantigas foram exploradas ao longo do itinerário de experiências, mas uma delas se destacou pelo entusiasmo coletivo e recorrente: “Borboletinha”. A forte conexão afetiva da turma com essa cantiga motivou a criação de uma vivência especial, que integrou roda de conversa, observação de imagens e vídeos, produção artística e dramatização musical. A atividade proporcionou momentos intensos de expressão criativa, pertencimento,

escuta e encantamento, fortalecendo os vínculos entre as crianças e o conhecimento construído em grupo. O relato enfatiza o papel da escuta sensível como prática pedagógica, o reconhecimento da criança como sujeito ativo e produtor de cultura, e a centralidade da afetividade, da ludicidade e da criatividade como fundamentos essenciais na construção de aprendizagens significativas, em consonância com a BNCC e as concepções contemporâneas da Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil. Cantigas De Roda. Criatividade. Afetividade. Protagonismo Infantil.

Abstract: This experience report presents a pedagogical practice carried out with a Stage V group, composed of children aged 4 to 5 years, at a public early childhood education school located in a peripheral neighborhood of Uruguaiana (RS), during the month of July. Entitled *"Singing and Enchanting with Folk Songs"*, the project aimed to expand the children's cultural repertoire, stimulate oral language, and value expressions of popular culture through traditional circle songs, understood as an affective and intangible heritage of Brazilian childhood. Several songs were explored throughout the experience itinerary, but one stood out for its repeated presence and the children's collective enthusiasm: "Borboletinha" (Little Butterfly). The group's strong emotional connection with this song led to the creation of a special learning moment, involving group conversation, observation of images and videos, artistic production, and musical dramatization. The activity provided intense moments of creative expression, belonging, interaction, and enchantment, strengthening the children's relationship with knowledge co-constructed in community. The report highlights the role of sensitive listening as a pedagogical practice, the recognition of children as active and cultural subjects, and the central role of affectivity, playfulness, and creativity as essential elements in meaningful learning, in alignment with the BNCC and contemporary approaches to early childhood education.

Keywords: Early Childhood Education. Folk Songs. Creativity. Affectivity. Child Protagonism.

INTRODUÇÃO

Durante o mês de julho, em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), situada em um bairro periférico de uma cidade fronteira do estado do Rio Grande do Sul, Uruguaiana, vivenciamos com um grupo da Etapa V, composto por crianças de 4 a 5 anos, um projeto encantador intitulado *“Cantando e Encantando com Cantigas Populares”*. A proposta nasceu do desejo de criar um ambiente de escuta, ludicidade e construção coletiva, a partir da linguagem musical e da valorização da cultura da infância.

As cantigas populares, presentes no imaginário coletivo e nas memórias afetivas de diferentes gerações, foram escolhidas como fio condutor do projeto por sua potência em articular oralidade, musicalidade, movimento, imaginação e pertencimento cultural. Muito mais do que músicas simples, essas cantigas são verdadeiras narrativas carregadas de ritmo, afeto e significados, capazes de provocar experiências estéticas e emocionais que tocam a criança em sua totalidade.

Desde o início, ao perguntarmos às crianças quais cantigas conheciam e gostavam, uma delas se destacava com entusiasmo constante: *“Borboletinha”*. Ainda que outras canções fossem exploradas, como *“Cai, cai balão”*, *“O cravo e a rosa”* *“A barata diz que tem”* e *“Ciranda Cirandinha”*, era comum que, ao final de cada proposta, surgisse a pergunta: *“E a Borboletinha, quando vai ser a nossa vez de cantar?”*

Esse carinho especial pela cantiga revelou muito mais do que uma preferência musical: revelou um desejo genuíno, repetido, coletivo. Uma manifestação legítima da infância, que merecia ser ouvida e acolhida. Foi a partir desse desejo pulsante que decidimos organizar uma vivência especial dedicada à tão esperada *“Borboletinha”*, o que se revelou um momento de extrema alegria, expressão criativa e encantamento — tanto para as crianças quanto para nós, educadores.

Este relato nasce da intenção de compartilhar essa experiência, evidenciando como a escuta sensível, a afetividade e o respeito ao protagonismo infantil podem transformar o cotidiano da Educação Infantil em um espaço potente de aprendizagens significativas.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A experiência pedagógica aqui apresentada está ancorada nos princípios da Educação Infantil estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que

orienta que as crianças pequenas devem vivenciar experiências que envolvam a escuta, a ludicidade, a convivência, a expressão e a exploração do mundo (Brasil, 2017). Esses direitos de aprendizagem não se traduzem apenas em conteúdos, mas em vivências que respeitam o tempo da infância, sua natureza investigativa, criadora e sensível.

Esse entendimento dialoga também com o que prevê o Marco Legal da Primeira Infância (Lei 13.257/2016), que reconhece o brincar, a participação e a cultura como direitos fundamentais das crianças pequenas, reforçando a importância de políticas e práticas educativas que valorizem a escuta ativa, a expressão simbólica e o respeito aos tempos e interesses infantis.

Ao permitir que as crianças conduzissem parte do projeto por meio de seus interesses — como foi o caso da forte preferência pela cantiga “Borboletinha” —, a proposta assumiu um caráter afetivo, aberto e colaborativo, em que cada criança pôde se reconhecer como sujeito participante do processo. Essa escuta ativa, por parte do educador, abre caminhos para o protagonismo infantil, reconhecendo a criança como ser potente, competente e produtor de cultura, como defendem Sarmiento e Pinto (1997). Mais do que adaptar conteúdos às crianças, trata-se de caminhar com elas, construindo conhecimentos em coautoria, valorizando seus gestos, ideias, narrativas e afetos como legítimos e fundantes.

Nesse sentido, a escuta se estabelece como uma ferramenta pedagógica potente, que exige do adulto sensibilidade, ética e disposição para deixar-se afetar. Rinaldi (2003), ao refletir sobre a abordagem de Reggio Emilia, afirma que escutar é mais do que ouvir: é um modo de estar com o outro, reconhecendo-o como interlocutor válido, portador de sentido. A escuta transforma a prática porque transforma o olhar. Ao nos abirmos ao desejo recorrente das crianças pela cantiga “Borboletinha”, rompemos com a lógica da previsibilidade e acolhemos o inusitado como oportunidade de aprendizagem viva.

Outro eixo essencial da proposta foi a afetividade. O modo como as crianças se relacionaram com a cantiga, com a criação das borboletinhas e com as apresentações revela uma conexão emocional profunda com a experiência. Isso confirma o que Vygotsky (1991) já afirmava: emoção e cognição caminham juntas, e aprendemos aquilo que nos toca. Para Wallon (2007), a emoção organiza o comportamento e estrutura a vida psíquica da criança, sendo indissociável do processo de aprendizagem. Ao nomearem suas borboletas, inventarem histórias e dançarem com alegria, as crianças nos mostraram que estavam integralmente envolvidas — corpo, pensamento e afeto.

Além disso, a proposta evidenciou o quanto a criatividade floresce em ambientes que valorizam o simples, o simbólico e a liberdade expressiva. Como aponta Alencar (2012), a criatividade não é privilégio de poucos, mas uma competência que pode ser cultivada desde a infância, especialmente quando há espaço para experimentação, confiança, escuta e ausência de julgamento. As borboletinhas coloridas e personalizadas, os nomes inventados, os gestos livres durante a música — tudo isso é expressão de autoria, de identidade, de encantamento.

Esse olhar também se aproxima da pedagogia de Reggio Emilia, cuja abordagem compreende a criança como um ser potente, curioso, sensível e capaz de construir conhecimento por meio das relações, do ambiente e das múltiplas linguagens (Rinaldi, 2012). Inspirada nas ideias de Loris Malaguzzi, essa perspectiva defende que as cem linguagens da criança — o gesto, o desenho, a música, o movimento, a fala — devem ser reconhecidas e cultivadas no cotidiano escolar. No projeto vivido, essa inspiração se materializou na valorização dos detalhes: no nome escolhido com carinho, no recorte imperfeito, na história espontânea, no sorriso durante a dança.

As cantigas de populares, nesse contexto, revelam-se não apenas como brincadeiras musicais, mas como manifestações culturais profundamente enraizadas no imaginário da infância brasileira. Autores como Cascudo (1984), ao registrar e analisar o folclore nacional, reconhecem nas cantigas infantis a transmissão de valores, afetos e memórias coletivas. Já Barbosa (2008) enfatiza que a cultura da infância se expressa fortemente por meio dessas manifestações tradicionais, sendo papel da escola acolher, preservar e reinventar essas práticas à luz das experiências contemporâneas das crianças.

Mais do que aplicar uma sequência de propostas previamente definidas, essa vivência foi um itinerário de experiências: um convite ao encontro — entre as crianças e suas memórias, entre o educador e os desejos do grupo, entre a música e o afeto. Foi na travessia entre planejamento e escuta, entre simplicidade e significado, que a aprendizagem se enraizou e floresceu — em papel, em cor, em movimento e em alegria.

DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Durante a execução do projeto “Cantando e Encantando com Cantigas Populares”, uma das primeiras propostas foi convidar as crianças a compartilharem quais cantigas já conheciam e gostariam de cantar. Reunidos em roda, esse momento se transformou em

um espaço potente de escuta e expressão, onde emergiram memórias afetivas e culturais vivas. Surgiram canções como “Sapo Cururu”, “Pintinho Amarelinho”, “Pirulito que bate-bate”, “O avião” (cantiga vivenciada com as crianças no projeto anterior), entre outras. Mas uma delas se repetia com insistência e brilho no olhar: “Borboletinha”.

Mesmo nos dias em que outras cantigas estavam em foco, alguém sempre perguntava: “E a Borboletinha, quando a gente vai cantar?”. O desejo recorrente revelou que, para aquele grupo, a cantiga não era apenas uma música conhecida, mas um símbolo afetivo, um elo com experiências anteriores que ainda faziam sentido. Rinaldi (2003), no contexto da abordagem de Reggio Emilia, nos lembra que escutar verdadeiramente as crianças é um ato ético e político — é reconhecer que suas escolhas e saberes merecem atenção, respeito e espaço no planejamento.

Diante desse apelo coletivo, decidimos organizar um momento especial: o Dia da Borboletinha. A notícia foi recebida com festa. As crianças pulavam, batiam palmas e sorriam com entusiasmo sincero. Ali já se anunciava que não seria uma proposta qualquer, mas uma vivência construída com afeto e corresponsabilidade.

Iniciamos com uma roda de conversa provocadora: “O que vocês sabem sobre as borboletas?”. As respostas vieram carregadas de beleza e simplicidade: “Elas voam”, “são coloridas”, “gostam de flores”, “ficam no casulo”, “viram lagarta e depois borboleta”. Esses saberes espontâneos, tão cheios de sentido, foram valorizados e ampliados com a observação de imagens e vídeos curtos sobre borboletas. A partir disso, estimulamos também relações com o corpo humano — “Quantas asas ela tem? Ela tem cabeça? Como a gente também tem?” — promovendo uma construção simbólica e corporal de conhecimento científico.

Em um clima de descoberta e atenção compartilhada, organizamos um momento coletivo de apreciação, utilizando recursos como o notebook da professora e vídeos selecionados no YouTube. As crianças observavam com olhos atentos o ciclo de vida das borboletas, o movimento de suas asas, a saída do casulo. A cada nova cena, surgiam falas espontâneas e carregadas de encantamento: “Essa tem asa gigante!”, “Nossa, parece um arco-íris!”.

Mais do que assistir, elas comentavam, perguntavam e compartilhavam suas impressões com os colegas — construindo, ali, uma pequena comunidade de investigação. Essa vivência dialoga com as ideias de Malaguzzi (1999), que defende a importância de provocar a escuta e o olhar das crianças por meio da observação do mundo à sua volta,

reconhecendo o ambiente como um terceiro educador. Ao acolher a curiosidade como ponto de partida, abrimos espaço para investigações sensíveis, em que afeto e conhecimento caminham lado a lado. O momento, embora simples, se revelou profundamente significativo: aproximou as crianças do mundo natural, ampliou vocabulários, fortaleceu vínculos e preparou o terreno afetivo e criativo para a produção das borboletinhas. Foi o início do voo.

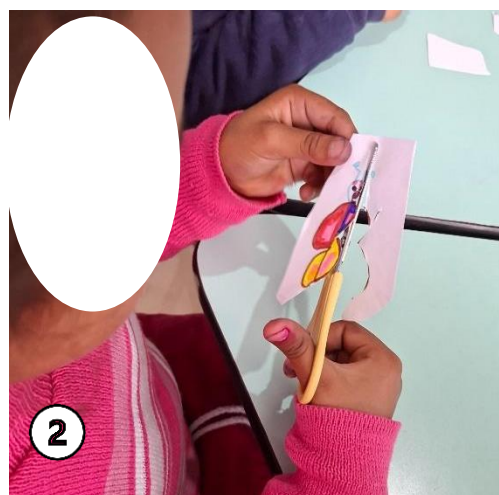
Esse processo se alinha à BNCC (BRASIL, 2017), que orienta que as experiências na Educação Infantil devem promover a curiosidade, a escuta, a observação, a imaginação e o pensamento reflexivo, reconhecendo a criança como sujeito potente e ativo em sua formação.

Para ilustrar cada etapa do processo, apresentamos, ao longo desta descrição, registros fotográficos das vivências: as Figuras 1 e 2 mostram a fase de recorte e colagem das borboletinhas, evidenciando o desenvolvimento da coordenação motora fina; a Figura 3 reúne as produções coloridas e únicas de cada criança; e, nas Figuras 4, 5 e 6, temos o momento de apresentação oral, em que cada pequeno autor compartilha nome e história de sua criação.

Em seguida, iniciamos uma atividade artística com materiais simples, porém significativos: papel sulfite, canetinhas, giz de cera, lápis de cor e tesouras.

Figuras 1 e 2:

Etapa de recorte das borboletinhas: exercício de coordenação motora fina e concentração com materiais simples.



Fonte: arquivo de registros da professora (2025)

As crianças criaram suas borboletinhas com liberdade de forma, cor e estilo. Desenharam, pintaram, recortaram e colaram com esmero. Cada criança foi autora de uma criação única, carregada de identidade.

Figura 3: Produções das crianças: borboletinhas únicas, coloridas e cheias de identidade.



Fonte: arquivo de registros da professora (2025)

Segundo Vygotsky (1991), ao brincar simbolicamente, a criança articula pensamento e emoção, imaginação e linguagem, em um processo de aprendizagem plena. E foi exatamente isso que se viu: o que antes era apenas papel, virou vida, virou “Borbo”, “Arco-íris”, “Coração”, “Colorida”, “Fofinha”.

Esse gesto aparentemente simples — nomear um personagem criado — revelou-se uma prática de profundo valor pedagógico. Ao fazê-lo, as crianças não apenas exercitaram a linguagem oral e a criatividade, mas também tornaram visíveis seus pensamentos, desejos e modos de ver o mundo. Como defende Loris Malaguzzi (1999), idealizador da abordagem de Reggio Emilia, “nada sem alegria”: é por meio da arte, do símbolo e da escuta atenta que o pensamento infantil se revela e ganha forma. Assim, cada

nome escolhido era também uma narrativa particular, uma extensão sensível da identidade e da imaginação de quem a criou.

Em um segundo momento, cada criança foi convidada a apresentar sua borboleta. Com o palito de picolé na mão, surgiu um pequeno “palco da palavra” em que oralidade, emoção e criação se misturaram. Nomearam as borboletinhas, contaram pequenas histórias e sorriram ao ouvir os colegas. Era a infância em sua expressão mais legítima: imaginativa, potente, escutada.

Figuras 4, 5 e 6:

Crianças apresentando com orgulho suas borboletinhas criadas, compartilhando nomes e histórias em um momento de autoria e expressão oral.



Fonte: arquivo de registros da professora (2025)

De acordo com Abramowicz e Oliveira (2010), reconhecer e valorizar as múltiplas linguagens da infância é fundamental para construir práticas inclusivas, que respeitam a identidade e favorecem o pertencimento. Naquele momento, era possível ver o orgulho das crianças por suas produções — mas, mais que isso, era possível ver pertencimento, autoria e sensibilidade coletiva.

Finalizamos a proposta com uma grande roda para cantar “Borboletinha”. Agora com as borboletas nas mãos, o canto ganhou corpo. Surgiram movimentos espontâneos, giros, saltos, imitações do voo — os corpos dançavam junto com a cantiga, que foi repetida diversas vezes, sem que houvesse cansaço. Havia leveza, alegria e encantamento.

Wallon (2007) defende que a emoção, o movimento e a expressividade são inseparáveis no processo de aprendizagem infantil. O corpo, nesse contexto, é também

linguagem. E foi com o corpo que as crianças se expressaram: cantando, dançando, mostrando suas criações, vibrando com as histórias dos colegas.

O Dia da Borboletinha foi, simbolicamente, reservado para o encerramento do primeiro semestre, pouco antes das férias escolares. Essa escolha — nascida do desejo insistente das crianças — deu ao fechamento do ciclo um tom afetivo, poético e cheio de significado.

Encerrar esse período com uma vivência escolhida por elas mesmas representou mais do que concluir um projeto: foi reconhecer o protagonismo infantil como princípio orientador da prática pedagógica. A cantiga “Borboletinha”, entoada com entusiasmo coletivo, transformou-se em rito de passagem — uma despedida breve, alegre e carregada de beleza.

Entre cores, cantos e voos imaginários, celebramos não apenas a música, mas tudo que foi vivido até ali: a escuta, a criação, a convivência e o encantamento. Foi um encerramento que abraçou o semestre e lançou, com leveza, os fios do recomeço que viria depois das férias.

ANÁLISE E REFLEXÕES

A vivência com a cantiga “Borboletinha” evidenciou, de forma profunda e sensível, que práticas pedagógicas ancoradas na escuta atenta e no respeito às escolhas infantis têm um potencial transformador. Desde o início do projeto, a cantiga era mencionada com entusiasmo pelas crianças, e, embora inicialmente houvesse sugestões da equipe pedagógica para priorizar músicas menos conhecidas, numa tentativa válida de ampliar o repertório cultural do grupo, foi a escuta sensível ao desejo reiterado das crianças que nos fez compreender que ali havia algo potente. A escolha da cantiga não foi aleatória: foi afetiva, coletiva e carregada de significados.

Como destaca Rinaldi (2006), a documentação pedagógica, que inclui registros visuais, falas espontâneas e produções infantis, cumpre uma dupla função: apoiar o educador em sua reflexão sobre a prática e devolver às crianças e suas famílias a memória do vivido. Assim, o simples gesto de fotografar uma atividade, registrar uma frase dita com alegria ou guardar uma produção artística se torna um ato pedagógico de valorização do percurso coletivo. No contexto deste projeto, essa documentação não foi apenas acessório, mas parte constitutiva da experiência: ao fotografar as crianças com suas

borboletinhas, registrar suas falas espontâneas e acompanhar suas criações com afeto e escuta, estávamos também construindo este próprio relato. Ele é, em si, uma forma de documentação reflexiva, que testemunha, celebra e compartilha a potência do vivido.

O entusiasmo genuíno com que as crianças pediam por essa cantiga, mesmo sendo uma música já conhecida, revelou que o que mobiliza a aprendizagem não está apenas no inédito, mas no que faz sentido para quem aprende. Diante dessa escuta pedagógica, conseguimos transformar uma simples canção em uma experiência estética, criativa e relacional. Segundo Rinaldi (2003), escutar é um ato que exige abertura, disposição e coragem para rever intencionalidades. Foi a partir dessa escuta que reconhecemos a “Borboletinha” como ponto de partida legítimo e potente para múltiplas aprendizagens.

Mais do que uma atividade pontual, a proposta configurou-se como uma vivência de desenvolvimento integral, em consonância com os princípios da BNCC (BRASIL, 2017) e com os Campos de Experiência da Educação Infantil. Durante o processo, foram mobilizadas diferentes dimensões:

- Imaginação e criatividade, ao criarem livremente suas borboletinhas e inventarem histórias;
- Coordenação motora fina, ao manusear os materiais, recortar, colar e montar seus fantoches;
- Expressão artística, ao escolher cores, traços e detalhes com autonomia e intencionalidade;
- Construção da identidade, ao nomearem suas criações com carinho e orgulho;
- Convivência e respeito mútuo, ao apresentarem suas produções e escutarem com atenção os colegas;
- Protagonismo e autoria, ao conduzirem o foco da proposta por meio de seus desejos reiterados.

Essas aprendizagens estão relacionadas a quatro dos cinco Campos de Experiência previstos pela BNCC: “O eu, o outro e o nós”; “Escuta, fala, pensamento e imaginação”; “Traços, sons, cores e formas”; e “Corpo, gestos e movimentos”. Tais dimensões não se manifestam isoladamente, mas de forma integrada e significativa, quando o educador se dispõe a construir propostas a partir do que pulsa nas infâncias.

Além disso, a proposta demonstrou sensibilidade ao contemplar diferentes formas de expressão e respeitar os tempos individuais de cada criança. Enquanto algumas se

expressavam com entusiasmo verbal ao contar histórias ou nomear suas borboletinhas, outras preferiram o silêncio atento ou o gesto corporal como forma de participação.

Essa diversidade é constitutiva da infância e precisa ser acolhida pelo educador com abertura e escuta. Como destaca Hoffmann (2003), a avaliação na Educação Infantil deve ser compreendida como um processo contínuo, sensível e contextual, que considera os múltiplos modos de ser, estar e aprender. Oliveira-Formosinho (2002) também reforça que o respeito aos diferentes contextos e ritmos das infâncias é fundamental para que a avaliação se torne uma ferramenta de valorização, e não de padronização. Assim, o projeto reafirma o compromisso com uma pedagogia que reconhece as crianças em sua singularidade e potência.

A proposta também evidenciou o papel central do corpo, da emoção e da oralidade na construção do conhecimento. Como defendem Vygotsky (1991) e Wallon (2007), o desenvolvimento da criança se dá por meio da relação entre emoção, linguagem e ação. Ao cantar, dançar, inventar nomes e histórias, as crianças estavam também narrando quem são, o que sentem, o que desejam.

Mesmo com o uso de materiais simples e acessíveis, a sala se transformou em um espaço potente de criação, beleza e pertencimento. Essa escolha intencional pela simplicidade não foi um limite, mas uma linguagem, um modo de dizer às crianças que é possível criar mundos com papel, cor e imaginação. Cada borboletinha feita à mão era também uma extensão do imaginário, da identidade e da voz de quem a criou.

Ao final, o fato de o Dia da Borboletinha ter sido reservado para o encerramento do semestre conferiu à vivência ainda mais significado. Foi uma forma simbólica e afetiva de celebrar tudo o que havia sido vivido: os vínculos, as descobertas, a escuta e a alegria de aprender juntos.

Cada criança levou sua borboletinha para casa, um gesto simples, mas carregado de sentido. Essa ação permitiu que a experiência atravessasse os muros da escola, chegando até as famílias por meio das mãos e das narrativas das próprias crianças. Como aponta Oliveira-Formosinho (2009), o envolvimento das famílias nas experiências vividas na escola fortalece os vínculos entre os diferentes espaços que constituem a infância, promovendo continuidade, reconhecimento e pertencimento. Ao mostrarem suas produções com orgulho, as crianças se tornaram pontes entre os contextos familiar e escolar, levando não apenas um objeto, mas uma história, uma memória e um pedaço de si.

Essa experiência reafirma que a Educação Infantil não precisa de grandes aparatos tecnológicos ou planejamentos elaborados para ser significativa. Ela precisa de presença, escuta, simplicidade e intencionalidade, elementos que, quando combinados com afeto e respeito às infâncias, transformam o cotidiano escolar em um espaço vivo de experiências memoráveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto “Cantando e Encantando com Cantigas Populares” reafirmou a potência que existe em uma pedagogia centrada na escuta, no afeto e na valorização da cultura da infância. Quando partimos dos interesses reais das crianças e abrimos espaço para a expressão criativa e afetiva, a aprendizagem deixa de ser algo imposto e passa a ser vivida, com o corpo, com o coração e com sentido.

A cantiga “Borboletinha”, tão conhecida e aparentemente simples, revelou-se um verdadeiro elo entre memória afetiva, imaginação e pertencimento cultural. A forma como foi apropriada pelas crianças, com entusiasmo e participação ativa, transformou esse canto popular em uma experiência pedagógica rica, profunda e inesquecível.

Ao reservarmos o Dia da Borboletinha para o encerramento do primeiro semestre, acolhemos não apenas um desejo, mas um gesto coletivo de significado. Encerrar esse ciclo com a voz das crianças como guia foi uma escolha ética, estética e sensível. O que se viveu naquele dia, entre fantoches coloridos, histórias inventadas e cantigas entoadas com o corpo todo, nos lembra que educar é, antes de tudo, acolher o que pulsa nas infâncias.

Como educadora, essa vivência me trouxe lições preciosas. Pude perceber, com ainda mais clareza, que escutar verdadeiramente as crianças transforma o planejamento em algo vivo, construído em parceria e cheio de afeto. Foi ouvindo o desejo coletivo pelo dia da Borboletinha que compreendi o poder da escuta como instrumento pedagógico. Ao permitir que a escolha delas guiasse a proposta, senti que estávamos tecendo juntas, eu e elas, uma aprendizagem mais leve, envolvente e cheia de significado.

As falas espontâneas, como “A minha borboletinha ficou linda” e “Temos um jardim de borboletas”, me emocionaram profundamente. Elas não falavam apenas de papel colorido e palitos de picolé, mas de pertencimento, de beleza compartilhada, de orgulho por algo criado com as próprias mãos. Percebi que, muitas vezes, é no simples que mora o essencial.

Esse projeto me fez lembrar do porquê escolhi estar com as infâncias: porque elas me ensinam todos os dias que a alegria de aprender nasce da liberdade de criar, da ternura no olhar e da confiança que nasce da escuta acolhedora. Foi, sem dúvida, uma experiência que tocou não apenas a trajetória das crianças, mas também a minha própria história como professora.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Eunice M. L. S. **Criatividade na educação: a urgência de uma atitude**. Petrópolis: Vozes, 2012.

BARBOSA, **Maria Carmen Silveira**. A cultura da infância: saberes e fazeres na Educação Infantil. Petrópolis: Vozes, 2008.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 28 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016**. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 153, n. 46, p. 1-4, 9 mar. 2016. Disponível em: [Brasil. Lei n. 13.257, de 8 de março de 2016](#). Acesso em: 28 jul. 2025.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Dicionário do folclore brasileiro**. 2. ed. Rio de Janeiro: Itatiaia, 1984.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar na Educação Infantil: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança**. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

MALAGUZZI, Loris. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Penso, 1999.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **A escola vista pelas crianças: práticas participativas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RINALDI, Carla. **“Escutar é uma condição para a mudança”**. In: FÓRUM MUNDIAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL, 2003, Porto Alegre. Anais... Porto Alegre, 2003.

RINALDI, Carla. **In Dialogue with Reggio Emilia: Listening, Researching and Learning**. London: Routledge, 2006.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. **As crianças e a infância: entre a abundância e a escassez.** In: SARMENTO, Manuel J.; PINTO, Manuel (orgs.). **As crianças: contextos e identidades.** Braga: Universidade do Minho, 1997.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Capítulo 15

O ENSINO DE CIÊNCIAS NA PRÉ-ESCOLA: UMA EXPERIÊNCIA FORMATIVA COM A METODOLOGIA DA PROBLEMATIZAÇÃO

DOI: 10.5281/zenodo.17359750

Fernanda do Amaral Ximendes

*Pedagoga na Universidade Federal do Pampa, Unipampa, Doutora em Educação em
Ciências. fernandaximendes@unipampa.edu.br*

Aline da Silva Goulart

*Doutora em Educação em Ciências. Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS.
alinefsgoulart@gmail.com*

Bruna de Lima Pinheiro

*Professora de Atendimento Educacional Especializado da rede municipal de Uruguaiana,
Mestranda em Educação em Ciências, licenciada em Pedagogia.
profebrupinheiro@gmail.com*

Resumo: Este relato de experiência apresenta uma ação formativa desenvolvida como parte de um projeto de doutorado, realizada por meio de um curso de extensão na cidade de Uruguaiana/RS, direcionado a professoras que atuam na pré-escola da rede pública municipal. O objetivo do curso foi promover o Desenvolvimento Profissional Docente no ensino de ciências, utilizando a Metodologia da Problematização como estratégia pedagógica. A escolha dessa abordagem se fundamenta em seu potencial de provocar

reflexão crítica, partindo da realidade das docentes para construir, de forma coletiva, conhecimentos que articulem teoria e prática. O curso foi estruturado com base nos interesses e nas necessidades formativas das participantes, contemplando discussões sobre as especificidades da infância, o papel da criança como sujeito ativo no processo de aprendizagem e as orientações da Base Nacional Comum Curricular para o ensino de ciências nas etapas finais da Educação Infantil. As atividades favorecem momentos de escuta, troca de experiências, sugestões de elaboração de atividades didáticas e planejamento colaborativo. As participantes demonstraram envolvimento ativo nas discussões e expressaram que o curso contribuiu para ampliar seus repertórios pedagógicos, fortalecer sua autonomia e ressignificar suas práticas de ensino de ciências. Os resultados evidenciam a importância de processos formativos contínuos, contextualizados e dialógicos, que reconheçam os saberes docentes, valorizem o protagonismo das professoras e estimulem práticas pedagógicas mais significativas para as crianças. O relato reafirma a necessidade de políticas e ações de formação que considerem as especificidades da pré-escola e os desafios do ensino de ciências nesse contexto.

Palavras-chave: Educação Infantil. Ensino de Ciências. Desenvolvimento Profissional Docente. Metodologia da Problemática.

Abstract: This experience report presents a formative action developed as part of a doctoral research project, carried out through an extension course in the city of Uruguiana, Brazil. The course was aimed at teachers working in public preschool education. Its main objective was to promote Teacher Professional Development in science education, using the Problem-Based Methodology as a pedagogical strategy. The choice of this approach is based on its potential to encourage critical reflection, starting from the teachers' lived experiences to collectively build knowledge that connects theory and practice. The course was structured based on the interests and formative needs of the participants, addressing discussions on the specificities of childhood, the role of the child as an active subject in the learning process, and the guidelines of the Brazilian National Common Curricular Base for science education in the final stages of Early Childhood Education. The proposed activities fostered opportunities for listening, experience sharing, suggestions for developing didactic activities, and collaborative planning. The participants showed active engagement in discussions and reported that the course

helped broaden their pedagogical repertoires, strengthen their autonomy, and reshape their science teaching practices. The results highlight the importance of continuous, contextualized, and dialogical formative processes that recognize teachers' knowledge, value their protagonism, and promote more meaningful pedagogical practices for children. This report reinforces the need for educational policies and training initiatives that consider the specificities of preschool education and the challenges of science teaching in this context.

Keywords: Early Childhood Education. Science Teaching. Teacher Professional Development. Problem-Based Methodology.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil (EI) representa uma etapa fundamental do processo educativo, marcada pelos primeiros vínculos das crianças com o ambiente escolar e com pessoas fora do contexto familiar. Este momento é frequentemente permeado por inseguranças, tanto por parte das crianças quanto de seus responsáveis. Nessa fase, os sujeitos iniciam a construção de saberes que abrangem dimensões cognitivas, afetivas, sociais, interpessoais e psicomotoras. A infância é caracterizada por intenso desenvolvimento, sendo que cada nova experiência vivenciada contribui para a aprendizagem e a ressignificação de conhecimentos.

Entre os diversos campos do saber que podem ser explorados nessa etapa, destaca-se o ensino de ciências, dada a curiosidade natural das crianças em relação à natureza e aos fenômenos que as cercam. O trabalho com essa área do conhecimento permite instigar o desejo de investigar, formular hipóteses e buscar respostas às suas inquietações. Quando proposto de forma lúdica, significativa e adequada à faixa etária, o ensino de ciências pode ser fonte de encantamento, favorecendo aprendizagens potentes. No entanto, para que isso aconteça, é fundamental que o professor da EI disponha de conhecimentos teóricos, didáticos e metodológicos que sustentem sua prática.

Nesse contexto, destaca-se a importância do Desenvolvimento Profissional Docente (DPD), compreendido como um processo contínuo de reflexão, ressignificação e aprimoramento das práticas educativas. Em especial após a pandemia da COVID-19, a escola precisou se reorganizar frente aos desafios impostos pelos novos contextos

sanitários, sociais e pedagógicos. O professor, como ator central desse cenário, viu-se desafiado a reinventar-se enquanto sujeito e profissional.

Dentre as possibilidades metodológicas para a formação docente, a Metodologia da Problematização (MP), com base no Arco de Maguerez, tem se mostrado uma estratégia potente por permitir a identificação de problemas reais, a reflexão crítica e a elaboração de soluções contextualizadas. Embora tradicionalmente utilizada no ensino superior, especialmente em cursos da área da saúde (Ximendes; Pessini; Folmer, 2025), essa abordagem vem sendo incorporada gradativamente à área da Educação, tanto como metodologia de ensino quanto como estratégia formativa. A MP favorece o exercício do diálogo, da escuta, da análise da realidade e da proposição de alternativas, constituindo-se em um instrumento formativo que valoriza os saberes docentes e o protagonismo profissional (Colombo; Berbel, 2007).

A escolha por abordar o ensino de ciências e o DPD surgiu a partir dos resultados da pesquisa de mestrado intitulada *“O ensino de ciências na Educação Infantil: as percepções dos docentes frente ao ensino de ciências e suas possíveis implicações na formação dos estudantes”* (Ximendes; Pessano, 2020), que revelou tanto o interesse das professoras pela temática quanto a carência de formações específicas na área. Dessa forma, emergiu a necessidade de oferecer espaços formativos que contribuíssem para qualificar o trabalho pedagógico na pré-escola e fortalecer o vínculo entre universidade e escola.

Com esse propósito, foi idealizado um curso de extensão voltado às professoras da pré-escola da rede municipal de Uruguaiana/RS, com o objetivo de promover o Desenvolvimento Profissional Docente no ensino de ciências por meio da Metodologia da Problematização.

DESENVOLVIMENTO

O curso de extensão foi ofertado pela Universidade Federal do Pampa (Unipampa), campus Uruguaiana, como ação articulada ao projeto de doutorado da autora. Direcionado às professoras que atuam na pré-escola da rede municipal, o curso teve carga horária total de 40 horas, divididas entre encontros síncronos e atividades assíncronas, com duração de dois meses. As atividades foram realizadas em ambiente virtual, respeitando as condições de acesso e a disponibilidade das participantes.

Figura 1 - Resumo Gráfico



Fonte: autoras (2025)

O planejamento do curso teve como eixo central o ensino de ciências na Educação Infantil, estruturando-se a partir da Metodologia da Problematização com o Arco de Magueréz. Essa abordagem metodológica se desdobra em cinco etapas: (1) observação da realidade; (2) definição dos pontos-chave; (3) teorização; (4) elaboração de hipóteses de solução; e (5) aplicação à realidade. Essas etapas foram adaptadas ao contexto da formação docente, considerando as especificidades da prática pedagógica na pré-escola.

Na primeira etapa, as participantes foram convidadas a compartilhar suas experiências, dificuldades e percepções sobre o ensino de ciências em seus contextos escolares. A partir dessas narrativas, foram identificadas as principais necessidades formativas e desafios enfrentados, tais como a escassez de recursos didáticos específicos, o desconhecimento de conteúdos científicos apropriados à faixa etária e a insegurança quanto à abordagem do tema em sala de aula.

Com base nos pontos-chave levantados, foram propostas discussões teóricas mediadas por textos e vídeos selecionados, abordando aspectos conceituais do ensino de ciências na infância, o papel da curiosidade infantil, o planejamento de experiências investigativas, a BNCC e o protagonismo da criança no processo de aprendizagem. A teorização buscou articular os saberes acadêmicos com os saberes da prática, valorizando o repertório das docentes.

Na etapa de elaboração de hipóteses, as participantes, em grupos, propuseram atividades e estratégias didáticas que pudessem responder aos desafios identificados inicialmente. Foram incentivadas a pensar em ações contextualizadas, viáveis e coerentes com a realidade de suas escolas.

Após o desenvolvimento, as participantes criaram propostas didáticas baseadas nas reflexões do curso, direcionadas ao ensino de ciências com seus respectivos grupos de crianças. Cada proposta foi registrada pelas coordenadoras, respeitando a autoria das docentes. Os resultados foram compartilhados nos encontros finais, promovendo trocas enriquecedoras de experiências, dúvidas e sugestões. Esse momento de partilha ampliou o repertório coletivo, fortaleceu os vínculos profissionais e ressignificou suas práticas pedagógicas.

Quadro 1 - Atividades desenvolvidas no curso de extensão

Etapas do Arco de Magueres	Atividades desenvolvidas	Encontros
1ª Etapa do Arco de Magueres (Observação da realidade e definição do problema)	Realização da acolhida e apresentação das participantes; Aplicação do questionário pré-intervenção; Apresentação da proposta do curso de extensão, destacando a utilização da Metodologia da Problematização, com o Arco de Magueres como estratégia pedagógica para o Desenvolvimento Profissional Docente; Formação dos grupos para observação da realidade e levantamento de problemas;	1 encontro presencial na Escola de Educação Infantil Vasco Prado sábado à tarde. 1 encontro virtual, via Google Meet, para as docentes que não puderam participar do encontro presencial.
2ª Etapa do Arco de Magueres (Pontos-chave)	Apresentação e discussão dos grupos sobre os problemas identificados; Utilização do Mentimeter para auxiliar o grupo na identificação dos pontos-chave; Compartilhamento entre os grupos dos resultados obtidos;	Observação: Como as docentes atuam em diferentes escolas de Educação

	Levantamento de possíveis temáticas de interesse ou necessidade de estudo pelas docentes, com base nos problemas encontrados e nos pontos-chave destacados.	Infantil, nem todas conseguiam participar de todos os encontros aos sábados. Para facilitar a comunicação e a continuidade das atividades, foi criado um grupo no WhatsApp. Após discussão, decidiu-se pela criação de um Google Classroom, onde os materiais teóricos foram disponibilizados, permitindo que cada docente acessasse os conteúdos no momento mais conveniente.
3ª Etapa do Arco de Magueréz (Teorização)	Foi criada uma sala de aula virtual, Google Classroom para a teorização: https://classroom.google.com/c/NzEyNDY3NTUxNjc1 Aula 1: O que é ciências? Qual a imagem que temos dela? Aula 2: Qual a importância de ensinar ciências da natureza? Por que ensinar ciências?	Nessa etapa de teorização, as docentes assistiam às aulas no momento mais conveniente. Ao final de cada aula, era solicitado que refletissem sobre

	Aula 3: Como surge o ensino de ciências nas escolas? Quais as tendências pedagógicas e desafios? Aula 4: Qual o papel do professor nas aulas de ciências naturais? Aula 5: O que é Alfabetização Científica? Quais são seus principais eixos organizadores e quais seus indicadores? Aula 6: Qual a relação entre AC e os avanços da Ciência e tecnologia? Aula 7: O que é ensino por investigação? Aula 8: Como deve ser a mediação do professor em uma sala de aula investigativa? Aula 9: O ensino por investigação: a experimentação? Qual o papel do experimento?	uma questão ou comentassem a temática abordada no vídeo, além de registrar dúvidas, sugestões ou observações.

Etapas do Arco de Magueréz	Atividades desenvolvidas	Encontros
3ª Etapa do Arco de Magueréz (Teorização)	Além das aulas gravadas pela doutoranda Fernanda, foram postadas sugestões de artigos para leitura, os documentos, livros, vídeos e artigos que foram utilizados para o embasamento teórico das aulas. Sugestões de atividade para o Ensino de Ciências com as crianças da pré-escola.	
4ª Etapa do Arco de Magueréz (Hipóteses de solução)	Levantamento das hipóteses de solução; Reflexão sobre como podemos resolver os problemas encontrados após a teorização. Individualmente cada docente pensava em hipóteses de solução e íamos registrando todas as hipóteses levantadas pelo grupo.	Foram realizados vários encontros via Meeting até conseguirmos realizar essa etapa com todo grupo.

	Após o registro foi realizado uma categorização das hipóteses levantadas por cada grupo e colocada em um arquivo no Google Classroom. A tarefa de cada docente após essa atividade era refletir e registrar quais atividades gostaria de levar para a próxima etapa em sua escola ou sala de aula.	
5ª Etapa do Arco de Maguerez (Aplicação à realidade/prática)	Apresentação e debate sobre as propostas de cada docente participante no grupo. Roda de conversa sobre as etapas do Arco de Maguerez, os encontros realizados, o que poderia ter sido melhor desenvolvido no curso, o que foi bom durante este percurso. Aplicação do questionário pós-intervenção via Google Forms.	No encontro virtual final, algumas docentes não puderam participar, mas já haviam registrado suas propostas de aplicação à prática no Google Classroom e depois preencheram o questionário pós-intervenção.

Fonte: autoras (2025)

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A participação das docentes no curso de extensão evidenciou avanços significativos em seus processos de desenvolvimento profissional, especialmente no que se refere à compreensão do ensino de ciências na Educação Infantil e à resignificação de suas práticas pedagógicas. Desde os primeiros encontros, foi possível perceber o envolvimento das docentes, que demonstraram abertura para refletir criticamente sobre seus contextos escolares e desafios cotidianos.

Um dos principais resultados observados foi o fortalecimento da autonomia pedagógica das participantes. A possibilidade de analisar situações concretas de suas

realidades, à luz de referenciais teóricos atuais, proporcionou um movimento de deslocamento da prática repetitiva para uma atuação mais intencional e reflexiva. Muitas relataram que, antes do curso, sentiam-se inseguras quanto à abordagem do ensino de ciências com crianças pequenas, por considerarem o conteúdo complexo ou distante da realidade infantil. Ao final da formação, demonstraram maior confiança e interesse em planejar experiências investigativas pautadas na curiosidade e nas perguntas das crianças.

Outro aspecto relevante foi a valorização da escuta ativa como elemento central do trabalho pedagógico. As discussões teóricas e as trocas de experiências permitiram as participantes reconhecer a importância de considerar os saberes prévios das crianças, seus interesses e modos de explorar o mundo. Esse movimento de escuta e observação será decisivo para a elaboração de propostas pedagógicas mais significativas e conectadas à realidade dos pequenos.

Além disso, a utilização da Metodologia da Problematização favoreceu a construção de um ambiente formativo colaborativo, no qual o erro, a dúvida e a experimentação foram acolhidos como parte essencial do processo de aprendizagem docente. As etapas do Arco de Magueres promoveram uma formação que não se limitou à transmissão de conteúdos, mas que incentivou a construção coletiva do conhecimento, respeitando o tempo e o percurso de cada participante.

As professoras também destacaram o impacto positivo da formação na relação com a universidade. Sentiram-se acolhidas, escutadas e valorizadas como profissionais em formação contínua, reforçando o papel social da universidade pública como promotora de ações de extensão que dialogam com as demandas reais da comunidade escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O curso de extensão aqui relatado representou uma experiência significativa de aproximação entre universidade e escola, contribuindo de forma efetiva para o desenvolvimento profissional de professoras da pré-escola na área do ensino de ciências. A partir da utilização da Metodologia da Problematização com o Arco de Magueres, foi possível promover uma formação contínua, dialógica e situada, que valorizou os saberes docentes, a escuta ativa, a reflexão crítica e o protagonismo das participantes no processo formativo.

Os resultados obtidos indicam que, ao serem instigadas a partir de suas próprias realidades, as docentes ampliaram seus repertórios pedagógicos, ressignificaram suas práticas e fortaleceram sua autonomia para lidar com os desafios do ensino de ciências na Educação Infantil. A proposta formativa também possibilitou a criação de um espaço coletivo de troca, acolhimento e aprendizagem, reafirmando a potência das ações extensionistas como estratégias de formação docente.

Dessa forma, o curso cumpriu seu propósito de fomentar o Desenvolvimento Profissional Docente, promovendo reflexões significativas sobre o ensino de ciências na Educação Infantil por meio da Metodologia da Problemática.

Entretanto, reconhece-se como limitação desta experiência a sua abrangência restrita a um grupo específico de participantes, o que impossibilita generalizações. Além disso, o formato remoto, embora necessário no contexto em que foi realizado, pode ter limitado algumas vivências práticas mais interativas, sensoriais e afetivas com as docentes.

Como desdobramentos futuros, sugere-se a continuidade e ampliação de ações formativas com foco no ensino de ciências para a Educação Infantil, bem como o aprofundamento das investigações sobre os impactos dessas formações nas práticas pedagógicas. Fortalecer esse campo de pesquisa e de intervenção é essencial para garantir uma educação científica de qualidade desde os primeiros anos escolares.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2019b.
- COLOMBO, A. A.; BERBEL, N. A. N. A metodologia da problematização com o Arco de Maguerez e sua relação com os saberes de professores. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 28, n. 2, p. 121-146, jul./dez. 2007.
- XIMENDES, F. A.; PESSINI, M. I.; FOLMER, V. Metodologia da problematização como estratégia pedagógica. **Revista Contribuciones a las Ciencias Sociales**, Curitiba, v. 18, n. 1, p. 1-22, 2025.
- XIMENDES, Fernanda do Amaral; PESSANO, Edward Frederico Castro. **O ensino de ciências na Educação Infantil: as percepções dos docentes frente ao ensino de**

ciências e suas possíveis implicações na formação dos estudantes. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2020.

Capítulo 16

QUANDO A INFÂNCIA ENCONTRA O ENCANTO DA PALAVRA: O LUAU LITERÁRIO COMO ESPAÇO DE CRIAÇÃO, EXPRESSÃO E APRENDIZAGEM

DOI: 10.5281/zenodo.17359766

Clotilde Panciera Grazziotin

Pedagoga (PUCRS), especialista em neurociência aplicada à educação (UNIPAMPA), Ensino e aprendizagem de matemática na educação infantil e Ensino Fundamental I (UCB), Docência em LIBRAS (TUIUTI DO PARANÁ. Atuação em orientação, supervisão e gestão escolar, atualmente, orientadora pedagógica na Educação Infantil. clopanciera@gmail.com

Julia Graciele de Oliveira de Jesus

Pedagoga (PUCRS), especialista em gestão escolar (Universidade Barão de Mauá). Atua como vice-diretora em escola da Rede Pública Municipal. julia_valenti@hotmail.com

Luciana Pinheiro Silveira Alfaro

Pedagoga (PUCRS), especialista em neuropsicopedagogia institucional (CENSUPEG), em neurociência aplicada à educação (UNIPAMPA), educação especial e inclusiva (UNINA), método ABA (UNINA). Atua como regente de classe e coordenadora pedagógica na Educação Infantil. lucianaalfaro171@gmail.com

Maria Fernanda Zadra Pereira da Silva

Pedagoga (URCAMP), especialista em educação inclusiva (CASTELO BRANCO) e supervisão escolar (UNIFAVEST). Tecnóloga em recursos humanos (ANHANGUERA). Atua como coordenadora pedagógica na Educação Infantil. zadamfernanda@gmail.com

Silvana de Menezes Pereira Dias

Pedagoga (PUCRS), especialista em neuropsicopedagogia (CENSUPEG), educação inclusiva e supervisão escolar (UNIFAVEST). Atua como professora e coordenadora pedagógica na educação infantil. silvanamp22@hotmail.com

Valquiria Nunes Larré

Pedagoga (ULBRA), especialista em Ensino Lúdico e Orientação Educacional (Universidade São Luis). Atualmente atua como orientadora Pedagógica na Educação Infantil. valquirialarre@gmail.com

Resumo: O Luau Literário é um evento que acontece na Escola Municipal de Educação Infantil, Cecília Meireles, situada em Uruguaiana / RS, e tem, como objetivo, ampliar o universo cultural das nossas crianças, através de experiências ricas em possibilidades, que permitem a expressão e comunicação através de múltiplas linguagens. O evento surgiu da necessidade de ofertar novas vivências de letramento, em que as crianças das etapas 5 e 6, possam compreender a função social da leitura e da escrita, porque acreditamos, tanto quanto o estimado professor, Paulo Freire (1989), que “a leitura de mundo precede a leitura da palavra”. As crianças foram acolhidas por um lindo arco confeccionado pelas educadoras, utilizando elementos descartados pela natureza, como: folhas de butiá do pátio da escola e flores silvestres que crescem livres e de forma exuberante no entorno da escola. A programação foi, cuidadosamente, elaborada, conduzindo as crianças por diversas "ilhas" de experiências, conhecimento e diversão. No decorrer desses quatro anos, aconteceram propostas diversificadas e que se adequaram, ao que se evidenciava nas diferentes realidades das etapas 5 e 6. A culminância do nosso Luau Literário se deu no saguão de entrada da escola, todo o público presente se reuniu ao redor da fogueira, para apreciar e cantar canções que fazem parte do repertório musical do país. A sistematização do evento se deu através da produção textual coletiva

das educadoras. Crianças, famílias e educadores voltaram para casa com memórias de uma vivência para a vida, com o coração cheio de gratidão e sentimento de orgulho por pertencerem à nossa querida escola, Cecília Meireles, que tem o compromisso de amar, cuidar, educar e respeitar as crianças.

Palavras-chave: Protagonismo Infantil. Múltiplas Linguagens. Educação Infantil. Experiências significativas. Literatura na Infância.

Abstract: The Literary Luau is an event held at Cecília Meireles Municipal Early Childhood Education School, located in Uruguaiana, RS, Brazil. Its main objective is to broaden the cultural horizons of our children through rich and diverse experiences that foster expression and communication through multiple forms of language.

The event emerged from the need to offer new literacy experiences, allowing children in stages 5 and 6 to understand the social function of reading and writing. We are inspired by the beliefs of the esteemed educator Paulo Freire (1989), who stated that "reading the world precedes reading the word."

Upon arrival, the children were welcomed by a beautiful arch crafted by educators using natural, discarded elements such as butiá palm leaves from the schoolyard and wildflowers that grow freely and abundantly in the surrounding area. The program was carefully designed to guide the children through various "islands" of experience, knowledge, and enjoyment.

Over the past four years, a range of diverse activities have taken place, adapted to reflect the specific realities and developmental needs of children in stages 5 and 6. The culmination of our Literary Luau took place in the school's entrance hall, where all participants gathered around a symbolic bonfire to enjoy and sing songs that are part of Brazil's rich musical repertoire.

The documentation of the event was systematized through a collective written account produced by the educators. Children, families, and staff returned home with lifelong memories—hearts filled with gratitude and a deep sense of pride in being part of our beloved Cecília Meireles School, an institution committed to loving, caring for, educating, and respecting children

Keywords: Children as Protagonists. Multiliteracies. Early Childhood Education. Meaningful Learning Experiences. Children's Literature.

INTRODUÇÃO

Abordaremos neste relato, o evento “Luau Literário” que acontece, uma vez ao ano, na Escola Municipal de Educação Infantil Cecília Meireles. O projeto nasceu tímido, mas, com os resultados positivos observados, já nos encaminhamos para a quinta edição que irá acontecer no mês de outubro / 2025 e tem, como objetivo, ampliar o universo cultural das nossas crianças, através de experiências ricas em possibilidades, que permitem a expressão e comunicação através de múltiplas linguagens

O evento surgiu, a partir da necessidade de ofertar novas vivências de letramento, em que as crianças das etapas 5 e 6, conseguissem compreender a função social da leitura e da escrita, porque acreditamos, tanto quanto o estimado professor, Paulo Freire (1989), “que a leitura de mundo precede a leitura da palavra”.

Nossa escola é um lugar onde a imaginação floresce e as crianças são as verdadeiras protagonistas. Cada espaço é fruto de um planejamento cuidadoso e cheio de intencionalidade, organizado por nossas educadoras e educadores, que buscam os melhores recursos para criar ambientes em que a curiosidade e a criatividade sejam o ponto de partida, onde os pequenos são convocados a explorar, investigar e construir conhecimentos com as próprias mãos, pois acreditamos que o aprendizado significativo acontece quando a criança está no centro da ação.

Nesse espaço, as crianças ocupam os lugares de atores protagonistas, constroem e reconstróem seus projetos de arte, de forma individual e coletiva, dialogam, trocam recursos e complementam suas produções. Nessas trocas constantes, com certeza aprenderam, pois, os contextos foram preparados para que essa rede de informações girasse entre eles e, sempre com o olhar atento dos educadores. “Projetar a ação educativa a partir da organização de oportunidades representa para os adultos deslocar a atenção sobre o que as crianças sabem fazer para a maneira como as crianças desenvolvem suas experiências” (Fortunati, 2016, p. 23).

REFERENCIAL TEÓRICO

Nossa escola, tem na concepção de criança, um sujeito ativo e de relações, que constrói conhecimentos a partir de suas ações sobre o mundo, alguém que sonha,

questiona e aprende, mas, também, que precisa ser cuidado. Como é muito bem definido em nosso Projeto Político Pedagógico.

Sujeito histórico, de direitos, dotado de potencialidades que observa, questiona, levanta hipóteses, capaz de construir significados sobre si, os outros e o meio, sendo protagonista de sua aprendizagem. Sujeito com especificidades próprias que precisam de atenção especial às suas necessidades (Projeto Político Pedagógico EMEI Cecília Meireles, 2020, p.10).

Quando organizamos uma proposta como o Luau Literário, planeja-se ações e contextos que promovam as crianças a interagir com a cultura escrita e, justamente, por saber que antes de lançar a mão sobre um lápis e escrever em um caderno de linhas, as crianças, na educação infantil, precisam explorar e exercitarem-se em diferentes linguagens e com recursos diversificados. Elas buscam entender o que a escrita representa, formulando hipóteses para obter sucesso.

As autoras Castedo e Molinari (2008, p.13) afirmam que:

Na concepção de ensino que considera como conteúdo escolar as práticas sociais de leitura e escrita, a língua escrita não pode reduzir-se a um conjunto de elementos gráficos e suas variantes tipográficas. A língua escrita é uma construção histórica, um objeto social. Envolve práticas particulares da linguagem de acordo com os diferentes âmbitos da esfera humana, que estão atravessadas pela cultura; práticas históricas que se comunicam entre os usuários e se transformam. Estes usos se concretizam em gêneros diversos com propósitos específicos, e que estão relacionados a cada evento comunicativo.

Nessa ótica, o evento Luau Literário, coloca as crianças em contato com diversas linguagens que comunicam cultura, saberes adquiridos nas famílias, na sociedade, na escola e que expressam, claramente os seus “jeitos” de interagir com os conhecimentos adquiridos.

Quando escrevemos sobre algo, antes precisamos estar abastecidos de conhecimentos sobre o assunto a ser abordado, é preciso imergir na proposta para aprender e significar e, só depois, trazer à tona, mostrar os saberes construídos.

Segundo Ferreiro (2009, p. 27), “há crianças que ingressam na língua escrita pela magia (uma mágica cognitivamente desafiante) e crianças que entram na língua escrita pelo treino de “habilidades básicas”. Em geral, as primeiras se tornam leitoras; as outras, têm um destino incerto”.

As crianças, antes de escrever, no sentido literário, precisam experimentar formas diversas de representar o que aprendem. A escola precisa oferecer essas oportunidades, constantemente, para que os pequenos se habituem a comunicar, a expressar não apenas conhecimentos, mas, também, o que sentem e encontrem formas de saber dizer o que precisam. O Luau Literário, sistematiza esses espaços, dando voz e liberdade para uma grande manifestação de comunicação, tendo a arte como uma das principais aliadas. Proença (2018, p.75), coloca que “a arte funciona como uma “ferramenta” para o pensamento, uma linguagem que entrelaça mente e mãos com alegria criativa e libertadora”.

Indiscutivelmente, as crianças são as futuras gerações, no entanto, vale lembrar que, mais importante que isso, é o fato de que elas são o presente, que estão inseridas no cotidiano da educação infantil, sendo o alvo de inúmeras possibilidades. Convém não dissipar essa importante fase cognitiva, mas sim, utilizá-la para a internalização de aprendizados significativos. Nesse sentido, a educação infantil tem um papel de relevada importância, pois, as crianças estão em pleno desenvolvimento das funções motoras, cognitivas, emocionais e sociais, passando da fase do individualismo para a das vivências em grupo, é um espaço favorável para um aprendizado através das experiências.

A partir dessa perspectiva, o potencial da criança é infinito. Loris Malaguzzi (2010), em sua abordagem pedagógica, resumia a essência da criança em seu poema "As Cem Linguagens da Criança", ao dizer que:

A criança tem cem linguagens, cem mãos, cem pensamentos, cem maneiras de pensar, de jogar e de falar. Cem, sempre cem maneiras de ouvir, de maravilhar-se e de amar. Cem alegrias para cantar e entender. Cem mundos para descobrir. Cem mundos para inventar. Cem mundos para sonhar. (Malaguzzi, 2010, p.)

Diante de tudo isso, reafirmamos o compromisso da nossa escola com uma educação infantil que reconhece, valoriza e potencializa as múltiplas linguagens da criança. O Luau Literário é mais do que um evento: é uma celebração da infância em sua plenitude, um espaço onde o aprender se entrelaça com o sentir, o imaginar e o criar. Ao proporcionar vivências significativas, abrimos caminhos para que cada criança se descubra autora de sua própria história, protagonista de sua aprendizagem e agente transformador do mundo que a cerca. Que sigamos, enquanto educadores, cultivando esse terreno fértil onde florescem saberes, afetos e possibilidades.

METODOLOGIA

Ao chegarem na escola, as crianças são acolhidas com uma linda decoração organizada pelas educadoras e que preconiza a utilização de elementos descartados pela natureza, como folhas de butiá do pátio da escola e flores silvestres que crescem livres e de forma exuberante no entorno da escola. Recursos que as crianças estão acostumadas a manipular e transformar em arte. Malaguzzi (2010) “dá grande ênfase à organização do ambiente. O espaço é visto como um protagonista ativo no processo educativo. As "ilhas de interação" se alinham com a ideia de ateliês e ambientes ricos que provocam a curiosidade e a pesquisa das crianças”.

O ambiente não é apenas um pano de fundo, mas uma ferramenta educacional. Ele é intencionalmente projetado para influenciar o aprendizado e o desenvolvimento das crianças. Com essa ideia de que o ambiente é uma "ferramenta educacional" e se desdobra em práticas pedagógicas concretas e em uma concepção de infância cheia de potencial e protagonismo, é que pensamos na organização de nosso Luau Literário.

A programação foi, cuidadosamente, elaborada, conduzindo as crianças por diversas "ilhas" de experiências, conhecimento e diversão. No decorrer desses quatro anos, aconteceram propostas diversificadas e que se adequaram, ao que se evidenciava nas diferentes realidades das etapas 5 e 6. Explicitamos aqui, as que mais se destacaram.

- **Ilha da Pintura:** Um ateliê ao ar livre, repleto de recursos para a exploração artística. Pincéis feitos com peninhas e plantas, uma infinidade de tintas, recursos riscantes e variados suportes convidaram as crianças à livre expressão. A mistura de diferentes tipos de tinta e cola estimulou a criatividade e a descoberta sensorial, em que se divertiram fazendo suas explorações e descobertas.

Figuras 1,2,3,4,5 - Pinturas e exposições feitas pelas crianças



Fonte: Autoras (2025)

- **Ilha Literária:** A magia não poderia faltar! As crianças visitaram um ambiente que estava todo organizado com fantasias, máscaras, pinturas faciais, além de livros infantis para se deliciarem com leituras deleite. “Um encontro com um livro abre portas para a compreensão do mundo real e de fantasia” (Augusto, 2023, p.120).
- **Ilha Era uma vez:** Uma mala muito especial e repleta de objetos que eram retirados para que a história fosse construída, prendendo a atenção e ativando a imaginação com a criação de histórias sensacionais.

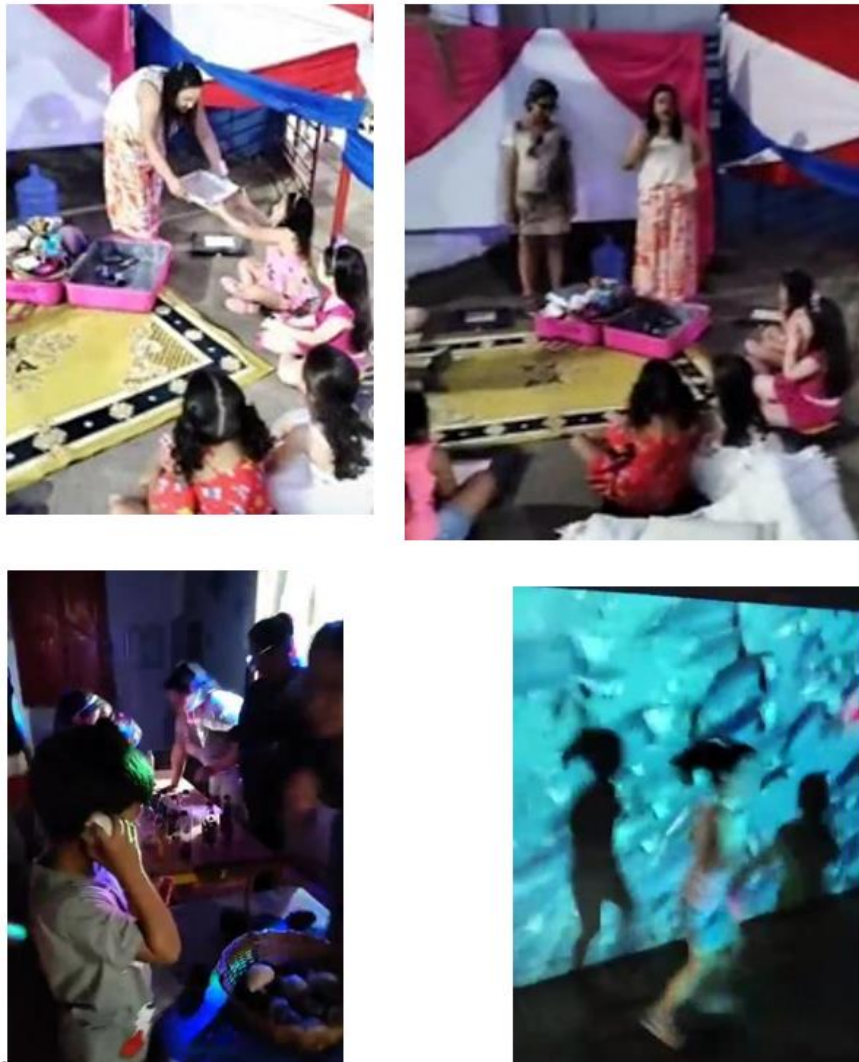
Figuras 6 e 7- mala da conto



Fonte: autoras (2025)

- **Ilha da Magia:** A mágica não podia ficar de fora desta noite de sonhos, quando visitaram essa ilha, permaneceram concentrados, buscavam desvendar os segredos do grande mágico que, a cada nova mágica, levantava aplausos, gritinhos eufóricos e sorrisos ansiosos de empolgação, uma energia difícil de descrever em palavras nesta breve narrativa.
- **Ilha das Diferentes sensações:** No salão da escola, um local todo organizado para “sentir”, texturas, temperaturas, cheiros e toques que exploraram as mais diversas sensações. Teve: bolos gelados, conchas para escutar o barulho do mar, bolinhas sensoriais, massagens, e uma tela gigante, trazendo imagens do fundo do mar com seus sons típicos, afluindo a curiosidade e a imaginação das crianças.

Figuras 8 e 9 - ilhas de exploração sensorial



Fonte: autoras (2025)

- **Ilha de sons, cores e sombras:** Em um clima tranquilo e de envolvimento com sons da natureza, nossos convidados de honra, brincaram a valer com seu próprio corpo, fazendo poses que se refletiam em sombras nas paredes. Foi uma oportunidade de criar, imaginar e divertir-se com as possibilidades criadas pelo corpo.

Figuras 10 e 11 - exploração de luz e sombras



Fonte: autoras (2025)

- **Ilha de Luz e neon cores e Sombra:** Na sala dos professores, com um ambiente festivo, com muitas cores e sons, as pinturas faciais em tons neon, fizeram a festa da criançada que brilharam com a luz negra, levando a emoções de admiração e alegria.

Figuras 12, 13 e 14 - exploração de cores e neon



Fonte: Autoras (2025)

- **Ilha de Desafios no Ginásio:** O ginásio foi o palco de propostas que desafiaram as crianças a protagonizarem uma experiência de cultura corporal do movimento, com música e dança, que os desafiou e despertou o interesse em aventurarem-se no Slackline, a passarem pelo pêndulo, sem ser atingido por uma garrafa pet e na cama de gato.

Figuras 15 e 16 - desafios corporais



Fonte: Autoras (2025)

- **Ilha dos Espetinhos de Frutas:** Após vivenciarem todas as propostas, as crianças foram guiadas a seis ilhas com uma variedade enorme de frutas a sua disposição em que tiveram a oportunidade de montar seus espetinhos com as frutas preferidas. A degustação livre de frutas frescas e deliciosas e sucos coloridos foi um verdadeiro banquete, não apenas pelo sabor, mas, também, pela estética impecável da arrumação das mesas, cortes e disposição das frutas.

Figuras 17 e 18 - Mesa de frutas



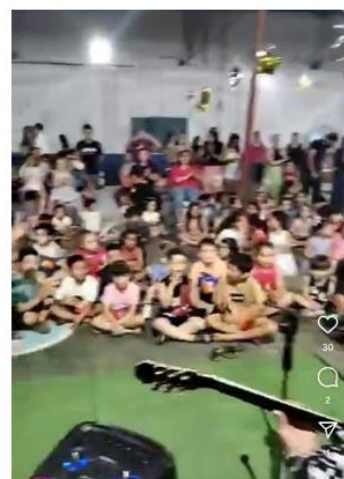
Fonte: Autoras (2025)

A culminância do nosso Luau Literário se deu no saguão de entrada da escola, todo o público presente se reuniu ao redor da fogueira, para apreciar e cantar canções que fazem parte do repertório musical de nosso país.

Nesta noite dos sonhos, nossas crianças e suas famílias voltaram para casa com memórias de uma vivência para a vida, com o coração cheio de gratidão e sentimento de orgulho por pertencer a essa família linda que é a nossa querida escola, Cecília Meireles, que tem um compromisso de amar, cuidar, educar e respeitar as crianças.

Podemos dizer que o Luau Literário é uma maneira criativa e eficaz de proporcionar às nossas crianças a exploração, a imaginação e a interação para modelar ou criar suas próprias histórias a partir dos momentos ofertados. A proposta vai além do contato com livros. Engloba a exploração de diferentes linguagens (oral, corporal, visual) e recursos diversificados, como música, sombras, contação de histórias com objetos e outros elementos que criam uma atmosfera mágica e aconchegante. A ideia é, que esses momentos, evoquem emoções e criem memórias afetivas através das suas próprias vivências.

Figuras 19,20 e 21 - o Luau



Fonte: Autoras (2025)

ANÁLISE DOS DADOS E IMPACTOS DO LUAU LITERÁRIO

Com base na narrativa pedagógica, registros das educadoras e organização das propostas vivenciadas, foi possível ter uma riqueza de relatos que permitiu extrair

informações valiosas e identificar impactos concretos sobre o desenvolvimento das crianças.

Desta forma, de acordo com as vivências descritas, é possível inferir resultados como: estímulo à leitura e à escrita como expressão e interação social, promoção de aprendizagens significativas e duradouras, ampliação da autonomia e protagonismo infantil, fortalecimento de vínculos entre escola, criança e família, Integração dos aspectos cognitivos, afetivos e motores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Luau Literário mostra-se como uma proposta pedagógica potente e transformadora, alinhada aos principais referenciais atuais da educação infantil, vale salientar que os registros e evidências observados servem para demonstrar o alto valor formativo da proposta.

A análise das ações realizadas no Luau Literário, revela uma prática pedagógica sensível, intencional e profundamente alinhada com os princípios da educação infantil contemporânea. O evento promove a escuta ativa, o protagonismo infantil e a valorização das múltiplas linguagens, respeitando o ritmo e os interesses das crianças.

As evidências descritas nas narrativas docentes apontam para a potência transformadora da proposta, que extrapola o caráter lúdico e se consolida como um espaço privilegiado de aprendizagem, expressão e vínculo. A articulação entre teoria e prática, o envolvimento da comunidade escolar e o cuidado na preparação dos ambientes educativos, demonstram a consistência do projeto.

Dessa forma, o Luau Literário se consolida como uma iniciativa inspiradora e replicável, capaz de fomentar experiências significativas na infância e fortalecer a construção de uma escola que reconhece e valoriza a criança como sujeito de direitos, criativo, potente e protagonista de sua própria história.

REFERÊNCIAS

- AUGUSTO, Silvana de Oliveira. **Educar cuidando: uma história para contar**. ADI Magistério, Rotas de aprendizagem: orientação da prática educativa. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação Infantil de São Paulo, 2003.
- CASTEDO, Mirta; MOLINARI, Claudia. **A escrita na alfabetização inicial: produzir em grupos na escola e na Educação Infantil**. La Plata: Dir. General de Cultura y Educación de La Provincia de Buenos Aires, 2008.
- FERREIRO, Emilia. **Pastas, papéis e outros textos**. São Paulo: Cortez, 2009.
- FORTUNATI, Aldo. **A Abordagem de San Miniato para a Educação das Crianças: Protagonismo das crianças, participação das famílias e responsabilidade da comunidade por um currículo do possível**. Pisa, Itália: Ed. ETS, 2016.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1988.
- MALAGUZZI, Loris. **As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- PROENÇA, Maria Alice. **Prática docente: a Abordagem de Reggio Emilia e o trabalho com projetos, portfólios e redes formativas**. São Paulo – SP. Panda Educação, 2018.
- RIO GRANDE DO SUL. **Projeto Político Pedagógico: EMEI Cecília Meireles**. Uruguiana: SEMED / Secretaria Municipal de Educação, 2020.

Capítulo 17

O BRINCAR NA CRECHE COMO ATO EDUCATIVO

DOI: 10.5281/zenodo.17429824

Aliane Cristini Ferreira da Silveira

Graduação em Pedagogia e Pós-graduação em Psicopedagogia com ênfase em Educação Especial e em Educação Infantil. Atuando em Educação Infantil. E-mail: alianedasilveira@semed.uruguaiana.rs.gov.br

Aparecida Lima Rocha Martins

Graduação em Licenciatura Plena em História (PUC-RS). Magistério (Escola Normal de Ceilândia-DF). Atuando em Educação Infantil. E-mail: aparecidamartins@semed.uruguaiana.rs.gov.br

Márcia Ferreira

Graduação em Pedagogia Licenciatura Plena e Pós-graduação em Psicopedagogia Institucional e Clínica, Atendimento Educacional Especializado (AEE). Atuando em Educação Infantil. E-mail: marciafernandes@semed.uruguaiana.rs.gov.br

Mariele de Cristo Rios

Graduação em Pedagogia e Pós-graduação em Neuropsicopedagogia Institucional e Clínica. Atuando em Educação Infantil. E-mail: marielerios@semed.uruguaiana.rs.gov.br

Paula Marielli Gonçalves Ivalde

Graduação em Pedagogia e Pós-graduação em Educação Especial. Atuando em Educação

Infantil. E-mail: paulaivalde@semed.uruguiana.rs.gov.br

Priscila Machado Gonçalves Soltau

Graduação em Pedagogia e Pós-graduação em Orientação Educacional. Atuando em

Educação Infantil. E-mail: priscilasoltau@semed.uruguiana.rs.gov.br

Resumo: O presente trabalho aborda relatos de experiências do brincar pensadas para alunos das etapas de creche (4 meses a 3 anos), tendo como objetivo evidenciar a importância da brincadeira para bebês e crianças em variados contextos e com diferentes materiais a fim de estimular o movimento livre do brincar. As vivências relatam atividades lúdicas que foram proporcionadas a este grupo de alunos no contexto fora da sala de aula, proporcionando momentos de construção e interação. Através das brincadeiras com elementos naturais, brincadeira de faz de conta, materiais de longo alcance, cantigas de roda e exploração sensorial, foi demonstrado como o brincar, como ferramenta e linguagem da criança, é capaz de se tornar um dos instrumentos de aprendizagem mais eficazes por fazer sentido para elas. Nesta abordagem, o brincar, mostrou como as crianças criam hipóteses, buscam maneiras de convívio e experimentam através do lúdico a construção de suas próprias aprendizagens, explorando o mundo ao seu redor, as pessoas, e vivenciando experiências na sua totalidade, fazendo com que o brinquedo, seja ele estruturado ou não, ganhe um significado, uma função e se transforme em produção de conhecimento para eles. Sendo assim, é importante proporcionar vivências do brincar além das paredes da sala de aula como uma ferramenta para bebês e crianças se apropriarem do mundo do qual fazem parte.

Palavras-chave: Brincar. Vivências. Crianças.

Abstract: This paper presents accounts of play experiences designed for kindergarten students (4 months to 3 years old). Its objective is to highlight the importance of play for babies and toddlers in various contexts and with different materials, encouraging free play. The experiences describe playful activities provided to this group of students outside the classroom, providing moments of construction and interaction. Through play with

natural elements, pretend play, wide-ranging materials, nursery rhymes, and sensory exploration, it was demonstrated how play, as a tool and language for children, can become one of the most effective learning instruments because it makes sense to them. In this approach, play demonstrated how children create hypotheses, seek ways to interact, and experiment through play to construct their own learning, exploring the world around them, people, and experiencing experiences in their entirety. This allows toys, whether structured or not, to acquire meaning, a function, and become a means of producing knowledge for them. Therefore, it is important to provide play experiences beyond the classroom walls as a tool for babies and children to take ownership of the world they are part of.

Keywords: Play. Experiences. Children.

INTRODUÇÃO

O universo infantil é repleto de descobertas, experimentações e significados construídos de forma intensa e criativa. Nesse processo, o brincar se configura como elemento central da infância, não apenas por seu valor afetivo ou lúdico, mas por ser uma linguagem potente de aprendizagem, expressão e desenvolvimento. Nas instituições de educação infantil, especialmente nas creches, o brincar deve ser compreendido como um direito da criança e um princípio pedagógico essencial para a construção de práticas significativas. É no cotidiano da creche, por meio da brincadeira, que as crianças constroem sentidos sobre o mundo, sobre os outros e sobre si mesmas.

Nesse contexto, Kishimoto (2011, p. 25) afirma que “brincar é uma forma privilegiada de expressão infantil e de construção de conhecimento”. Quando a criança brinca, ela ativa processos cognitivos, motores, sociais e emocionais que se entrelaçam e contribuem para o seu desenvolvimento integral. Ao tocar, manipular, inventar e imaginar, a criança não apenas repete comportamentos ou ações, mas cria, experimenta e transforma a realidade. Nesse sentido, a brincadeira não deve ser vista como uma pausa no aprendizado, mas como a própria essência da aprendizagem na infância. A pedagogia contemporânea, apoiada em teorias como a de Lev Vygotsky, reconhece o brincar como elemento fundante do desenvolvimento humano. Segundo o autor, “a brincadeira é a atividade central da infância e, por meio dela, a criança desenvolve funções simbólicas, a

imaginação e a internalização de regras sociais” (VYGOTSKY, 2007, p. 120). É por meio do faz de conta, da imitação, da criação de enredos e personagens, que a criança exercita competências essenciais à vida em sociedade, como a empatia, o diálogo, a negociação de conflitos e o respeito às regras.

Além disso, brincar na creche exige intencionalidade pedagógica. O papel do educador não é o de mero espectador das brincadeiras infantis, mas o de organizador de espaços, tempos e materiais que favoreçam o jogo simbólico, a curiosidade, a exploração sensorial e a socialização. Para Oliveira (2002, p. 60), “a creche é o espaço educativo por excelência para o brincar, onde o educador deve planejar intencionalmente atividades lúdicas que promovam o desenvolvimento integral da criança”. Isso significa garantir a presença de brinquedos acessíveis, texturas diversas, materiais não estruturados e ambientes estimulantes, ao mesmo tempo em que se respeita o ritmo, o interesse e a liberdade de escolha da criança.

Brougère (1998, p. 87) também destaca que “brincar na educação infantil não é perda de tempo, mas uma prática educativa essencial”. Nesse sentido, o jogo não deve ser reduzido a uma ferramenta para ensinar conteúdos acadêmicos, mas reconhecido como um modo legítimo e completo de aprender, que promove a experimentação, o pensamento criativo e a construção da autonomia. A brincadeira é, portanto, um meio de viver a infância em sua plenitude, com liberdade, encantamento e sentido.

Reforçando essa visão, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil afirma que “o brincar é a forma privilegiada pela qual as crianças se expressam, pensam, sentem e interagem com os outros e com o mundo” (BRASIL, 1998, p. 23). Essa diretriz institucionaliza o direito de brincar como elemento estruturante do currículo da educação infantil, reconhecendo a criança como sujeito de direitos, produtora de cultura e protagonista de seu desenvolvimento.

Dessa forma, este capítulo propõe uma reflexão sobre a potência pedagógica do brincar na creche, oferecendo fundamentos teóricos e sugestões práticas para que educadores possam garantir o direito de brincar com liberdade, criatividade e dignidade. Que possamos enxergar o brincar não como um intervalo entre os momentos “sérios” do dia, mas como o próprio tempo da infância, onde o aprender e o viver se entrelaçam em uma dança espontânea de sentidos, descobertas e afetos.

O BRINCAR LIVRE NA EDUCAÇÃO INFANTIL COM MATERIAIS DE LARGO ALCANCE FORA DO CONTEXTO DA SALA DE AULA.

O texto tem como objetivo refletir sobre o brincar livre em um contexto fora da sala de aula, em momentos recreativos e criativos. A escola proporciona ações do ensinar e do aprender, mas há um papel importante na formação da criança, que vai além do ensino aprendizagem, as práticas das brincadeiras livres, que também possui uma grande importância para a formação da criança, decorrentes de momentos de descontração.

O brincar está na descoberta e na exploração de materiais diversificados, como caixas, carretéis, pegadores de roupas, potes entre outros, denominados materiais de largo alcance ou materiais não estruturados, que nada mais do que objetos do cotidiano, que ganham novos significados e dão novos sentidos às brincadeiras.

Quando falamos em “brincar livre,” nos referimos a todas as atividades lúdicas onde as crianças são os protagonistas, criando suas próprias brincadeiras, decidindo onde, como e com quem brincar. Dessa forma os pequenos constroem seu próprio universo, descobrindo coisas novas e desenvolvendo habilidades. Ao brincar livre, a criança desenvolve um senso maior de autocontrole, percebendo os próprios limites e entendendo até onde pode ir com as brincadeiras, isto está relacionado tanto ao aspecto físico, emocional e social. Dentro do cronograma da Instituição escolar, ocorreu durante o semestre a semana do brincar, com propostas para proporcionar para as crianças bem pequenas e pequenas uma forma de descobrir o mundo através do brincar.



Imagem 1 - Aluna Brincando.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2025).

Na imagem acima, pode-se observar a aluna sentada sobre um tapete colorido, concentrada em uma atividade lúdica com prendedores plásticos de cores vibrantes. A

criança, com traços de encantamento e curiosidade no rosto, manipula os objetos com atenção, demonstrando envolvimento ativo na brincadeira. Essa cena, embora simples, carrega grande valor pedagógico e revela aspectos fundamentais do desenvolvimento infantil. A brincadeira com prendedores, além de divertida, é altamente benéfica para o aprimoramento da coordenação motora fina. Ao abrir, fechar e encaixar os prendedores, a criança fortalece os músculos das mãos e dos dedos, habilidades essenciais para tarefas futuras como a escrita. A atividade também estimula a concentração, o raciocínio lógico e o desenvolvimento da autonomia, pois permite que a criança explore, crie e tome decisões de forma independente.

Do ponto de vista educacional, a imagem representa um momento de aprendizagem significativa, no qual o brincar é o principal mediador do desenvolvimento cognitivo e emocional. A proposta pedagógica que valoriza o brincar como ferramenta de aprendizagem reconhece que a infância é um período de descobertas, experimentações e construção ativa do conhecimento. Ao oferecer materiais simples, como prendedores, o educador propicia oportunidades para que a criança desenvolva sua criatividade, senso de organização e habilidades de resolução de problemas. Em suma, a imagem retrata mais do que uma simples brincadeira: ela revela uma experiência rica de aprendizagem e crescimento. Como educadores, é nosso papel reconhecer o valor dessas interações e planejar atividades que respeitem o tempo, o interesse e as possibilidades de cada criança. Afinal, é brincando que ela se conecta com o mundo, desenvolve habilidades essenciais e constrói sua identidade de forma plena e feliz.

RELATOS DE EXPERIÊNCIAS COLETIVAS COM BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS FORA DO AMBIENTE DA SALA DA SALA.

Na Educação Infantil, mais precisamente nas etapas de creche, onde são recebidos os alunos de 0 a 3 anos, a rotina é pensada em torno de projetos que envolvam atividades para desenvolver as habilidades específicas destas crianças. Nesse cotidiano são contempladas experiências que vislumbram uma sequência de atividades semanais como: visitas à biblioteca, passeios à pracinha, alimentação, higiene e propostas em sala de aula. São pensadas ainda, propostas com vivências das crianças fora da sala e até da escola como passeios nas pracinhas ao redor, passeios sazonais que possam enriquecer o contexto cultural das crianças, entre outras oportunidades em que eles possam sair,

observar e explorar o ambiente e as pessoas ao seu redor. O bebê e a criança nesta faixa etária estão vivendo o mundo, fazendo uma leitura dele a todo momento. Seu pequeno corpo tem vontade de experimentar, de explorar, de descobrir, levantar hipóteses e construir novos conhecimentos. Em sala de aula, na interação com colegas e educadores, nas explorações das propostas pedagógicas eles brincam, se exercitam, dançam, cantam, leem, exploram e aprendem. Contudo, há crianças que em sala de aula, diante do direcionamento das experiências, não conseguem liberar-se, se divertir, criar livre como uma criança pode fazer e percebemos que nas propostas coletivas, em interação com colegas e educadores de outras turmas, eles colocam em prática o seu potencial vivendo as experiências sem qualquer rotina pré estabelecida. Em atividades pensadas para o brincar das crianças na creche, na EMEI Mário Quintana, grupo de etapas I, II e III (bebês e crianças entre 4 meses e 3 anos), viemos desenvolvendo experiências que explorem o brincar para além da sala de aula. Neste relato vou destacar duas oportunidades em que organizamos experiências pensadas para eles: O Dia Mundial do Brincar e o Dia da Meleca. No Dia da Meleca, as educadoras criaram em um ambiente fora da sala de aula algumas propostas contendo contextos com possibilidades de experimentação para que pudessem explorar todos os sentidos de maneira lúdica. Com materiais como bolinhas de gel, fluído não newtoniano, gelo colorido e gelatinas. As experiências foram dispostas no chão para que todos pudessem explorar.

As educadoras tinham a função de mediar e observar esse brincar, deixando com que eles vivessem todas as experiências propostas ao extremo, livres para se sujar, para escolher e para ficar onde tivessem interesse. Eles tocavam, primeiramente curiosos por determinado material e da curiosidade vinha a sensação de conhecer aquele objeto, explorá-lo, conhecer as potencialidades. Olhavam-se entre si e para as educadoras diante de cada sensação ao se sujar, ao experimentar as texturas, as cores, as temperaturas. Ao tempo que haviam os que buscavam mesclar as possibilidades, unindo uma proposta na outra, criando novas experiências diante do que lhe era proposto. Toda a interação com o ambiente, a vivência com colegas de mesma idade e de idades diferentes enriqueceram a experiência. O brincar de maneira livre trouxe ao grupo algo além das paredes da sala. As educadoras criaram o ambiente e eles deram a cor, o sabor, o cheiro, as aprendizagens, risadas e alegria que só uma criança fazendo o que ela faz de melhor poderia dar àquela experiência. O segundo relato trata-se de um espaço organizado em virtude do Dia Mundial do Brincar. Nesta ocasião foi organizado um espaço onde cada professora das

etapas I, II e III contribuiu disponibilizando uma brincadeira para que as crianças pudessem realizar. As propostas foram pensadas de forma aproximada do que já vinha sendo desenvolvido nos projetos em sala de aula, porém, trazendo a possibilidade das crianças explorarem no espaço externo e novamente as educadoras foram mediadoras e observadoras do brincar das crianças. Foram montadas experiências com brinquedos não estruturados (cones, fitas, pregadores e tecidos), brincadeiras com pareamento de cores, rodas de músicas e dança, bolinhas com texturas, faz de conta numa pista com carrinhos. Ao chegarem no espaço, algumas crianças, principalmente as de 2 e 3 anos, agiram de maneira tímida diante da interação com os colegas que veem na escola em alguns momentos da rotina, porém, com os quais não costumam brincar diariamente. Os bebês estavam ávidos por brincar e interagir. Postos a engatinhar e andar pelo espaço moviam-se ligeiramente em direção das crianças maiores e de seus próprios colegas. Eles olhavam curiosos para as outras crianças, tentavam imitá-los, dançavam, cantavam, se encaixavam. Usando seu corpo, que já aprendeu algumas possibilidades, realizavam o que ainda estava além da sua faixa etária da maneira que eram capazes. Desafiando-se em novos movimentos. Outros rapidamente correram para brincar em pares ou mesmo isolados e ainda tiveram aqueles que ficaram interessados em cuidar e brincar dos bebês menores que eles. Todos brincaram, alguns tentando imitar o colega ou mesmo brincando com sua brincadeira preferida. O brincar livre em interação com outros, a observação ao explorarem o que brincam com frequência trouxe a eles outro olhar diante das mesmas brincadeiras vividas em sala de aula. Nas vivências relatadas ficou explícito que o brincar, como linguagem da criança, torna-se ainda mais prazeroso quando não há barreiras entre eles, quando o espaço de um torna-se o espaço de todos. O brincar naquele momento era estratégia, objetivo e comunicação. Muitos, sem falar, diziam o que queriam e sentiam pelo olhar. Momentos corriqueiros como disputa de brinquedos foram deixados de lado para o pleno exercício do brincar. Foi uma experiência produtiva, incrível e que mostrou muito do que pode ser feito além das paredes das salas de aula.

EXPLORAÇÃO DAS SENSações: ATIVIDADE SENSORIAIS COMPARTILHADAS ENTRE BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS

A interação entre bebês e crianças bem pequenas na creche é um território rico de descobertas, aprendizagens e vínculos. Ao propiciar encontros intencionais entre essas

etapas do desenvolvimento infantil, promovemos experiências que respeitam as singularidades de cada faixa etária, ao mesmo tempo em que ampliamos as possibilidades de socialização, cooperação e expressão. Dentro desse contexto, as atividades sensoriais compartilhadas se destacam como práticas pedagógicas potentes e acessíveis, favorecendo uma vivência integrada e significativa: a exploração das sensações. Na rotina da creche, o corpo da criança é o ponto de partida da aprendizagem. É por meio dos sentidos — tato, olfato, visão, audição e paladar — que os bebês e as crianças bem pequenas conhecem o mundo ao seu redor. Pensar em experiências sensoriais que possam ser vividas em grupo, de forma compartilhada, requer planejamento cuidadoso, escuta atenta e sensibilidade por parte do educador. É nesse cenário que surgiram as propostas como as bandejas de texturas, os circuitos com elementos naturais, coletivos, as bandejas de experimentação com alimentos e as brincadeiras com água e bolinhas de gel. Em uma das vivências realizadas em nossa instituição, organizamos um espaço de convivência entre os grupos de bebês (de 6 meses a 1 ano) e crianças bem pequenas (de 1 a 3 anos). O ambiente foi pensado de forma a oferecer diferentes estímulos sensoriais acessíveis e seguros: bandejas com materiais de diferentes materiais (argila , caixas de ovos, bolinhas em gel, farinha, folhas, gelatinas coloridas, feijões, esponjas e algodão) temperaturas, sons suaves ao fundo e iluminação natural. A proposta não era conduzir uma atividade dirigida, mas sim criar condições para que a exploração ocorresse de forma espontânea, mediada pela curiosidade e pelo exemplo do outro.



Imagem 2 - Estímulos Sensoriais.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2025).

Foi possível observar que as crianças bem pequenas, ao se depararem com os bebês, assumiram posturas de cuidado, observação e, em alguns momentos, de incentivo. Algumas ofereciam objetos aos bebês, outras imitavam os gestos deles, criando uma comunicação não verbal rica em afeto e reciprocidade. Os bebês, por sua vez, demonstravam atenção ao movimento dos colegas mais velhos, ampliando suas reações e interações frente aos estímulos apresentados. A presença do outro se tornava um estímulo adicional para a exploração: um bebê tocava o algodão apenas após observar a criança maior fazê-lo, outro se arrastava para alcançar a bandeja com gelatina sensorial que escorria nas mãos de um amigo. As crianças bem pequenas da etapa III usaram a farinha para fazer rabiscos no chão, assim como folhas para fazer bonecos entre outras criatividades sobre os olhos atentos das professoras. Essas experiências compartilhadas evidenciam que o aprendizado na primeira infância não é apenas individual, mas também através das relações.. A presença do outro, mesmo com pequena diferença etária, tem o potencial de ampliar repertórios, promover autonomia e fortalecer vínculos. As atividades sensoriais, por serem abertas, lúdicas e baseadas na experimentação, são terreno fértil para essa construção coletiva de saberes. Além disso, essa proposta favorece o trabalho colaborativo entre professoras de diferentes turmas. Ao planejar juntas, observam os pontos em comum nos interesses e necessidades das crianças, criando uma rede pedagógica mais coesa e integrada. A escuta entre os profissionais, assim como a escuta das crianças, também é sensorial: é preciso sentir o clima do grupo, perceber o ritmo de cada criança e adaptar a proposta com flexibilidade e respeito. Ao final da vivência, o mais marcante não foi a quantidade de materiais explorados, mas sim a qualidade das interações estabelecidas. A exploração das sensações extrapolou o corpo e alcançou o afeto, o olhar, o gesto e a presença. Nesse processo, os sentidos foram também sentidos de pertencimento, de encontro e de partilha. Atividades sensoriais compartilhadas entre bebês e crianças bem pequenas não apenas enriquecem a experiência de cada um, mas também constroem uma pedagogia da convivência, do cuidado mútuo e do encantamento com o outro.

CANTIGAS DE RODA

As cantigas de roda proporcionam momentos extraordinários no universo da educação infantil, pois vão além do simples cantar: elas despertam a sensibilidade,

promovendo vínculos e mantendo viva a cultura popular passada de geração em geração. Elas constituem em um recurso pedagógico valioso e rico, capaz de integrar diferentes linguagens: como o som, o movimento corporal, a oralidade e a imaginação em uma única experiência. Quando inseridas no contexto educativo, as cantigas de roda atuam como importantes aliadas no desenvolvimento integral da criança, estimulando habilidades fundamentais, como a atenção auditiva, a memorização de sequências sonoras e gestuais, a coordenação entre corpo e movimento, além de favorecerem a expressão de sentimentos e emoções. Ao mesmo tempo, fortalecem os laços afetivos entre as crianças e os educadores, criando um ambiente de acolhimento, confiança e pertencimento. Ao serem cantadas em grupo, as cantigas de roda estimulam a interação social de maneira natural e prazerosa. As crianças aprendem a esperar sua vez, a ouvir o outro, a se expressar e a cooperar dentro de um coletivo. Essas experiências contribuem diretamente para a formação de atitudes de respeito, empatia e convivência, valores fundamentais na primeira infância. Dessa forma, as cantigas se fortalecem como uma ferramenta pedagógica potente, promovendo aprendizagens que envolvem tanto o corpo quanto a mente, respeitando o ritmo e as necessidades de cada criança. Diante deste contexto, venho descrever uma prática pedagógica realizada em minha escola de educação infantil, tendo como tema “Cantigas de roda”, uma vivência realizada para comemorar o “Dia do brincar”. Com um espaço aconchegante no saguão da escola utilizando alguns recursos como: som, tapetes, algumas almofadas e um painel decorativo, fui recebendo os alunos partindo então para o desenvolvimento da atividade. Satisfatório e surpreendente foi ver a receptividade e retorno desses alunos das turmas da creche (crianças de 0 a 3 anos de idade) até mesmo os alunos mais tímidos participaram cantando e imitando os gestos. Observei que, conforme cada canção cantada, os pequenos iam ganhando confiança e soltando a voz. A integração entre as turmas foi ocorrendo de forma natural, crianças que não costumavam brincar juntas se deram as mãos, sorriram e se divertiram. Um outro aspecto que chamou a atenção foi a memorização das cantigas, onde algumas crianças de dois e três anos já conheciam as cantigas, evidenciando grande envolvimento ao repetirem trechos das canções, acompanhando com gestos, danças e entonação. Enquanto os menores de zero a um ano, acompanhavam com gestos e expressões faciais. Durante a canção de roda “Caranguejo não é Peixe”, as crianças bem pequenas se encantaram com os gestos e o movimento corporal das crianças maiores, ao imitarem o caranguejo, movimentando-se lateralmente com os braços abertos como se fossem pinças,

demonstrando alegria e engajamento. As crianças menores tentavam reproduzir os movimentos, rindo e interagindo com os colegas. Essa brincadeira favoreceu o equilíbrio, a coordenação motora e a percepção do próprio corpo no espaço e quando chegou na parte da canção “Palma, palma, palma, pé, pé, pé”, o ambiente ficou repleto de animação, as crianças dançarem livremente enquanto seguiam os comandos da música, batendo palmas, batendo os pés no chão e girando com os braços abertos. Na cantiga “Ciranda, cirandinha” as crianças mostraram-se bem curiosas e animadas com a proposta de dar as mãos e girar em roda. Algumas crianças ainda não conseguiam permanecer de mãos dadas por muito tempo, mas, com o apoio das educadoras, foram se envolvendo gradualmente na brincadeira. As crianças de 2 a 3 anos, já apresentavam maior compreensão da dinâmica e acompanhavam a canção girando com alegria, cantando trechos simples e repetitivos. A cantiga ciranda, despertou sentimentos de pertencimento e cooperação, além de favorecer o equilíbrio, a noção de espaço e o ritmo coletivo. Já a canção “Borboletinha” foi recebida com grande envolvimento pelas crianças, que logo começaram a cantar os versos com expressões espontâneas e gestos. Algumas imitaram o voo da borboleta com os braços abertos, movimentando-se livremente pelo espaço, como se estivessem dançando no ar. Essa cantiga despertou a imaginação dos pequenos e incentivou a movimentação criativa. Por a canção ter uma melodia simples e repetitiva, facilitou a participação até mesmo das crianças bem pequenas, que batiam palmas, balançavam o corpo ou sorriam ao ouvir a canção. Foi um momento de leveza e encanto, que favoreceu tanto o desenvolvimento da linguagem quanto a expressão corporal e afetiva das crianças. Cada sorriso, expressão, aplausos, olhar de alegria e cumplicidade, mostrou como as cantigas de rodas são capazes de unir as crianças em uma atividade simples, mas profundamente significativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando em conta as considerações, torna-se possível verificar a importância de atividades lúdicas e sensoriais na Educação infantil, especialmente para crianças de 0 a 3 anos. As práticas pedagógicas descritas evidenciam como atividades lúdicas, cantigas de roda, explorações sensoriais e brincadeiras livres contribuem para o desenvolvimento cognitivo, emocional, motor e social das crianças, além de fortalecer vínculos afetivos e promover um ambiente de aprendizagem significativo. O brincar livre, como apresentado

nos relatos, é uma ferramenta poderosa para a autonomia e a criatividade das crianças. Materiais não estruturados, como caixas, prendedores e tecidos, permitem que os pequenos criem suas próprias brincadeiras, desenvolvendo habilidades motoras, cognitivas e sociais. A liberdade de escolha e a ausência de direcionamentos rígidos favorecem a expressão individual e a resolução de problemas, aspectos essenciais para a formação da identidade. Além disso, atividades como o “Dia da Meleca” e a “Semana do Brincar” demonstram como a exploração de texturas, cores e movimentos enriquece a experiência sensorial e a curiosidade natural das crianças. As cantigas de roda emergem como um recurso pedagógico valioso, capaz de unir linguagens sonoras, corporais e emocionais em uma única atividade. Elas estimulam a memória, a coordenação motora, a expressão de sentimentos e a interação social. As atividades sensoriais compartilhadas entre bebês e crianças bem pequenas destacam a importância da convivência entre diferentes idades. Crianças mais velhas assumem posturas de cuidado e incentivo, enquanto os bebês observam e imitam, ampliando seu repertório de ações e interações. Essas experiências, como as bandejas de texturas ou os circuitos com elementos naturais, promovem uma pedagogia do cuidado mútuo e do encantamento, onde o aprendizado ocorre por meio da observação e da imitação. A organização de espaços fora da sala de aula, como praças, saguões e áreas externas, proporciona novas possibilidades de exploração. As crianças demonstram maior liberdade e engajamento quando estão em ambientes abertos, onde podem correr, tocar, experimentar e interagir sem as limitações físicas e rotineiras da sala. Relatos como o “Dia Mundial do Brincar” mostram como a mudança de contexto estimula a curiosidade e a socialização, mesmo entre crianças tímidas. Em todas as experiências descritas, o educador assume o papel fundamental: observar, mediar e criar condições para que as crianças explorem e aprendam em seu próprio ritmo. Seja nas cantigas de roda, nas atividades sensoriais ou no brincar livre, a intervenção adulta é sutil, respeitando a autonomia infantil e incentivando a descoberta.

A escuta atenta e a flexibilidade são essenciais para adaptar as propostas às necessidades e interesses do grupo. Os documentos reforçam que a Educação Infantil deve ser um espaço de experiências ricas e diversificadas, onde o brincar, a interação e a exploração sensorial são pilares do desenvolvimento. As práticas relatadas mostram que, quando as crianças têm liberdade para experimentar, criar e conviver, elas desenvolvem habilidades complexas de forma natural e prazerosa. A conclusão é clara: investir em atividades que integrem corpo, mente e emoções, respeitando a individualidade e

promovendo a coletividade, é essencial para formar crianças autônomas, criativas e socialmente competentes. A Educação Infantil, portanto, deve continuar valorizando essas práticas, garantindo que o aprendizado seja tão dinâmico e vibrante quanto a infância merece. A escuta atenta e a flexibilidade são essenciais para adaptar as propostas às necessidades e interesses do grupo. Os documentos reforçam que a Educação Infantil deve ser um espaço de experiências ricas e diversificadas, onde o brincar, a interação e a exploração sensorial são pilares do desenvolvimento. As práticas relatadas mostram que, quando as crianças têm liberdade para experimentar, criar e conviver, elas desenvolvem habilidades complexas de forma natural e prazerosa. A conclusão é clara: investir em atividades que integrem corpo, mente e emoções, respeitando a individualidade e promovendo a coletividade, é essencial para formar crianças autônomas, criativas e socialmente competentes. A Educação Infantil, portanto, deve continuar valorizando essas práticas, garantindo que o aprendizado seja tão dinâmico e vibrante quanto a infância merece.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BROUGÈRE, Gilles. *Brincar e o jogo*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *O brincar e suas teorias*. 6. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2011.
- OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. *Educação infantil: muitos olhares*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- BRASIL. *Base nacional comum curricular*. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 19 jul. 2025.

Capítulo 18

PROJETO: AS MÁQUINAS DO TEMPO

DOI: 10.5281/zenodo.17359785

Amanda Machado Barbosa

Professora de Atendimento Educacional Especializado da rede municipal de Uruguaiana, Mestra em Educação em Ciências, especialista em Neuropsicopedagogia e Atendimento Educacional Especializado, licenciada em Pedagogia. amandambt@gmail.com

Resumo: O presente relato de experiência tem como objetivo compartilhar o percurso formativo e pedagógico do projeto As Máquinas do Tempo, desenvolvido com uma turma de Educação Infantil, a partir da curiosidade espontânea das crianças em relação a um relógio antigo encontrado na sala de aula. Esse objeto despertou questionamentos, diálogos e hipóteses que revelaram o interesse do grupo em compreender o tempo em suas diferentes dimensões: cronológica, simbólica, histórica e afetiva. A escuta sensível e a valorização do protagonismo infantil orientaram a construção coletiva de um projeto transdisciplinar, em consonância com os princípios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI), especialmente no campo de experiências que trata de espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Durante o desenvolvimento do projeto, as crianças participaram de atividades que mobilizaram diversas linguagens, como a oral, a escrita, a corporal, a artística e a matemática, por meio de registros, experimentos, brincadeiras, observações e construções. As experiências promoveram o diálogo com conceitos de passado, presente

e futuro, além do reconhecimento das rotinas, da percepção de transformações na natureza e na cultura, e do uso de instrumentos de medição do tempo. Com base nas contribuições teóricas de Paulo Freire e Lev Vygotsky, o projeto reafirmou a importância da mediação pedagógica ativa, do diálogo constante e da interação social como pilares da aprendizagem e do desenvolvimento na infância. Conclui-se que projetos que emergem dos interesses das crianças e se estruturam por meio da investigação, da escuta e da participação coletiva fortalecem a formação de sujeitos críticos, criativos e conscientes. Além disso, contribuem para consolidar a escola como espaço de encantamento, pesquisa e construção compartilhada de saberes.

Palavras-chave: Educação Infantil; Protagonismo infantil; Tempo; Projeto pedagógico.

Abstract: This experience report aims to share the educational and pedagogical journey of the project Time Machines, developed with a preschool class and inspired by the children's spontaneous curiosity about an old clock found in the classroom. This object sparked questions, dialogues, and hypotheses that revealed the group's interest in understanding time in its various dimensions: chronological, symbolic, historical, and affective. Attentive listening and the appreciation of children's protagonism guided the collective construction of a transdisciplinary project, in alignment with the principles of the Brazilian National Common Curricular Base (BNCC), the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education (DCNEI), and the National Curricular Reference for Early Childhood Education (RCNEI), especially within the field of experience that addresses spaces, time, quantities, relationships, and transformations. Throughout the development of the project, children engaged in activities that mobilized multiple languages, including oral, written, bodily, artistic, and mathematical expressions, through records, experiments, games, observations, and creative constructions. These experiences fostered dialogue with concepts of past, present, and future, and enabled the recognition of routines, perception of changes in nature and culture, and the use of tools for measuring time. Grounded in the theoretical contributions of Paulo Freire and Lev Vygotsky, the project reinforced the importance of active pedagogical mediation, ongoing dialogue, and social interaction as pillars of learning and development in early childhood. It is concluded that projects emerging from children's interests and structured through investigation, listening, and collective participation contribute to the formation of critical, creative, and

conscious individuals. Furthermore, they help consolidate the school as a space of enchantment, inquiry, and shared knowledge construction.

Keywords: Early Childhood Education; Child protagonism; Time; Pedagogical project.

EXPLORANDO O TEMPO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Compreender o tempo é uma das experiências fundamentais para o desenvolvimento infantil, pois permite que as crianças se situem no mundo, nas relações sociais e na própria história. O projeto “As Máquinas do Tempo” foi concebido a partir da observação do interesse espontâneo das crianças por um objeto aparentemente simples, um relógio antigo, e se desdobrou em um percurso investigativo, lúdico e afetivo sobre as múltiplas dimensões do tempo.

Essa proposta pedagógica dialoga com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que destacam a importância de garantir à criança o direito à participação ativa, à escuta sensível e à construção coletiva do conhecimento. Ao articular o cotidiano escolar com os campos de experiência “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”, o projeto buscou promover uma aprendizagem significativa, que ultrapassa a mera transmissão de conceitos para envolver a criança na experiência concreta e simbólica do tempo.

Além disso, a prática pedagógica foi fundamentada em perspectivas histórico-culturais, como as de Lev Vygotsky, que ressaltam a construção do conhecimento por meio das interações sociais e da mediação simbólica. Inspirando-se também em autores como Paulo Freire e Carolyn Edwards, o projeto valoriza a escuta ativa, o protagonismo infantil e a flexibilidade do fazer pedagógico, entendendo a criança como sujeito ativo do processo educativo.

Esta experiência, desenvolvida em um contexto real de sala de aula, evidencia o potencial das atividades interdisciplinares e investigativas para estimular o pensamento crítico, a criatividade e o desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil. O presente trabalho descreve as etapas, metodologias, resultados e reflexões dessa prática, contribuindo para a discussão sobre estratégias pedagógicas que respeitam e ampliam o universo infantil.

INÍCIO: A ESCUTA SENSÍVEL E O OLHAR ATENTO

O projeto “As Máquinas do Tempo” surgiu de maneira espontânea, a partir da observação e valorização do interesse genuíno das crianças. No início do ano letivo, recebi de presente da minha mãe, também educadora, duas caixas de brinquedos, herdadas de sua antiga turma. Entre jogos de encaixe e objetos lúdicos, havia um velho relógio sem números e sem pilhas. No primeiro dia de aula, ele foi encontrado pelas crianças e, de imediato, passou a ser manipulado com curiosidade, especialmente seus ponteiros.

Essa experiência inicial, aparentemente simples, foi o ponto de partida para uma rica investigação. A ausência de um relógio funcional na sala, algo que eu só percebia em momentos cruciais da rotina, encontrou naquele objeto antigo uma possibilidade de transformação pedagógica. Quando levei uma pilha e o relógio começou a funcionar, o olhar atento das crianças diante dos primeiros “tic-tacs” revelou o encantamento diante da passagem do tempo.

Levei o relógio para casa, reformei-o com EVA colorido, coleí números, posicionei os ponteiros e observei seu funcionamento. Quando retornou à sala, o que antes era brinquedo tornou-se ferramenta real de organização do tempo: passou a marcar as horas das refeições, das brincadeiras e da volta para casa. A pergunta “que horas são agora?” tornou-se recorrente, revelando o início de uma investigação coletiva sobre o tempo, sua medida, seus efeitos e seus mistérios.

O Tempo Como Experiência: Intencionalidade Pedagógica E Escuta Ativa

Com base nos direitos de aprendizagem da BNCC e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), que enfatizam o direito à participação, à escuta e à exploração, busquei transformar o interesse das crianças em projeto estruturado, sem perder de vista o caráter investigativo, lúdico e afetivo da proposta. O campo de experiência “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” se apresentou como eixo norteador, permitindo a articulação entre o cotidiano da sala e a construção ativa do conhecimento.

A intenção era desenvolver com as crianças uma compreensão mais ampla do tempo, não apenas como medida, mas como experiência vivida, sentida e representada. O projeto propôs-se a explorar noções como ontem, hoje e amanhã, passado, presente e

futuro, valorizando a percepção de mudança e permanência nos objetos, nas rotinas e em si mesmos.

Nesse processo, trabalhamos a identificação e organização da rotina, a representação do tempo por meio de símbolos e objetos culturais, a observação de fenômenos naturais e históricos, a ampliação do vocabulário e a formação de conceitos. De forma transversal, os objetivos do projeto dialogaram com as competências gerais da BNCC, especialmente no que diz respeito ao pensamento científico, crítico e criativo, à argumentação, à empatia e à responsabilidade.

Vivências significativas: tempo, memória e transformação

Inspirados pelo episódio “A cápsula do tempo” da Peppa Pig, as crianças propuseram construir sua própria cápsula. A partir disso, organizamos debates sobre quais objetos, registros e memórias gostaríamos de guardar até dezembro. Desenhos, marcas dos pés e mãos, assinaturas, fotografias e vídeos compuseram esse acervo afetivo. Durante essa conversa, surgiram hipóteses sobre as possíveis transformações que ocorreriam até lá, como o crescimento físico, a troca de sapatos ou a mudança nos gostos pessoais, revelando as primeiras compreensões sobre a passagem do tempo.

As rodas de conversa, os relatos espontâneos e os registros orais evidenciaram como as crianças compreendem e atribuem sentido ao passado. Como afirmou Thales, “passado é aquele dia que a gente dorme, aí vem outro dia”. Essa construção subjetiva e concreta do tempo foi sendo ampliada por meio da observação e análise de objetos antigos, como telefones, ferros de passar, câmeras fotográficas, disquetes e monóculos. A cada encontro, sem revelar o nome dos objetos, provocamos a curiosidade, permitindo que as crianças criassem hipóteses e estabelecessem comparações com objetos atuais.

Ao observar a câmera de 1920, a fita cassete ou o disquete, as crianças refletiram sobre o que muda, o que permanece e como a tecnologia evolui. Emanuelli, por exemplo, observou que “antigamente não existia foto, eram as pessoas que pintavam”. A presença de avós na sala, em um encontro especial, trouxe à tona lembranças de infâncias passadas, fortalecendo os vínculos entre gerações e tornando evidente que o tempo não apenas transforma objetos, mas também as pessoas.

Sequências, ritmos e experiências com o tempo

O trabalho com histórias em quadrinhos foi fundamental para reforçar a noção de sequência lógica e temporal. Ao montar as tirinhas, Isabela percebeu que “esse aqui é o passado desse, porque vem antes”, demonstrando a internalização do conceito de anterioridade. As crianças também participaram ativamente da elaboração do cartaz da rotina, que permaneceu exposto na sala, permitindo que reconhecessem as etapas do dia e antecipassem suas ações.

A construção de ampulhetas com materiais recicláveis proporcionou uma vivência concreta da contagem do tempo. Durante as brincadeiras com circuitos e desafios em equipe, usavam as ampulhetas como cronômetro. A fala de Bernardo, durante uma disputa — “eles tiveram mais tempo que a gente!” — gerou um debate sobre justiça, medida e percepção, que nos levou a experimentar outras formas de marcar o tempo.

A observação do Gnômon, ou relógio solar, trouxe novas descobertas. Inicialmente confundido com uma escultura, foi levado ao pátio e analisado pelas crianças. Maria Fernanda exclamou: “O que marca a hora é a sombra do ponteiro, não o ponteiro!”. A partir dessa percepção, a discussão se intensificou: “A sombra muda de lugar porque o sol se mexe”, disse Gustavo, imediatamente corrigido por Hendrio: “O sol não se mexe, é a Terra!”. Essa troca evidenciou o vínculo com conhecimentos previamente trabalhados no planetário e abriu caminho para novas investigações, como a dúvida sobre como se marcava o tempo à noite, o que nos levou à Clepsidra.

Cultura, arte e imaginação: outras linguagens do tempo

Exploramos também o tempo como representação simbólica e subjetiva. A leitura do livro *O Nascimento do Universo*, de Judith Nuria Maida, permitiu discutir a origem do tempo e do espaço, incentivando interpretações visuais e narrativas próprias. A obra *A Persistência da Memória*, de Salvador Dalí, provocou reflexões sobre materiais, formas e criatividade: as crianças concluíram que os relógios do quadro pareciam “de massinha”, o que resultou na produção de relógios com massinha artesanal, feita por elas.

Essas atividades valorizam a linguagem artística como meio de expressão e construção de sentido, como preveem os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI), reforçando que a arte é forma legítima de interpretar e

transformar o mundo. Ao explorar diferentes linguagens (oral, visual, corporal e científica) as crianças ampliaram sua percepção temporal e desenvolveram múltiplas habilidades cognitivas e afetivas.

Avaliação: acompanhamento contínuo, responsivo e uma educadora em transformação

A avaliação ocorreu de maneira processual, com base em registros escritos, fotos, vídeos e observações diárias. Esses instrumentos me ajudaram a compreender os avanços da turma, as lacunas de compreensão e os novos caminhos a serem trilhados. Um exemplo disso foi a necessidade de abordar o movimento das sombras com outros recursos (uso de lanternas, contornos das sombras, etc.), após perceber que a observação do planetário não havia sido suficiente para todos.

A escuta ativa e o olhar atento às perguntas das crianças foram fundamentais para ajustar o percurso, aprofundar as experiências e garantir aprendizagens significativas. Este projeto marcou uma transformação profunda na minha prática pedagógica. Acostumada a seguir cronogramas rígidos e atividades previamente definidas, aprendi a confiar no processo e no protagonismo das crianças. Estabeleci metas e objetivos, mas permiti que os caminhos fossem definidos pelas descobertas e questionamentos emergentes.

Guiada pelos interesses das crianças, encontrei um novo sentido para o meu fazer pedagógico: compreender que construir conhecimento é provocar, escutar, acolher a dúvida e transformar a pergunta em motor da aprendizagem. Como bem disse Carolyn Edwards (1999, p. 268), “guiando-nos pelos interesses e dúvidas das crianças, juntamo-nos a elas no desejo de entender um mundo repleto de complexidade e aventuras”.

O projeto culminou com uma mostra pedagógica no pátio da escola, aberta à comunidade. Cada grupo de crianças ficou responsável por apresentar experiências, experimentos ou objetos estudados. Com segurança, encantamento e orgulho, explicaram aos visitantes o que haviam aprendido, com suas próprias palavras, gestos e saberes. Essa culminância revelou não só a construção efetiva de aprendizagens significativas, mas também a confiança das crianças em si mesmas como sujeitos do processo educativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência vivenciada ao longo do projeto “As Máquinas do Tempo” revelou a potência da escuta sensível e da valorização do protagonismo infantil como fundamentos de uma prática pedagógica verdadeiramente significativa. A partir de um simples relógio antigo, emergiram discussões, descobertas, investigações e aprendizagens profundas que extrapolaram os conteúdos tradicionais e envolveram dimensões sociais, históricas, culturais e afetivas.

Em consonância com os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI) e com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), que reconhecem a criança como sujeito histórico, cultural e de direitos, este projeto promoveu situações que respeitaram e potencializaram a curiosidade, o pensamento crítico e a capacidade de elaboração simbólica dos pequenos. A organização do tempo como objeto de estudo e vivência não foi apenas um conteúdo a ser ensinado, mas uma realidade a ser experimentada de modo ativo e coletivo.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça que as aprendizagens na Educação Infantil devem se dar a partir de experiências integradoras, articuladas aos campos de experiências, especialmente o que trata de “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”. Dentro deste campo, o projeto proporcionou vivências em que as crianças puderam observar, comparar, prever, registrar, questionar e representar o tempo sob múltiplas formas, da rotina às ampulhetas, do relógio solar às manifestações artísticas, apropriando-se de conhecimentos científicos e culturais de maneira lúdica, concreta e autêntica.

Mais do que desenvolver competências cognitivas, este trabalho evidenciou o valor da construção de uma cultura de escuta, diálogo e participação, como propôs Paulo Freire (1996), ao entender que o processo educativo precisa estar enraizado na realidade e na experiência concreta dos sujeitos. Freire nos ensina que ensinar exige a escuta e a humildade para aprender com os aprendizes, e foi exatamente isso que o projeto revelou: ao colocar as crianças no centro da construção do conhecimento, a aprendizagem se tornou mais viva, mais profunda e mais libertadora.

Sob a perspectiva histórico-cultural de Lev Vygotsky (2007), compreendemos que o conhecimento se constrói nas interações sociais, mediado por signos, símbolos e linguagens. Ao promover experiências compartilhadas e significativas, o projeto

proporcionou às crianças múltiplas oportunidades de desenvolvimento em sua zona de desenvolvimento proximal, revelando que, quando desafiadas em contextos ricos de sentido, elas são capazes de formular hipóteses, construir explicações e reelaborar compreensões com grande profundidade.

Compreender o tempo, em sua materialidade e em sua subjetividade, foi também um exercício de reconhecer-se no mundo, de entender o lugar que ocupamos na história e nas relações. Para as crianças, isso se traduziu em falas, hipóteses, criações e ações cheias de sentido, nas quais demonstraram não apenas o que aprenderam, mas como pensam, sentem e se colocam diante do mundo.

Como educadora, saio dessa experiência com a certeza de que o conhecimento se constrói no encontro, entre sujeitos, entre linguagens, entre tempos. Projetos como este reafirmam que a Educação Infantil deve ser um espaço de investigação, liberdade e encantamento, no qual as perguntas são tão importantes quanto as respostas e o percurso é tão valioso quanto o destino. Afinal, como lembra Loris Malaguzzi (1999), “a criança tem cem linguagens”, e cabe a nós, educadores, manter abertas as portas para que cada uma delas se manifeste e floresça.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2009.

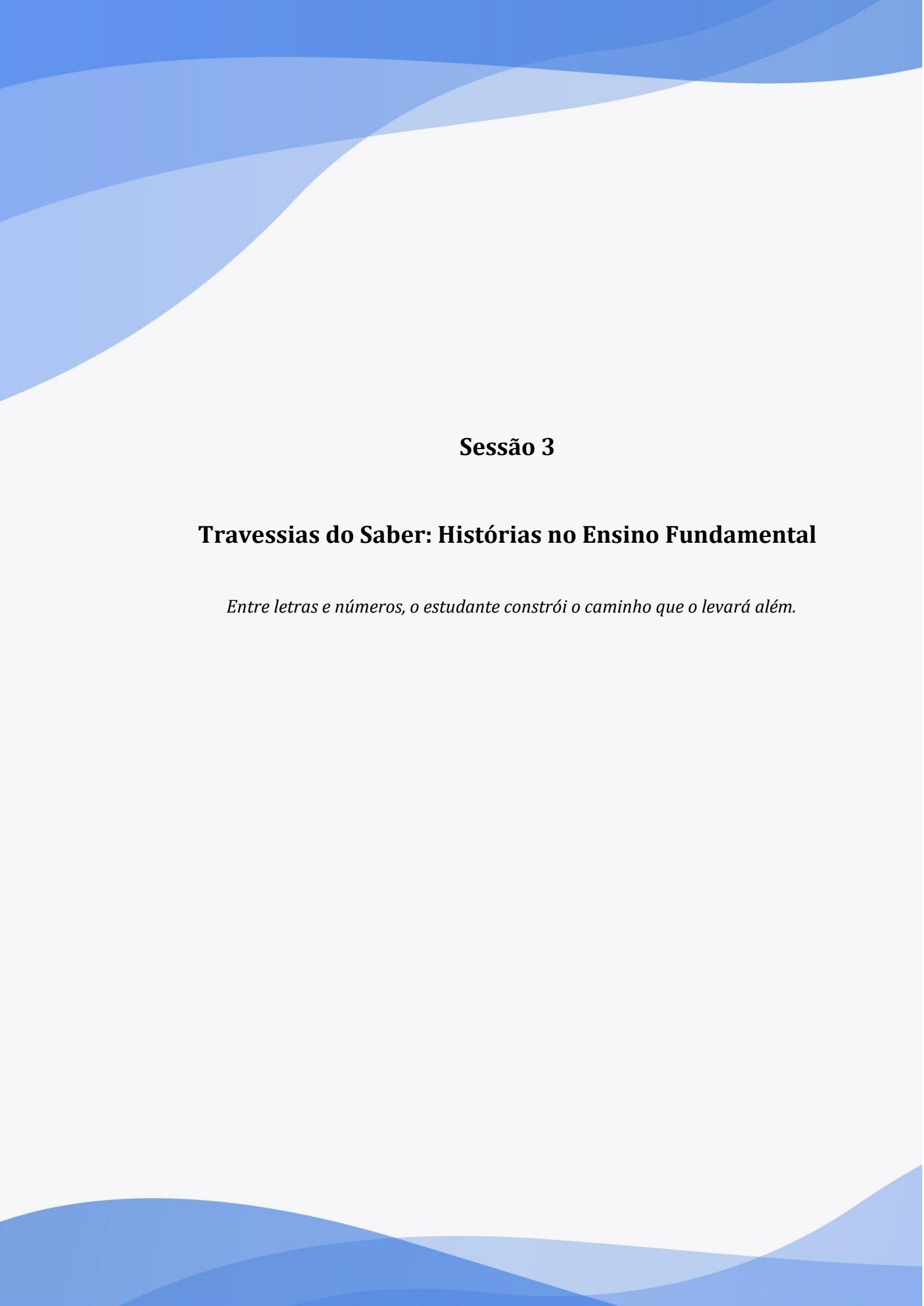
BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 1998.

EDWARDS, Carolyn P. **Construindo conhecimento com as crianças: perspectivas da educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

MALAGUZZI, Loris. **As cem linguagens da criança: as potencialidades da criança e o papel da escola**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

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



Sessão 3

Travessias do Saber: Histórias no Ensino Fundamental

Entre letras e números, o estudante constrói o caminho que o levará além.

Capítulo 19

MAIS TEMPO PARA APRENDER, MAIS EXPERIÊNCIAS PARA VIVER: RELATOS DE UMA SALA DE APRENDIZAGEM

DOI: 10.5281/zenodo.17360050

Rosana Backes da Rosa

*Professora de anos iniciais e sala de Atendimento Educacional Especializado,
pedagoga e Mestra em Educação e ciências, rosanarosa@semed.uruguaiana.rs.gov.br*

Gisele Bastos da Silveira

*Professora de anos iniciais e Ensino Religioso, pedagoga e psicopedagoga
institucional e clínica, gi.bastos.silveira@gmail.com*

Resumo: A presente escrita está subdividida em tópicos como introdução que exemplifica o que é a sala de aprendizagem e como funciona, bem como e para que foi criada. Logo após, nos próximos tópicos estão como é o trabalho realizado nesta sala e seu percurso histórico até o presente ano. Faz também parte a importância do PPP (Projeto Político Pedagógico) que direciona o trabalho dentro da escola, e dita as diretrizes que devem ser seguidas por toda a comunidade escolar, seguido de como é o projeto na escola, como é a escola onde ocorre o projeto, compondo a parte de ofertas e onde está localizada. Após a estrutura da sala de reforço, contendo como estão distribuídos os mobiliários e materiais utilizados, como os jogos e atividades que são ofertadas, a formação das professoras que atuam nos dias atuais, o trabalho da equipe pedagógica, bem como o acompanhamento realizado pelas mesmas, como a frequência e infrequência na sala, bem como o

agendamento de data e hora de cada aluno, para concluir como é devolutiva as regentes da sala que ocorrem em reuniões de formações mensais na escola a inserção ou a exclusão dos alunos. Pudemos perceber que a sala de aprendizagem é de suma importância para resgatar aquele aluno que ainda não encontra-se no nível que os demais colegas, fazendo com que o mesmo se sinta seguro e preparado para transpor suas dificuldades e vencer os desafios encontrados na sala de aula.

Palavras-chave: sala de aprendizagem. reforço. educação.

Abstract: This text is divided into several topics, beginning with an introduction that explains what the learning support room is, how it works, and why it was created. The following sections detail the work done in this room and its historical development up to the current year. The importance of the PPP (Political Pedagogical Project) is also highlighted, as it guides the work within the school and dictates the guidelines that must be followed by the entire school community. The text continues with a description of the project at the school, including details about the school itself, its offerings, and its location. This is followed by a description of the learning support room's structure, including how the furniture and materials (such as games and activities) are arranged. It also covers the qualifications of the current teachers, the work of the pedagogical team, and the support they provide, including monitoring student attendance and scheduling individual appointments. To conclude, the text describes how feedback is given to the regular classroom teachers during monthly training meetings at the school to discuss the inclusion or exclusion of students. We can see that the learning support room is of great importance for helping students who are not yet at the same level as their peers, making them feel secure and prepared to overcome their difficulties and succeed in the classroom.

Keywords: Learning support room. Reinforcement. Education

INTRODUÇÃO

A sala de aprendizagem foi criada pela secretaria de educação com o intuito de promover a melhoria da qualidade de ensino por meio da ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas em contraturno na escola a fim de atender às necessidades socioeducacionais dos alunos, bem como ofertar atividades complementares ao currículo

escolar vinculadas ao projeto político pedagógicos, atendendo as demandas educacionais, estimular o desenvolvimento cognitivo através da psicomotricidade, propor atividades lúdicas que favoreçam o desenvolvimento oral, exercitar habilidades que favoreçam a reflexão das variadas formas da escrita alfabética, desenvolver estratégias eficientes de leitura, vivenciar experiências que ao desenvolvimento do raciocínio lógico, incentivar o aluno a refletir sobre sua identidade e importância no meio que está inserido. De acordo com Freire (2021, p.18) “Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência de assumir se como ser social”.

Foram desenvolvidas diversas atividades lúdicas para incentivar a aprendizagem, como charadas, jogos diversificados e projetos de leitura, que visam aumentar o vocabulário linguístico dos alunos e promover a melhoria da qualidade da aprendizagem.

O desenvolvimento de atividades de aprendizagem na sala de aula regular, muitas vezes não consegue contemplar o aluno na sua totalidade, necessitando de ampliação de horas para que sejam preenchidas as lacunas de aprendizagem de alguns alunos.

1.SALA DE APRENDIZAGEM

A sala de aprendizagem comumente chamada de sala de reforço é o local onde são inseridos alunos que não conseguem acompanhar a aprendizagem da maioria da turma, ainda de acordo com Coletto (2022) As aulas de reforço têm por objetivo auxiliar o aluno que se encontra com dificuldade em compreender determinado conteúdo. levando o mesmo a participar de mais horas de acompanhamento individual e diferenciado.

As aulas costumeiramente ocorrem em uma sala específica e diferenciada para que o aluno tenha a oportunidade de conhecer variados tipos de aprendizados de forma lúdica e com foco na sua dificuldade, de acordo com Coletto (2022) Nessas aulas, o professor precisa usar uma metodologia diferente que prenda a atenção do aluno fazendo ao mesmo tempo com que ele compreenda o conteúdo, e trabalhar de forma lúdica. Como forma de estímulos, a professora de alfabetização costuma deixar um tempo livre para que eles escolham brinquedos pedagógicos para que sintam prazer em retornar à sala.

No início de cada aula, a professora revisa o caderno para acompanhar se está completo ou o que a professora regente está trabalhando, quando necessário, é chamada

a equipe para que seja intensificado o trabalho dos responsáveis no acompanhamento de cada criança.

Os alunos aprendem fazendo as atividades, trocando experiências e interagindo, em vez de apenas ouvindo, principalmente como elementos de jogos que possuem regras, desafios, recompensas e pontuações, são usados para manter os alunos engajados e motivados a continuar. o método não foca apenas no conteúdo acadêmico, mas também no desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais, como trabalho em equipe, resolução de problemas e resiliência.

É importante ressaltar que quando possui alguma prova externa a instituição escolar, a sala de aprendizagem realiza simulados, mostra como é preenchido os gabaritos e acompanha a leitura dos alunos, para que os mesmos se sintam mais preparados para enfrentar os desafios das provas.

De acordo com Luckesi (1999) Reforço escolar é uma atividade que auxilia o educando a aprender o que não foi possível aprender nas horas regulares de aula em uma escola, pois os estudantes necessitam de aprender; é por essa razão quem vem para a escola, caso eles não tenham aprendido, é dever da escola propiciar essa aprendizagem. Neste contexto, a sala de aprendizagem vem para romper as barreiras das dificuldades escolares e das desigualdades existentes entre a aprendizagem dos alunos de uma determinada sala.

2. O PROJETO NA ESCOLA

Será relatado na presente escrita o trabalho realizado por duas professoras de uma escola periférica da cidade de Uruguaiana-RS, bem como seu percurso histórico até os dias de hoje. A sala de reforço BIA (Bloco inicial de Aprendizagem) iniciou em 2017 por interesse da direção e secretaria de educação reduzir a grande lacuna existente na aprendizagem dos estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental, inicialmente existiam duas professoras uma para o turno da manhã e outra para o turno da tarde, atendiam 25 crianças de hora em hora, faziam projetos de leitura e contextualizam as atividades.

Em 2019 por intermédio da secretaria municipal de educação houve uma alteração no regimento da escola para que a mesma passasse a ser cívico militar, onde fechou a sala pelo turno da tarde e passaram a atender duas professoras no turno da manhã.

No ano de 2020 com a ocorrência da pandemia (SARS COV-19) devido ao afastamento dos alunos da escola e a grande defasagem do aprendizado passaram a ter três, atendendo os alunos, contendo ao total 150 crianças atendidas.

No início do ano letivo de 2025, a nova secretária de educação, resolveu fechar as turmas de sala de apoio de toda a rede municipal, alegando que os alunos da Educação Especial que estavam inseridos na sala de aula regular necessitavam de um apoio individualizado para acompanhar as aulas, as professoras dos projetos foram realocadas dentro da escola para dar essa assistência aos alunos, houve alguns manifestos por parte de algumas escolas, professores e comunidade escolar, reivindicando o não fechamento e enaltecendo a importância para aqueles alunos que não conseguiam acompanhar e não podiam pagar aulas extraclasse.

3. PERFIL DOS ALUNOS DA SALA

As crianças que frequentam a sala, tem idades entre 7 e 14 anos, os de menos idade, possuem muita dificuldade na alfabetização, leitura e raciocínio lógico principalmente os de 2º e 3º ano, já os de 4º e 5º ano, possuem dificuldades na estruturação de frases, produção escrita e raciocínio lógico matemático envolvendo multiplicação e divisão, em alguns casos subtração com transporte. Ainda frequentam com a professora que atende os de 4º e 5º, os dos anos finais do Ensino Fundamental que ainda não conseguiram se alfabetizar ou possuem dificuldades de aprendizagem.

4. RESULTADOS DE SUCESSO

O projeto demonstrou resultados positivos e significativos, os alunos que participam ativamente do projeto, comparecendo todos os dias agendados, logo saem da sala, também teve vários alunos que se destacaram nas provas aplicadas como a OBMEP (Olimpíadas Brasileiras de Matemática das Escolas Públicas), onde tivemos dois alunos que haviam frequentado o projeto que se classificaram para as fases finais. Também alunos que se destacaram na CAED-Fluência leitora que é aplicada no 2º ano, onde muitos que possuíam dificuldades, eram elogiados pelo bom desempenho.

5. A ESCOLA

A escola municipal está localizada na região leste do município de Uruguaiana, oferece Ensino Fundamental Completo com capacidade física de oitocentos (800) alunos, atualmente oferece o Ensino Fundamental, Anos Iniciais do 1º ao 5º ano e Anos Finais do 6º ao 9º ano. está inserida em um bairro periférico, na grande maioria população de baixa renda, com ruas sem asfalto e de extrema dificuldade de acesso até a escola, em dias chuvosos a trafegabilidade fica comprometida tanto por moradores locais quanto comunidade escolar. A região é conhecida como local de grande fluxo de trabalhadores que utilizam a reciclagem como forma de sobrevivência, bem como também uso de drogadição, sendo alvo frequente de prisões e mortes motivadas por uso e venda de entorpecentes.

Os pais e responsáveis da escola ocasionalmente comparecem para trazer as crianças nos horários de atendimento, geralmente os menores vão com seus irmãos mais velhos que estudam na escola no turno do atendimento, percebe-se muitas vezes a falta de comprometimento dos responsáveis, que inúmeras vezes são chamados pela equipe diretiva para que os mesmos cuidem das faltas, horários e percebam a importância do reforço escolar na vida de seus filhos.

A continuidade e assiduidade na sala, resulta na qualidade da vida escolar dos alunos, aqueles que colocam em sua rotina os estudos na sala, geralmente são liberados após alguns meses. Infelizmente muitos não possuem essa consciência da importância dessa oferta sem custo algum, houve alguns casos que as crianças queriam ir, porém os pais ou responsáveis não os levavam devido ter compromissos mais importantes do que a frequência na sala de reforço.

6. PPP (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO)

O PPP da escola está em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei 9394/ 96 (LDBn), nele estão contemplados os princípios básicos da educação, a participação da comunidade escolar bem como os diversos segmentos, também contempla os Parâmetros Curriculares Nacionais DCNEB Brasil/MEC/2013, com o Plano Municipal de Educação Lei nº. 4.620, de 04 de abril de 2016, a Base Nacional

Comum Curricular BNCC Resolução CNE/CP Nº. 2, de 22 de dezembro de 2017, o Referencial Curricular Gaúcho RCG Resolução CEEEd Nº. 345, de 12 de dezembro de 2018.

De acordo com Guedes (2021) O Projeto Político Pedagógico é o principal documento direcionador da escola, tem como objetivo orientar o trabalho desenvolvido em todas as instâncias e envolve questões administrativas, pedagógicas e políticas.

O PPP da escola foi construído juntamente a comunidade escolar, envolvendo os pais, alunos, professores e funcionários, ele leva em conta a trajetória da sua comunidade escolar, a sua história e cultura, anseios e necessidades, não só para garantir um percurso formativo de sucesso e de identidade social para as crianças, os adolescentes e os jovens, como também para cumprir o seu compromisso com a comunidade escolar e local, e principalmente garantir o direito de aprendizagem dos alunos e assim desenvolver suas capacidades. Ao encontro disso temos:

“o desenvolvimento de uma escola não apenas voltada para o ensino de qualidade, mas também comprometida com a cidadania, o contexto político econômico da época e o início do entendimento de que a escola tem os seus objetivos voltados a um ensino de qualidade e que, ao mesmo tempo, desenvolve a cidadania constitui o novo foco das políticas educacionais do país”. Guedes (2022, p.4)

Ainda em relação a aprendizagem é considerado que para o desenvolvimento de um processo de ensino-aprendizagem capaz de potencializar o crescimento significativo dos estudantes em suas múltiplas dimensões, se busca uma proposta de planejamento que contemple aulas criativas, com uso de recursos pedagógicos atrativos e de interesse dos alunos, assim como a efetiva participação de todos envolvidos na proposta pedagógica da escola num clima de parceria e de mútuo compromisso e responsabilidade.

Ainda no PPP estão as diretrizes que norteiam o trabalho pedagógico da sala de aprendizagem, ressaltando que é de cunho interventivo, que busca superar as necessidades de aprendizagem acerca das capacidades não consolidadas referentes à aquisição do sistema de escrita, do processo de leitura e compreensão, da alfabetização matemática, do raciocínio lógico, bem como promovendo condições de acesso e permanência dos estudantes na escola, com qualidade, através de atividades em contraturno para os estudantes que apresentam necessidades de aprendizagem.

7. ESTRUTURA DA SALA DE REFORÇO

A sala de reforço foi cuidadosamente pensada para ser um espaço de acolhimento e aprendizado individualizado. Apesar de seu tamanho compacto, cada elemento é disposto de forma intencional para maximizar a interação, a concentração e o acesso a recursos. Longe da rigidez de uma sala de aula tradicional, o ambiente foi moldado para estimular a curiosidade e oferecer suporte constante.

A sala de reforço possui um espaço pequeno, onde estão dispostas 10 mesas e cadeiras que ficam localizadas ao redor da mesa das professoras, formando um círculo, Essa escolha de layout vai além da estética; ela cria um ambiente de igualdade e proximidade. Os alunos não estão em fileiras, mas em um círculo, o que facilita o contato visual, promove a participação ativa e permite que as professoras monitorem o progresso de cada um de perto. Essa proximidade quebra barreiras e incentiva os alunos a se sentirem mais à vontade para tirar dúvidas e pedir ajuda.

A sala também possui, dois armários com materiais diversificados tais como: revistas para recorte, jornais, papéis coloridos, cartolinas e materiais permanentes. Duas estantes com jogos didáticos fornecidos pela escola e também comprados pelas professoras da sala, nas paredes estão dispostas vários banners com as informações úteis para a aprendizagem, como: tabuadas, QVL, sequência de numerais, alfabeto, silabário de letra *script* e cursiva e calendário.

Na entrada da sala possui um quadro branco e uma cômoda que contém diversos tipos de leitura, como: gibis, livros de poesias, contos, poemas, receitas, fichas de leitura, bula e receitas. Todos escritos com variados tipos de letras.

8. FORMAÇÃO DAS PROFESSORAS

A professora que atende os alunos de alfabetização 2º e 3º ano, possui formação inicial no curso normal-magistério, logo após cursou pedagogia-Ead, seguido de uma pós graduação de neuropsicopedagogia e psicopedagogia com ênfase na educação especial, curso de extensão em ABA, mestra em Educação e Ciências pela Universidade federal do pampa, atua na escola desde 2010 já teve turmas de 1º, 2º, 4º e 5º ano, está na sala do projeto desde 2020 e atualmente possui pela parte da tarde Atendimento Educacional Especializado (AEE) em uma escola de educação infantil.

A outra professora atende os alunos de 4º e 5º ano, possui curso de magistério, graduação em pedagogia e pós em psicopedagogia, está na escola há 20 anos e já teve todas as turmas de anos iniciais, pela parte da tarde atua na rede municipal em outras escola a disciplina de Ensino Religioso.

9. EQUIPE PEDAGÓGICA

A equipe pedagógica é composta por três professoras, sendo duas orientadora e uma supervisora, essas são do turno em que as crianças pertencem e realizam o trabalho de encaminhamento dos bilhetes com horário de entrada e saída, bem como os dias que devem comparecer, cronograma de atendimentos, também cuidam da parte burocrática dos documentos que contêm as testagens realizadas pelas professoras do projeto e da sala regular, bem como acompanham as frequências no sistema educa web, local onde estão a lista de todos alunos que frequentam a sala.

Quando os alunos possuem muitas faltas as professoras da sala de reforço encaminham o nome da criança para a equipe que se responsabiliza em realizar o chamamento dos responsáveis para que seja feita a escuta ativa do motivo pelo qual estão ocorrendo as infrequências.

As devolutivas das aprendizagens, avanços e não avanços dos alunos também passam pela equipe, onde são guardadas como documentação para registrar o que a escola tem realizado para recuperar aqueles que não conseguem acompanhar o andamento da turma.

10. DEVOLUTIVA AS PROFESSORAS

A devolutiva as professoras é mensal através de reuniões noturnas, onde após serem tratados os assuntos pertinentes a parte administrativa e pedagógica, é destinado um espaço para a troca de informações entre as professoras do projeto e as de sala regular, onde as mesmas tiram dúvidas, revisam as testagens e níveis de escrita dos seus alunos e ficam a par do que está acontecendo, o que está sendo trabalhado, frequência e progressos ou não, bem como relatam a inclusão ou exclusão de algum aluno.

CONCLUSÃO

Ao findar da escrita podemos perceber a importância das salas de aprendizagem na escola, pois realiza um trabalho de acompanhamento dos alunos, incentivando o mesmo a aprender através de ludicidade, materiais diversificados e acompanhamento de seu caderno e usam o método de aprendizagem pela experiência, principalmente através de jogos didáticos, pudemos observar que as professoras que atuam já possuem um vínculo e experiência em sala de aula e compreendem a importância de ter aulas diferenciadas, quanto a equipe pedagógica realiza um trabalho que contribui para o sucesso da aprendizagem juntamente com a regente da sala que faz o acompanhamento diário e contribuindo com as informações necessárias para que a sala de aprendizagem realize o seu trabalho.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

COLETTTO, Tainá Coutinho da Silva. A Importância da relação pedagógica entre professor e aluno nas aulas de reforço escolar. **Revista Even. Pedagóg.Número Regular: Matemática e suas interfaces com o ensino Sinop**, v. 13, n. 2 (33. ed.), p.339-348, jun./jul. 2022

Freire, Paulo (1996). **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** – 69ª. Edição: São Paulo, SP, Brasil: Editora Paz e Terra.

GUEDES, Cavalcante, Neide;. A importância do Projeto Político Pedagógico no processo de democratização da escola. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza,v.2, n.2, p. 1-9, 2021.ISSN: 2675-9174

LUCKESI. Carlos. Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar.** 9. ed. São Paulo: Cortez,1999.

Capítulo 20

A DINÂMICA CULTURAL DAS FEIRAS DO LIVRO NA EMEB DOM BOSCO: UM CASE DE PROMOÇÃO LEITORA

DOI: 10.5281/zenodo.17360061

Marcia Trindade Ribeiro

Professora Coordenadora Pedagógica da EMEB Dom Bosco, Pós-graduada em Supervisão Escolar. marciaftribeiro@gmail.com

Anelise do Nascimento Brum

Professora dos Anos Iniciais e Coordenadora Pedagógica da EMEB Dom Bosco, Pós-graduada em Psicopedagogia Institucional. anebrum14@gmail.com

Resumo: Este capítulo apresenta uma análise das Feiras do Livro realizadas na EMEB Dom Bosco entre os anos de 2018 e 2024, destacando a evolução, os convidados e as atividades desenvolvidas para a promoção da leitura e cultura no ambiente escolar. A Feira do Livro da EMEB Dom Bosco, consolidou-se como um evento anual de grande importância para a comunidade escolar, envolvendo alunos, pais, professores, autoridades e apreciadores de uma boa leitura. Serão explorados os perfis dos patronos e homenageados de cada edição, a diversidade das apresentações artísticas e culturais, bem como a organização de salas temáticas e exposições de trabalhos dos alunos. O estudo busca demonstrar como a escola utiliza o evento como uma ferramenta pedagógica para incentivar o gosto pela leitura e escrita, abordar temas relevantes como o preconceito e a cooperação, e proporcionar experiências culturais enriquecedoras. A metodologia baseia-

se na interação e protagonismo dos estudantes, através da mediação docente. As Feiras do Livro dos anos supracitados, evidenciam o sucesso e engajamento de todos os envolvidos, visando a continuidade e aprimoramento do projeto ao longo do tempo. Conclui-se que a Feira do Livro da EMEB Dom Bosco é um exemplo de iniciativa bem-sucedida na promoção da cultura letrada e na integração da comunidade em torno de um objetivo educacional comum.

Palavras-chave: Educação. Leitura. Protagonismo discente. Formação de leitores. Feira do livro.

Abstract: This chapter presents an analysis of the Book Fairs held at EMEB Dom Bosco between the years 2018 and 2024, highlighting their evolution, special guests, and the activities developed to promote reading and culture within the school environment. The EMEB Dom Bosco Book Fair has established itself as an important annual event for the school community, involving students, parents, teachers, local authorities, and literature enthusiasts. The chapter explores the profiles of the honorees and patrons of each edition, the diversity of artistic and cultural presentations, as well as the organization of themed rooms and student project exhibitions. The study aims to demonstrate how the school uses the event as a pedagogical tool to encourage a love for reading and writing, address relevant topics such as prejudice and cooperation, and provide enriching cultural experiences. The methodology is based on student interaction and protagonism through teacher mediation. The Book Fairs from the aforementioned years highlight the success and engagement of all participants, with a view to the project's continuity and improvement over time. It is concluded that the EMEB Dom Bosco Book Fair is a successful initiative in promoting a literate culture and integrating the community around a common educational goal.

INTRODUÇÃO

O incentivo à leitura no espaço escolar é tema recorrente nas discussões sobre a qualidade da educação básica. Diversas pesquisas apontam que o contato significativo com o texto literário favorece não apenas a competência linguística dos estudantes, mas também sua imaginação, criatividade e capacidade crítica (Soares, 2006; Cosson, 2014).

Contudo, fomentar esse contato exige intencionalidade pedagógica, planejamento e, sobretudo, envolvimento afetivo.

A Feira do Livro da EMEB Dom Bosco é um evento anual que visa fomentar o hábito da leitura e promover a cultura entre seus alunos e a comunidade. Desde 2018, o evento tem se aprimorado e se consolidado como um marco no calendário escolar da instituição. Este capítulo propõe traçar um panorama das últimas edições da Feira do Livro (2018, 2019, 2022, 2023 e 2024), analisando suas características, convidados especiais, atividades pedagógicas e o impacto na formação dos estudantes.

A EMEB Dom Bosco tem demonstrado um compromisso contínuo com a valorização da literatura e o incentivo à escrita, integrando diversas áreas do conhecimento e promovendo a participação ativa de todos os envolvidos. O estudo destes eventos específicos nos permite compreender a evolução de um projeto educacional dinâmico e adaptável às diferentes realidades e oportunidades que surgem.

O CENÁRIO EDUCACIONAL DA EMEB DOM BOSCO NAS FEIRAS DO LIVRO (2018-2024)

A primeira edição da Feira foi motivada por uma inquietação pedagógica: como transformar a leitura em uma prática prazerosa e acessível a todos os estudantes? A partir dessa pergunta, formou-se uma comissão composta por professores, coordenação e equipe diretiva para planejar um evento que fosse mais do que uma simples exposição de livros.

As edições seguintes passaram a integrar o calendário escolar e a envolver toda a comunidade escolar. Cada feira é organizada em torno de um tema — que surge sempre das obras dos autores homenageados — e mobiliza diferentes ações: contação de histórias, rodas de leitura, apresentações teatrais, oficinas literárias, bate-papos com autores convidados e exposição de trabalhos produzidos pelos alunos.

Segundo Freire (1996), "ler é um ato de amor, de diálogo com o mundo e com os outros". Essa perspectiva é evidenciada na forma como a feira se organiza: como espaço de encontro, escuta e descoberta.

A Feira do Livro na EMEB Dom Bosco não é apenas um evento, mas uma tradição em evolução, com cada edição trazendo novas abordagens e convidados de destaque na

literatura infanto-juvenil. Esta seção detalha cronologicamente as edições, destacando suas particularidades.

Há um componente social no ato de ler. Lemos para nos conectarmos ao outro que escreveu o texto, para saber o que ele quis dizer, o que quis significar. Mas lemos também para responder às nossas perguntas, aos nossos objetivos. (Rangel & Rojo, 2010. p. 87).

AS EDIÇÕES DA FEIRA DO LIVRO DA EMEB DOM BOSCO: UMA CELEBRAÇÃO À LEITURA E ESCRITA.

Feira do livro de 2018: inovação leitora

Vamos abordar um pouco das edições realizadas na Escola Municipal de Educação Básica Dom Bosco, é importante ressaltar que nos anos de 2020 e 2021, período pandêmico, realizamos somente a edição em 2021 com o homenageado, o escritor Pedro Bandeira, através de uma live na rede social da escola, pois os estudantes estavam habituados com estes momentos de exposição e experiências compartilhadas de tudo que é feito em cada ano na escola com relação às leituras propostas.

Em 2018, a Feira do Livro da EMEB Dom Bosco teve como patronesse a escritora infantil Eleonora Medeiros, cuja presença encantou a comunidade escolar, especialmente durante a realização da Hora do Conto da obra "Bandeira", momento que proporcionou uma experiência literária significativa para os estudantes. Ao longo do evento, diversas apresentações artísticas foram realizadas, enriquecendo ainda mais a programação cultural.

No entanto, o destaque principal foi o protagonismo dos próprios alunos, que, incentivados pela proposta pedagógica da feira, desenvolveram produções escritas, leituras compartilhadas e expressões criativas que evidenciaram seu envolvimento ativo com a literatura.

Figura 1: Fotos da feira do Livro de 2018 com a patronesse Eleonora Medeiros



Fonte: autoras (2018)

Feira do livro de 2019: abordagem contra o preconceito

A Feira do Livro ocorrida em 2019, teve como patronesse a escritora Vera Salbego e, como convidado homenageado, o advogado e escritor Marcelo de Carvalho Ribeiro.

A patronesse Vera Salbego realizou a "Hora do Conto" da famosa e encantadora "Formiguinha Valente!". O livro "A Formiguinha Valente" explora o tema do preconceito, como ilustrado na fala da personagem Tatá: "...Nunca vi coisa assim... Formiga amarela?! Podem trazer doenças, pois são diferentes de nós!".

O material didático da feira de 2019 incluía questões de compreensão sobre a história, como "Como era a formiguinha?", "Quem era a sua melhor amiga?", "O que incomodou Tatá? Por quê?", "O que fez a Formiguinha Valente perante a atitude de sua amiga?" e "Como a história termina?".

Além disso, pedia-se aos alunos que refletissem sobre suas próprias atitudes em relação às diferenças e deixassem um recado sobre a importância de respeitar as diferenças, com a frase inspiradora: "...elas não são diferentes de nós, apenas a cor delas é diferente. Somos todos iguais por dentro".

Figura 2: Foto da feira do Livro de 2019 com a patronesse Vera Salbego.



Fonte: autoras (2019)

A feira do livro de 2022: novos horizontes e homenagens

A Feira do Livro da EMEB Dom Bosco de 2022 foi especialmente comemorada por todos na escola. Os homenageados foram os próprios professores de Língua Portuguesa da instituição de ensino, também escritores conceituados no universo regional literário, Giovani Roehrs Gelati e Maikeli Zanella. A convidada especial do evento foi Marisele Velasques, que também é professora dos Anos Iniciais de uma escola municipal de Uruguiana.

As atividades programadas foram diversas e inovadoras. Incluíram apresentações dos autores através de entrevistas, declamação de poesia, apresentação de dança e leitura de poemas. A "Hora do Conto" foi realizada pela convidada especial da feira, Marisele, que nos presenteou com a obra literária criada pela própria homenageada, a obra "Doruteia". No momento, uma estudante do 1º ano representou a mascote da obra, com a caracterização de "Doruteia".

A organização do evento dedicou atenção à decoração e à criação de espaços temáticos, como a "Sala do Café Literário", a contribuição dos "Sussurradores" de poesias. "Sala de Cinema", com exibição de curta-metragem, sala organizada pelos alunos dos 7º anos. Também houve uma "Oficina de Grafite", uma "Exposição de bandeiras tibetanas", simbolizando a paz, a sabedoria e a compaixão.

Para o patrono Giovani Gelati, foram sugeridos textos a serem trabalhados com os alunos inspirados no livro "Nirvana", escrito pelo professor patrono da feira. Um conto sugerido, escrito por uma estudante do 7º Ano da escola Dom Bosco, intitulado "O Reino Assombrado", que narra a história de uma família real lidando com barulhos noturnos no castelo, inicialmente confundidos com assombrações, mas que se revelam ser causados por um macaco em busca de alimento devido ao desmatamento da floresta, que foi apresentado em uma sala temática como releitura de obra.

Figura 3: Fotos da feira do Livro de 2022 com a convidada especial, Marisele Velasquez e o patrono Giovani Gelati e a patronesse Maikeli Zanella.



Fonte: autoras (2022)

A feira do livro de 2023: inovação e o valor da cooperação

A Feira do Livro de 2023 da EMEB Dom Bosco foi planejada para receber nesta edição o patrono Rodrigo Munari, um artista multifacetado: cantor, compositor, escritor e filósofo. Realiza "Palestras Musicadas" nas escolas, empresas e feiras literárias, além de criar, produzir e executar projetos viabilizados pelas leis de incentivo à Cultura Federal e Estadual. Sua filosofia central é a crença na arte e na educação como ferramentas para melhorar as relações humanas.

Algumas curiosidades sobre Rodrigo Munari incluem o fato de seus livros nascerem de suas músicas. A obra de destaque na Feira de 2023 foi "Quanto Vale?", voltado para o público infantil e infanto-juvenil. O livro traz nas suas páginas a história de um menino

que foi adotado por uma família mais pobre do que a sua biológica. Ao lado de oito irmãos, do pai e da mãe, vai crescendo e aprendendo a dar valor às coisas do mundo, sobre a importância do trabalho, do dinheiro, da cooperação, do acolhimento, da educação e do amor. A cooperação foi um tema central na Feira de 2023, como ilustra a citação do livro: "Nessa família, a cooperação era genuína, o que também é uma riqueza. Todos tinham funções importantes".

As atividades desenvolvidas nesta edição incluíram: biografia dramatizada, exibição de um curta-metragem produzido pelos estudantes, sala com Podcast, biografia humana, releitura musicalizada, rodas de conversas: seja o que você quiser!", que abordou o tema "Como ingressar na Unipampa e porque precisamos de mais meninas neste espaço?", sala temática organizada e coordenada pelas docentes do Projeto de Mulheres na Bioquímica (Unipampa).

Figura 3: Fotos da feira do Livro de 2023 com o patrono Rodrigo Munari.



Fonte: autoras (2023)

A feira do livro de 2024: robótica e inovação pedagógica

A organização da Feira do Livro da EMEB Dom Bosco para 2024 demonstra uma continuidade e aprimoramento na diversificação das atividades e na integração de temas contemporâneos, como a robótica.

As apresentações artísticas na abertura da Feira do Livro 2024 incluíram apresentações artísticas, sala da história interativa, salas temáticas, destaque especial para robótica, que realizou uma simulação de programação de robôs, um Quizz de conhecimentos gerais e uma atividade de jogo da roleta das frutas. Também tivemos a "Sala Novo Olhar" com materiais em braille, reforçando a preocupação com a acessibilidade e inclusão.

Nesta edição a patronesse escolhida pela escola foi a renomada professora e escritora de obras infantis, Maria Tereza Lunardini que abrilhantou a feira com a apresentação da Hora do Conto. Foram distribuídos marcadores de livros produzidos pelas crianças, lembrancinhas, caricaturas da patronesse, histórias em quadrinhos e palitinhos com robôs (fantoques).

A atração que chamou muito a atenção do público que visitou o evento literário foi o Robô Humano, representado por um estudante dos Anos Finais que vestiu-se caracterizado por roupas metalizadas e movimentos que imitam um robô.

Figura 3: Fotos da feira do Livro de 2024 com a patronesse Maria Tereza Lunardini.



Fonte: autoras (2024)

Tabela 1 - Comparativo de Temáticas e Convidados (2018-2024)

Ano	Patrono/ Patronesse	Homenageado /Convidado Especial	Temas/Foco	Novas Atividades/Destaques
2018	Eleonora Medeiros		Leitura, escrita, Inovação leitora	Apresentações artísticas, "Café cultural", produções escritas, leituras compartilhadas e expressões criativas
2019	Vera Salbego	Marcelo de Carvalho Ribeiro	Leitura, escrita, preconceito, respeito às diferenças	"Café Cultural", teatro narrado, "Hora do Conto" com patronesse
2020	Não tivemos a Feira do Livro - Pandemia			
2021	Pedro Bandeira		Leitura, escrita, obras do autor.	Live com apresentações dos estudantes, leitura de poemas.
2022	Giovani Roehrs Gelati e Maikeli Zanella	Marisele Velasques	Obras dos autores, contos, poesia, preconceito (implícito na história do macaco)	Entrevistas com autores, "Hora do Conto Doruteia", "Sala do Café Literário", "Sala de Cinema", Oficina de Grafite
2023	Rodrigo	-	Cooperação,	"Palestra Musicada",

	Munari		valor do trabalho, dinheiro, acolhimento , educação, amor	jogo "Quanto Vale?", biografia dramatizada, sala Podcast, diálogo sobre ciências
2024	Maria Tereza Lunardini	-	Robótica, inovação, história interativa, acessibilidade (braille)	"Sala da Robótica", "Sala do Jogo do Robô", "Sala Criativa", "Sala Novo Olhar" (braille), robôs humanos na feira

Fonte: Dados compilados dos documentos da EMEB Dom Bosco.

Quadro I – Elementos e Funções das Feiras do Livro

Elemento	Função principal	Exemplos (Ano)
Patronos/ Homenageados	Inspiração, contato com o autor, discussão sobre o processo criativo.	Eleonora Medeiros (2018), Vera Salbego (2019), Marcelo de Carvalho Ribeiro (2019), Giovani Roehrs Gelati e Maikeli, Pedro Bandeira (2021), Zanella (2022), Rodrigo Munari (2023) e Maria Tereza Lunardini (2024).
Apresentações Artísticas	Entretenimento, demonstração de talentos, interpretação de obras.	Danças de alunos (2018 a, 2024), teatro narrado (2019), apresentações

		musicais (2024).
Hora do Conto	Incentivo à leitura, imaginação, moral da história.	"A Formiguinha Valente" (2019), "Doruteia" (2022).
Salas Temáticas	Imersão em conteúdos específicos, atividades práticas, discussões.	Sala da Robótica (2024), Sala do Jogo do Robô (2024), Sala de Cinema (2022), Sala do Café Literário (2022), Sala "Novo Olhar" (braille) (2024).
Exposição de Trabalhos	Valorização da produção dos alunos, compartilhamento de aprendizado.	Robôs (2024), Poemas Visuais (2024), Releituras de livros (2018, 2024).

Fonte: Dados compilados dos documentos da EMEB Dom Bosco.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As Feiras do Livro da EMEB Dom Bosco, analisadas entre os anos de 2018 e 2024, revelam um compromisso sólido da instituição com a promoção da cultura letrada e o desenvolvimento integral de seus alunos. Cada edição demonstrou uma evolução notável na diversidade de atividades, na escolha de patronos e homenageados e na capacidade de engajar toda a comunidade escolar.

Em 2019, a feira já se apresentava robusta, com um programa extenso que ia do "Café Cultural" às apresentações de dança e teatro, destacando a biografia e obra de Vera Salbego e Marcelo de Carvalho Ribeiro. A "Hora do Conto" com "A Formiguinha Valente" trouxe à tona discussões importantes sobre o preconceito e o respeito às diferenças.

A edição de 2022 marcou a inclusão de novos autores homenageados, Giovani Roehrs Gelati e Maikeli Zanella, e atividades como os "Sussurradores", a "Sala de Cinema" e a "Oficina de Grafite".

Em 2023, a escolha de Rodrigo Munari como patrono trouxe a inovação da "Palestra Musicada" e a abordagem de temas como cooperação e educação financeira através de seu livro "Quanto Vale?". A inclusão de uma sala de podcast e discussões sobre o ingresso de meninas em áreas de ciências demonstra o alinhamento do evento com pautas contemporâneas e a promoção da inclusão.

Para 2024, o planejamento aponta para uma feira ainda mais tecnológica e interativa, com a introdução da "Sala da Robótica" e do "Jogo do Robô", além da "Sala Novo Olhar" com materiais em braille, reforçando a preocupação com a acessibilidade e a inovação pedagógica. A presença de "robôs humanos" e a vasta exposição de trabalhos dos alunos no pátio evidenciam a criatividade e o envolvimento de todos os segmentos da escola.

As Feiras do Livro da EMEB Dom Bosco demonstram ser muito mais do que simples exposição de livros; são eventos culturais e pedagógicos complexos que se reinventam a cada ano. Elas servem como plataforma para: incentivar o gosto pela leitura e escrita desde a educação infantil até o ensino fundamental, promover a interação entre alunos, professores, autores e a comunidade, abordar temas sociais relevantes, como o preconceito, a cooperação e a importância da educação, estimular a criatividade e o protagonismo dos alunos por meio de apresentações artísticas e produção de trabalhos e integrar a tecnologia de forma significativa no processo educacional.

O sucesso contínuo dessas feiras é um testemunho do trabalho e da dedicação da equipe da EMEB Dom Bosco, que, a cada ano, busca oferecer uma experiência enriquecedora e inspiradora para todos os participantes. A continuidade e o aprimoramento desses eventos são essenciais para formar leitores críticos, pensadores criativos e cidadãos engajados na sociedade.

A experiência das Feiras do Livro na EMEB Dom Bosco evidencia o potencial da escola pública como espaço de criação, leitura e afeto. Ao colocar os alunos como protagonistas e ao integrar a comunidade em ações coletivas, o projeto promove uma formação leitora que vai além da decodificação de textos: promove encontros, reflexões e pertencimento.

O relato dessa prática pode servir de inspiração para outras instituições que buscam caminhos alternativos para o fomento à leitura. Mesmo diante de desafios estruturais, a experiência mostra que, com criatividade e compromisso pedagógico, é possível transformar o ambiente escolar em um território de leitores.

A leitura é essencial para a formação intelectual e pessoal, pois amplia nosso repertório cultural, desenvolve o pensamento crítico e enriquece o vocabulário. Ao ler com regularidade, aprimoramos nossa escrita, conhecemos diferentes estilos textuais, estruturas e formas de expressão que influenciam diretamente a clareza e a criatividade dos nossos textos.

Além disso, a leitura fortalece a capacidade de compreensão e interpretação, permitindo-nos entender melhor o mundo ao nosso redor, resolver problemas com maior autonomia e fazer escolhas mais conscientes em nossa vida cotidiana. Finalizamos, compartilhando com Nunes et al. a afirmativa de que “ler é mais que contar alguma coisa, é literalmente encantar. Ler é conhecer o mundo”.

REFERÊNCIAS

- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2014.
- EMEB DOM BOSCO. **Croqui Feira do Livro 2018**. [Material institucional em formato de apresentação]. Uruguaiana, 2018.
- EMEB DOM BOSCO. **Croqui Feira do Livro 2019**. [Material institucional]. Uruguaiana, 2019.
- EMEB DOM BOSCO. **Croqui Feira do Livro 2022**. [Material institucional em formato de apresentação]. Uruguaiana, 2022.
- EMEB DOM BOSCO. **Croqui Feira do Livro 2023**. [Material institucional em formato de apresentação]. Uruguaiana, 2023.
- EMEB DOM BOSCO. **Croqui Feira do Livro 2024**. [Material institucional]. Uruguaiana, 2024.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- NUNES, Izonete et al. **A importância do incentivo à leitura na visão dos professores da escola Walt Disney**. In.: Revista eletrônica online. Editora: REFAF –, 2012.

RANGEL, E. O.; ROJO, R. H. R. **Língua Portuguesa**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. V.19.

SOARES, Magda Becker. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

Capítulo 21

OLIMPÍADAS DA MATEMÁTICA - DESAFIANDO E MOTIVANDO ALUNOS DO 5º ANO

DOI: 10.5281/zenodo.17360076

Giane Guerra Gonçalves

*Professora de Anos Iniciais na rede municipal de Ensino, Licenciada em Pedagogia,
Especialista em Psicopedagogia, gpg.perinigarcia2018@gmail.com*

Resumo: O ensino da Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental constitui um dos maiores desafios pedagógicos, visto que muitos estudantes apresentam dificuldades em compreender conceitos abstratos, manter a persistência diante de problemas e desenvolver uma relação positiva com a disciplina. A partir desse diagnóstico, foi desenvolvido o projeto “Olimpíadas da Matemática” com uma turma do 5º ano de uma escola pública municipal da cidade de Uruguaiana (RS), tendo como propósito ressignificar a aprendizagem matemática por meio de atividades lúdicas, colaborativas e contextualizadas. O principal objetivo do projeto foi tornar a Matemática mais acessível, desafiadora e prazerosa, estimulando o raciocínio lógico, a resolução de problemas e o protagonismo estudantil. Entre os objetivos específicos, destacaram-se: valorizar diferentes estratégias de resolução, promover a cooperação e a autoestima dos alunos, aproximar os conteúdos da realidade cotidiana, especialmente por meio do sistema monetário, e envolver as famílias como parceiras ativas no processo de aprendizagem. O percurso metodológico foi estruturado em quatro etapas progressivas. A primeira consistiu na apresentação do projeto aos alunos e à comunidade escolar, reforçando seu

caráter formativo e não competitivo. A segunda etapa contemplou jogos matemáticos e atividades lúdicas, com o uso de recursos concretos e desafios adaptados às dificuldades da turma, especialmente em multiplicação e divisão. A terceira etapa trouxe os desafios do cotidiano, em que os alunos realizaram simulações de compras, cálculos de troco e organização de orçamentos, favorecendo a compreensão do sistema monetário e a aplicação prática dos conhecimentos. Por fim, a quarta etapa foi dedicada à socialização das estratégias, na qual os estudantes apresentaram suas soluções, trocaram experiências e receberam reconhecimento simbólico pela participação, com envolvimento ativo das famílias. Os resultados mostraram um maior engajamento dos alunos nas aulas de Matemática, acompanhado do desenvolvimento da autonomia, da autoestima e da persistência frente aos desafios. Houve melhora significativa na compreensão de conteúdos considerados complexos e uma ampliação do uso da Matemática em situações reais, relatada inclusive pelas famílias. Entre os desafios enfrentados, destacaram-se o tempo reduzido de execução do projeto e a heterogeneidade da turma, que exigiu adaptações constantes e apontou para a necessidade de maior personalização das atividades. Conclui-se que a experiência contribuiu para transformar a Matemática em uma disciplina mais próxima, significativa e prazerosa, ao mesmo tempo em que fortaleceu a parceria entre escola e comunidade. A proposta revelou o potencial das olimpíadas escolares como prática inovadora e inclusiva, capaz de promover aprendizagens consistentes e formar estudantes mais críticos, criativos e confiantes diante dos desafios acadêmicos e sociais.

Palavras-chave: Olimpíada Matemática. Resolução de problemas. Preparação cotidiano. Ensino Aprendizagem.

Abstract: Teaching Mathematics in the early years of Elementary School represents one of the greatest pedagogical challenges, as many students struggle to understand abstract concepts, persist when faced with problems, and develop a positive relationship with the subject. Based on this diagnosis, the project “Mathematics Olympics” was developed with a 5th-grade class at a municipal public school in the city of Uruguaiana (RS), aiming to redefine mathematical learning through playful, collaborative, and contextualized activities. The main objective of the project was to make Mathematics more accessible, challenging, and enjoyable, stimulating logical reasoning, problem-solving, and student protagonism. Specific objectives included valuing different problem-solving strategies,

promoting cooperation and student self-esteem, connecting content to everyday life—particularly through the monetary system—and engaging families as active partners in the learning process. The methodological approach was structured into four progressive stages. The first involved presenting the project to students and the school community, emphasizing its formative and non-competitive nature. The second stage included mathematical games and playful activities using concrete resources and challenges adapted to the class's difficulties, especially in multiplication and division. The third stage introduced real-life challenges, where students performed simulated purchases, calculated change, and organized budgets, fostering an understanding of the monetary system and practical application of knowledge. Finally, the fourth stage focused on sharing strategies, in which students presented their solutions, exchanged experiences, and received symbolic recognition for participation, with active family involvement. The results showed increased student engagement in Mathematics classes, accompanied by the development of autonomy, self-esteem, and persistence in the face of challenges. There was a significant improvement in the understanding of complex content and an expanded use of Mathematics in real-life situations, as reported by families. Among the challenges faced were the limited time available to implement the project and the heterogeneity of the class, which required constant adaptations and highlighted the need for greater personalization of activities. In conclusion, the experience helped make Mathematics a more approachable, meaningful, and enjoyable subject while strengthening the partnership between school and community. The project demonstrated the potential of school olympiads as an innovative and inclusive practice capable of promoting consistent learning and developing students who are more critical, creative, and confident when facing academic and social challenges.

Keywords: Mathematics Olympiad. Problem Solving. Everyday Life Preparation. Teaching. Learning.

INTRODUÇÃO

A Matemática, embora fundamental para a formação escolar, é frequentemente percebida por muitos estudantes como uma disciplina difícil e desmotivadora. Esse distanciamento costuma surgir a partir dos anos finais do Ensino Fundamental, quando

os conteúdos se tornam mais abstratos e exigem maior domínio de cálculos, interpretação e resolução de problemas. Diante desse cenário, torna-se essencial repensar as estratégias pedagógicas, buscando práticas que tornem o aprendizado mais acessível, lúdico e conectado ao cotidiano dos alunos.

Com essa preocupação, surgiu a proposta de desenvolver o projeto “Olimpíadas da Matemática” junto a uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal. A iniciativa foi inspirada na Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP) e teve como principal objetivo incentivar os estudantes a superar inseguranças, fortalecer o raciocínio lógico e construir uma relação mais positiva com a disciplina.

O projeto foi organizado de forma progressiva, envolvendo atividades práticas, jogos, desafios coletivos e situações-problema relacionadas à realidade dos alunos, como o sistema monetário e situações de compra e venda. Além do desenvolvimento das habilidades matemáticas, buscou-se promover o protagonismo estudantil, a cooperação em grupo e o engajamento das famílias no processo educativo.

Essa experiência revelou o potencial transformador do ensino da Matemática quando aliado à ludicidade, à contextualização e ao trabalho colaborativo. Mais do que preparar para uma competição, a proposta buscou ressignificar a aprendizagem, mostrando que errar faz parte do processo e que o conhecimento matemático pode ser uma ferramenta prazerosa e significativa para a vida escolar e cotidiana.

JUSTIFICATIVA

Ensinar Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental representa um desafio constante para os professores, sobretudo porque muitos estudantes demonstram dificuldades em compreender conceitos abstratos, resolver problemas e manter a motivação diante de conteúdos que exigem maior esforço cognitivo. Essa situação, muitas vezes, gera sentimentos de insegurança e desinteresse, afastando os alunos da disciplina justamente em uma etapa crucial para a consolidação de habilidades básicas.

Diante desse cenário, torna-se necessário adotar metodologias inovadoras, lúdicas e contextualizadas, que valorizem a participação ativa dos alunos e promovam a aprendizagem de forma significativa. A Olimpíada da Matemática surge como uma

proposta capaz de unir desafio, cooperação e prazer em aprender, estimulando o raciocínio lógico e criando um ambiente mais leve e engajador para o estudo da disciplina.

O projeto foi concebido a partir da percepção das dificuldades apresentadas por alunos do 5º ano na resolução de problemas matemáticos e na persistência diante de desafios. Ao mesmo tempo, observou-se que esses estudantes demonstravam interesse por jogos, competições e atividades desafiadoras, o que se tornou um ponto de partida para a elaboração da proposta. Assim, a iniciativa buscou ressignificar a relação dos alunos com a Matemática, transformando o erro em oportunidade de aprendizagem e o desafio em caminho para o desenvolvimento de novas estratégias.

Os objetivos gerais e específicos do projeto se fundamentam nessa necessidade:

Objetivo Geral: tornar o ensino da Matemática mais dinâmico, acessível e prazeroso, favorecendo aprendizagens significativas e o desenvolvimento integral dos estudantes.

Objetivos Específicos:

- Estimular o raciocínio lógico e a resolução de problemas matemáticos;
- Promover a cooperação, a autoestima e o protagonismo dos alunos;
- Valorizar diferentes estratégias de resolução, respeitando os ritmos individuais de aprendizagem;
- Aproximar a Matemática do cotidiano, por meio de situações reais, como o uso do sistema monetário;
- Incentivar a participação da família como parceira ativa no processo educativo;
- Preparar os alunos para futuras competições, como a Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP).

Justifica-se, portanto, a realização deste projeto pela necessidade de transformar a Matemática em uma experiência significativa, capaz de superar barreiras emocionais e cognitivas, fortalecer o vínculo entre escola e comunidade e contribuir para a formação de sujeitos críticos, criativos e confiantes diante dos desafios da vida escolar e social.

METODOLOGIA

O desenvolvimento do projeto “Olimpíadas da Matemática” foi estruturado de forma progressiva, articulando diferentes estratégias pedagógicas que buscassem motivar os alunos, superar dificuldades e valorizar a aprendizagem colaborativa. O

percurso metodológico foi pensado de maneira a equilibrar momentos de desafio, prática e reflexão, sempre com intencionalidade pedagógica.

O primeiro momento consistiu na apresentação do projeto à turma e à comunidade escolar. Foram discutidos os objetivos da proposta, destacando que a olimpíada não teria caráter competitivo, mas seria um espaço de descobertas, cooperação e valorização das estratégias individuais. Essa etapa inicial foi fundamental para engajar os estudantes e criar um clima de entusiasmo e pertencimento.

Em seguida, iniciou-se a etapa dos jogos matemáticos e atividades lúdicas, voltados para conteúdos que tradicionalmente apresentam maior dificuldade no 5º ano, como multiplicação, divisão e uso do sistema monetário. Jogos de tabuada, bingo matemático, desafios com dominós e cartas foram utilizados como recursos para tornar a aprendizagem mais prazerosa e significativa. O trabalho com objetos concretos (palitos, tampinhas, fichas e blocos) favoreceu a compreensão de conceitos abstratos e possibilitou o desenvolvimento de diferentes estratégias de resolução.

Na terceira etapa, as atividades foram direcionadas para os desafios do cotidiano, aproximando os conteúdos escolares da realidade dos alunos. Situações simuladas de compras, organização de orçamentos e cálculo de troco permitiram que as crianças experimentassem a Matemática de forma prática, compreendendo sua utilidade no dia a dia e fortalecendo habilidades como planejamento, tomada de decisões e comparação de valores.

Por fim, a culminância do projeto ocorreu com a apresentação e socialização das estratégias. Nesse momento, os alunos compartilharam suas descobertas, relataram quais atividades mais gostaram e refletiram sobre as aprendizagens construídas. Foram entregues certificados simbólicos como forma de reconhecimento e incentivo, e as famílias foram convidadas a participar, fortalecendo ainda mais os vínculos entre escola e comunidade.

Ao longo de todo o percurso, buscou-se promover uma aprendizagem ativa, em que os estudantes assumiram papel de protagonistas, aprendendo com os próprios erros e reconhecendo seus avanços. O envolvimento das famílias, o trabalho colaborativo e o uso da ludicidade foram elementos-chave para garantir que a Matemática fosse vivenciada não apenas como um conjunto de cálculos, mas como um conhecimento vivo, útil e prazeroso.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A realização do projeto “Olimpíadas da Matemática” trouxe impactos significativos para a aprendizagem e para o envolvimento dos estudantes do 5º ano. Desde os primeiros encontros, observou-se um aumento do interesse pela disciplina, especialmente porque as atividades foram planejadas em formato lúdico, acessível e conectado ao cotidiano dos alunos. Jogos, desafios e situações simuladas despertaram entusiasmo, promovendo uma participação mais ativa e engajada.

Um dos resultados mais expressivos foi o fortalecimento do raciocínio lógico e da persistência diante de desafios. Muitos estudantes que inicialmente demonstravam insegurança ou desistiam com facilidade passaram a se sentir mais confiantes, compreendendo que o erro fazia parte do processo de aprender. Essa mudança de postura contribuiu para o desenvolvimento da autoestima acadêmica, favorecendo não apenas a Matemática, mas também o desempenho em outras áreas do conhecimento.

Outro aspecto relevante foi o envolvimento das famílias. Por meio de atividades enviadas para casa, os responsáveis acompanharam o processo, estimularam os filhos e, em alguns casos, participaram da elaboração de materiais. Esse vínculo fortaleceu a parceria entre escola e comunidade, transformando a Matemática em tema de convivência familiar e ampliando os espaços de aprendizagem para além da sala de aula.

No que se refere à aprendizagem matemática, destacou-se a melhora na compreensão de conteúdos tradicionalmente desafiadores, como multiplicação, divisão e uso do sistema monetário. As atividades práticas com simulações de compras e manuseio de dinheiro possibilitaram que os alunos associassem a Matemática à vida real, desenvolvendo maior autonomia para lidar com cálculos de troco, comparação de preços e organização financeira.

A socialização das estratégias na etapa final também se mostrou fundamental. Nesse momento, os alunos não apenas apresentaram suas soluções, mas também aprenderam a valorizar diferentes formas de pensar, exercitando a comunicação matemática e o respeito às ideias dos colegas. O reconhecimento coletivo, por meio da entrega de certificados simbólicos, reforçou a autoconfiança e o sentimento de pertencimento.

De forma geral, os resultados apontam que a proposta contribuiu para ressignificar a relação dos alunos com a Matemática, reduzindo bloqueios emocionais e favorecendo

uma visão mais positiva da disciplina. Ao integrar ludicidade, contextualização e cooperação, o projeto revelou-se um caminho eficaz para promover aprendizagens significativas, alinhadas às competências da BNCC, como pensamento crítico, resolução de problemas e comunicação.

Entretanto, alguns desafios foram identificados, como o tempo reduzido para execução e a heterogeneidade da turma, que exigiu adaptações constantes nas atividades. Ainda assim, esses fatores reforçam a necessidade de ampliar a proposta em edições futuras, buscando atender a diferentes ritmos de aprendizagem e consolidar práticas pedagógicas inovadoras.

Assim, os resultados demonstram que o ensino da Matemática, quando conduzido de forma criativa e intencional, pode ultrapassar os limites do conteúdo curricular, tornando-se um processo transformador de desenvolvimento cognitivo, social e emocional.

Desafios e Limitações

Apesar dos resultados positivos, a implementação do projeto “Olimpíadas da Matemática” também evidenciou alguns desafios e limitações que merecem destaque. Um dos principais obstáculos foi o tempo reduzido para a execução das atividades, já que o projeto teve a duração de apenas dois meses. Esse período, embora suficiente para gerar mudanças perceptíveis no interesse e na postura dos alunos, limitou a possibilidade de aprofundar determinados conteúdos e de desenvolver estratégias mais individualizadas para cada estudante.

Outro ponto relevante foi a heterogeneidade da turma. O grupo era composto por alunos com diferentes níveis de domínio da Matemática: enquanto alguns apresentavam facilidade para lidar com cálculos e raciocínio lógico, outros ainda estavam consolidando habilidades básicas, como a tabuada e a compreensão de algoritmos. Essa diversidade exigiu adaptações constantes, com a criação de atividades acessíveis, mas ao mesmo tempo desafiadoras, de modo a manter todos os alunos engajados.

A personalização dos desafios também se mostrou um desafio. Embora as atividades tenham sido pensadas para atender ao coletivo, percebeu-se a necessidade de propor tarefas diferenciadas que contemplassem os ritmos de aprendizagem e oferecessem estímulos adequados para cada perfil de aluno. Essa limitação aponta para a

importância de ampliar o projeto em futuras edições, prevendo estratégias de diferenciação pedagógica.

Além disso, houve dificuldades relacionadas à manutenção do engajamento fora do ambiente escolar. Embora muitas famílias tenham participado ativamente, nem todos os responsáveis conseguiram acompanhar as propostas enviadas para casa. Esse fator reforça a necessidade de desenvolver mecanismos de apoio e comunicação mais consistentes, de forma a garantir a participação de toda a comunidade escolar.

Por fim, é importante destacar que a inovação metodológica demanda planejamento, tempo e formação contínua dos professores. A utilização da ludicidade e da resolução de problemas como eixo do ensino requer criatividade, flexibilidade e segurança didática, o que pode representar um desafio diante da rotina escolar e das demandas do currículo tradicional.

Mesmo diante dessas limitações, os desafios enfrentados se transformaram em oportunidades de reflexão e aprimoramento. Eles revelam a necessidade de repensar continuamente as práticas pedagógicas, de modo a construir percursos de aprendizagem cada vez mais significativos, inclusivos e capazes de atender às especificidades dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência com o projeto “Olimpíadas da Matemática” demonstrou que é possível transformar a forma como os alunos do 5º ano se relacionam com a disciplina, quando se investe em estratégias pedagógicas lúdicas, contextualizadas e colaborativas. Mais do que resolver exercícios ou memorizar algoritmos, os estudantes vivenciaram a Matemática como um processo criativo, desafiador e prazeroso, no qual o erro deixou de ser motivo de frustração para se tornar uma etapa natural do aprendizado.

Os resultados evidenciaram avanços significativos tanto no desenvolvimento do raciocínio lógico quanto na autoconfiança e persistência diante de desafios. Os alunos passaram a participar ativamente das atividades, compartilhar estratégias, valorizar o trabalho em grupo e aplicar os conhecimentos em situações reais, como simulações de compras e organização de orçamentos. Além disso, o projeto fortaleceu o vínculo entre escola e família, ampliando os espaços de aprendizagem e consolidando a parceria educativa como elemento essencial para o sucesso da proposta.

Outro aspecto importante foi o impacto positivo sobre a autoestima e o protagonismo dos estudantes. Ao se perceberem capazes de resolver problemas e encontrar diferentes soluções, eles construíram uma relação mais positiva com a Matemática, compreendendo-a como parte do seu cotidiano e reconhecendo sua utilidade prática.

Apesar das limitações de tempo e da heterogeneidade da turma, a experiência revelou que projetos dessa natureza têm um papel fundamental na promoção de aprendizagens significativas e na formação de alunos mais críticos, criativos e confiantes. Tais iniciativas também contribuem para a valorização do trabalho docente, na medida em que incentivam o professor a repensar práticas, inovar metodologias e compartilhar saberes de forma colaborativa.

Conclui-se, portanto, que a Olimpíada da Matemática não se limitou a um conjunto de atividades pontuais, mas constituiu-se como um movimento pedagógico transformador, que pode e deve ser ampliado em futuras edições, contemplando outros níveis escolares e maior tempo de execução. Essa experiência reafirma que a Matemática, quando ensinada com sensibilidade, ludicidade e intencionalidade pedagógica, torna-se não apenas mais acessível, mas também mais significativa e inspiradora para os alunos.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP). Disponível em: <http://www.obmep.org.br/>. Acesso em: 20 ago. 2025.

LORO, Adriana. Jogos e brincadeiras na Educação Matemática. Porto Alegre: Mediação, 2016.

LORENZATO, Sérgio. Laboratório de ensino de matemática na formação de professores. Campinas: Autores Associados, 2006.

ONUCHIC, Lourdes de la Rosa. Ensino-aprendizagem de matemática através da resolução de problemas. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani (Org.). Pesquisa em Educação Matemática: concepções e perspectivas. São Paulo: UNESP, 1999. p. 199-218.

PIAGET, Jean. A psicologia da criança. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Capítulo 22

SOMOS TODOS DIFERENTES, MAS TEMOS MUITO EM COMUM

DOI: 10.5281/zenodo.17360089

Fabiane Adolfo Pavan

Professora de Anos Iniciais na rede municipal de ensino de Uruguaiana, especialista em Psicopedagogia, licenciada em Pedagogia, fabianepavan21@gmail.com

Resumo: Este capítulo apresenta um relato de experiência sobre a inclusão escolar nos anos iniciais do ensino fundamental, que me proporcionou um dos maiores desafios na minha vida docente e ao mesmo tempo, uma das maiores oportunidades da educação, conseguir obter a evolução de uma aluna, que não conseguia obter movimentos e nem comunicação. Diante deste contexto, com muitas reflexões e estudos sobre os fundamentos, práticas e obstáculos da inclusão escolar, destaquei a importância do acolhimento e da valorização de cada evolução da aluna, que me representa um dos meus maiores compromissos, mostrando a ela mesma que era capaz de ir além que podia, o desafio a ela proposto me fez entender ainda mais meu papel como educadora que acolhe a diversidade aliada as práticas pedagógicas de ensino, adaptadas, porém integrantes de uma aprendizagem de qualidade. Garantindo que todos os seus colegas tivessem as mesmas oportunidades e acesso à aprendizagem, independentemente de suas diferenças físicas, sensoriais, cognitivas, emocionais, sociais ou culturais. Por esta razão, em minha concepção de educadora comprometida com o melhor aos meus alunos busco obter boas e benéficas práticas de ensino aliadas ao planejamento pedagógico adaptado às necessidades dos alunos, uso de tecnologias assistivas e materiais acessíveis, promoção

de uma cultura escolar acolhedora e respeitosa, busco a colaboração entre professores, gestores, famílias e profissionais de apoio.

Palavras-chave: Inclusão escolar. Anos iniciais. Práticas pedagógicas de ensino. Desafio docente. Acolhedor.

Abstract: This chapter presents an experience report on school inclusion in the early years of elementary school, which presented me with one of the greatest challenges in my teaching life and, at the same time, one of the greatest opportunities in education: achieving the development of a student who was unable to move or communicate. Given this context, with much reflection and study on the foundations, practices, and obstacles of school inclusion, I emphasized the importance of welcoming and valuing each student's development, which represents one of my greatest commitments. Showing her that she was capable of going beyond her capabilities, the challenge she proposed made me understand even more my role as an educator who embraces diversity combined with adapted pedagogical practices, yet integral to quality learning. Ensuring that all her classmates have the same opportunities and access to learning, regardless of their physical, sensory, cognitive, emotional, social, or cultural differences. For this reason, in my conception as an educator committed to the best for my students, I seek to obtain good and beneficial teaching practices combined with pedagogical planning adapted to the needs of students, the use of assistive technologies and accessible materials, the promotion of a welcoming and respectful school culture, and I seek collaboration between teachers, administrators, families, and support professionals.

Keywords: School inclusion. Early years. Pedagogical teaching practices. Teaching challenge. Welcoming.

INTRODUÇÃO

A elaboração deste projeto sobre inclusão escolar partiu de uma inquietação pessoal e profissional, com minha vivência prática em sala de aula e da inquietação diante dos desafios vividos no cotidiano que a inclusão escolar ainda enfrenta.

Observando sobre a realidade vivida, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental, o cotidiano escolar nos desafia, e muito. É visível o esforço de muitos

professores para acolher a diversidade de alunos, com ou sem deficiência. Por isso, os desafios da inclusão nos anos iniciais exigem atenção redobrada, como: falta de formação docente, infraestrutura inadequada, turmas superlotadas, estigmas e preconceitos, ausência de recursos e sobrecarga de trabalho. Sempre acreditei que a escola deve ser um espaço de todos e para todos, mas percebi que, muitas vezes, ainda não estamos totalmente preparados para acolher, ensinar e garantir o pertencimento dos alunos com deficiência ou outras necessidades específicas.

Para estruturar este projeto de forma consistente, segui alguns passos fundamentais: iniciei o processo buscando embasamento teórico e normativo. Estudei documentos como a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e autores como Maria Teresa Mantoan e Romeu Kazumi Sassaki, que contribuíram para ampliar meu entendimento sobre práticas inclusivas.

Escolhi abordar a inclusão nos anos iniciais do ensino fundamental, com foco em alunos com deficiência motora, pois essa foi uma realidade vivida em minha prática docente. A experiência de inclusão com uma aluna com deficiência motora de locomoção, com dificuldade de fala e limitação de aprendizagem que tive nos anos iniciais, me fez destacar os desafios enfrentados no ambiente escolar, as estratégias pedagógicas que precisei utilizar, os materiais que comprei com recursos próprios para obter avanços observados ao longo do processo. Essa experiência contribuiu para mostrar o quão frágil é o ensino ou o acesso ao ensino de qualidade.

A partir de uma abordagem humanizada e um olhar atento ao desenvolvimento da aluna, tive o estudo aliado a reflexões sobre como a acessibilidade, o planejamento pedagógico adaptado e o trabalho em equipe contribuem para o desenvolvimento integral de estudantes com necessidades específicas.

Durante minhas vivências pude analisar que incluir é uma escolha ética, é o compromisso de olhar para cada criança como única, com direito pleno à aprendizagem e ao pertencimento. E em muitos momentos, vi professores dedicados que, mesmo sem formação específica, buscaram alternativas criativas para garantir que todos participassem. Também presenciei barreiras: falta de apoio, preconceitos sutis e estruturas rígidas que excluía silenciosamente.

A ideia de refletir sobre um dos maiores desafios da educação, que é a inclusão e a capacidade de aceitação das diversidades dentro de uma sala de aula, surgiu porque o

acesso igualitário à aprendizagem ainda é uma barreira que precisa ser suplantada. A infância é uma fase crucial do desenvolvimento, e os primeiros anos escolares têm papel decisivo na construção da autoestima, do senso de pertencimento e da base da aprendizagem.

Segundo Mantoan (2003), a inclusão escolar não se resume à presença do aluno com deficiência na sala de aula comum. Ela envolve sua participação efetiva no processo de ensino e aprendizagem, com respeito às suas particularidades.

Diante da minha experiência, consegui muitos estudos, evolução e desempenho com cada desafio proposto, que apresentavam diferentes necessidades educacionais, físicas, cognitivas, emocionais e sociais. Percebi, na rotina da sala de aula, o quanto a escola ainda precisa se transformar para acolher, de fato, a diversidade.

Essas vivências me impulsionaram a estudar mais, refletir e, principalmente, trilhar caminhos possíveis para uma escola mais justa e humana, trazendo para minha rotina um espaço para dialogar sobre práticas pedagógicas inclusivas que almejo, minha formação docente e, sobretudo, a importância de transformar a escola num lugar onde ninguém fique para trás.

METODOLOGIA

Este capítulo caracteriza-se como um relato de experiência, fundamentado em vivências docentes nos anos iniciais do ensino fundamental, articuladas a referenciais teóricos e normativos sobre a inclusão escolar. A abordagem metodológica, portanto, combina elementos de pesquisa bibliográfica e de observação prática, resultando em reflexões pedagógicas sobre o processo inclusivo.

Para estruturar o projeto, inicialmente realizou-se um levantamento teórico e normativo, com a análise de documentos oficiais como a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), além de referenciais de autores reconhecidos na área, como Maria Teresa Mantoan, Romeu Kazumi Sassaki e Peter Mittler. Esse estudo possibilitou a construção de um embasamento consistente sobre os fundamentos e os desafios da inclusão.

Na etapa prática, a experiência foi vivenciada a partir do acompanhamento de uma aluna com deficiência motora e dificuldade de comunicação matriculada nos anos iniciais

do ensino fundamental. A escolha dessa realidade se deu pela relevância do desafio pedagógico enfrentado e pela necessidade de refletir sobre práticas inclusivas no cotidiano escolar.

As estratégias metodológicas adotadas no projeto de inclusão envolveram a adaptação pedagógica das atividades escolares, de modo a respeitar as especificidades da aluna, bem como a utilização de materiais acessíveis e tecnologias assistivas, adquiridos em alguns casos com recursos próprios da docente. Também se destacou a promoção da autonomia e da socialização, estimulando a participação em atividades de grupo, além do acompanhamento paralelo pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE), ainda que com limitações de frequência. O processo foi sustentado pela observação sistemática do desenvolvimento da aluna, com registros de avanços cognitivos, motores, sociais e afetivos, e pela interação colaborativa entre professora, família e equipe escolar, aspecto fundamental para ampliar os apoios e favorecer a efetivação da inclusão.

Dessa forma, a metodologia fundamenta-se na prática pedagógica cotidiana, enriquecida pelo estudo teórico e pela reflexão crítica. A análise da experiência foi construída a partir das observações realizadas ao longo do ano letivo, destacando tanto os desafios encontrados quanto os resultados alcançados.

DESAFIOS DA INCLUSÃO ESCOLAR

Alguns dos principais desafios enfrentados foram relacionados à infraestrutura inadequada, como ausência de trocador no banheiro, algumas limitações nas atividades físicas e recreativas, que exigiram adaptações para a participação da aluna, além da infrequência da aluna durante alguns dias do semestre. Outro aspecto dificultador foi o pouco atendimento da equipe do AEE, com a falta de orientação para uso de recursos específicos e mediação em sala.

Durante minhas vivências pude analisar que incluir é uma escolha ética, é o compromisso de olhar para cada criança como única, com direito pleno à aprendizagem e ao pertencimento. E em muitos momentos, vi professores dedicados que, mesmo sem formação específica, buscaram alternativas criativas para garantir que todos participassem. Também presenciei barreiras: falta de apoio, preconceitos sutis e estruturas rígidas que excluía silenciosamente.

Porém, sei que nem sempre essa educação inclusiva é alcançada em sua plenitude. Isso acontece porque os desafios da inclusão escolar no cotidiano da escola regular ainda são muitos.

Apesar dos avanços legais e pedagógicos, a inclusão ainda enfrenta entraves como falta de formação adequada dos professores, estruturas físicas pouco acessíveis, ausência e escassez de recursos pedagógicos inclusivos, ausência de profissionais de apoio e preconceito e desinformação por parte da comunidade escolar.

Acredito que ainda temos muito a trilhar neste caminho em busca do ideal aos nossos alunos, e superar esses desafios exige investimento contínuo em políticas públicas, formação docente, apoio especializado e diálogo com famílias e estudantes.

Práticas Pedagógicas Inclusivas

A partir de uma abordagem humanizada e um olhar atento ao desenvolvimento da aluna, tive o estudo aliado a reflexões sobre como a acessibilidade, o planejamento pedagógico adaptado e o trabalho em equipe contribuem para o desenvolvimento integral de estudantes com necessidades específicas.

Pretendendo promover o desenvolvimento da aluna, considerando suas necessidades específicas, por meio de estratégias pedagógicas adaptadas que favoreçam sua autonomia, socialização, participação ativa nas atividades escolares e avanço na aprendizagem. Como princípio fundamental, defendo que toda criança tem direito à educação e oportunidade de atingir um nível adequado de aprendizagem.

Sempre que necessário busco estimular as habilidades cognitivas, linguísticas, motoras finas e grossas, respeitando suas limitações e potencialidades, com uso de materiais adaptados. Garantir o acesso físico e funcional aos espaços escolares (sala de aula, banheiro, refeitório, biblioteca, etc.). Utilizar recursos de acessibilidade (cadeira de rodas, andadores, suportes, planos inclinados, lápis adaptado, etc.).

Também é fundamental desenvolver a autonomia nas atividades de rotina, como alimentação, locomoção e organização de materiais, com apoio progressivamente reduzido. Favorecer sua participação em atividades em grupo, incentivando o convívio social e o fortalecimento dos vínculos com os colegas.

No campo pedagógico, busco trabalhar conteúdos curriculares com adaptações de acesso e tempo, respeitando o ritmo e modo de participação da aluna. É importante

estimular a autoestima e o sentimento de pertencimento ao ambiente escolar, ampliando sua capacidade de comunicação e expressão, por meio de atividades interativas e significativas.

Para que a inclusão ocorra de forma efetiva, é essencial que os professores estejam preparados. Segundo Sassaki (2009), a formação continuada é uma das chaves para que os educadores desenvolvam práticas pedagógicas flexíveis e sensíveis às diferenças. O professor precisa assumir o papel de mediador sensível, adaptando conteúdos, recursos e estratégias para que todos tenham condições de aprender.

Mais do que modificar atividades para “acomodar” o aluno com deficiência, o ideal é repensar as práticas pedagógicas para que todos possam se beneficiar delas. Quando uma proposta é construída com base na inclusão, ela se torna mais rica, mais humana e mais efetiva para toda a turma.

Adotar práticas pedagógicas inclusivas, valorizar a escuta ativa, adaptar atividades sem perder a qualidade e promover um ambiente afetivo e acolhedor são caminhos possíveis e necessários.

Reflexões sobre Diversidade e Inclusão

Durante minhas vivências pude analisar que incluir é uma escolha ética, é o compromisso de olhar para cada criança como única, com direito pleno à aprendizagem e ao pertencimento.

Incluir vem do latim *includere*; que traz o entendimento de compreender, abranger; conter em si, envolver, implicar; inserir, intercalar, introduzir, fazer parte e pertencer juntamente com outros em um mesmo ambiente. Entretanto, entende-se que incluir não se trata de pessoas iguais, mas de assumir que a diferença faz parte do mundo, onde essa mistura proporciona diferentes construções de conhecimento.

O tema diversidade e inclusão é importante em qualquer época do ano e precisa ser tratado como um valor contínuo, não apenas como pauta de campanhas pontuais ou datas comemorativas. A construção de ambientes mais justos, respeitosos e representativos exige ações consistentes e permanentes. Diversidade e inclusão não são tendências: são necessidades urgentes para uma sociedade mais democrática, ética e sustentável.

Mais do que acesso: é sobre pertencimento. Garantir a matrícula de estudantes com deficiência, autismo, altas habilidades, transtornos de aprendizagem ou em situação de vulnerabilidade social é apenas o primeiro passo. A inclusão verdadeira acontece quando esses estudantes participam das atividades, aprendem com seus pares, desenvolvem seu potencial e se sentem parte da comunidade escolar.

Vivemos em um mundo onde as diferenças estão por toda parte: na aparência, na forma de falar, de pensar, de sentir, de aprender. Cada pessoa é única, com sua história, cultura, talentos e desafios. E isso é maravilhoso, é essa diversidade que enriquece nossa convivência e nos ensina algo novo todos os dias.

Mas, apesar de todas as nossas diferenças, também temos muito em comum. Todos queremos ser respeitados, acolhidos, compreendidos. Todos sentimos alegria, tristeza, medo e esperança. Todos temos sonhos, desejos e a vontade de fazer parte de algo maior.

O conceito de "somos todos diferentes, mas temos muito em comum" reflete a complexidade da condição humana. As diferenças são enriquecedoras, mas há também uma base comum que nos une: a busca pela felicidade, a necessidade de conexão e a capacidade de amar e ser amado.

Discutir a diversidade é exercitar a tolerância, a cidadania, a alteridade e a empatia, além de promover a diminuição do constrangimento, da discriminação e do preconceito. Quero, como educadora, oportunizar vivências entre os alunos para que eles percebam que somos todos diferentes, e que precisamos nos colocar no lugar do outro antes de criticar ou comentar alguma coisa.

Para isso, pretendo utilizar os cinco pilares da educação inclusiva: resiliência, visibilidade social, empatia, humildade de aprender com as diferenças e cidadania.

No poema "Pessoas são diferentes", de Ruth Rocha, temos a reflexão de que a diversidade faz parte da vida, especialmente poderosa no ambiente escolar. Com uma linguagem acessível, a autora nos convida a reconhecer que cada pessoa tem o direito de ser quem é, com suas características físicas, culturais, emocionais ou sociais.

Quando os alunos aprendem desde cedo que todas as pessoas são diferentes, e que isso é algo bom, cresce neles a empatia, a tolerância e a capacidade de convivência pacífica.

RESULTADOS DA EXPERIÊNCIA

A inclusão escolar, quando realizada com compromisso pedagógico, planejamento adequado e acolhimento genuíno, traz resultados positivos significativos para todos os envolvidos no processo educativo.

Os resultados observados ao longo do ano letivo evidenciam avanços significativos. A aluna alcançou maior autonomia nas rotinas escolares, como alimentação, organização de materiais e deslocamentos com ajuda mínima. Também apresentou melhor interação social com os colegas, que passaram a incluí-la espontaneamente em brincadeiras e trabalhos em grupo. Em relação às habilidades cognitivas, houve progresso na leitura, no reconhecimento das vogais e do alfabeto, além da contagem até 10, por meio do uso de materiais concretos e estímulos adequados. Por fim, desenvolveu maior autoestima e envolvimento nas atividades escolares, especialmente após a redução das inúmeras faltas.

A experiência de inclusão da aluna com deficiência motora demonstrou que, mesmo com limitações estruturais, é possível promover uma educação inclusiva de qualidade quando há compromisso, sensibilidade e planejamento pedagógico adequado.

A atuação integrada entre professor regente e família foi essencial para garantir não apenas o acesso, mas a real participação e aprendizagem da aluna. Esse caso reforça a importância de uma escola que reconhece a diversidade como potência, e não como obstáculo.

O projeto também impactou profundamente os alunos sem deficiência, que passaram a demonstrar mais empatia, paciência e respeito às diferenças. O trabalho coletivo, as rodas de conversa e os projetos colaborativos criaram oportunidades de interação verdadeira e transformadora entre todos os estudantes.

“A inclusão escolar implica em uma mudança de mentalidade: sair do modelo integrador, em que o aluno se adapta à escola, para uma escola que se adapta à diversidade dos seus alunos” (MANTOAN, 2003).

Como professora, pude ampliar minha compreensão sobre educação inclusiva na prática. O planejamento flexível, o olhar individualizado e acolhedor, o diálogo constante com a equipe pedagógica e a amorosidade da turma tornaram-se partes permanentes da minha metodologia de ensino.

Além dos avanços individuais da aluna, a experiência de inclusão também gerou impactos positivos em toda a turma. Os colegas, ao conviverem diariamente com a

diversidade, passaram a demonstrar atitudes mais empáticas, pacientes e respeitosas em relação às diferenças. O ambiente escolar tornou-se mais colaborativo, com maior abertura para o diálogo e para a ajuda mútua, favorecendo a construção de relações baseadas no cuidado e na solidariedade.

As rodas de conversa e os projetos coletivos possibilitaram momentos de interação verdadeira, em que cada aluno pôde contribuir de acordo com suas potencialidades, ampliando o senso de pertencimento do grupo como um todo. Essa vivência reforçou valores importantes, como o respeito e a cooperação, mostrando que a inclusão não beneficia apenas o estudante com deficiência, mas transforma positivamente toda a comunidade escolar.

CONCLUSÃO

Ao escrever este projeto consigo concluir que foi um processo de aprendizado e significativos aprofundamentos. Ao organizar ideias, pesquisar e refletir sobre a inclusão escolar, fortaleço minha postura pedagógica e meu compromisso com uma escola mais justa, acolhedora e democrática. Minha convicção de realizar cada vez o melhor pelo meu aluno só se fortalece e enriquece meus estudos.

O resultado final deste projeto reafirma que a inclusão não é apenas uma meta a ser alcançada, mas um processo contínuo de construção coletiva. Todos os alunos se beneficiaram de um ambiente mais humano, colaborativo e diversificado. A experiência reforça que quando a escola se organiza para ensinar todos, ela se torna, de fato, uma escola de qualidade para cada um. Arial (12) e espaçamento 1,5 em todo o texto.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários ao exercício da prática libertadora.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MITTLER, P. **Educando os alunos com necessidades especiais.** São Paulo: Artmed, 2003.

ROCHA, R. **Pessoas são diferentes.** São Paulo: Salamandra, 1995.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2009.

Capítulo 23

O USO DA APRENDIZAGEM ESPAÇADA COMO FORMA DE MELHORAR O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM ESCOLA DE URUGUAIANA-RS

DOI: 10.5281/zenodo.17360099

Karina Guimarães de Paula

*Professora de anos iniciais, Especialista em Neurociência aplicada em educação e intérprete de libras.
kaguimaraesk@gmail.com*

Daniel Ventura Dias

Professor Adjunto da disciplina de Anatomia Humana e neuroanatomia da Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM. daniel.dias@uftm.edu.br

RESUMO: Este estudo teve por objetivo avaliar o efeito do método de aprendizagem espaçada no processo de ensino-aprendizagem de crianças escolares de Uruguaiana-RS. Cinquenta e sete crianças do quarto ano do ensino fundamental (8-10 anos de idade, n=57) tiveram aulas em dois métodos: tradicional e aprendizagem espaçada. O grupo com método tradicional teve aula com duração de uma hora e meia sem intervalos e no grupo aprendizagem espaçada as aulas tiveram três períodos de aprendizagem de 20 minutos separados por 10 minutos de pausa entre eles, na qual os educados receberam uma atividade alternativa de jogo ou atividade física, sem relação com a temática abordada na aula. O período de estudo foi de 4 semanas, e foram avaliadas a memória e a generalização

simples e complexa. Os resultados revelaram que a aprendizagem espaçada melhorou a memória e obteve melhor desempenho na generalização simples e complexa. Com isso, concluímos que a aprendizagem espaçada é um método com base nas neurociências que pode ser aplicado nos currículos educacionais.

Palavras-chaves: aprendizagem espaçada, memória de longo prazo, generalização.

ABSTRACT: This study aimed to evaluate the effect of the spaced learning method in the teaching-learning process of school children in Uruguaiana, RS, Brazil. Fifty-seven children in the fourth year of elementary school (8-10 years old, n = 57) had classes in two methods: traditional method and spaced learning. The group with a traditional method had a duration of one and a half hours without intervals and in the group learning the classes had three 20-minute learning periods separated by a 10-minute pause between them, in which the educated received an alternative activity of play or physical activity, unrelated to the topic addressed in the lesson. The study period was 4 weeks, and the memory and the simple and complex generalization were evaluated. The results revealed that spaced learning improved memory and improved performance in simple and complex generalization. With this, we conclude that spaced learning is a neuroscience-based method that can be applied in educational curriculum.

Keywords: spaced learning, long-term memory, generalization.

INTRODUÇÃO

Diversos métodos educacionais são utilizados para o processo de ensino-aprendizagem, dentre eles, o mais utilizado é o método tradicional. Entre as metodologias tradicionais, há a aula expositiva, considerada uma das mais utilizadas em sala de aula (Fornazieiro et al., 2010). Este método é centrado no professor, que é o sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem, repassando seu conhecimento aos alunos, que por sua vez são os passivos, pois recebem o conteúdo exposto pelo professor (Santos, 2011). Entretanto, segundo estudos a metodologia tradicional apresenta algumas desvantagens, dentre elas, a baixa eficiência de aprendizagem, pouca interação com os alunos, aula

monótona e pouca consolidação da memória (Weintraub; Hawlitschek, João, 2011; Dancy; Henderson, 2010).

Muitos pesquisadores têm estudado alternativas pedagógicas para melhorar o processo de ensino-aprendizagem, a memória e a interação dos alunos, pois é importante compreender que a aprendizagem é um processo em que o conhecimento é construído continuamente e está intimamente ligada aos estímulos enviados ao sistema nervoso e depende destes para ativar o raciocínio e a assimilação (Zanata, 2014).

A neurociência é um ramo da ciência que estuda o sistema nervoso e seu funcionamento, visando uma melhor forma de aprendizagem e desenvolvimento educacional (Cosenza, Guerra 2011; Vargas Et Al., 2014).

A neurociência vem contribuindo positivamente para o estudo da aprendizagem, proporcionando o entender como o cérebro aprende e como as redes neurais são estabelecidas no momento da aprendizagem, bem como, e de que forma as memórias se consolidam e são armazenadas (Guerra, 2010).

Os estudos atuais utilizando a neurociências têm demonstrado estratégias mais eficazes no ensino-aprendizagem e servirá para embasar novas teorias de aprendizagem, visto que as descobertas conduzem a novas abordagens, muito diferentes do atual modelo educacional (Relvas, 2012; Vlach; Sandhofer, 2012, Sean, Kang, 2016).

Dentre os métodos educacionais baseados na neurociência está a aprendizagem espaçada. A aprendizagem espaçada é uma nova estratégia de ensino que tem utilizado os resultados da neurociência para melhorar a eficiência de aprendizagem, a memória de longo prazo e os resultados educacionais (Sean, Kang, 2016; Vlach; Sandhofer, 2012). O método de ensino foi desenvolvido originalmente por Paul Kelley em uma escola da Inglaterra, após ver a pesquisa realizada por Fields e colaboradores (2005). Eles investigaram a evidência de como a memória é formada em nível celular e molecular, sugerindo que a memória de longo prazo poderia ser reforçada pela estimulação repetida dentro de um determinado período de tempo. Neste estudo, eles também indicaram que para que o fortalecimento sináptico ocorra, era necessário a ativação gênica e as proteínas recém-sintetizadas precisavam ser transportadas de volta para a sinapse. Todo esse processo ocorre em torno de dez minutos.

Essas observações sugeriu a Kelley a base para a concepção de um novo método de ensino, a aprendizagem espaçada. Esse método envolve três períodos de aprendizagem separados por 10 minutos de pausa, na qual os alunos recebem uma atividade alternativa

de jogo ou atividade física (Kelley;Watson, 2013). Essas pausas têm que ser prazerosas, elaboradas e organizadas estrategicamente para que possam atender os movimentos neuroquímicos e neuroelétricos dos estudantes (Relvas, 2012). Os intervalos e períodos curtos de estudos são mais eficazes do que os prolongados, pois é mais fácil manter a atenção (Cosenza, Guerra 2011).

Por isso, o efeito de espaçamento refere-se à descoberta robusta de que a memória de longo prazo é promovida quando os eventos de aprendizagem são distribuídos no tempo e não massificados em sucessão imediata (Cepeda et al., 2006).

De acordo com Lopes (2013), o objetivo das estratégias de aprendizagem é de ajudar o aluno a controlar o processamento da informação de modo que ele possa melhor armazenar e recuperar a informação, ou seja, garantindo uma aprendizagem significativa, que resulta na formação da memória de longa duração.

A consolidação das informações das memórias de longo prazo está ligada à alteração da força de conexões sinápticas específicas, que envolve a transdução de sinal, alteração dos canais iônicos da membrana plasmática dos neurônios, a ativação de genes e a síntese de proteínas relacionadas à plasticidade (Caroni; Donato; Muller, 2012).

Como a memória é transitória, se não ocorrer novas ativações da mesma experiência, do mesmo assunto abordado em sala de aula, por exemplo, o resultado será um rápido esquecimento (Cosenza, Guerra 2011). Então, para o professor é significativo que crie oportunidades em que o mesmo assunto possa ser explorado mais de uma vez em diferentes contextos para que os processos de repetição, elaboração e consolidação possam ocorrer (Cosenza, Guerra 2011).

Além da memória de longo prazo, outro fator que é importante para o processo de aprendizagem é a generalização. Nas perspectivas cognitivas da aprendizagem, a generalização ou transferência, acontece sempre que o conhecimento anterior as capacidades e habilidades, afetam a aprendizagem ou o desempenho de novas tarefas (Alcantara, 2003).

Estudos com a aprendizagem espaçada se concentram somente nos processos de memória e não em outros tipos de aprendizado, como a aquisição e generalização de novos conceitos.

Baseado no exposto, o método da aprendizagem espaçada apresenta ter potencial pedagógico, entretanto a aprendizagem espaçada ainda não é bem utilizada em salas de

aula, pois ainda é uma metodologia nova e apresenta uma escassez de pesquisas aplicadas com crianças em idade escolar.

Dessa forma, o objetivo deste estudo foi avaliar o efeito do método de aprendizagem espaçada no processo de ensino-aprendizagem de crianças escolares de Uruguiana-RS

MATERIAS E MÉTODOS

1.1 Design da amostra

Participaram da amostra 57 estudantes (28 meninos e 29 meninas) do quarto ano do ensino fundamental, com idade entre 8 a 10 anos ($M= 9,17$) do Colégio Marista Sant'ana, Uruguiana-RS. Os estudantes foram distribuídos em dois grupos: sendo um grupo controle ($n=27$, sendo 14 meninos e 13 meninas), em que os estudantes aprenderam com o ensino tradicional e um grupo intervenção ($n=30$, sendo 14 meninos e 16 meninas), tendo o ensino com aprendizagem espaçada. No grupo controle os estudantes receberam uma aula por semana, durante um período de 1h 20m em sucessão imediata e realizadas sem intervalos. No grupo aprendizagem espaçada os estudantes tiveram uma aula por semana em condição espaçada, totalizando 1h 20 min por dia. O tempo total de estudo foi de 4 semanas em ambos grupos.

Os pais ou responsáveis assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido para a participação das crianças no estudo, o qual foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Pampa sob protocolo de número 1981303.

1.2 Lição sobre o universo e o sistema solar

A temática abordada neste estudo foi o universo e o sistema solar e foi realizada em quatro semanas. Primeiramente foi realizada uma familiarização com os conceitos-chaves, terminologia, e as teorias sobre a origem do universo e da Terra. Na segunda aula os alunos tinham que reconhecer a origem do universo e da Terra e compreender a formação do sistema solar. Na terceira aula foram realizadas uma rápida revisão do

conteúdo e a compreensão dos planetas e suas características. Na quarta aula foram estudados os movimentos da Terra e o satélite da Terra.

1.3 Aprendizagem espaçada

A aprendizagem espaçada é um método na qual a aprendizagem consiste em três partes de aula de 20 min divididas por dois intervalos de 10 minutos entre elas, que os estudantes intercalam fazendo uma atividade simples de acordo com o método proposto por Kelley; Whatson (2013).

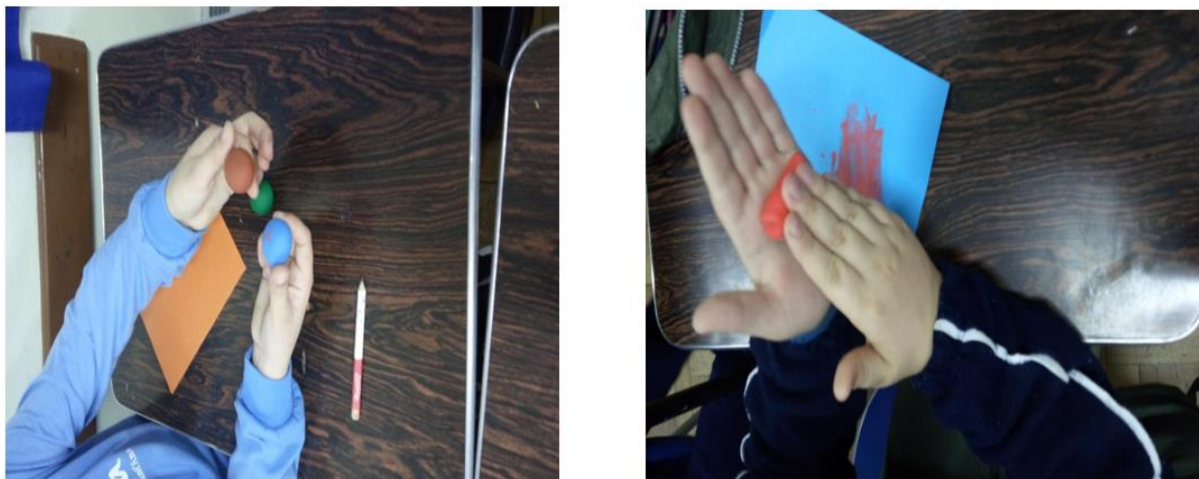
Na primeira parte da aula, o professor fez questionamentos orais sobre os conhecimentos prévios da temática abordada e uma apresentação intensa do conteúdo-chave do tema abordado. Após a primeira etapa foi realizado uma pausa de 10 minutos, que é o tempo necessário para o descanso neural. Nesta etapa os estudantes não puderam fazer nenhuma atividade relacionada com o tema abordada. Em nosso estudo, a professora realizou brincadeiras recreativas que desenvolveram a noção de referência espacial (lateralidade).

Durante a segunda etapa, a professora começa revisando o conteúdo abordado na primeira etapa. Mas para mudar as vias de aprendizado, a professora precisa tornar o conteúdo mais interativo e dinâmico. Nesta etapa junto a explanação foi utilizada a atividade de colagem como complemento de fixação. Após a segunda etapa, os estudantes novamente fizeram um intervalo de 10 minutos, na qual foi realizada uma nova brincadeira envolvendo a atenção, coordenação motora e massa de modelar (figura 1).

Na terceira etapa, o professor deverá novamente relembrar com mais ênfase os conteúdos da primeira sessão. Esta sessão não precisa ser liderada diretamente pelo professor, ele pode se mover em torno dos estudantes e verificar seu conhecimento / compreensão do conteúdo abordado. O professor também deve verificar que os estudantes lembrem-se das informações-chave nas duas primeiras etapas e deve aplicar esse conhecimento com perguntas e tarefas. Em nosso estudo, os estudantes desenvolveram cruzadinha, game de perguntas e respostas sobre o sistema solar e o universo, construção do sistema solar (figura 2) e análise de tabela da duração do ano dos planetas para os estudantes interpretarem e analisarem.

O grupo controle teve aulas com a mesma temática e atividades relacionadas ao Universo e ao Sistema Solar que o grupo da atividade espaçada, porém de maneira sucessiva e não espaçada.

Figura 1: Exemplos de estímulos durante as pausas da atividade espaçada.



FONTE: autores

Figura 2: Exemplo de atividade para verificar a fixação do conteúdo.



FONTE: autores

1.4 Pré e pós teste

Para avaliar o efeito da aprendizagem espaçada nos estudantes, ambos os grupos foram submetidos a um pré-teste e pós-teste de acordo com Vlach & Sandhofer, (2012). Os testes consistiam em uma série de perguntas relacionadas à memória, questões de generalização simples e questões complexas de generalização (Figura 3).

A aplicação do pré-teste e pós-teste foi realizado em ambas as turmas (controle e intervenção) com duração de 10 minutos no máximo. Todos os estudantes não receberam instrução formal prévia sobre o Universo e o Sistema Solar na escola. As crianças não receberam instruções ou comentários durante o teste. A ordenação dos testes (memória, generalização simples e generalização complexa) foi atribuída de maneira aleatória. Após a aplicação do pré-teste houve uma pausa de uma semana para iniciar o conteúdo e a intervenção. Ao final do experimento, os estudantes receberam um pós-teste, uma semana após a última aula.

1.5 Teste de memória

O teste de memória consistiu em uma série de questões de recordação livre, lembrança de memória e de escolha forçada (Figura 3). Essas perguntas testaram a memória para os fatos que foram apresentados em cada lição. Para perguntas de lembrança, as crianças foram convidadas a escrever a definição do Universo e o Sistema Solar. Para as perguntas de lembrança de memória, as crianças também foram obrigadas a recordar fatos (como "nome da galáxia onde vivemos"), mas foram fornecidos com parte do fraseio usado pelo experimentador durante cada lição. Para perguntas de múltipla escolha, as crianças foram convidadas a fornecer as respostas a perguntas de fato, como: Qual os planetas mais próximos do sol?.

Figura 3: Exemplos de estímulos utilizados durante pré e pós-testes para as aulas sobre o tema do Universo e o Sistema Solar.

Questões do pré e pós-teste		
Memória	Questões simples	Questões Complexas
Questões de lembrança livre "O que é universo e sistema solar?"	Questões simples: Observe a ilustração e responde a pergunta que segue:	Marque corretamente: • O movimento de rotação acontece no sentido: () anti-horário () horário

Questões de lembrança de memória: “A galáxia onde está o sol e o planeta onde vivemos se chama..... Questões de múltipla escolha: Os três planetas mais próximos do sol são: ()Urano, Mercúrio e Terra ()Mercúrio, Vênus e Terra ()Terra, Marte e Júpiter	SISTEMA SOLAR • No centro do sistema solar está o..... • O planeta mais próximo do sol é	• O movimento abaixo é de: () rotação () translação

FONTE:

1.6 Teste de generalização simples

O teste de generalização simples consistiu em duas questões que exigiam que os estudantes tivessem um conhecimento mais generalista sobre o Sistema Solar e sua posição dos planetas. O experimentador mostrou aos estudantes uma imagem do Sistema Solar e os estudantes tiveram que responder as perguntas como, por exemplo: "Qual desses elementos está no centro do sistema solar?" O estudante foi convidado a escrever na imagem ou escrever no teste. As perguntas foram atribuídas aleatoriamente para cada estudante.

1.7 Teste de generalização complexa

O teste de generalização complexa consistiu em duas questões que exigiam que os estudantes tivessem um conhecimento mais específico sobre a temática, e eram questões sobre a lição sobre os principais movimentos do planeta Terra. O experimentador mostrou aos estudantes uma imagem do movimento do planeta Terra e os estudantes

tiveram que responder as perguntas como, por exemplo: " O movimento de rotação acontece no sentido?" O estudante foi convidado a escrever na imagem ou no teste. As perguntas foram atribuídas aleatoriamente para cada estudante.

1.8 Análises pré/pós-teste

O escore do pré e pós-teste foram calculadas usando três sub-escores, adaptado ao método de Gluckman; Vlach; Sandhofer (2014): uma para questões de memória, uma para questões de generalização simples, e uma para questões complexas. Para cada tipo de pergunta, primeiro calculamos os resultados pré-teste e pós-teste e depois calculamos uma pontuação de diferença entre eles.

O escore de memória foi calculado de acordo com a resposta das perguntas, sendo que os estudantes receberam um total de 7 pontos por cada resposta correta. Assim, os estudantes poderiam receber uma pontuação de 0 a 21 pontos para esta categoria.

Para o escore dos testes de questões simples e complexas foram realizadas duas perguntas, que foram avaliadas em uma escala de 1 ponto (não correto) e 7 pontos por cada resposta correta. Assim, os estudantes poderiam receber uma pontuação de 2 a 14 pontos para a categoria de questões.

1.9 Análise estatística

A estatística descritiva foi utilizada adotando-se valores medianos, e as diferenças interquartis após verificação de dados não paramétricos por meio do teste de Shapiro-Wilk. Os dados de memória, generalização simples e complexa foram submetidos ao teste de Wilcoxon. Para todas as análises foi considerado estatisticamente significativo $p < 0,05$. O tamanho do efeito também foi estimado usando o d de cohen. Os dados foram analisados utilizando o pacote estatístico SPSS versão 20.0 (SPSS Institute).

RESULTADOS

Memória

Os resultados na comparação do desempenho da memória entre os grupos controle e intervenção não houve diferença significativa no pré-teste, entretanto, no pós-

teste houve um aumento significativo da pontuação memória (tabela 1). Os escores de diferença revelaram aumento significativo na pontuação do pré-teste ($4,92 \pm 6,38$) para o pós-teste ($17,26 \pm 4,32$) (figura 4). O método de aprendizagem espaçada aumentou os níveis de memória com índice d de Cohen de 2,50 (Grande efeito). Esse achado sugere que a aprendizagem espaçada melhorou a memória dos estudantes.

Generalização simples

Os resultados na comparação do desempenho de generalização simples indicaram que houve um aumento significativo da pontuação na generalização simples (tabela 1). Os escores de diferença revelaram aumento significativo na pontuação do pré-teste ($-0,44 \pm 6,21$) para o pós-teste ($5,2 \pm 6,04$) (figura 4). O método de aprendizagem espaçada aumentou os níveis de memória com índice d de Cohen de 1,19 (Grande efeito). Esse achado sugere que a aprendizagem espaçada melhorou a generalização dos estudantes. Indicando que os estudantes conseguiram generalizar, ou seja, assimilar os conteúdos (atividades) fáceis de serem compreendidos.

Generalização complexa

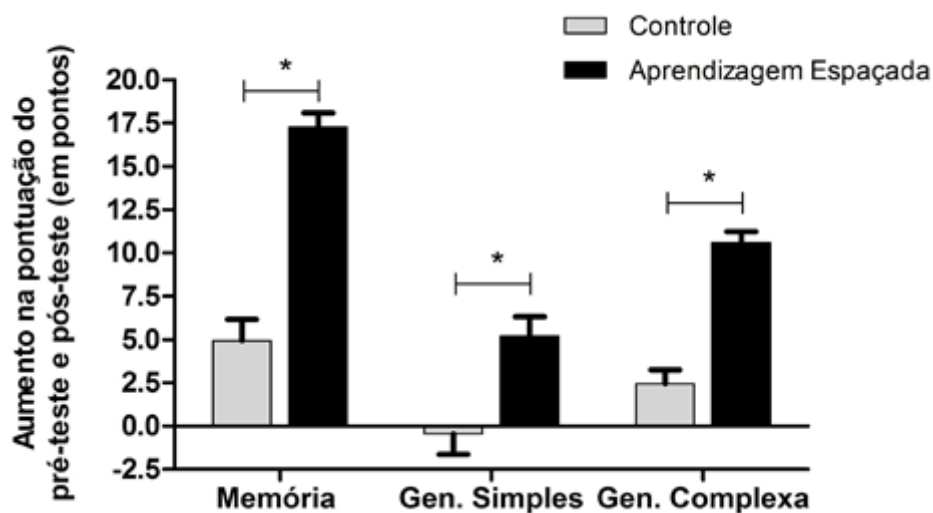
Os resultados na comparação do desempenho de generalização complexa indicaram que houve um aumento significativo da pontuação entre o pré e pós-teste (tabela 1). Os escores de diferença revelaram aumento significativo na pontuação do pré-teste ($2,44 \pm 4,16$) para o pós-teste ($10,6 \pm 3,40$) (figura 4). O método de aprendizagem espaçada aumentou os níveis de memória com índice d de Cohen de 2,38 (Grande efeito). Esse achado sugere que a aprendizagem espaçada melhorou a generalização complexa dos estudantes, melhorando a capacidade de reflexão de maneira mais complexa.

Comparação entre os gêneros

Na comparação da pontuação da memória, da generalização simples e complexa do grupo controle com o grupo aprendizagem espaçada entre os gêneros (meninos x meninas) não houve diferença significativa.

Figura 4: Diferença do número de pontos do pré-teste para o pós-teste para as questões de memória, generalização simples e complexas. As barras representam o erro padrão. *

= Significa $p < 0,05$.



FONTE:

Tabela 1: Pontuação do pré-teste e pós-teste (memória, generalização simples ou generalização complexa). Os dados estão apresentados em mediana, percentil 25 e percentil 75. * indica $p < 0,05$ quando comparados controle com intervenção.

Aprendizagem	Memória						Generalização Simples						Generalização Composta					
	Pré			Pós			Pré			Pós			Pré			Pós		
Control e	M	2	7	M	2	7	M	2	7	M	2	7	M	2	7	M	2	75
	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	
Intervenção	0	0	7	7	7	1	1	2	1	1	2	1	2	2	2	2	2	8
						4			4			4						
Intervenção	0	0	7	1	2	1	1	2	1	1	1	1	2	2	2	1	1	14
				4		4	4		4	4	4	4				4	4	
Intervenção				*						*						*		

FONTE:

DISCUSSÃO

No nosso estudo, foi investigado se a estratégia da aprendizagem espaçada melhoraria a memória de longo prazo e a generalização na aprendizagem dos estudantes. Os resultados indicaram que houve um aumento significativo na aprendizagem, pois houve uma melhora tanto na memória, quanto na generalização simples e complexa.

Esses resultados revelaram que a aprendizagem espaçada proporcionou um desempenho significativo maior em relação à memória, pois percebemos que os estudantes receberam as informações e conseguiram selecionar, consolidar e incorporar mais informações do tema que estava sendo trabalhado e assim, existindo a formação da memória depois de uma experiência.(Izquierdo,1998).

Com base nas pesquisas recentes, o principal efeito da aprendizagem espaçada na memória é suportado pelos intervalos de aprendizagem, pois eles permitem fortalecer as conexões sinápticas, garantem a melhora da memória de longo prazo, diminuem o esquecimento e garante a sobrevivência dos neurônios (Dewer Et Al., 2012; Vlach; Sandhofer, 2012; Sean, Kang, 2016).

Um achado que pode explicar a melhora da memória, é que o método da aprendizagem espaçada também proporciona repetir um conceito principal no começo de cada etapa da aula, e isso faz com que o aluno se remeta ao seu conhecimento anterior, o que solicita a recuperação e melhora o processo da memória (Toppino & Gerbier, 2014).

A consolidação da memória resulta de novas conexões entre os neurônios e do reforço de suas ligações e precisa de tempo e nutrientes, e isto não ocorre de imediato (Consenza;Guerra 2011). A aprendizagem espaçada permite que quando os períodos de estudos são menores, é mais fácil manter a atenção, o que garante uma melhor eficiência no aprendizado do que apresentados em espaços mais longos e sucessivos como ocorre no método tradicional (Cepeda Et Al., 2006; Consenza;Guerra 2011).

Sobel, Cepeda E Kapler (2011) examinaram o efeito do espaçamento nas salas de aulas de alunos do quinto ano na memória de retenção de palavras. Eles ensinaram palavras inglesas incomuns por aprendizagem tradicional e espaçada. Os dados demonstraram que a retenção de definições de vocabulário foi significativamente maior para os alunos que utilizaram o aprendizado espaçado após uma semana (20,8%) do que os repetiram o tutorial no mesmo dia (7,5%).

A aprendizagem espaçada pode combinar atividade física e ensino, e isto pode justificar uma melhora na memória e no efeito positivo sobre a aprendizagem (Castelli Et Al. 2007).

Apesar de não ter realizado a avaliação de um questionário medindo o nível de significância da aprendizagem espaçada na aprendizagem, os estudantes relataram durante as aulas que houve um sentimento de interação, emoção e as significâncias dos temas abordados. Esse relato é importante, visto que para a melhora e consolidação da memória o fortalecimento das sinapses, é necessário que o aprendizado tenha significado, assim não serão esquecidas e se formaram em memória de longo prazo (Vlach; Sandhofer, 2012; Relvas, 2012). Em estudos futuros poderiam ser utilizados questionários com escala de likert, a fim de descrever o nível de significância da aprendizagem espaçada no aprendizado dos estudantes.

Os testes aplicados inicialmente tiveram por objetivo avaliar os conhecimentos pré-existentes a respeito do conteúdo sobre o Universo e Sistema Solar, e verificaram que as turmas estavam no mesmo nível de conhecimento de aprendizagem. Este fato é importante, pois de acordo com Relvas et al. (2012) quando um estímulo já é conhecido do Sistema nervoso central, desencadeia uma lembrança e evoca uma memória, o que poderia atrapalhar os resultados de nossa pesquisa.

Os resultados desse estudo indicaram que a aprendizagem espaçada promove a generalização simples e complexa. Isto comprova que a aprendizagem espaçada também promove a aquisição e generalização de conceitos educacionais. Este fato é importante, pois um dos objetivos primários da educação é promover a generalização do conhecimento fora do contexto em que é aprendido (Vlach; Sandhofer, 2012).

As tarefas de categorização e generalização diferem das tarefas de memória, porque exigem que os estudantes agreguem informações abstratas relevantes e irrelevantes entre as aulas, armazenem e generalizem essas informações para uma nova instância de categoria (Vlach; Sandhofer, 2008).

Os resultados do nosso estudo comprovaram que a aprendizagem espaçada proporcionou um aumento na generalização simples dos estudantes, indicando um crescimento no desempenho da tarefa de aprendizado simples. Isto pode ser explicado que devido ao espaçamento entre as aulas os estudantes assimilaram com maior facilidade, mantiveram a atenção e promoveram a repetição do assunto abordado.

A aprendizagem espaçada fornece tempo entre as apresentações de aprendizado para que os estudantes esqueçam informações irrelevantes. Assim, as características relevantes estarão presentes em apresentações de aprendizado subsequentes, reativadas na memória e, portanto, ser esquecidas em menor grau (Vlach; Sandhofer, 2012). Portanto, quando o estudante é obrigado a fazer uma generalização em um momento posterior, ele lembrará as características relevantes e, assim, generalizará com base nessas características (Vlach; Sandhofer, 2008).

Os mecanismos mais básicos da memória podem ser os mesmos mecanismos que apoiem as formas mais sofisticadas de aprendizagem, que é a generalização complexa (Kornell; Bjork, 2008).

Segundo Vlach e Sandhofer (2012) o processo de generalização a longo prazo é fundamental para a cognição. As atividades complexas, de difícil generalização, proporcionam aos estudantes exercitar a memória de longo prazo, havendo uma recuperação da memória e melhorando a generalização.

Os estudos de Sean e Kang (2016) afirmaram que os espaçamentos entre os intervalos de aprendizagem ao longo do tempo promoveram generalizações simples, mas não generalizações complexas. Em nosso estudo, os intervalos de aprendizagem melhoraram positivamente tanto a generalização simples quanto a complexa.

Em relação aos gêneros (meninas e meninos), não houve diferença em relação à aprendizagem espaçada. Isto pode ser um efeito positivo na aprendizagem, pois só confirma que a aprendizagem está relacionada como um todo, que meninos e meninas podem obter conhecimentos igualmente sem disparidade com a aprendizagem espaçada. Relvas et al. (2012) indica que cada gênero tem o seu tempo e espaço para o ensino-aprendizagem.

Diante dos nossos achados, podemos dizer que a neurociência é uma grande aliada da aprendizagem e o método da aprendizagem espaçada é uma maneira viável de melhorar a eficiência da aprendizagem e tem um enorme potencial para melhorar os resultados educacionais.

REFERÊNCIAS

ALCANTARA, P.R. **Generalização do conhecimento: uma questão significativa na pesquisa em educação.** Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.9, n.1, p.109-128, 2003

CARONI, P.; DONATO, F.; MULLER, D. **Structural plasticity upon learning: regulation and functions**. Nature Reviews Neuroscience, v. 13, n.7, p.478-490, 2012.

CASTELLI, D.M. HILLMAN, C.H. BUCK, S.M. & ERVIN, H.E. **Physical education and academic achievement in third- and fifth-grade students**. Journal of Sport and Exercise Psychology. 29:239-252, 2007.

CEPEDA, N.J., PASHLER, H., VUL, E., WIXTED, J.T., & ROHRER, D. **Distributed practice in verbal recall tasks: A review and quantitative synthesis**. Psychological Bulletin, 132, 354–380, 2006.

COSENZA, RAMON M. **Neurociência e educação: como o cérebro aprende**/Ramon Cosenza, Leonor B. Guerra.-Porto Alegre: Artmed, 2011.

DEWAR, M. ALBER, J. BUTLER, C. COWAN, N.; DELLA SALA S. **Brief Wakeful Resting Boosts New Memories Over the Long Term**. Psychological Science. 23(9):955–960, 2012.

FIELDS, R. D. **Making memories stick**. Scientific American. 292(2):74-81, 2005.

FORNAZIERO, C. C.; GORDAN, P. A.; CARVALHO, M. A. V.; ARAUJO, J. C.; AQUINO, J. C. B. **O ensino da anatomia: integração do corpo humano e meio ambiente**. Revista Brasileira de Educação Médica. Rio de Janeiro, v. 34, n. 2, p. 290-297, abr./jun. 2010.

GUERRA, L. B. **O diálogo entre a neurociência e a educação: da euforia aos desafios e possibilidades**. Revista Interlocução, v.4, n.4, p.3-12, publicação semestral, junho/2011.

GLUCKMAN, M.; VLACH, H.; SANDHOFER, C. **Spacing Simultaneously Promotes Multiple Forms of Learning in Children's Science Curriculum**. Applied Cognitive Psychology, Appl. Cognit. Psychol. 28: 266–273, 2014.

HALEY A. Vlach e Catherine M. Sandhofer. **Distribuindo a aprendizagem ao longo do tempo: o efeito de espaçamento na aquisição e na generalização de conceitos científicos da criança.** 2012

IZQUIERDO, Ivan. **Memórias**, Estud. av. vol.3 no.6 São Paulo May/Aug. 1989

KELLEY, P.;WHATSON, T. **Making long-term memories in minutes: a spaced learning pattern from memory research education.** Human Neuroscience. 7:1-9, 2013.

KORNELL N, BJORK RA. Learning concepts and categories: **Is spacing the enemy of induction?** Psychological Science.;19:585–592, 2008.

LOPES, Ana: **Autodidatismo amigável ao cérebro: três pilares**, 13-02, 2013.

RELVAS, Marta Pires; **Neurociência na prática pedagógica.** Rio de Janeiro: Wak Editora,2012.

SANTOS, W. S. **Organização Curricular Baseada em Competência na Educação Médica.** Revista Brasileira de Educação Médica. Rio de Janeiro, v. 35, n. 1, p. 86-92, 2011.

SEAN H. K. KANG. **Spaced Repetition Promotes Efficient and Effective Learning: Policy Implications for Instruction.** Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences. Vol. 3(1) 12–19, 2016.

SOBEL, H. S., CEPEDA, N. J., KAPLER, I. V. **Spacing effects in real-world classroom vocabulary learning.** Applied Cognitive Psychology, 25, 763-767, 2011.

TOPPINO, T. C., & Gerbier, E. **About practice: Repetition, spacing, and abstraction.** The Psychology of Learning and Motivation, 60, 113-189, 2014.

VLACH, H. A.,SANDHOFER, C. M., KORNEL, N. **The spacing effect in children's memory and category induction.** Cognition. v.109, n.1, p:163-7, 2008.

VLACH, H. A.,SANDHOFER, C. M. **Distributing learning over time: The spacing effect in children's acquisition and generalization of science concepts.** Child Development, 83, 1137–1144, 2012.

WEINTRAUB, M.; HAWLITSCHKE, P.; JOÃO, S. M. A. **Jogo educacional sobre avaliação em fisioterapia: uma nova abordagem acadêmica.** Fisioterapia e Pesquisa. São Paulo, v. 18, n. 3, p. 280-286, jul./set. 2011.

ZANATA, Milena Hoppen *Artigo: a contribuição da estimulação para a aprendizagem* Revista de educação do IDEAU. Vol. 9 – Nº 20 - Julho – Dezembro, 2014.

Sessão 4

**Juventude em Travessia: Experiências da transição da
infância à adolescência**

A juventude é a ponte entre os sonhos e a realidade que começa a nascer.

Capítulo 24

DESVENDANDO UM MISTÉRIO NA ESCOLA: PROPOSTA INTERDISCIPLINAR PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS E ARTE NO ENSINO FUNDAMENTAL

DOI: 10.5281/zenodo.17360109

Marli Spat Taha

*Professora de Ciências da Rede Municipal de Ensino de Uruguaiana/RS, com
Especialização em Educação em Ciências e Mestrado Profissional em Ensino de Ciências,
supervisora do PIBID Ciências da Natureza da UNIPAMPA - Campus Uruguaiana/RS,
marlitaha@gmail.com.*

Yasmin da Rosa Vezzaro

*Bolsista de Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência (PIBID); Acadêmica
do curso de Ciências da Natureza - Licenciatura da Unipampa Campus Uruguaiana/RS,
yasmindarosa63008@gmail.com.*

Ailana Bachinski da Rosa Garcia

*Professora de Arte da Rede Municipal de Ensino de Uruguaiana/RS, com especialização em
Metodologia no Ensino de Arte, ailanabachinski8@gmail.com.*

Raquel Ruppenthal

*Professora do curso de Ciências da Natureza - Licenciatura da Unipampa Campus
Uruguaiana/RS e PPG Educação em Ciências, raquelruppenthal@unipampa.edu.br*

Resumo: Essa escrita apresenta um relato de experiência, que usa a encenação como pano de fundo para um trabalho interdisciplinar entre Arte e Ciências, com elementos de inovação pedagógica, fazendo uso dos Três Momentos Pedagógicos para o processo de planejamento e execução da atividade. O trabalho foi realizado em uma escola da rede municipal de ensino da Cidade de Uruguaiana/RS. Os objetos de conhecimentos que o trabalho interdisciplinar abarcou foram a encenação em Arte e tipagem sanguínea e DNA para Ciências. A encenação relata um assassinato na escola, com a apuração dos responsáveis a partir do conhecimento forense, levando os estudantes investigar vestígios científicos e formular conceitos para obterem provas irrefutáveis na acusação do culpado. O relato de experiência tem o objetivo de divulgar experiências vivenciadas de forma interdisciplinar, para que outros docentes possam pensar na interdisciplinaridade em suas aulas. A escrita se organiza na introdução, referencial teórico, caminhos percorridos, com detalhamento do trabalho desenvolvido e considerações finais. A interdisciplinaridade descrita se fundamenta em Heloísa Lück e Ângela Maria Hartmann, para considerar que o trabalho foi interdisciplinar. Como balanço geral, observou-se que apesar de requerer maior tempo de planejamento, os resultados e engajamento dos atores envolvidos no processo foram visíveis. Dessa forma, conclui-se que é possível realizar atividades integradas e interdisciplinares na escola.

Palavras-chave: Diálogo. Trabalho interdisciplinar. Planejamento. Inovação. Estratégias de ensino.

Abstract: This writing presents an experience report, which uses staging as a backdrop for interdisciplinary work between Art and Sciences, with elements of pedagogical innovation, making use of the Three Pedagogical Moments for the process of planning and executing the activity. The project was conducted at a municipal school in Uruguaiana, Rio Grande do Sul. The interdisciplinary work covered art drama and blood typing and DNA for science. The play depicts a murder at the school, with the perpetrators being investigated using forensic knowledge. Students are encouraged to investigate scientific evidence and formulate concepts to obtain irrefutable evidence to indict the perpetrator. The experience report aims to share experiences from an interdisciplinary perspective, encouraging other teachers to consider interdisciplinarity in their classes. The paper is organized into an introduction, theoretical framework, paths followed, detailing the work developed, and concluding remarks. The interdisciplinarity described is based on Heloísa

Lück and Ângela Maria Hartmann, who argue that the work was interdisciplinary. Overall, it was observed that, despite requiring more planning time, the results and engagement of the stakeholders involved in the process were visible. Thus, it is concluded that it is possible to carry out integrated and interdisciplinary activities in schools.

Keywords: Dialogue. Interdisciplinary work. Planning. Innovation. Teaching strategies.

INTRODUÇÃO

Essa escrita apresenta um relato de experiência, que buscou a interdisciplinaridade para potencializar a aprendizagem dos estudantes, considerando conteúdos que convergem entre as áreas de conhecimento envolvidas no processo. Neste caso específico, Ciências da Natureza dialoga com Arte, valorizando os métodos científicos e, ao mesmo tempo, trazendo a encenação como estratégia para apresentar e dar credibilidade aos métodos que a Ciência adota para dar confiabilidade aos resultados obtidos.

Ensinar Ciências da Natureza nem sempre é uma tarefa simples, embora sejam assuntos, em sua grande maioria, relacionados aos cotidiano dos estudantes. Sempre é necessário que se busque meios de instigar a curiosidade dos mesmos e, concomitante a isso, os levem a construir conceitos. Dentro dessa perspectiva, o objetivo do trabalho com os estudantes foi de dar confiabilidade aos métodos que a Ciência utiliza para dar credibilidade aos fatos, utilizando como cenário o estudo da tipagem sanguínea e o estudo do DNA, fazendo uso da encenação, como pano de fundo para alcançar o objetivo proposto.

O relato de experiência tem o objetivo de divulgar experiências vivenciadas de forma interdisciplinar, para que outros docentes possam pensar na interdisciplinaridade em suas aulas, uma vez que este é um “(...) processo que envolve a integração e engajamento de educadores, num trabalho conjunto de interação das disciplinas do currículo escolar entre si e com a realidade, de modo a superar a fragmentação do ensino” (Lück, 1994, p. 94).

Para Spat Taha; Hartmann e Salomão de Freitas (2021) a disposição para o diálogo, planejamento sistemático e integrado e entusiasmo, são alguns fatores que configuram um trabalho interdisciplinar. Para as autoras, a interdisciplinaridade vai acontecendo e se

fortalecendo enquanto metodologia, à medida que as professoras envolvidas acreditam no potencial inovador do trabalho a ser desenvolvido.

Com o entendimento de que a interdisciplinaridade acontece principalmente no diálogo, o relato ora descrito vai apresentar um referencial teórico das definições e compreensões acerca de interdisciplinaridade, dos Três Momentos Pedagógicos, inovação pedagógica e de encenação, além descrever os caminhos percorridos e o passo a passo de como o trabalho foi pensado, planejado e desenvolvido, discutindo com autores a partir dos resultados obtidos.

Para que o trabalho pudesse ser registrado nessa escrita, participam do relato as professoras de Arte e de Ciências da escola, a então estagiária do laboratório de Ciências, que fazia estágio supervisionado obrigatório do curso de Ciências da Natureza da Universidade Federal do Pampa - Unipampa - Campus Uruguaiana/RS (LCN), além da professora supervisora do estágio e professora do curso citado.

REFERENCIAL TEÓRICO

As escritoras deste artigo se fundamentam em alguns autores e autoras para perceber a interdisciplinaridade envolvida no trabalho realizado. Os conceitos foram baseados em Lück (1994), que conceitua na sua obra a interdisciplinaridade, tanto na parte pedagógica, quanto na parte humana. Pedagogicamente a autora descreve a interdisciplinaridade como sendo capaz de agregar a fragmentação de ensino, ocorrida a partir da disciplinaridade, possibilitando o diálogo entre diferentes áreas do saber. Observa-se aqui que essa escrita não discute se esse conceito de Heloisa Lück refuta ou não o ensino disciplinar, trata-se apenas do entendimento de interdisciplinaridade a partir da definição descrita. Em relação ao aspecto humano, Lück (1994) destaca que a interdisciplinaridade permite a superação de questões existenciais, promovendo um novo olhar, um olhar mais crítico e comprometido com o ensino.

Fundamentadas nos conceitos de Heloísa Lück, este trabalho buscou a pesquisa de Hartmann (2007), que corrobora com esse registro escrito, quando traz em sua pesquisa dez fatores que considera essenciais para que a interdisciplinaridade aconteça: tempo para planejamento; flexibilidade; coragem de inovar; espírito de equipe; entusiasmo; liderança; permanente atualização profissional; formação inicial interdisciplinar; projeto pedagógico adequado e material didático. Esses fatores se encontram bem exemplificados

no trabalho de Spat Taha; Hartmann e Salomão de Freitas (2021) - artigo oriundo da dissertação de mestrado de Spat Taha (2019).

O trabalho interdisciplinar realizado não contempla todos os fatores descritos pela professora pesquisadora Angela Hartmann (2007), entretanto é possível encontrar vários desses fatores no processo. O tempo para o planejamento, agora favorecido pela internet, permitindo encontros para a organização à distância, a flexibilidade da escola em permitir uma (re)organização do espaço e do horário, o entusiasmo, que Hartmann (2007, p.209) descreve como a necessidade de “acreditar que o seu trabalho é importante fundamentalmente para o aprendizado do seu aluno, mas também para os seus colegas e para o sistema que o emprega”. O espírito de equipe, que faz com que o diálogo entre as partes envolvidas contribua para o trabalho ser exitoso.

Além desses fatores, a professora de Ciências e a estagiária, têm sua formação inicial no curso de Ciências da Natureza, citado anteriormente e que é todo fundamentado na interdisciplinaridade e em elementos de inovação pedagógica. A inovação pedagógica, assim como a interdisciplinaridade, tem os olhares de diversos pesquisadores. Dentre eles, Cavallo *et al.* (2016, p.144) que entendem “por inovação educacional as intervenções que ocorrem em nível local, por iniciativa de estudantes, educadores, escolas ou comunidades, e que possibilitam a produção de novos significados, respostas e hipóteses em relação aos desafios do presente”, como este trabalho foi realizado.

Com base na teorização acerca da interdisciplinaridade e inovação, foi necessário buscar disciplinas que dialogassem para realizar o trabalho com Ciências. Dentro dos objetos de conhecimento obrigatórios para a disciplina de Arte, existe a encenação, que faz com que os estudantes possam desenvolver suas habilidades corporais e de interpretação.

A encenação consiste em transpor a escritura dramática do texto para uma escritura cênica. É, em suma, a materialização do texto por meio do ator e do espaço cênico, numa duração vivenciada pelos espectadores. O espaço é projetado em palavras e o texto é inscrito no espaço gestual do ator. (Rosa; Rezende, 2016, p.3)

Dentro da perspectiva da Ciência forense, fazer a encenação para desvendar um crime, faz com que os investigadores consigam, por meio de técnicas científicas, descobrir evidências que levam à conclusão de inquéritos (Lurigio, 2024). Assim, o uso da encenação como pano de fundo para o trabalho interdisciplinar, o planejamento do

trabalho foi dialogado entre Arte e Ciências, além de organizar cada aula dentro dos Três Momentos Pedagógicos (3MP).

Os 3MP são comumente indicados como estruturadores para os planos de aula, no curso de Ciências da Natureza da Unipampa - Campus Uruguaiana/RS, uma vez que são facilitadores para organizar uma aula e seguem três etapas: Problemática inicial, Organização do conhecimento e Aplicação do conhecimento. Delizoicov e Angotti (1990), descrevem os 3MP da seguinte maneira:

1ª Problemática inicial: o professor instiga, questiona, lança dúvidas sobre o tema a ser abordado;

2ª Organização do conhecimento: os conhecimentos devem ser sistematicamente estudados, nessa etapa o instrumento utilizado para a problemática inicial, devem agora ser aprofundados;

3ª Aplicação do conhecimento: essa última etapa aborda sistematicamente o conhecimento que vem sendo incorporado pelo aluno para “analisar e interpretar tanto as situações iniciais que determinaram o seu estudo, como outras situações que não estejam diretamente ligadas ao motivo inicial, mas que são explicadas pelo mesmo conhecimento” (Delizoicov e Angotti, 1990, p. 31).

Assim, a professora de Arte, a professora de Ciências e a estagiária do laboratório de Ciências se articularam para dialogar entre Arte e Ciências, usando a encenação e a hereditariedade (tipagem sanguínea e DNA) para realizar o trabalho, organizando o planejamento dentro dos 3MP.

CAMINHOS PERCORRIDOS

Para que leitores compreendam o contexto da escrita, abre-se um parágrafo para explicar como profissionais de diferentes esferas participam de um mesmo trabalho interdisciplinar que acontece em uma escola municipal de Uruguaiana/RS. A escola é mantida pela Secretaria Municipal de Educação - SEMED e possui um laboratório de Ciências que recebe da SEMED um estudante do curso LCN, chamado, pela mantenedora de estagiário de Ciências, nesse caso, nossa estagiária era a Yasmin - uma das autoras dessa escrita. Além de ser estagiária de Ciências na escola, Yasmin estava cursando o Estágio Obrigatório II do curso LCN, tendo que buscar estratégias para ensinar

hereditariedade, assim como a professora de Ciências da escola. Sua orientadora e supervisora de estágio é professora do curso LCN e também autora deste relato.

Dentro do cenário que se formava, esse trabalho teve início em uma conversa informal entre a professora de Ciências e a estagiária do laboratório. A ansiedade natural de quem está em processo de estágio e a vontade da professora de Ciências em ajudar e, ao mesmo tempo, aprender novas estratégias de ensino, foi o que alavancou a discussão, buscando parcerias para um trabalho interdisciplinar.

Organizar um plano de ensino requer um planejamento das estratégias que serão utilizadas para alcançar os objetivos propostos. Organizar o mesmo planejamento quando é para o estágio supervisionado, requer mais rigor no detalhamento de cada atividade, considerando que para o plano em questão a acadêmica precisaria planejar dentro dos Três Momentos Pedagógicos.

As autoras deste relato são as envolvidas no processo para que a interdisciplinaridade fosse possível acontecer e buscando a excelência no trabalho, para que os estudantes compreendessem conceitos. A professora de Arte, precisava de um contexto para a encenação; a professora de Ciências, buscava uma estratégia que despertasse o interesse nos estudantes para o conhecimento científico; a estagiária, tentava planejar uma aula que contemplasse os objetos de conhecimento a serem desenvolvidos e, ao mesmo motivasse os seus estudantes para suas aulas sobre genética e hereditariedade; a professora da universidade que acompanhava o planejamento da estagiária.

A ansiedade da estagiária, somada a angústia das professoras de Arte e de Ciências, foram superadas com diálogos e encontros que geraram um trabalho interdisciplinar que movimentou a escola e possibilitou que os alunos construíssem os conhecimentos necessários.

Dentro dessa perspectiva, o planejamento da atividade interdisciplinar teve início por meio de reuniões entre a professora de Ciências, a professora de Arte e a estagiária em torno do desenvolvimento da aula em questão. A partir do reconhecimento de assuntos e tópicos que as professoras deveriam desenvolver obrigatoriamente nos conteúdos de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento Territorial do Município de Uruguaiana (DOTMU), a atividade foi pensada com a construção de uma simulação de cena artística de um crime, na intenção de chamar a atenção dos estudantes para as matérias trabalhadas previamente em sala e permitir uma

atividade prática com aplicação dos conhecimentos científicos e artísticos por meio da metodologia como um todo.

A estagiária ficou responsável pela elaboração do plano de aula, com base nos Três Momentos Pedagógicos que pudessem ser aplicados tanto nessa prática em especial quanto em seu estágio supervisionado, abrangendo desde a problematização inicial até a aplicação do conhecimento. Dentro dessa perspectiva, o enredo foi produzido pela professora de Arte, como uma problematização inicial para estudar tipagem sanguínea e DNA a partir de uma encenação teatral.

A encenação foi realizada em conjunto com os estudantes, que contribuíram na construção do roteiro onde tiveram a liberdade para expor suas opiniões principalmente com a parte teatral e o material que seria utilizado para a mesma, a caracterização e personalidade dos personagens e interpretação das cenas. Na sequência, foram organizadas atividades laboratoriais, nas quais os alunos executaram a simulação da extração sanguínea, da cena do crime e dos possíveis suspeitos juntamente com a vítima, fazendo o uso de reagentes para identificação da tipagem, e a extração de DNA das frutas morangos e bananas. Momento em que os estudantes aprofundaram o conhecimento inicialmente apresentado pela professora de Ciências.

A professora de Ciências e a estagiária testaram várias substâncias que pudessem simular o sangue, os reagentes aglutinadores e posteriormente como seriam utilizados na análise, de maneira que os estudantes pudessem construir conceitos e, ao mesmo tempo, seguissem o roteiro descrito.

Encenação

A encenação permite que os estudantes se aproximem uns dos outros, fortalecendo vínculos, estimulando-os para novos conhecimentos. A interdisciplinaridade com Arte fez com que os estudantes buscassem informações do que e de quais personagens seriam necessários para desvendar um crime na escola. Os estudantes colaboraram com o roteiro e com a dramatização. Posterior a encenação, montaram um vídeo para ser reproduzido na rede social da escola, valorizando o trabalho.

A encenação, que serviu de pano de fundo para a interdisciplinaridade, seguiu o seguinte roteiro:

- Em uma manhã normal da escola, os estudantes estavam nas salas de aula;
- Ouve-se um grito e barulhos de passos apressados;
- Estudantes saem, encontram a diretora da escola, aparentemente morta no corredor,
- Alguns avistaram o guarda, a encarregada da limpeza, a merendeira e o coordenador de turno saindo apressados em outras saídas do corredor;
- O SAMU é chamado, constata a morte, chama a polícia e os peritos forense;
- Há uma faca e sangue no local do crime, ambos são coletados e guardados para perícia;
- Delegado pega depoimento de muitas pessoas, percebe que o guarda a encarregada da limpeza, a merendeira e o coordenador de turno estão feridos na perna, além de terem sido vistos saindo do local do crime - tornam-se suspeitos;
- Sangue dos suspeitos é coletado e comparado ao sangue que estava no local do crime;
- Dois dos suspeitos têm o mesmo tipo sanguíneo que o coletado;
- Extração do DNA é feita;
- Delegado encerra a investigação, comprovando que o coordenador de turno foi o autor do crime e envia ao Ministério Público.

Análise Laboratorial

A Ciência tem sido discutida, principalmente no âmbito de ideologia política, tentando desacreditar todo o processo envolvido. A Ciência faz muita pesquisa para que resultados sejam publicados com veracidade e lisura. Assim quando, na sala de aula existe a possibilidade de discutir a seriedade com que a Ciência publica seus avanços para a melhoria da humanidade, é importante apresentar aos estudantes como a produção do conhecimento acontece. Moreira e Ostermann (1993) já afirmavam a importância de apresentar “a produção do conhecimento científico como uma atividade essencialmente humana (com todas implicações que isso possa ter) caracterizada por uma permanente interação entre pensar, sentir e fazer”.

De acordo com os autores, sempre que um procedimento científico é realizado, existe um conhecimento anterior, que vai servir de âncora para novos saberes. No caso

citado em que os estudantes deveriam descobrir o responsável pelo “assassinato na escola”, através da coleta de material encontrado no local do crime, os estudantes conheciam os tipos sanguíneos existentes e como se aglutinam com os reagentes. A análise no laboratório precisava comparar o material encontrado com o material supostamente coletado dos suspeitos. Assim descobriram que dois suspeitos tinham o mesmo “tipo sanguíneo “ encontrado. Os estudantes discutiram a Ciência Forense, bem como as técnicas que utilizam, através de análises laboratoriais, para desvendar casos com sustentação científica.

Nessa etapa da encenação, para simular o sangue, foi utilizada dipirona com corante, diluída em 10% de água. Para simular a análise laboratorial tipagem sanguínea, o “sangue” recebe diferentes reagentes, para aglutinar ou não, de acordo com uma tipagem sanguínea de laboratório. Tanto o sangue coletado no local do crime, quanto o sangue coletado dos suspeitos, foram submetidos a análise, momento em que uma amostra recebeu gotas de água sanitária, outra gotas de fenolftaleína e outras duas amostras, reagente de Benedict. Justifica-se o fato de que duas placas com o sangue receberam o mesmo reagente para que obtivessem o mesmo resultado de aglutinação para contemplar o roteiro da encenação.

Tendo obtido dois resultados iguais, tiveram que pensar que outra técnica poderia ser utilizada para uma resposta mais satisfatória, uma resposta que fosse mais específica. Em discussão perceberam que uma solução seria saber o DNA contido nas amostras, tanto do local do crime, quanto dos suspeitos. Considerando que o material todo utilizado para simular o sangue, eram de reagentes químicos, não teriam DNA e, mesmo que existisse DNA presente, a escola não disponibiliza de material para extração de DNA sanguíneo. A solução mais uma vez foi fazer a extração de material alternativo. Assim, o DNA da banana e do moranguinho serviram de material para outro procedimento de laboratório. Os desenhos simulando placas eletroforese já estavam prontos, para fins de encerramento da investigação. Entretanto, os estudantes puderam discutir DNA de clones, DNA transgênico, além de pensar como a Ciência contribui com a sociedade, configurando o terceiro Momento Pedagógico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente relato atingiu o objetivo proposto inicialmente, uma vez que descreve um trabalho interdisciplinar a partir dos 3MP, dialogando com autores que fundamentam o entendimento das autoras acerca da interdisciplinaridade. Além disso, apresenta passo a passo como o trabalho foi realizado, para que possa servir de inspiração para atividades semelhantes a essa. Destaca-se que o diálogo foi o agente impulsionador para que a interdisciplinaridade acontecesse. Pode-se considerar que outras áreas de conhecimento poderiam ter participado do trabalho, uma vez que envolveu registros escritos, e a historicidade da Ciência. O tempo foi um fator limitante para que outros docentes da escola participassem do trabalho, uma vez que o diálogo iniciou quando o prazo para a apresentação dos planos de aula já estavam quase esgotados, impossibilitando postergar com outras reuniões para apresentar o projeto. Foram muitos encontros via meet e whatsapp, visto a necessidade de planejamento, para um trabalho inovador diferenciado, limitados pelo tempo, mesmo assim, a boa vontade e disposição para o diálogo foram determinantes para que o trabalho fosse exitoso. Espera-se que possa inspirar outros profissionais da educação a buscar na interdisciplinaridade uma metodologia para seu fazer pedagógico, considerando todas as possibilidades que a interdisciplinaridade oferece.

REFERÊNCIAS

CAVALLO, David *et al.* Inovação e criatividade na educação básica: dos conceitos ao ecossistema. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, v. 24, n. 2, 2016.

DELIZOICOV D.; ANGOTTI, J. A. (1990). **Física**. São Paulo: Cortez.

HARTMANN, A. M. Desafios e possibilidades da interdisciplinaridade no Ensino Médio. 2007. 229 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2007. Disponível em: <<https://repositorio.unb.br/handle/10482/2591>>. Acesso em: 25 jul. 2025.

LÜCK, H. **Pedagogia interdisciplinar: Fundamentos teóricos - metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 1994.

LURIGIO, A.J. Reconstrução e encenação de cena de crime. EBSCO. Disponível em: <<https://www.ebsco.com/research-starters/science/crime-scene-reconstruction-and-staging>>. Acesso em 28 jul.2025.

MOREIRA, M.A.;OSTERMANN, F. Sobre o Ensino do Método Científico. **Cad.Cat.Ens.Fís.**, v.10, n.2: p.108-117, ago.1993. Porto Alegre, 1993.

ROSA, W.; REZENDE, L.A. de. A encenação como espaço de ensino e aprendizagem. **Associação de Leituras do Brasil**. 2016. Disponível em: <https://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem12pdf/sm12ss01_08.pdf>. Acesso em: 24 mai. 2025.

SPAT TAHA, M; HARTMANN, A; SALOMÃO DE FREITAS, D. P. Articulações docentes para um trabalho interdisciplinar exitoso de educação ambiental e patrimonial. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**. Mossoró, v. 7, n. 20, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RECEL/article/view/2821/2655>>. Acesso em 25 jul. 2025.

Capítulo 25

ROBÓTICA EDUCACIONAL, UMA EXPERIÊNCIA INOVADORA NA EDUCAÇÃO MUNICIPAL DE URUGUAIANA-RS

DOI: 10.5281/zenodo.17360117

Renata de Albuquerque Barbat

Professora de Robótica nos anos finais na rede municipal de Uruguaiiana. Especialista em Educação Especial e ABA, Pedagoga. renatabarbat@semed.uruguaiiana.rs.gov.br

Claudia Jaqueline Rocha Flores dos Santos

Professora de Educação Tecnológica (fundamental II) na rede particular e professora de Robótica no ensino fundamental II da rede municipal de Uruguaiiana; Pós graduada em Robótica Educacional e Cultura Maker; Pedagoga. claudiasantos@semed.uruguaiiana.rs.gov.br

Pâmela Dutra Etz

Professora de ciências humanas na rede estadual do Rio Grande do Sul e na rede municipal de Uruguaiiana. Atua como professora de robótica na rede municipal de Uruguaiiana; pós graduada em mídias da UFSM; Licenciada em história pela PUC. pamelaetz@semed.uruguaiiana.rs.gov.br

Lyz Gleí Silveira da Silva

Professora dos anos finais na rede privada de Robótica da rede municipal de ensino de Uruguaiiana. Especialista em gestão escolar; Graduada em administração de empresas; Formada no curso técnico normal. lyzsilva@semed.uruguaiiana.rs.gov.br

Resumo: A robótica educacional é uma abordagem pedagógica inovadora que utiliza kits programáveis, plataformas digitais e diversos recursos tecnológicos no processo de ensino-aprendizagem. Mais do que montar robôs, essa prática promove a aprendizagem ativa por meio da resolução de problemas, projetos interdisciplinares e atividades que estimulam a criatividade, a lógica e a colaboração entre os alunos. Ao integrar áreas como matemática, física, programação, ciências e linguagem, a robótica educacional proporciona um ambiente de aprendizagem dinâmica, no qual os estudantes desenvolvem competências técnicas (como pensamento computacional e raciocínio lógico) e socioemocionais (como trabalho em equipe, autonomia, persistência e comunicação). Trata-se de uma metodologia alinhada aos princípios da Educação 4.0 e ao modelo STEAM, que valoriza a integração entre ciência, tecnologia, engenharia, artes e matemática. Além disso, a robótica educacional favorece a inclusão de estudantes com diferentes estilos de aprendizagem, promovendo uma experiência mais significativa e acessível. Quando aplicada de forma planejada e contextualizada, ela contribui para o desenvolvimento de uma postura investigativa, crítica e criativa, preparando os alunos para os desafios do século XXI. No contexto da escola pública, especialmente nos anos finais do ensino fundamental, seu uso pode representar uma transformação no processo pedagógico, tornando o aprendizado mais concreto, motivador e conectado com a realidade dos estudantes. Dessa forma, a robótica deixa de ser um fim em si mesma e se torna uma ferramenta potente para a construção do conhecimento.

Palavras-chave: Robótica educacional. Ensino Fundamental. Interdisciplinaridade. STEAM. Escola pública.

Abstract:

Educational robotics is a pedagogical approach that uses programmable kits, digital platforms, and various technological tools to enhance teaching and learning. More than building robots, this method fosters active learning through problem-solving, interdisciplinary projects, and activities that encourage creativity, logic, and collaboration. By integrating areas such as mathematics, physics, programming, science, and language, educational robotics provides a dynamic learning environment where students develop both technical skills—such as computational thinking and logical reasoning—and socio-emotional abilities, including teamwork, autonomy, persistence, and communication. This methodology aligns with the principles of Education 4.0 and the STEAM model, which

emphasizes the integration of science, technology, engineering, arts, and mathematics. It also promotes inclusive education by accommodating different learning styles and creating more meaningful and accessible learning experiences. When applied in a structured and contextualized manner, educational robotics supports the development of investigative, critical, and creative attitudes, preparing students for 21st-century challenges. In public school settings, particularly in the final years of elementary education, its implementation can significantly enhance pedagogical practices, making learning more engaging, relevant, and connected to students' realities. Thus, robotics becomes not merely a goal but a powerful tool for building knowledge and empowering learners.

Keywords: Educational robotics. Middle school. Interdisciplinarity. STEAM. Public school.

INTRODUÇÃO

O século XXI apresenta à educação desafios inéditos, exigindo não apenas a transmissão de conhecimentos tradicionais, mas, sobretudo, a formação de sujeitos críticos, criativos, autônomos e preparados para interagir em uma sociedade profundamente marcada pela inovação tecnológica, pela conectividade global e pela constante transformação das relações sociais e laborais. Nesse cenário, a robótica educacional desponta como uma estratégia pedagógica inovadora e transformadora, capaz de dinamizar o processo de ensino-aprendizagem por meio de experiências práticas, colaborativas e interdisciplinares, alinhadas às competências exigidas pela contemporaneidade.

Particularmente nos anos finais do Ensino Fundamental, que abrangem estudantes com idade entre 11 e 15 anos, o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sócio emocionais e comunicativas torna-se ainda mais sensível e relevante. Essa etapa da escolarização é marcada por intensas transformações psicológicas e pela busca por sentido nas atividades escolares, sendo o engajamento dos alunos um fator decisivo para a permanência e o sucesso acadêmico. É nesse contexto que a robótica educacional adquire centralidade como recurso metodológico potente, ao permitir que os estudantes se tornem protagonistas de sua própria aprendizagem por meio da investigação, da resolução de problemas e da construção colaborativa de saberes.

A articulação da robótica ao currículo escolar, sobretudo por meio de metodologias ativas como o STEAM (Ciência, Tecnologia, Engenharia, Artes e Matemática), promove uma abordagem integrada do conhecimento, estimulando o pensamento crítico, a criatividade, a experimentação e a capacidade de inovação. Nesse processo, o uso de ferramentas acessíveis, como o kit LEGO Education SPIKE, potencializa a aprendizagem ao oferecer recursos que combinam programação, construção de protótipos e desafios que dialogam com o cotidiano dos estudantes.

ROBÓTICA EDUCACIONAL: CONCEITO E RELEVÂNCIA

A robótica educacional constitui uma abordagem pedagógica inovadora que utiliza kits programáveis, plataformas digitais e recursos tecnológicos diversos em ambientes de aprendizagem, com o objetivo de potencializar o desenvolvimento de competências e habilidades tanto técnicas quanto cognitivas e socioemocionais. Essa prática transcende o simples ato de montar robôs, propondo, na verdade, uma forma integrada e contextualizada de aprender por meio da construção e da programação de dispositivos robóticos, com base em desafios que envolvem lógica, raciocínio matemático, princípios de física, linguagem, criatividade e resolução de problemas.

Com base em metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em projetos e a abordagem STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts and Mathematics), a robótica educacional assume um papel central na formação de estudantes mais autônomos, investigativos e preparados para os desafios de uma sociedade em constante transformação. Ao trabalhar de forma interdisciplinar, ela proporciona aos alunos a oportunidade de compreender, na prática, como os conhecimentos adquiridos nas diversas disciplinas se articulam para solucionar problemas reais e complexos.

A relevância da robótica no contexto educacional reside, sobretudo, em sua capacidade de estimular o pensamento crítico e a capacidade analítica; fomentar a criatividade e a inovação; promover o trabalho colaborativo e a comunicação eficaz entre os pares; além de conectar teoria e prática de maneira significativa. Além disso, ao proporcionar experiências lúdicas e desafiadoras, a robótica contribui para o aumento do engajamento dos estudantes, despertando o interesse por áreas tradicionalmente consideradas complexas, como ciências exatas e tecnologia.

Outro aspecto importante a ser considerado é o seu potencial inclusivo. Quando implementada de forma equitativa, a robótica educacional pode atuar como uma poderosa ferramenta de democratização do acesso à cultura digital e ao conhecimento científico, especialmente em contextos escolares marcados por vulnerabilidades socioeconômicas. Dessa forma, ela não apenas enriquece o processo pedagógico, mas também colabora para a formação integral dos sujeitos, ampliando suas possibilidades de inserção crítica e transformadora no mundo contemporâneo.

A INTERDISCIPLINARIDADE COMO PRINCÍPIO NORTEADOR

A robótica é, por natureza, interdisciplinar. Ela exige a aplicação de conhecimentos de diversas áreas para a resolução de problemas concretos. Em um projeto simples, como construir um robô que siga uma linha, o aluno precisa empregar:

- **Matemática:** para calcular distâncias, ângulos, proporcionalidade;
- **Ciências:** para entender sensores, forças, energia e movimento;
- **Linguagens:** para comunicar ideias, descrever processos, registrar hipóteses;
- **Tecnologia e Engenharia:** para projetar e montar estruturas eficientes;
- **Artes:** para o design estético e funcional dos protótipos.

Essa integração curricular favorece o desenvolvimento de competências gerais previstas na BNCC (Base Nacional Comum Curricular), como o pensamento científico, a criatividade, a comunicação e a cultura digital.

O MÉTODO STEAM: FUNDAMENTAÇÃO E APLICABILIDADE

O método STEAM é uma abordagem educacional que integra cinco áreas do conhecimento: Ciência, Tecnologia, Engenharia, Artes e Matemática. O objetivo é formar alunos inovadores e preparados para resolver problemas complexos por meio de projetos interdisciplinares e colaborativos.

Conforme Yakman (2008), a proposta STEAM busca desenvolver não apenas habilidades técnicas, mas também competências criativas e sociais, essenciais para a vida e o trabalho no século XXI.

A robótica educacional encontra no STEAM um campo fértil de aplicação, uma vez que os projetos envolvem desafios reais, contextualizados e abertos à criatividade.

O KIT LEGO EDUCATION SPIKE: INOVAÇÃO E ACESSIBILIDADE

O LEGO Education SPIKE é um kit educacional que combina blocos LEGO com sensores, motores, um hub inteligente e uma interface de programação baseada em blocos (Scratch ou Python). É especialmente indicado para alunos do Ensino Fundamental e Médio por sua flexibilidade e fácil adaptação ao currículo escolar.

Dentre suas principais vantagens estão: interface intuitiva; atividades prontas e adaptáveis; engajamento dos estudantes; e desenvolvimento de competências como raciocínio lógico, resolução de problemas, cooperação e criatividade.

Figura 1 - SALA DE AULA de Robótica



Fonte: Os autores (2025).

Figura 2 - SALA DE AULA de robótica



Fonte: Os autores (2025)

Figura 3 - alunos apresentando os projetos vencedores de 2024 na SEMED



Fonte: Os autores (2025)

APLICABILIDADE EM ESCOLAS PÚBLICAS: DESAFIOS E PROPOSTAS

Embora promissora, a aplicação da robótica educacional em escolas públicas enfrenta obstáculos estruturais e organizacionais, tais como: a falta de kits, laboratórios e infraestrutura tecnológica; carência de formação docente; e limitações de tempo para projetos interdisciplinares.

No entanto, algumas estratégias viáveis incluem: parcerias com instituições públicas e privadas; projetos de iniciação científica e feiras escolares; formação continuada para docentes; e uso compartilhado de kits, o que favorece o trabalho colaborativo e reduz custos.

A IMPLEMENTAÇÃO DA ROBÓTICA EDUCACIONAL NAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE URUGUAIANA (RS)

A robótica educacional tem se consolidado como uma poderosa ferramenta de ensino interdisciplinar, promovendo o desenvolvimento de habilidades essenciais para o século XXI, como o pensamento lógico, a resolução de problemas, a criatividade e o trabalho em equipe. No município de Uruguaiana (RS), a implementação da robótica nas escolas da rede municipal representa não apenas um avanço pedagógico, mas também um marco de inovação na educação pública.

A trajetória da robótica educacional em Uruguaiana teve início em 2023, com a implantação de um projeto piloto em cinco escolas municipais através da homologação da lei nº 5.363/22 que tem como objetivo principal incluir a robótica educacional no currículo das escolas municipais, incentivando a capacidade de inovação por meio de atividades extracurriculares e fomentando o estudo em consonância com o já previsto na Base Nacional Comum Curricular- BNCC, no Documento Orientador Território Municipal de Uruguaiana- DOTMU e Projetos Político Pedagógico- PPP das escolas municipais.

A empresa selecionada para dar suporte e treinamento para os professores foi a ROBOMIND Uruguaiana, franquiada da empresa ROBOMIND fundada em 2014. A empresa, sediada em Blumenau, Santa Catarina, tem como objetivo capacitar estudantes com habilidades para o futuro através da robótica educacional, e para o município a mesma oferece a manutenção dos kits e reposição de peças. A Robomind utiliza uma metodologia chamada 2CE's: Contextualizar, Construir, Experienciar e Evoluir. Além disso, seus materiais e projetos são baseados nas áreas STEAM (Ciência, Tecnologia, Engenharia, Artes e Matemática) e na BNCC (Base Nacional Comum Curricular). A empresa também desenvolve e publica livros, guias de montagem e outros materiais. O material utilizado é o kit SPIKE LEGO EDUCATION já mencionado acima.

Apesar do caráter inicial e experimental, os resultados foram significativos e imediatos. Um dos grandes destaques foi o reconhecimento nacional com a conquista do Prêmio Seymour Papert, conferido pela excelência na aplicação da robótica na Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Escola Municipal de Ensino Básico Rui Barbosa e Escola Municipal de Ensino Fundamental Moacyr Ramos Martins — uma iniciativa que quebrou paradigmas ao inserir uma tecnologia contemporânea em um segmento tradicionalmente negligenciado por inovações.

Ainda em 2023, os projetos desenvolvidos com robótica conquistaram o 1º lugar na Feira Municipal de Ciências e também receberam destaque na Feira Universidade Comunidade da Universidade Federal do Pampa campus Uruguaiana (UNIPAMPA), evidenciando o potencial transformador da proposta mesmo em seu primeiro ano de execução. Esses resultados reforçam o impacto pedagógico positivo da robótica educacional e validam o investimento na expansão do projeto.

No ano seguinte, 2024, o município alcançou ainda mais êxito: conquistou o primeiro lugar estadual e o segundo na região sul do Brasil com o prêmio educador transformador com o projeto: Tecnologia na educação, um novo olhar para as habilidades

da professora Renata Barbat na categoria EJA. O projeto dos alunos da escola Dom Bosco também alcançaram o primeiro lugar, enquanto o segundo lugar ficou com o projeto dos alunos da escola Rui Barbosa, tanto na Feira Municipal de Ciências, quanto na Feira Cidade Comunidade, da Unipampa. Além disso, alunos de cinco escolas municipais foram classificados para a etapa nacional do Robotic Experience, realizada em Blumenau (SC), onde a equipe da EMEB José Francisco das equipes de Uruguaiana obteve o 3º lugar, competindo com instituições de ensino de todo o país. Esses feitos demonstram não apenas o engajamento dos alunos e professores, mas também a qualidade técnica e pedagógica dos projetos desenvolvidos.

Os protótipos robóticos criados pelos estudantes vêm ganhando cada vez mais espaço nas práticas escolares, proporcionando experiências significativas de pesquisa e desenvolvimento de soluções para problemas reais. Esses projetos estimulam o protagonismo estudantil, aproximam os conteúdos curriculares da vivência prática e promovem uma cultura de inovação no ambiente escolar.

figura 4 E 5 - Aulas De Robótica Na Emeb Rui Barbosa



Fonte: Os autores (2025)

Em 2025, mais três escolas foram contempladas com a robótica, ampliando o alcance dessa ferramenta para os estudantes. Além da continuidade das ações nas escolas, os educadores que atuam com robótica uniram esforços e organizaram o Torneio FIR (Fronteira, Inovação e Robótica). Esse evento contará com a modalidade “Desafio do Robô” — uma competição de programação e execução de tarefas com robôs — e também com uma mostra de projetos pedagógicos desenvolvidos ao longo do ano nas escolas municipais. O torneio representa mais um passo na consolidação da robótica como um eixo estruturante da educação pública municipal, favorecendo a integração entre escolas, comunidade, universidades e outras instituições.

A INCLUSÃO DIGITAL COMO DESAFIO NAS AULAS DE ROBÓTICA

Inclusão digital é o processo de garantir que todas as pessoas tenham acesso e habilidades para usar as tecnologias digitais de forma plena e significativa, superando

barreiras e capacitando-as para interagir com o mundo digital. Ou seja, esse acesso não pode ser compreendido somente como a posse de aparelhos digitais e tecnológicos - celulares, computadores entre outros, mas, as habilidades e competências necessárias para o seu uso.

A inclusão digital é contemplada na BNCC dentro das dez competências gerais como cultura digital, mais precisamente na Competência 5

“Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.” (BNCC, 2018).

Para que ocorra a inclusão digital é necessário que haja a alfabetização digital que é definida por MEK Buzato como sendo “a apropriação técnica dos símbolos, regras e habilidades ligadas ao uso das TIC’s (Tecnologias de Informação e Comunicação)” seguida do letramento digital, fundamental na educação moderna que possibilita não somente o acesso às mídias e tecnologias mas, também a leitura e escrita em ambientes digitais, interpretação e avaliação de informações, uso de ferramentas digitais e participação em comunidades digitais

Diante desse cenário, em 2023 foi implantado o projeto piloto de Robótica Educacional em cinco das escolas da rede municipal da cidade de Uruguaiana com resultados animadores, o que serviu como incentivo para a ampliação do projeto em mais três escolas no ano de 2025 promovendo a inclusão digital para um número maior de alunos. As novas escolas contempladas estão situadas, duas em comunidades de alta vulnerabilidade social, as escolas municipais de ensino fundamental Cabo Luiz Quevedo e Elvira Ceratti e a terceira no meio rural a escola municipal de educação básica de tempo integral Alceu Wamosy, cenários novos e desafiadores principalmente no que se refere às questões digitais, não tanto pelo acesso às mídias como pela realidade de analfabetismo e de letramento digital dos alunos.

Essa realidade exigiu dos professores que aceitaram o desafio, muito mais do que os conhecimentos adquiridos na formação para a robótica escolar, requereu que fosse proporcionada a alfabetização aliada ao letramento digital da grande maioria dos alunos. Importante ressaltar que um percentual considerável de alunos têm acesso e fazem uso de celulares para interação nas redes sociais e aplicativos de mensagem de texto, porém um número expressivo de alunos sequer sabia ligar os chromebooks disponibilizados para

as aulas de robótica fazendo com que as aulas, previstas para ter duração de uma hora e trinta minutos com etapas definidas tivessem que ser adequadas à esta realidade no que concerne às etapas do desenvolvimento da aula.

Isto posto ainda há a questão cultural percebida nas comunidades periféricas sobre o não pertencimento a este nicho social onde é possível ascender economicamente pois, a prática da robótica no seu entender não traria benefícios futuros ou então seria uma meta inatingível. E por esse motivo é pouco perceptível a valorização das aulas de robótica como promotoras de novas habilidades e competências para a vida pessoal e profissional dos educandos, sendo inclusive considerada por alguns apenas uma “brincadeira de montar robôs”.

Atualmente as aulas de robótica são oferecidas como uma atividade complementar curricular ou extracurricular ministrada, nestas escolas, no contraturno. Por esta razão não é feita uma avaliação formal, quer dizer não existe uma nota numérica para acrescentar no boletim. Entretanto, como parte do desafio, os professores usaram como alternativa elaborar seus próprios critérios de avaliação, possibilitando em alguns casos, maior interesse e integração dos alunos já que uma das alternativas encontradas foram as aulas gamificadas, autoavaliação e avaliação pelos seus pares (líderes das equipes formadas para a aula).

Compreende-se que a Lei Ordinária nº 5363/2022 já regulamenta a inserção da robótica educacional como atividade complementar curricular ou extracurricular porém, entendemos que a resolução da maioria das questões acima relatadas podem ser solucionadas através da movimentação do poder público municipal de forma a incluir a robótica como disciplina pertencente a grade curricular dos anos finais do ensino fundamental das escolas municipais. No momento que as aulas foram ministradas preferencialmente no turno, tiverem uma nota numérica ou conceitual formal, esse investimento realizado terá a valorização que tem e merece.

Figura 7 E 8 - Alunos Da Emeb Elvira Ceratti



Fonte: Os autores (2025)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A robótica educacional se consolida como uma estratégia pedagógica inovadora, capaz de promover a aprendizagem significativa por meio da interdisciplinaridade, do desenvolvimento de habilidades essenciais para o século XXI e da integração entre teoria e prática. Sua aplicação em escolas públicas, especialmente em contextos de vulnerabilidade, como demonstrado na experiência do município de Uruguaiana (RS), evidencia seu potencial de transformação educacional e social. Apesar dos desafios estruturais, culturais e formativos, os resultados alcançados, incluindo prêmios e reconhecimento nacional, comprovam a eficácia da proposta.

A implementação da robótica também se mostra como uma ferramenta poderosa para a inclusão digital, desde que acompanhada de políticas de alfabetização e letramento digital. A experiência de Uruguaiana revela que, mesmo diante de limitações, é possível adaptar metodologias, criar critérios próprios de avaliação e engajar alunos por meio de práticas como a gamificação e o protagonismo estudantil.

Por fim, a institucionalização da robótica no currículo escolar, com reconhecimento formal e avaliação sistemática, é um passo fundamental para garantir sua continuidade, valorização e expansão. Investir em robótica educacional é investir na formação integral dos alunos, preparando-os de forma crítica, criativa e colaborativa para os desafios do presente e do futuro.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: ago. 2025.
- BRASIL. **Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023**. Dispõe sobre a inclusão da robótica no currículo das escolas públicas de educação básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, jan. 2023.
- BUZATO, M. E. K. **Letramento digital e formação crítica**: implicações para a prática docente. *Revista Brasileira de Educação*, v. 18, n. 52, p. 263–280, 2013.
- YAKMAN, G. **STEAM Education: An overview of creating a model of integrative education**. In: Pupils Attitudes Towards Technology Conference, 2008. Netherlands: PATT-19 Proceedings.
- ROBOMIND. **Metodologia 2CE's: Contextualizar, Construir, Experienciar e Evoluir**. Blumenau: Robomind, 2023. Disponível em: <https://www.robomind.com.br>. Acesso em: ago. 2025.
- LEGO EDUCATION. **SPIKE Prime**. Material educacional oficial. Disponível em: <https://education.lego.com>. Acesso em: 01/08/2025.
- URUGUAIANA (RS). **Lei Municipal nº 5.363, de 2022**. Institui a obrigatoriedade da robótica educacional no currículo da rede municipal de ensino. Uruguaiana, 2022.
- UNIPAMPA. **Feira Universidade Comunidade – Campus Uruguaiana**. Universidade Federal do Pampa, 2023. Disponível em: <https://unipampa.edu.br>. Acesso em: 01/08/2025.
- PAPERT, Seymour. **A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática**. Porto Alegre: Artmed, 1994.

Capítulo 26

LER É ENCONTRAR O OUTRO E A SI MESMO: CLUBE DE LEITURA RESENHA DH

DOI: 10.5281/zenodo.17360127

Raiany P. Gremes

Professora de Língua Portuguesa e Arte. Graduada em Letras – Língua Portuguesa e Literatura (Uninter). Pós-graduada em Mídia e Educação (Unipampa/RS). Mestranda em Educação em Ciências (Unipampa/RS). raianygremes.aluno@unipampal.edu.br.

Marli Spat Taha

Professora de Ciências da Rede Municipal de Ensino de Uruguaiana/RS. Especialização em Educação em Ciências e Mestrado Profissional em Ensino de Ciências, supervisora do PIBID Ciências da Natureza da UNIPAMPA - Campus Uruguaiana/RS. marlitaha@gmail.com.

Resumo: Este capítulo apresenta a proposta do *Clube de Leitura Resenha DH*. A experiência surgiu da necessidade de criar um espaço de escuta, produção e troca a partir da leitura literária, promovendo o protagonismo estudantil e a articulação entre diferentes linguagens, especialmente a leitura, a escrita e/ou as artes visuais e cênicas. Com encontros quinzenais ao longo do ano letivo nas aulas de Língua Portuguesa, os participantes exploraram obras de literatura e/ou arte contemporânea e clássica, produziram resenhas autorais, registros visuais e rodas de conversa que revelaram seus interesses, inquietações e múltiplas formas de sentir o mundo. O clube funcionou como

um território afetivo, criativo e político, no qual os jovens puderam desenvolver suas competências linguísticas, mas também socioemocionais, reforçando a importância da escola como espaço de formação integral. O capítulo relata a metodologia aplicada, os efeitos observados no engajamento dos estudantes e as aprendizagens construídas coletivamente, evidenciando como práticas leitoras interdisciplinares podem contribuir para a valorização da escuta, da autoria e da diversidade juvenil no cotidiano escolar.

Palavras-chave: Leitura; Protagonismo juvenil; Resenha; Expressão; Escola Pública.

Abstract: This chapter presents the *Resenha DH Reading Club* project, developed with 8th and 9th grade students at a public school in Uruguaiana/RS, southern Brazil. The initiative arose from the need to create a space for listening, production, and exchange based on literary reading, promoting student protagonism and integrating different languages, especially reading, writing, and photography. Through biweekly meetings during the academic year, students explored contemporary and classic literature, produced reviews, visual records, and discussion circles that revealed their interests, concerns, and ways of sensing the world. The club worked as an affective, creative, and political environment where students developed not only linguistic skills but also socio-emotional competencies. This chapter outlines the applied methodology, observed results, and collective learning outcomes, highlighting how interdisciplinary reading practices can value listening, authorship, and youth diversity in school life.

Keywords: Reading; Youth protagonism; Review; Expression; Public school.

INTRODUÇÃO

No cotidiano escolar, a leitura literária frequentemente é vista como tarefa obrigatória, vinculada a provas e avaliações, perdendo, muitas vezes, sua potência como experiência formativa, criativa e afetiva. A inquietação com esse cenário motivou a criação do *Clube de Leitura Resenha DH*, projeto desenvolvido com estudantes dos 8º e 9º anos do Ensino Fundamental II, em uma escola da rede estadual de Uruguaiana/RS, convidando estudantes ao mundo da leitura e da escrita, a fim de formular pensamentos.

Pensamento que se constrói sobre a informação visual impressa, pensamento que é alimentado e dirigido pela escrita. O ato de construir sentido a partir do texto impresso é pôr em exercício o pensamento, interagindo com o texto, interagindo com o autor do texto. O envolvimento emocional do leitor com a experiência da leitura é o mesmo que se pode ter em qualquer tipo de experiência e, da mesma forma, dela extraímos sempre algum aprendizado. (MARIA, 2008, p. 24-25)

Sob esse viés, a proposta surgiu a partir da escuta das demandas juvenis e do desejo de construir um espaço onde a leitura não fosse apenas decodificação, mas ponto de partida para a expressão, a escuta e o encontro. Ao reunir literatura, escrita de resenhas e produção de conteúdos criativos sobre os temas abordados, o clube tornou-se um ambiente fértil para o protagonismo estudantil, abrindo caminhos para que todos se percebessem como leitores, autores e sujeitos de criação.

Segundo Candido (1989, p.115) um dos nomes mais importantes da Teoria da Literatura diz que:

A função da literatura está ligada à complexidade da sua natureza, que explica inclusive o papel contraditório, mas humanizador (talvez humanizador porque contraditório). Analisando-a, podemos distinguir pelo menos três faces: (1) ela é uma construção de objetos autônomos como estrutura e significado; (2) ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos; (3) ela é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusão e inconsciente. Em geral pensamos que a literatura atua sobre nós devido ao terceiro aspecto, isto é, porque transmite uma espécie de conhecimento, que resulta em aprendizado, como se ela fosse um tipo de instrução. Mas não é assim. O efeito das produções literárias é devido à atuação simultânea dos três aspectos (Candido, 1989, p.115).

Porquanto, este capítulo tem como objetivo apresentar as principais ideias que sustentam o projeto, detalhar suas etapas metodológicas e refletir sobre os efeitos observados ao longo de sua realização. Contudo, mais do que relatar uma prática pontual, pretende contribuir com a reflexão sobre como projetos interdisciplinares, afetivos e esteticamente comprometidos podem ressignificar o ato de ler e de estar na escola. A leitura, neste contexto, aparece como instrumento pedagógico, além disso, como linguagem de comunicação, pertencimento e possibilidade.

O CLUBE DE LEITURA RESENHA DH

O projeto *Clube de Leitura Resenha DH* nasce da compreensão da leitura como um ato político e formativo, que ultrapassa os muros da sala de aula e se enraíza nas vivências e subjetividades dos estudantes. Ao propor um espaço alternativo para a leitura literária, buscamos nos afastar da lógica puramente conteudista, aproximando-nos de práticas que valorizam a escuta, a autoria e o protagonismo juvenil. Para Paulo Freire (1996), a leitura é um ato de liberdade e sua concepção de educação envolve a capacidade de ler o mundo para além das palavras, entendendo os contextos que cercam os sujeitos e suas histórias. Nesse sentido, não há leitura neutra: todo ato de ler está atravessado por valores, desejos e escolhas. A proposta do clube se apoia nessa perspectiva freiriana e candiana de leitura como um movimento ativo, transformador e humanizador como relata-se a seguir.

A leitura literária, quando mediada com sensibilidade e abertura, permite aos jovens estabelecerem relações entre o texto e sua própria existência. Como afirma Cosson (2007), é preciso criar ambientes em que o letramento literário seja possível, espaços de fruição, de escuta e de experimentação com a linguagem, sem que ela esteja submetida unicamente à avaliação, pois “a experiência estética com a literatura deve integrar o cotidiano escolar como direito dos estudantes à sensibilidade e à imaginação” (COSSON, 2007, p. 28). Ainda, o projeto está ancorado na noção de multiletramentos, proposta pelo Grupo de Nova Londres e aprofundada no Brasil por autores como Rojo (2012). Ao integrar as artes visuais como linguagem expressiva e crítica, ampliamos as possibilidades de leitura e produção de sentido, indo além do verbal e reconhecendo os modos como os estudantes já se comunicam no cotidiano com a chegada da internet e uso de redes sociais.

Outro eixo teórico que orienta a proposta é o protagonismo juvenil. De acordo com Dayrell (2003), é essencial que a escola crie espaços reais de participação e decisão para os jovens, reconhecendo-os como sujeitos históricos e criativos. O clube, nesse contexto, atua como um espaço de pertencimento e autoria, em que os estudantes consomem textos, e também os interpretam, dialogam com eles e produzem suas próprias narrativas. Por isso, é essencial compreender a literatura como uma forma de comunicação simbólica que conecta as profundezas do indivíduo com a coletividade, autor e leitor:

entre eles se distinguem: a existência de um conjunto de produtores literários, mais ou menos conscientes do seu papel; um conjunto de receptores, formando os diferentes tipos de público, sem os quais a obra

não vive; um mecanismo transmissor, (de modo geral, uma linguagem, traduzida em estilos), que liga uns aos outros. O conjunto dos três elementos dá lugar a um tipo de comunicação inter-humana, a literatura, que aparece sob este ângulo como sistema simbólico, por meio do qual as veleidades mais profundas do indivíduo se transformam em elementos de contacto entre os homens, e de interpretação das diferentes esferas da realidade (CANDIDO, 1993, v.1, p. 23).

A função da literatura, conforme Candido (1989), está ligada à complexidade da sua natureza: “ela é uma construção de objetos autônomos como estrutura e significado; [...] manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos; [...] é uma forma de conhecimento”. Para o autor, “o efeito das produções literárias é devido à atuação simultânea dos três aspectos” (CANDIDO, 1989, p. 115), o que explica seu caráter humanizador. Portanto, a comunicação, por meio da forma literária, tornam-se uma força de ordenação interna:

as palavras organizadas são mais do que a presença de um código: elas comunicam sempre alguma coisa, que nos toca porque obedece a certa ordem [...] o caos originário, isto é, o material bruto a partir do qual o produtor escolheu uma forma, se torna ordem; por isso, o meu caos interior também se ordena e a mensagem pode atuar (CANDIDO, 1989, p. 115).

Desse modo, “a criação literária corresponde a certas necessidades de representação do mundo, às vezes como preâmbulo a uma práxis socialmente condicionada” (CANDIDO, 2002, p. 46). Assim, o *Clube de Leitura Resenha DH* firma-se como prática educativa que, longe de restringir a literatura à função instrumental, a eleva à condição de direito, abrigo e horizonte de emancipação. Ao dar voz aos jovens, ao reconhecer suas formas de expressão e ao integrar diferentes linguagens, o projeto reafirma a potência da leitura como experiência de transformação, capaz de mobilizar afetos, subjetividades e ações no presente. Afinal, como lembra Candido (2002), é por meio da literatura que representamos o mundo — e, ao fazê-lo, também o reinventamos. As imagens 1 e 2 retratam o momento inicial, da apresentação da proposta do trabalho.



Fonte: Autora (2025)

Leitura Coletiva e Discussão em sala de aula

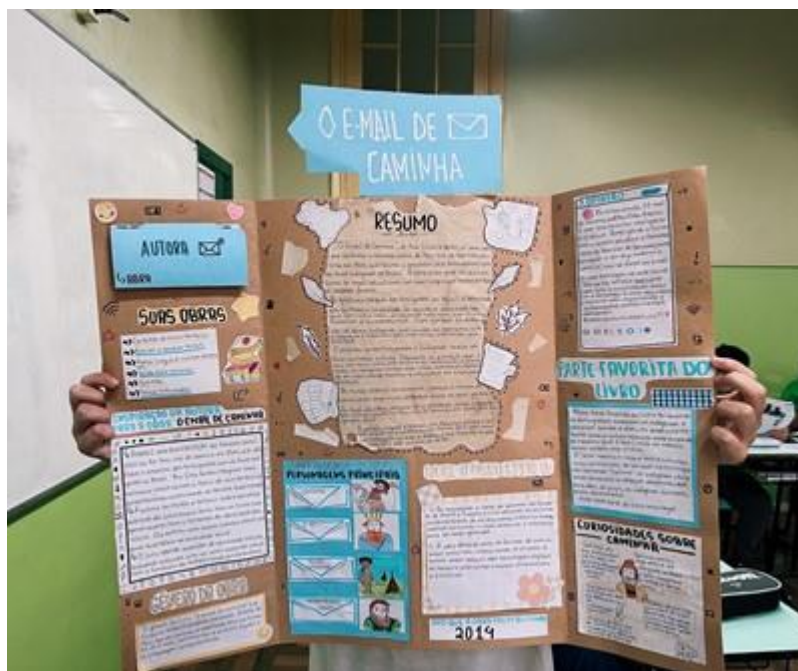
A metodologia adotada é fundamentada em práticas participativas e metodologias ativas que valorizam a escuta e a produção dos estudantes como protagonistas de seu processo de aprendizagem. Para Teixeira; Moura (2016) ao fazer uso das metodologias ativas na formação de estudantes, o educador faz com que se sintam, agente principal no processo de ensino aprendizagem. As atividades ocorreram em encontros quinzenais, com duração média de uma hora e meia, em sala de aula e em espaços alternativos da escola, como a biblioteca, salão de eventos e o pátio. A escolha dos textos literários para leitura foi feita de maneira colaborativa, considerando os interesses manifestados pelos próprios estudantes, o que favoreceu maior engajamento e protagonismo.

Durante os encontros, a leitura dos textos foi realizada de forma coletiva e individual, combinando momentos de leitura silenciosa, dramatização de trechos selecionados e rodas de conversa para troca de impressões e interpretações. Após a leitura, os estudantes produziram resenhas críticas, que foram posteriormente compartilhadas e discutidas em grupo, fortalecendo o diálogo e a construção coletiva do conhecimento.

Além da produção textual, a fotografia foi incorporada como linguagem complementar, permitindo que os participantes expressassem, por meio de imagens captadas por seus celulares, as emoções, ideias e reflexões despertadas pelas leituras. Essa prática contribuiu para ampliar as formas de expressão e para a articulação entre diferentes linguagens, em consonância com os princípios dos multiletramentos.

O acompanhamento e a análise das atividades foram realizados por meio de registros em diário de campo, fotografias das produções e observações participativas. Também foram considerados relatos espontâneos dos estudantes, que apontaram para a importância do clube como espaço de expressão, escuta e pertencimento. Em síntese, a metodologia privilegiou a participação ativa dos estudantes, a interdisciplinaridade entre Língua Portuguesa, Literatura, História e Arte, utilizando diferentes linguagens, elaborando análises multissemióticas, configurando o clube como um espaço de leitura, ainda, como um território de criação, diálogo, aumento de repertório cultural, conhecimento sobre si e sobre o outro e a construção coletiva de saberes. A interdisciplinaridade se potencializa à medida que faz diferentes disciplinas dialogarem entre si, num movimento de unir a fragmentação do ensino em um processo articulador da aprendizagem (Lück, 1994), fazendo com que da leitura coletiva, emergisse o café literário. As imagens 3, 4, 5 e 6 mostram as produções e apresentações dos estudantes a partir das leituras realizadas.

Imagem 3: leitura do livro “O e-mail de caminha”.



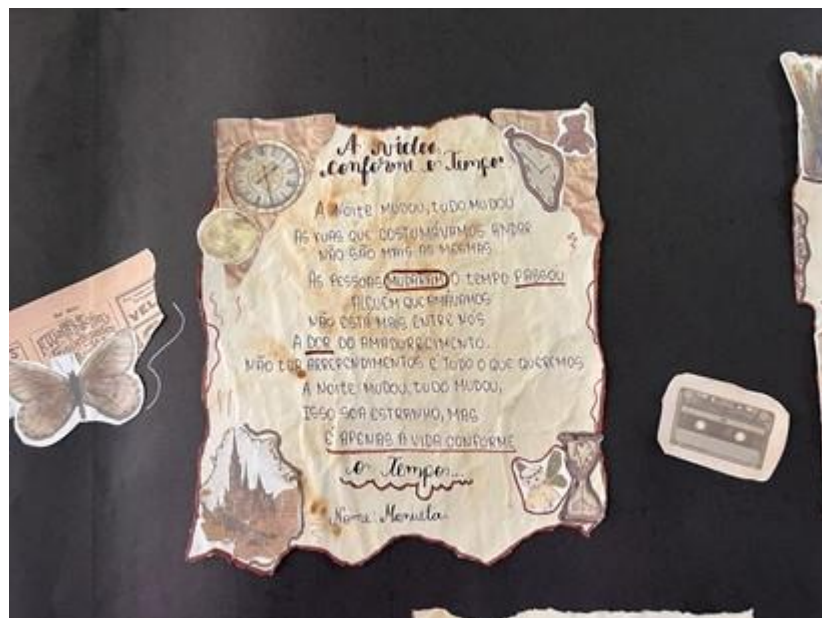
Fonte: Autora (2025)

Imagem 4: leitura do livro “Alice no país das maravilhas”.



Fonte: Autora (2025)

Imagem 5: Poesia a partir do projeto



Fonte: Autora (2025)

Imagem 4: Mural com os trabalhos



Fonte: Autora (2025)

Café Literário: Um espaço de leitura, diálogo e oralidade

O *Café Literário* configurou-se como um momento fundamental dentro do *Clube de Leitura Resenha DH*, promovendo um espaço diferenciado para a socialização das leituras e produções dos estudantes. Realizado periodicamente, esse encontro proporcionou aos participantes a oportunidade de lerem em voz alta suas resenhas e relatos, além de compartilharem impressões e interpretações sobre os textos trabalhados em aula.

Essa prática teve como objetivo principal estimular a oralidade e a escuta ativa, elementos essenciais para o desenvolvimento comunicativo e crítico dos jovens. Por meio da roda de leitura coletiva que antecede o café, os estudantes eram convidados a expressar suas ideias, questionar e dialogar em um ambiente acolhedor e de respeito mútuo. Essa dinâmica favoreceu a construção de vínculos afetivos entre os participantes e fortaleceu o senso de pertencimento ao grupo.

O formato do *Café Literário* buscou romper com o modelo tradicional de apresentação acadêmica, valorizando a espontaneidade e a diversidade de vozes. Ao unir leitura, conversa e convivência em um ambiente informal, o encontro estimulou o protagonismo dos estudantes, que passaram a se reconhecer como leitores ativos e autores de suas próprias interpretações. Assim, o *Café Literário* representou uma estratégia pedagógica significativa para ampliar os modos de participação e engajamento

no processo de aprendizagem. A imagem 7 mostra criação de super-herói influenciada pela leitura de HQ do Espetacular Homem-Aranha e leitura obrigatória do trimestre escolhida pela aluna.

Imagem 7: criação do super-herói



Fonte: Autora (2025)

Competências Socioemocionais e Literatura no Ensino Fundamental II

O 8º e 9º ano do Ensino Fundamental representa um momento de transição e amadurecimento para os estudantes, que se preparam para os desafios do Ensino Médio. Nesse contexto, o desenvolvimento intencional de competências socioemocionais como autoconfiança, persistência, confiança e entusiasmo torna-se fundamental para que os jovens enfrentem suas demandas acadêmicas e sociais com segurança e resiliência, conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que determina sobre a formação do leitor literário:

Gêneros e formas diversas de produções vinculadas à apreciação de obras artísticas e produções culturais (resenhas, vlogs e podcasts literários, culturais etc.) ou a formas de apropriação do texto literário, de produções cinematográficas e teatrais e de outras manifestações artísticas (remediações, paródias, estilizações, video minutos, fanfics etc.) continuam a ser considerados associados a habilidades técnicas e estéticas mais refinadas. A escrita literária, por sua vez, ainda que não seja

o foco central do componente de Língua Portuguesa, também se mostra rica em possibilidades expressivas. Já exercitada no Ensino Fundamental, pode ser ampliada e aprofundada no Ensino Médio (BRASIL, 2018, p. 495).

A autoconfiança, relacionada à resiliência emocional, contribui para que os estudantes construam uma perspectiva positiva sobre suas habilidades, o que os motiva a superar dificuldades e a lidar com as expectativas crescentes. A persistência, por sua vez, favorece a manutenção do esforço diante de desafios, especialmente na preparação para avaliações e decisões futuras. Já a confiança, vinculada à amabilidade, sustenta a criação de relações interpessoais saudáveis, aspecto crucial diante das oscilações emocionais típicas da adolescência e dos riscos de exclusão social. O entusiasmo, enquanto engajamento com os outros, promove uma postura ativa e positiva frente à aprendizagem e à convivência escolar.

No âmbito do *Clube de Leitura Resenha DH*, o trabalho com a literatura literária oferece uma rica oportunidade para o desenvolvimento dessas competências. Através da leitura e da identificação com personagens, narrativas e experiências diversas, os estudantes ampliam sua capacidade de autorregulação emocional e empatia. A prática da escrita de resenhas e da participação em rodas de leitura e cafés literários exige a mobilização da persistência para revisar e aprimorar seus textos, do entusiasmo para explorar recursos linguísticos e multimodais, da confiança para expressar suas opiniões e da autoconfiança para reconhecer e valorizar suas próprias vozes.

Assim, a literatura enriquece o repertório cultural dos estudantes e, ainda, atua como ferramenta para o desenvolvimento integral, auxiliando-os a compreender suas emoções, regular comportamentos e construir relações mais positivas. Dessa forma, o projeto reforça a importância de se trabalhar as competências socioemocionais de maneira integrada aos conteúdos curriculares, ampliando o impacto educativo e preparando os jovens para os desafios da vida escolar e social. O projeto possui um Instagram com vídeos, que pode ser visto nos links:

<https://www.instagram.com/p/DJ6jpF5tEav/>.

<https://www.instagram.com/p/DJuW3lqvslj/>.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O *Clube de Leitura Resenha DH* evidenciou que práticas educativas que dialogam com os interesses e as linguagens dos estudantes são fundamentais para promover um aprendizado significativo e emancipatório. Conforme aponta Freire (1996), a educação que valoriza a escuta e o protagonismo contribui para a formação de sujeitos críticos e conscientes, capazes de intervir em seu contexto. O clube, ao incorporar a leitura literária, a produção textual e a linguagem fotográfica, constituiu-se como um espaço de resistência contra práticas escolares meramente burocráticas e descontextualizadas.

Além disso, a articulação com os conceitos de multiletramentos (ROJO, 2012) demonstrou que ampliar as formas de expressão é essencial para abarcar as experiências diversificadas dos jovens, principalmente em contextos socioculturais variados. A inclusão da fotografia como complemento das resenhas possibilitou uma construção de sentidos mais rica e ampliada, dialogando com a cultura digital que atravessa o cotidiano dos estudantes.

Por fim, os resultados do projeto indicam que o envolvimento dos alunos em práticas interdisciplinares e afetivas fortalece não apenas as competências cognitivas, mas também as socioemocionais, contribuindo para a construção de um ambiente escolar mais inclusivo e participativo (DAYRELL, 2003). Assim, o *Resenha DH* reforça a urgência de repensar metodologias tradicionais e investir em iniciativas que promovam a autoria, o diálogo e a escuta ativa, reafirmando a escola como um território de formação integral e de emancipação social.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ensino Médio. Ministério da Educação. 2018.
- CANDIDO, A. *A educação pela noite*. São Paulo: Ática, 1989a.
- CANDIDO, A. **Direitos humanos e literatura**. In: FESTER, Ana Célia R. (org.). *Direitos humanos e literatura*. São Paulo: Brasiliense, 1989b. p. 107–126.
- CANDIDO, A. **Formação da literatura brasileira: momentos decisivos**. 7. ed. Belo Horizonte: Itatiaia, 1993a. v. 1.
- CANDIDO, A. **Recortes**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993b.

- CANDIDO, A. **A literatura e a formação do homem**. In: CANDIDO, Antonio. Textos de intervenção. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2002. p. 77–92.
- COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.
- DAYRELL, J. T. O jovem como sujeito social. **Revista da Faculdade de Educação**, UFMG, n. 24, p. 40–52, set./out./nov./dez. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/zsHS7SvbPxKYmvcX9gwSDty/?format=pdf>. Acesso em: 29 jul. 2025.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- LÜCK, H. **Pedagogia interdisciplinar: Fundamentos teóricos - metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- MARIA, L. de. **Leitura & colheita: livros, leitura e formação de leitores**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- ROJO, R. H. R.; MOURA, E. de. (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- TEIXEIRA, K. C. B.; MOURA, J. C. M. Active Methodologies for Teaching Linear Algebra in an Engineering Course. **IEEE Latin America Transactions**, v. 14, n. 2, p. 837–843, 2016.

Capítulo 27

VOZES QUE APRENDEM: A PRODUÇÃO DE PODCASTS COMO EXPERIÊNCIA MIDIÁTICA NO ENSINO DE ESPANHOL COM ESTUDANTES DO CAMPO

DOI: 10.5281/zenodo.17360131

Silvia Mossi Utzig

*Doutoranda em Educação em Ciências. Licenciada em Letras- Espanhol/Inglês. Professora de língua espanhola na E.M.E.B de Tempo Integral Alceu Wamosy-Uruguaiiana/RS.
silviamossiutzig@gmail.com*

Eleonora Leguiçano Centena Silva

Especialista em Educação Ambiental. Licenciada em Ciências Biológicas. Professora de ciências na E.M.E.B de Tempo Integral Alceu Wamosy-Uruguaiiana/RS.eleonora.centena@hotmail.com

Leida Beatris Nunes de Vargas Pinto

Especialista em Educação Infantil. Licenciada em Pedagogia. Professora dos anos iniciais na E.M.E.B de Tempo Integral Alceu Wamosy-Uruguaiiana/RS. leidabeatris@gmail.com

Karla da Costa Mendes Ribeiro

Licenciada em Letras. Professora de arte na E.M.E.B de Tempo Integral Alceu Wamosy-Uruguaiiana/RS. karlacmr3@gmail.com

Silvia da Silva Doval

Especialista em Psicopedagogia. Pedagoga com habilitação em Educação Infantil.

Professora de Educação Infantil na E.M.E.B de Tempo Integral Alceu Wamosy-

Uruguaiana/RS. silviadoval74@gmail.com

Luciele Bonorino Licker Poetini Alegre

Graduada em Pedagogia (Anos Iniciais-Ed.Infantil e Gestão Escolar). Professora de

Educação Infantil na E.M.E.B de Tempo Integral Alceu Wamosy-Uruguaiana/RS.

lucielelickeralegre@gmail.com

Resumo: Este relato apresenta os resultados de um projeto pedagógico interdisciplinar desenvolvido com estudantes do 8.º ano do Ensino Fundamental em uma escola do campo localizada a mais de 60 km da zona urbana de Uruguaiana (RS). A proposta surgiu no contexto do ensino do conteúdo “Los medios de comunicación”, na disciplina de Língua Espanhola, com o objetivo de integrar linguagem, tecnologia e temas sociais por meio da produção de podcasts. Os estudantes, organizados em grupos, escolheram temáticas de interesse, como vida rural, bullying e gravidez na adolescência, pesquisaram, planejaram os roteiros, e gravaram os episódios com até cinco minutos. Os dados da pesquisa foram analisados a partir da abordagem narrativa (KRAMER, 2003), permitindo reconstruir os sentidos atribuídos pelos sujeitos à experiência vivida. De forma complementar, identificaram-se categorias temáticas conforme Bardin (2011), evidenciando aprendizagens ligadas à identidade, protagonismo, letramento digital e conscientização social. A culminância do projeto ocorreu na feira de ciências da escola, com a apresentação pública dos episódios, valorizando a autoria estudantil e o vínculo com a comunidade. O uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) contribuiu para tornar o ensino da língua estrangeira mais significativo, contextualizado e sensível à realidade dos estudantes do campo. Os resultados apontam que práticas como essa fortalecem a autonomia, a expressão e a formação integral dos estudantes, reafirmando o valor dos projetos interdisciplinares e da escuta ativa no cotidiano escolar.

Palavras-chave: Língua Espanhola. Estratégias Tecnológicas. Interdisciplinaridade. Escola do campo. Protagonismo juvenil.

Abstract: This article presents the results of an interdisciplinary educational project developed with 8th-grade students from a rural school located over 60 kilometers from the urban area of Uruguaiana (RS), Brazil. The initiative emerged within the context of teaching “Los medios de comunicación” in Spanish language classes, aiming to integrate language, technology, and social themes through the creation of podcasts. Organized into groups, students selected relevant topics, such as rural life, bullying, and teenage pregnancy, conducted research, planned scripts, recorded, and edited five-minute episodes. The data were analyzed through narrative inquiry (KRAMER, 2003), allowing the reconstruction of the meanings students attributed to the experience. Complementarily, thematic categories were identified based on Bardin (2011), highlighting learning outcomes related to identity, digital literacy, student agency, and social awareness. The project culminated in a science fair, where one group presented their episode publicly and received recognition for content quality and creativity. The integration of Digital Information and Communication Technologies (ICTs) contributed to a more contextualized, meaningful, and humanized foreign language learning process. The results show that such practices promote autonomy, authentic expression, and holistic student development, reinforcing the value of interdisciplinary projects and active listening in educational spaces.

Keywords: Spanish Language. Technological Strategies. Interdisciplinarity. Rural School. Youth Protagonism

INTRODUÇÃO

O ensino de línguas estrangeiras, quando articulado às realidades locais e às práticas sociais significativas, transforma-se em uma poderosa ferramenta para o desenvolvimento da criticidade, da comunicação e da identidade dos estudantes. No Brasil, a inclusão da língua espanhola no currículo da educação básica atende à demanda de formação integral e plural dos sujeitos, conforme previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB (BRASIL, 1996) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais, PCNs de Língua Estrangeira (BRASIL, 1998), que defendem a aprendizagem da língua como prática social e promotora da cidadania. A Base Nacional Comum Curricular, BNCC (BRASIL, 2018) reafirma esse compromisso ao destacar que o ensino de línguas deve

desenvolver competências linguísticas, interculturais e socioemocionais, promovendo o uso da linguagem como instrumento de interação, expressão, reflexão e construção de sentidos.

Em especial, nas escolas do campo, como a que originou este projeto, localizada a mais de 60 quilômetros da zona urbana do município de Uruguaiana, no Rio Grande do Sul, o ensino de espanhol adquire contornos ainda mais significativos. Nessas realidades, marcadas por desafios estruturais e distâncias físicas, o acesso à comunicação e à expressão torna-se uma forma de aproximação com o mundo e de fortalecimento da autoestima e da identidade dos estudantes. A vivência cotidiana entre fronteiras culturais, linguísticas e geográficas também exige da escola um olhar pedagógico sensível, que valorize o contexto dos sujeitos e promova aprendizagens contextualizadas.

De acordo com Moreno Fernández (2000), ensinar espanhol como língua estrangeira exige considerar não apenas a dimensão linguística, mas também as práticas culturais e os sentidos sociais da comunicação. Para isso, é essencial que o ensino esteja vinculado à realidade do estudante e estimule o uso da língua em situações significativas. Nesse sentido, Rojo (2006) enfatiza a importância de práticas de linguagem que ultrapassem os limites da sala de aula e envolvam gêneros discursivos reais, como o podcast, que permite a mobilização de múltiplas competências.

As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) também desempenham papel central nesse processo. Seu uso, quando planejado de forma pedagógica, favorece o protagonismo juvenil e a inserção do estudante na cultura digital, ampliando suas possibilidades de criação, participação e autoria (Moran, 2015; Lemke, 2010). Um exemplo concreto disso foi a produção de *podcasts* realizada com os estudantes do 8.º ano, que partiu do conteúdo curricular “*Los medios de comunicación*”, explorando não apenas o vocabulário da língua espanhola, mas também a capacidade de pesquisar, organizar ideias e se comunicar por meio da oralidade digital.

Divididos em grupos, os estudantes tiveram autonomia para escolher os temas dos episódios, criar roteiros bilíngues e gravar suas produções com o apoio da professora que utilizou a biblioteca da escola para a gravação dos episódios. Com duração máxima de cinco minutos, os *podcasts* foram editados e compartilhados com as famílias por meio de grupos de WhatsApp escolares, ampliando os efeitos pedagógicos da atividade para além do espaço da sala de aula. Os episódios abordaram temáticas diversas como gravidez na

adolescência, vida do homem do campo, um dia em uma granja e *bullying*, conectando os conteúdos linguísticos a temas transversais e socialmente relevantes.

O destaque da experiência foi a apresentação de um dos podcasts na feira de ciências da escola, em um estande temático que simulava um estúdio de *podcast*. O episódio sobre gravidez na adolescência culminou com a pesquisa sobre as fases da gestação, produzido integralmente por um dos grupos dos estudantes, foi elogiado pela comissão avaliadora e pelos ouvintes, evidenciando a potência dos projetos integradores para o desenvolvimento das competências gerais da educação básica.

Assim, este relato tem como objetivo analisar a experiência pedagógica de produção de *podcasts* na disciplina de língua espanhola com estudantes de uma escola do campo, discutindo seus efeitos na aprendizagem linguística, no uso das TDICs e na formação de sujeitos autônomos e críticos. A análise será realizada à luz da pesquisa narrativa (Kramer, 2003), que valoriza as histórias, as vozes e as experiências dos sujeitos como fontes legítimas de conhecimento e reflexão no campo educacional.

PERCURSO METODOLÓGICO

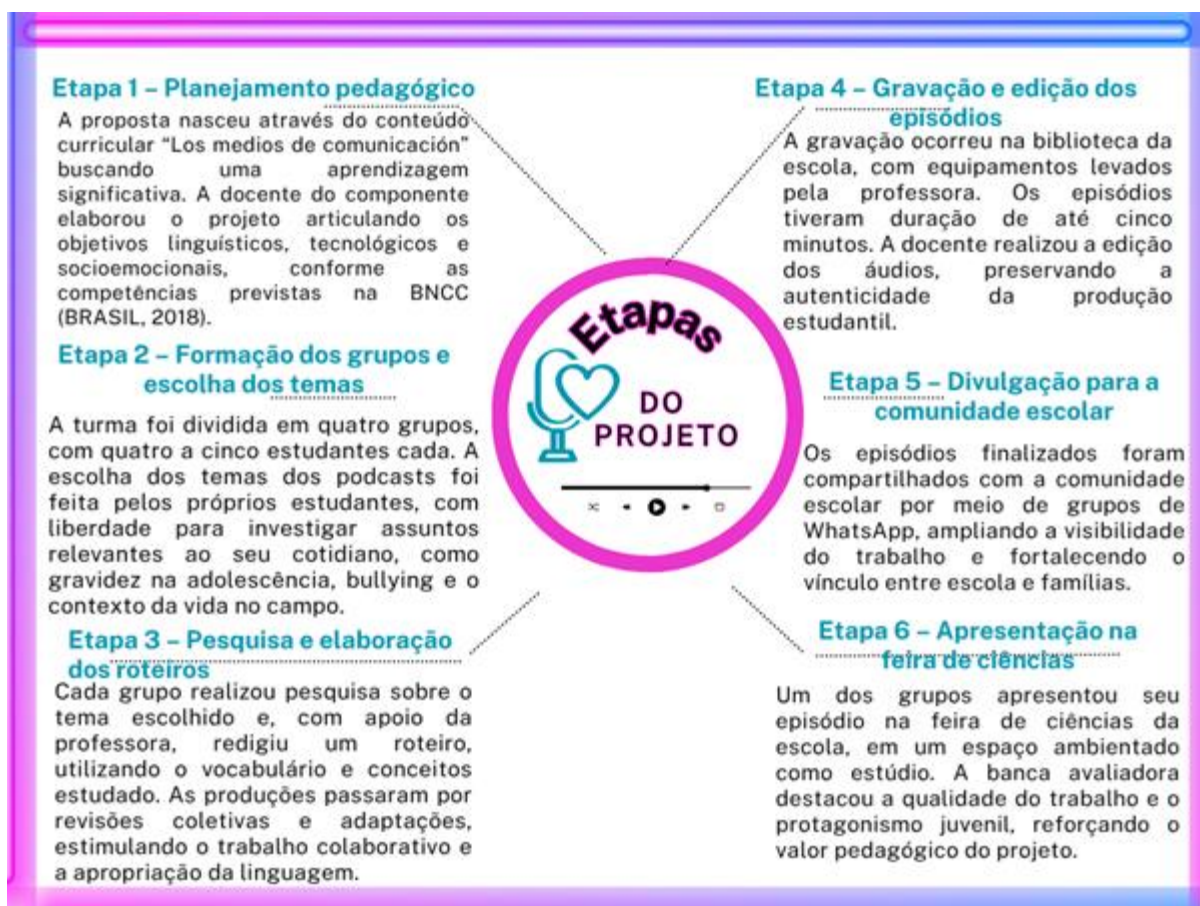
Este estudo qualitativo, ancorado na perspectiva da pesquisa narrativa (Kramer, 2003), busca compreender as experiências dos estudantes ao longo de um projeto de produção de podcasts em língua espanhola. A proposta considerou os sentidos construídos pelos sujeitos durante o processo, valorizando o contexto da escola do campo e a intencionalidade pedagógica da prática.

Participantes e contexto

A experiência foi desenvolvida em uma escola do campo situada a mais de 60 quilômetros da zona urbana do município de Uruguaiana (RS). Participaram diretamente cerca de vinte estudantes do 8.º ano do Ensino Fundamental. A escolha dos participantes foi intencional, considerando que o conteúdo “Los medios de comunicación” está previsto no plano trimestral do oitavo ano.

A seguir, apresenta-se no fluxograma 1, com desenho metodológico, organizado em seis etapas principais:

Fluxograma 1- Etapas do projeto



Fonte: elaborado pelas autoras (2025)

Análise dos dados

A análise dos dados baseou-se na abordagem da pesquisa narrativa (Kramer, 2003), buscando reconstruir os sentidos atribuídos pelos estudantes durante o processo de produção dos podcasts. De forma complementar, observou-se a recorrência de temas nas narrativas e roteiros, permitindo uma aproximação com a análise de conteúdo temática (Bardin, 2011), sem fragmentar os relatos individuais ou coletivos.

Resultados e discussões

A análise dos dados desta pesquisa ocorreu por meio de recortes narrativos, buscando compreender os significados construídos pelos estudantes durante o processo de criação e apresentação dos podcasts. Cada grupo vivenciou o projeto de forma singular, expressando através do gênero oral digital aspectos de sua realidade, seus saberes e suas

inquietações. As histórias narradas revelaram não apenas a aprendizagem da língua espanhola, mas também a construção da autoria, da escuta ativa, da argumentação e da autonomia. A seguir, apresentamos as experiências de cada grupo, destacando seus principais aprendizados e contribuições.

Episódio 1: “A vida do homem no campo” “La vida Campera”

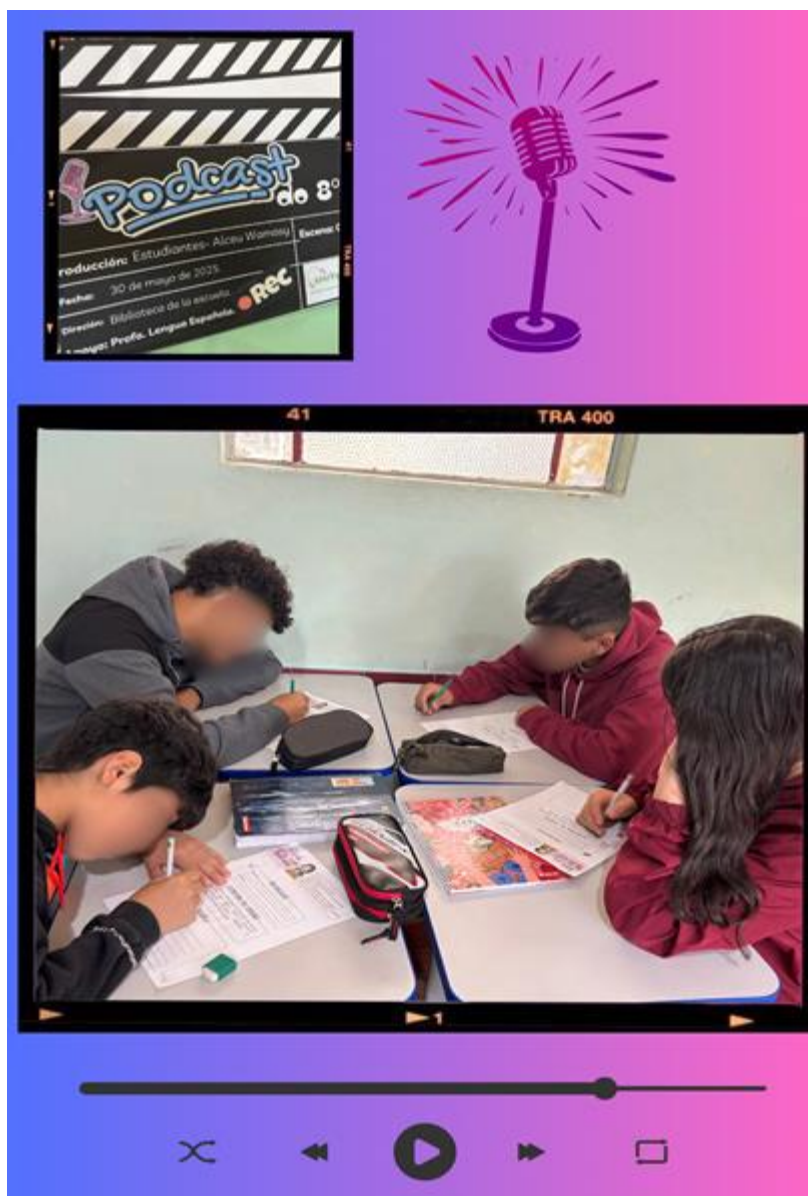
Neste episódio, os estudantes narraram o cotidiano de famílias que vivem e trabalham na zona rural. O grupo escolheu retratar a figura do agricultor como símbolo de luta, persistência e sabedoria. Ao redigir o roteiro, os estudantes utilizaram expressões do vocabulário estudado, conectando o aprendizado da língua ao universo que conhecem bem: o campo. A gravação trouxe uma oralidade carregada de afeto, demonstrando orgulho da vida rural e valorização do espaço onde estudam.

“El hombre del campo se levanta temprano, cuida de los animales y cultiva la tierra con amor. Sin él, no hay alimento.” “O homem do campo acorda cedo. Cuida dos animais e cultiva a terra. Sem ele, não há alimento.” (tradução nossa).

“O homem do campo utiliza vários tipos de venenos no dia-a-dia, por exemplo o azulão pra matar bixeira.”

Esse episódio evidenciou como a produção textual pode funcionar como dispositivo de afirmação identitária e reconhecimento cultural. Além disso, o uso da língua estrangeira para falar da própria realidade mostra um deslocamento criativo e reflexivo, valorizado por Rojo (2006), ao defender que as práticas de linguagem devem estar vinculadas aos repertórios dos estudantes. Na imagem 1 destacamos a preparação e organização do grupo para a gravação do seu episódio.

Imagem 1: Grupo 1 concentrados na pesquisa do episódio.



Fonte: Elaborado pelas autoras (2025)

Episódio 2: “Uma jornada pela granja”

Inspirados pelas suas vivências em pequenas propriedades, o grupo narrou a trajetória de uma criança que passa o dia visitando espaços da granja: o galinheiro, o potreiro, o pomar. Com um tom leve e descritivo, os estudantes construíram uma narrativa fluida, mesclando elementos da rotina rural com curiosidades e expressões típicas. O vocabulário em espanhol foi mobilizado com naturalidade, e a gravação teve inserções sonoras como canto de pássaros e mugido de vaca, editadas pelos próprios estudantes com apoio da professora.

“Na granja temos galinha, vacas e vários tipos de animais, camperíamos cedo. Em João Arregui as raças de vacas mais criadas são: Brafor, Angus e Brangus.

“Quando o bezerro nasce precisamos curar o umbigo pra não criar bicheira.”

Esse episódio destacou a potência lúdica e sensível do podcast como gênero, aproximando linguagem, oralidade e território. Segundo Moreno Fernández (2000), a aprendizagem significativa da língua estrangeira ocorre quando ela se ancora na experiência do sujeito — o que se confirmou na espontaneidade e autenticidade do áudio produzido. Na imagem 2, podemos verificar o dia da gravação desse grupo.

Imagem 2: Grupo 2, estudantes organizados para gravar seu episódio.



Fonte: Elaborado pelas autoras (2025)

Episódio 3: “Bullying”

Este grupo optou por tratar de um tema delicado, com o qual alguns estudantes já haviam tido contato: o bullying no ambiente escolar. A decisão surgiu após debates em aula, quando os estudantes identificaram o podcast como uma forma de conscientizar

colegas sobre a importância do respeito e da empatia. A escolha do idioma espanhol para abordar a temática trouxe desafios, principalmente na formulação de expressões que traduzissem sentimentos e situações reais, mas o grupo se dedicou intensamente à revisão e à pronúncia.

“Pode ser causado tanto verbal quanto com agressão.”

“Devemos ensinar o valor do respeito e empatia.”

O episódio foi marcado por uma postura crítica e solidária, demonstrando o desenvolvimento de competências socioemocionais e comunicativas. A conexão entre tema social e prática de linguagem está alinhada à BNCC (BRASIL, 2018), que destaca a linguagem como prática de cidadania. Na imagem 3, os estudantes refletindo sobre respeito, educação e empatia, preparados para a gravação do episódio.

Imagem 3: Grupo 3, estudantes no momento que antecipou a gravação do episódio.



Fonte: Elaborado pelas autoras (2025)

Episódio 4: “Gravidez na adolescência”

Este foi o episódio apresentado na feira de ciências e eleito como destaque pela banca avaliadora. O grupo pesquisou dados estatísticos, organizou entrevistas simuladas e estruturou um roteiro argumentativo com alertas e orientações sobre o tema. A

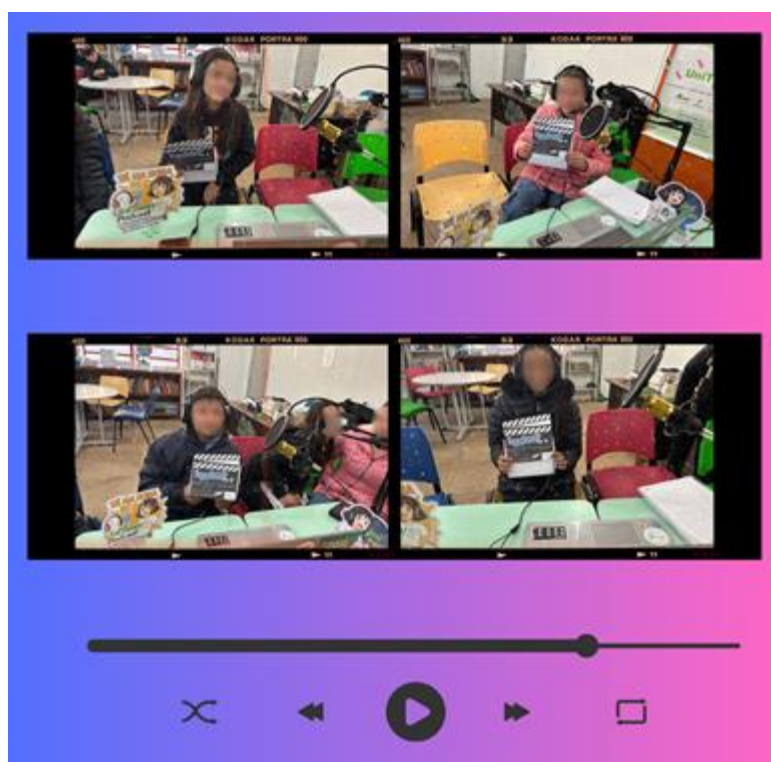
gravação foi feita com segurança, domínio do conteúdo e forte carga emocional, o que impressionou o público presente.

“Nem os mais velhos conseguem cuidar um filho, imagina uma criança cuidando de outra.”

“A adolescência é uma etapa de descobrimento. É importante ter informação e diálogo em casa, com os pais.”

Além da competência linguística, o episódio demonstrou maturidade na abordagem do tema e capacidade de articulação entre áreas do conhecimento, como ciências, saúde e cidadania. A escolha do podcast como meio permitiu aos estudantes exercerem protagonismo discursivo, como enfatiza Freire (1996), ao destacar o poder da palavra no processo de conscientização. A partir da imagem 4 percebemos a satisfação dos estudantes em serem protagonistas em ação.

Imagem 4: Grupo 4, estudantes com foco na prevenção e informação.



Fonte: Elaborado pelas autoras (2025)

Na imagem 5, os estudantes do grupo 4 apresentam seu trabalho em um estande decorado como estúdio de gravação, com microfones, cartazes e fones de ouvido. Os estudantes explicaram com entusiasmo o processo de criação do podcast.

Imagem 5: estudantes participando da Feira de Ciência e Tecnologia da escola.



Fonte: Elaborado pelas autoras (2025)

A síntese das aprendizagens desenvolvidas ao longo do projeto pode ser organizada em categorias temáticas, identificadas a partir da análise narrativa dos episódios e dos registros da professora. A seguir, apresenta-se a tabela 1 com as categorias emergentes, os episódios correspondentes e os principais sentidos pedagógicos evidenciados:

Tabela I – Categorias Temáticas Emergentes a partir dos Podcasts Estudantis

Categoria Temática	Episódios relacionados	Sentidos pedagógicos emergentes
Identidade rural e pertencimento	“A vida do homem no campo”; “Uma jornada pela granja”	Valorização do campo como espaço de vida, trabalho e cultura; fortalecimento da identidade local.

Conscientização social	“Gravidez na adolescência”; “Bullying”	Reflexão sobre direitos, autocuidado, empatia e cidadania ativa; exercício da argumentação crítica.
Protagonismo e autoria	Todos os episódios	Planejamento colaborativo, tomada de decisões, expressão de ideias e desenvolvimento da autonomia.
Letramento digital e oralidade	Todos os episódios	Uso consciente das TDICs; domínio do gênero oral digital; escuta ativa e desenvolvimento da fala.
Interdisciplinaridad e	“Gravidez na adolescência”; “Bullying”, “Vida no campo”.	Integração entre linguagens, ciências humanas e temas transversais; aplicação prática de saberes.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2025)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto de produção de *podcasts* nas aulas de língua espanhola, desenvolvido com estudantes de uma escola do campo, revelou-se uma experiência pedagógica rica, sensível e profundamente transformadora. Ao articular linguagem, cultura, pesquisa e tecnologia, a proposta transcendeu os limites do ensino tradicional e promoveu aprendizagens que tocaram o intelecto, a emoção e a identidade dos estudantes envolvidos.

Cada episódio gravado foi mais do que uma atividade escolar: foi uma forma de dizer ao mundo como esses jovens veem a vida, o lugar onde vivem, os desafios que enfrentam e os sonhos que alimentam. Ao assumirem a autoria de seus roteiros, escolherem temas relevantes e se organizarem em grupos de trabalho colaborativo, os estudantes exercitaram sua autonomia, sua escuta, sua criticidade e sua capacidade de criar com responsabilidade e empatia.

Essa experiência evidencia a potência dos projetos interdisciplinares, capazes de integrar áreas do conhecimento, aproximar a escola da realidade vivida pelos estudantes

e valorizar saberes que muitas vezes não cabem nos moldes avaliativos convencionais. Ao falar de *bullying*, da gravidez precoce, da vida no campo ou da rotina na granja, os estudantes não apenas aprenderam a língua espanhola, mas aprenderam a se expressar, a ouvir o outro e a refletir sobre questões sociais a partir do lugar que ocupam no mundo.

O uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) nesse processo foi essencial. Longe de serem apenas ferramentas, as TDICs atuaram como mediadoras de experiências significativas, possibilitando a gravação, edição e difusão das vozes juvenis. A sala de aula se ampliou para além dos muros da escola, alcançando famílias, comunidades e espaços públicos como a feira de ciências, reafirmando a relevância do uso consciente e pedagógico das tecnologias.

Nas escolas do campo, onde a distância geográfica muitas vezes impõe desafios de acesso e de visibilidade, projetos como este reafirmam a escola como espaço de pertencimento, de expressão e de potência criativa. Os estudantes tornaram-se protagonistas de sua própria aprendizagem, construindo pontes entre o conteúdo escolar e suas vivências pessoais, entre a língua estrangeira e suas raízes culturais.

Mais do que desenvolver competências linguísticas, o projeto permitiu que cada estudante experimentasse o valor de sua voz. E quando a escola possibilita que os jovens falem e sejam ouvidos, ela cumpre um dos papéis mais nobres da educação: formar sujeitos conscientes, críticos, sensíveis e preparados para dialogar com o mundo.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 29 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – Língua Estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KRAMER, Sônia. A voz do professor em pesquisa narrativa: possibilidades e desafios. In: SACRISTÁN, José Gimeno (org.). Professores e saberes escolares. Porto: Porto Editora, 2003. p. 233-252.

LEMKE, Claudia. **Transformando a educação com as tecnologias digitais**. Porto Alegre: Penso, 2010.

MORENO FERNÁNDEZ, Francisco. **Qué español enseñar: norma e variación en el mundo hispánico**. Madrid: SGEL, 2000.

ROJO, Roxane. **Práticas de linguagem em sala de aula: letramento e multiletramentos**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

Capítulo 28

LA CASA Y LOS MUEBLES: CULTIVANDO MEMÓRIAS AFETIVAS ATRAVÉS DE POESIAS BILÍNGUES DE ESTUDANTES DO CAMPO

DOI: 10.5281/zenodo.17360150

Silvia Mossi Utzig

Doutoranda em Educação em Ciências. Licenciada em Letras- Espanhol/Inglês. Professora de língua espanhola na rede municipal de Uruguaiiana/RS. silviamossiutzig@gmail.com

Michele Borba Müller

Especialista em Escola de Tempo Integral. Licenciada em Letras- Espanhol. Professora de língua portuguesa na rede municipal de Uruguaiiana/RS. chelebm@hotmail.com@gmail.com

Angela Maria Molinari de Souza

Especialista em Escola de Tempo Integral. Licenciada em Matemática e Pedagogia. Professora de matemática na rede municipal de Uruguaiiana/RS. amolinarisouza@gmail.com

Janete Wolffebüttel Carloto

Especialista em Sociologia. Licenciada em Pedagogia-Orientação Educacional. Professora de ensino religioso na rede municipal de Uruguaiiana/RS. janetewcarloto@gmail.com

Carolina Fagundes Christofari

Licenciada em Pedagogia. Professora dos anos iniciais na rede municipal de Uruguaiana/RS. carolinachristofari@gmail.com

Andrea Simone Matos Guimarães

Licenciada em Pedagogia. Professora nos anos iniciais na rede municipal de Uruguaiana/RS.

Resumo: O presente relato descreve a implementação e os resultados de um projeto pedagógico realizado com estudantes do 7.º e 8.º anos de uma escola localizada no campo, no município de Uruguaiana (RS), a mais de 60 km da zona urbana, cujo foco foi o ensino de vocabulário em língua espanhola a partir de “La casa y los muebles.” Por meio de uma pesquisa qualitativa exploratória, foram conduzidas oficinas literárias que promoveram atividades de fixação lexical, dinâmicas lúdicas e produção colaborativa de poesias bilíngues. As produções poéticas, posteriormente revisadas e compiladas em uma coletânea, foram analisadas segundo o método de Análise de Conteúdo de Bardin (2011), emergindo quatro categorias temáticas principais: família, espaço rural, transformação escolar e sonhos. Os resultados indicam que a criação de poesias bilíngues ampliou o repertório linguístico dos estudantes, fortaleceu competências textuais e favoreceu o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como empatia, cooperação e autoconfiança. A publicação da coletânea e o evento de lançamento, com sessão de autógrafos durante a Festa da Noite Campeira, envolveram a comunidade escolar e reforçaram o protagonismo juvenil e a valorização da identidade no campo. Apesar das limitações do estudo, restrito a uma única escola, os achados apontam para a eficácia de metodologias participativas e contextualizadas no ensino de línguas estrangeiras em áreas rurais.

Palavras-chave: Ensino de Língua Espanhola. Poesia Bilíngue. Protagonismo Juvenil. Competências Linguísticas. Contexto Rural.

Abstract: The present report describes the implementation and outcomes of a pedagogical project carried out with 7th- and 8th-grade students at a rural school in the municipality of Uruguaiana, Rio Grande do Sul, located more than 60 km from the urban

area, with a focus on teaching Spanish vocabulary based on ‘La casa y los muebles.’”Through an exploratory qualitative research design, literary workshops were held to engage students in lexical reinforcement activities, playful dynamics, and collaborative production of bilingual poems. The poetic works, later reviewed and compiled into a published anthology, were analyzed using Bardin’s (2011) Content Analysis method, revealing four main thematic categories: family, rural space, school transformation, and dreams. The results indicate that the bilingual poetry creation expanded students’ linguistic repertoire, strengthened textual and genre competencies, and fostered socioemotional skills such as empathy, cooperation, and self-confidence. The publication of the anthology and its launch event, featuring an autograph session during the Festa Campeira, involved the school community and reinforced youth protagonism and the valorization of rural identity. Despite the study’s limitations—it was confined to a single school—findings suggest the effectiveness of participatory and contextualized methodologies in foreign language education in rural settings.

Keywords: Teaching Spanish. Bilingual Poetry. Youth Protagonism. Linguistic Competencies. Rural Context.

INTRODUÇÃO

O ensino de línguas estrangeiras em escolas de área rural enfrenta múltiplos desafios, tais como carência de recursos tecnológicos, pouco contato cultural sistemático com o idioma-alvo e impactos das desigualdades de gênero no acesso às práticas de letramento.

Nessas instituições, a escola pública do campo assume papel central na promoção de competências linguísticas, conforme enfatizado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1998). Podemos dizer que a proposta se articula com a BNCC (2018) estabelecendo relação com as cinco competências gerais, o conhecimento; o pensamento científico, crítico e criativo; o repertório cultural; a comunicação; e cultura digital, além de ressaltar competências socioemocionais, como empatia, cooperação e resiliência, essenciais para o desenvolvimento integral dos estudantes do campo.

De forma análoga, os PCNs (1998) orientam o trabalho com gêneros textuais autênticos, a leitura e a produção de textos escritos e orais, valorizando as experiências e o contexto sociocultural do campo.

Quando se trata do ensino de espanhol, perguntas como “¿Qué español enseñar?” (Moreno Fernández, 2006) e “¿Cómo representar la competencia comunicativa?” (Maecuschi & Almeida Filho, 2008) guiam a escolha de conteúdos e metodologias sensíveis ao contexto dos estudantes do campo. Ainda, Bakhtin (1986) destaca a relevância dos gêneros textuais para organizar práticas de leitura e escrita, enquanto Freire (1996) defende a pedagogia dialógica e problematizadora como forma de promover a consciência crítica.

Nesse cenário, o presente relato investigou como a criação de poesias bilíngues, centradas no vocabulário de “La casa y los muebles”, pode fortalecer o protagonismo juvenil e a identidade dos estudantes do campo. Inspirados por propostas de intervenção em gêneros textuais (Gonçalves, 2010; Rojo, 2006), articulamos oficinas literárias e análise de conteúdo para superar limitações de infraestrutura e recursos didáticos.

Além disso, o presente trabalho detalha como as oficinas literárias e a produção de poesias bilíngues promoveram competências linguísticas, além de contribuir para o desenvolvimento afetivo e relacional dos estudantes. Será descrito o processo de criação e publicação da coletânea bilíngue, demonstrando como esse produto didático amplia o repertório linguístico e consolida memórias afetivas, fortalecendo seu protagonismo de estudante do campo.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Primeiramente, é importante situar o ensino de espanhol no Brasil em seu contexto histórico e sociocultural. Desde o período colonial, a presença de imigrantes espanhóis, intensificada entre 1888 e 1930 com a chegada de mais de quatro milhões de pessoas, conforme Araújo (2012), contribuiu para a difusão da língua e da cultura hispânica no país. Apesar dessa tradição, somente com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) tornou-se obrigatória a oferta de língua estrangeira na rede pública, que privilegiou o ensino de inglês no ensino fundamental e abriu espaço para o espanhol de forma optativa no ensino médio. Na contemporaneidade, o espanhol se firma como necessidade

educacional e profissional, impulsionado pela integração no MERCOSUL e pela competitividade do mercado de trabalho (Dias & Dias, 2012).

Em seguida, a compreensão dos gêneros textuais revela-se fundamental para orientar práticas de leitura e escrita eficazes. Bakhtin (1986) destaca que cada gênero possui características estáveis que orientam a produção e compreensão de sentidos. Assim, intervenções didáticas baseadas em reescrita e criação poética, como as propostas por Gonçalves (2010) e Rojo (2006), oferecem aos estudantes do campo repertórios textuais diversificados, capazes de dialogar com suas vivências e promover engajamento.

Ademais, os referenciais pedagógicos críticos de Paulo Freire (1996) embasam a proposta deste estudo, pois a pedagogia dialógica e problematizadora fortalece o protagonismo juvenil ao possibilitar aos estudantes refletirem sobre sua realidade e expressarem suas experiências por meio da poesia bilíngue, centrada no vocabulário de *La casa y los muebles*.

No que tange às diretrizes curriculares, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) elenca cinco competências gerais – conhecimento; pensamento científico, crítico e criativo; repertório cultural; comunicação; cultura digital – e destaca competências socioemocionais como empatia e cooperação. De forma complementares, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1998) orientam o trabalho com textos autênticos e gêneros diversos, valorizando o contexto sociocultural rural. Essas referências dialogam com a necessidade de promover competências linguísticas, textuais e de gênero em um projeto de ensino-aprendizagem sensível ao campo.

Por fim, questionamentos de Moreno Fernández (2006) – “¿Qué español enseñar?”, e de Maecuschi & Almeida Filho (2008) “¿Cómo representar la competencia comunicativa?”, direcionam a seleção de estratégias que asseguram a relevância e a efetividade do ensino de espanhol em contexto rural. Nesse sentido, o presente estudo contribui para a discussão sobre práticas educacionais e literárias que fortalecem o repertório linguístico e o protagonismo de estudantes do campo.

METODOLOGIA

Caracterização do Estudo

Este projeto caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa exploratória (Gil, 2008), pautada na participação ativa dos estudantes do campo e na definição sistemática de

objetivos e procedimentos para assegurar rigor e relevância. Inspirado em abordagens práticas e reflexivas, objetivou investigar como a produção de poesias bilíngues, centrada no vocabulário de “La casa y los muebles”, promove competências linguísticas, textuais e de gênero, além de fortalecer o protagonismo juvenil.

Foram estabelecidos os seguintes objetivos:

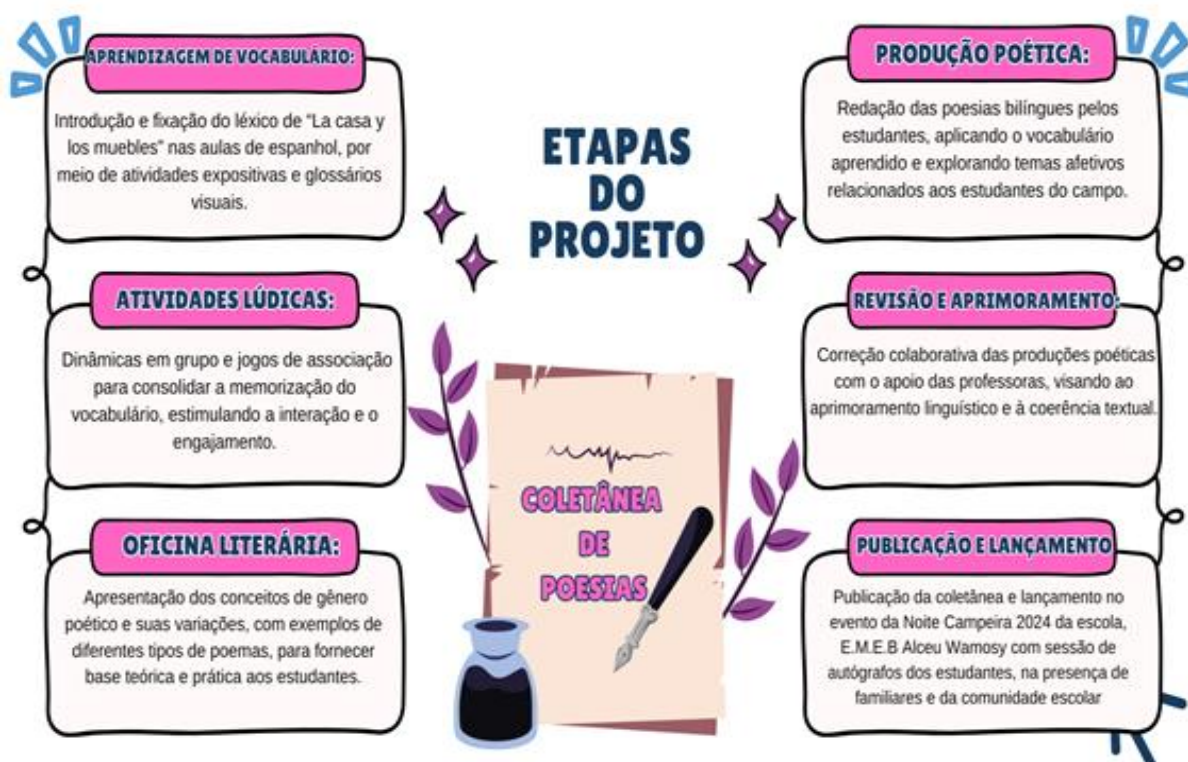
Objetivo Geral: Analisar de que modo oficinas literárias e criação de poesias bilíngues contribuem para o desenvolvimento de competências linguísticas e textuais para o protagonismo dos estudantes do campo.

Objetivos Específicos: 1) Descrever as etapas do projeto, desde a fixação do vocabulário até a publicação da coletânea; 2) Identificar categorias temáticas nas poesias (Bardin, 2011); 3) Avaliar a relevância da atividade no repertório linguístico e nas relações afetivas dos estudantes.

Procedimentos

Os procedimentos do projeto foram organizados em seis etapas sequenciais que foram organizadas no fluxograma1:

Fluxograma1: descrição das etapas do projeto.



Fonte: Elaborado pelos autores. (2025)

Universo da Pesquisa

O universo da pesquisa abrangeu 24 estudantes do 7.º e 8.º ano de uma escola pública do campo do município de Uruguaiana na fronteira Oeste do Rio Grande do Sul. A turma participante foi selecionada pelo grau de familiaridade e contextualização com a matriz curricular da disciplina de língua espanhola, visando à representatividade das vivências e costumes local.

Análise de Dados

Para realizar a análise dos dados, os autores seguiram os preceitos da análise de conteúdo de Bardin (2011).

Assim, a análise das poesias produzidas, seguiram as fases descritas a seguir:

Pré-análise: Leitura exploratória dos textos para familiarização com o material e definição das unidades de registro;

Codificação: Identificação e rotulação de trechos relevantes, por meio de codificação aberta, permitindo a emergência de categorias sem preconceitos teóricos rígidos;

Agrupamento de categorias: Organização dos códigos em categorias temáticas, com base na recorrência e afinidades semânticas, resultando em quatro grandes eixos: família, espaço rural, transformação escolar e sonhos;

Interpretação: Sistematização dos achados e reflexão sobre o significado das categorias, relacionando-as aos objetivos específicos e aos referenciais teóricos.

Os resultados dessa categorização serão apresentados na seção seguinte, ilustrando como as poesias bilíngues expressam as vivências e as memórias afetivas dos estudantes do campo.

Resultados

A seguir, apresenta-se a quadro 1 que relaciona cada categoria temática às percepções dos estudantes e a trechos selecionados das poesias bilíngues, para manter o anonimato utilizamos caracteres alfabéticos onde, E= estudante e S= Silvia, inicial do nome da escritora.

Quadro 1: categorização das poesias

Categoria	Percepções dos Estudantes	Extratos das Poesias
Família	Afeto, segurança e apoio familiar	“Na minha casa, me sinto leve, pois é amor que se recebe.” (K.B). “Quando estou em casa, em paz. Minha mãe acende a lareira. O calor, tão bom, me sinto satisfaz.” (Y.C). “Minha avó grita: Corre, o escolar vai chegar! (M.C).
Espaço rural	Conexão com a natureza e valorização do trabalho no campo	“Quando o sol desperta, a lida se inicia, Na lavoura, é a vida que irradia.” (E R). “Trapeio gado, ando a cavalo com paixão.” (R.P)
Transformação escolar	Escola percebida como espaço de aprendizagem, convívio e transformação pessoal	“Na escola, aprendemos a crescer, Para um futuro melhor, para vencer.” (E.V). “No campo, o piá sonha e estuda,” (J.P)
Sonhos	Desejos de superação, futuro promissor e construção de projeto de vida	“Cresci aqui, com minha irmã, na imensidão sem fim. Ela foi pra cidade, e agora estou só, bem assim. Vou chamá-la, quem sabe, volta sem tardar . (E.E).

Fonte: Elaborado pelos autores. (2025)

Além dos trechos apresentados, observam-se contribuições individuais que enriquecem as categorias: Um estudante expressa o desejo de seguir a tradição familiar no campo, assim como seu pai, tio e avô, ressaltando o orgulho de trabalhar na terra.

Em outra poesia, uma estudante descreve a comida preparada pela avó, especialmente a cuca, como símbolo de afeto e tradição familiar.

Também outra estudante reflete sobre a vida cotidiana no campo e manifesta saudade de sua irmã, que foi estudar em outra cidade, antecipando o reencontro futuro.

Estes relatos reforçam a singularidade da vida dos estudantes do campo, marcada por rotinas que se diferenciam das vivências urbanas. Muitos acordam ainda de madrugada, vestindo-se sob a luz tênue para alcançar o ônibus escolar que serpenteia estradas de chão e bretes até a escola.

Em uma das poesias, um estudante descreve o chamado carinhoso de sua avó, que oferece o primeiro café da manhã antes de enfrentarem juntos o percurso matinal. Outro participante retrata o orgulho de seguir a tradição familiar, trabalhando a terra como pai, tio e avô, enquanto uma jovem poeta lamenta a saudade da irmã que partiu para estudar em outra cidade, guardando a esperança do reencontro.

Essas narrativas poéticas não apenas revelam a beleza e o desafio do cotidiano rural, mas também evidenciam como a prática literária fortalece o pertencimento, o protagonismo e as memórias afetivas dos estudantes do campo.

A seguir disponibilizamos algumas imagens que foram utilizadas como banner de fundo para o lançamento e momento de autógrafos realizados pelos estudantes. O painel foi montado no espaço de eventos da escola, exibindo a capa do livro bilíngue e decorado com as fotos dos autores, ou seja, os estudantes.

Imagem 1: Painel do lançamento da coletânea bilíngue de poesias.



Fonte: elaborado pelos autores

Logo, na imagem 2, elucidamos o dia do lançamento do livro na Festa da Noite Campeira, evento realizado anualmente em setembro em homenagem à Semana Farroupilha e ao aniversário da escola, os estudantes autografaram seus exemplares diante de familiares e membros da comunidade. A imagem reserva o momento em que, cada participante registrou seu nome no livro bilíngue, simbolizando o reconhecimento de seu esforço e o orgulho de sua trajetória como estudante do campo.

Imagem 2: Sessão de autógrafos dos estudantes



Fonte: elaborado pelos autores

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo demonstrou que a criação de poesias bilíngues fundamentadas no vocabulário de “La casa y los muebles” constitui uma estratégia eficaz para o ensino de espanhol em contexto de escola do campo. Ao longo das oficinas literárias, observou-se não apenas o desenvolvimento de competências linguísticas, textuais e de gênero, mas também o fortalecimento do protagonismo juvenil e das relações afetivas comunitárias. Além disso, a publicação da coletânea e o evento de lançamento com sessão de autógrafos permitiram estender o impacto das produções para além da sala de aula, envolvendo familiares e a comunidade escolar. Essa etapa final reforçou a autoestima dos estudantes e consolidou memórias duradouras, elementos centrais para a motivação de novos aprendizados.

Entre as limitações do estudo, destaca-se a amostragem restrita a uma única escola e o caráter exploratório da pesquisa, que não permite generalizações amplas. Recomenda-se, para investigações futuras, a replicação do projeto em diferentes regiões rurais e a adoção de instrumentos quantitativos para medir o impacto das oficinas nos aspectos socioemocionais.

Por fim, este trabalho contribui para a área de ensino de línguas ao evidenciar o valor de práticas literárias contextualizadas, reforçando a importância de metodologias participativas que valorizem a identidade e as experiências dos estudantes do campo.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Michel Lahud. São Paulo: Martins Fontes, 1986.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Estrangeira**. Brasília: MEC, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_le.pdf. Acesso em: 25 jul. 2025.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 25 jul. 2025.
- DIAS, Ana Maria P.; DIAS, Carlos Eduardo. A importância do espanhol no contexto educacional brasileiro. **Revista Educação e Mercado**, v. 5, n. 2, p. 1-10, 2012.

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GONÇALVES, Ana Rosa. **Gêneros textuais e reescrita: uma proposta de intervenção**. Rio de Janeiro: DP&A, 2010.
- MAECUSCHI, Jacomari; ALMEIDA FILHO, Francisco. **Representação da competência comunicativa**. Campinas: Mercado de Letras, 2008.
- MORENO FERNÁNDEZ, Francisco. **¿Qué español enseñar?** Madrid: Edelsa, 2006.
- ROJO, Roxane. **A prática da linguagem em sala de aula**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.
- ARAÚJO, Carlos S. **História da imigração espanhola no Brasil**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.
- UTZIG, Silvia (org.). **Coletânea bilíngue de poesias dos estudantes da EMEB Alceu Wamosy**. Uruguiana: Editora ESL, 2024.

Capítulo 29

HORA DO ESPANTO: LENDAS URBANAS, CONTOS DE TERROR E CURTA METRAGEM NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA DO CAMPO

DOI: 10.5281/zenodo.17360168

Michele Borba Müller

Especialista em Escola em Tempo Integral. Licenciada em Letras- Espanhol. Professora de língua portuguesa na rede municipal de Uruguai/RS. michele.bmuller13@gmail.com

Resumo: O presente relato descreve o processo de implementação de um Projeto Literário centrado nos contos de terror e nas lendas urbanas, com o objetivo de estimular nos estudantes o interesse pela leitura, a partir de uma temática que desperta sua curiosidade: o mistério, o terror e o suspense. O projeto foi desenvolvido com turmas do 8º e 9º ano do ensino fundamental, iniciando-se com a exploração de lendas urbanas conhecidas, considerando os interesses dos alunos e suas sugestões temáticas. As atividades envolveram pesquisas, rodas de conversa, mediação da leitura por meio da “hora do conto”, produção e reescrita de textos, trocas coletivas e, por fim, a elaboração de curta-metragens. Nessa etapa, os estudantes, organizados em grupos, criaram e roteirizaram suas próprias narrativas, podendo se inspirar em lendas urbanas já existentes ou desenvolver histórias inéditas, desde que demonstrassem criatividade e autoria. Os curta-metragens foram exibidos às demais turmas dos anos finais, proporcionando um momento de socialização das produções. As histórias também foram digitadas e reunidas em uma coletânea, posteriormente entregue à biblioteca da escola.

Além disso, os estudantes participaram da Feira Literária, apresentando-se caracterizados como personagens das lendas trabalhadas em sala de aula, como Maria Sangrenta, a Loira do Banheiro, a Gangue do Palhaço, entre outros.

Palavras-chave: Ensino de Língua Portuguesa. Formação de leitores. Produção Escrita. Protagonismo Juvenil. Tecnologias Midiáticas. Criação e produção de Curtas Metragens de Terror.

Abstract: This report describes the implementation of a Literary Project centered on horror short stories and urban legends, with the aim of fostering students' interest in reading by drawing on a theme that sparks their curiosity: mystery, horror, and suspense. The project was carried out with 8th- and 9th-grade middle-school classes, beginning with the exploration of well-known urban legends and taking into account students' interests and suggested themes. Activities included research, discussion circles, guided reading through "story hour" sessions, text production and rewriting, peer exchanges, and, finally, the making of short films. At this stage, students, organized in groups, created and scripted their own narratives, either drawing inspiration from existing urban legends or developing original stories, provided they demonstrated creativity and authorship. The short films were screened for other upper-grade classes, providing a moment to share the productions. The stories were also typed and compiled into an anthology, later donated to the school library. In addition, students took part in the Literary Fair, appearing in costume as characters from the legends studied in class, such as Maria Sangrenta (Bloody Mary), a Loira do Banheiro (the Blonde in the Bathroom), a Gangue do Palhaço (the Clown Gang), among others.

Keywords: Portuguese Language Teaching; Reader Development; Written Production; Youth Protagonism; Media Technologies. Creation and production of Horror Short Films.

INTRODUÇÃO

O ensino de Língua Portuguesa em escolas públicas do meio rural enfrenta desafios estruturais e pedagógicos, entre os quais a limitação de infraestrutura tecnológica e o bloqueio atitudinal de parte dos estudantes diante da disciplina. À luz da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o componente Língua Portuguesa organiza-se por quatro

eixos: leitura/escuta, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica, articulados a campos de atuação (artístico-literário, práticas de estudo e pesquisa, jornalístico-midiático e vida pública), com a cultura digital perpassando as práticas de linguagem (BRASIL, 2017).

Considerando essas diretrizes, desenvolveu-se, em uma escola pública rural sem laboratório de informática, um projeto literário centrado em lendas urbanas e contos de terror, partindo de diagnóstico inicial do interesse dos estudantes dos 8º e 9º anos. A ênfase no conto dialoga com o letramento literário (COSSON, 2006), favorecendo ciclos formativos de fruição, análise e produção textual com gêneros de curta extensão. O trabalho com gêneros ancorou-se em sequências didáticas para explicitar regularidades composicionais, estilísticas e temáticas, articular leitura, oralidade e escrita e promover produção autoral pelos alunos (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004).

Metodologicamente, a intervenção foi delineada como estudo de caso com aplicação de questionários diagnósticos, orientado pela literatura de pesquisa qualitativa em estudo de caso (YIN, 2015). A partir dos interesses levantados, organizaram-se atividades de leitura, análise de características de contos e lendas urbanas, debates e recontagens, inclusive com curtas, filmes e vídeos que permitiram contrastar manifestações locais, regionais e nacionais do gênero.

Na etapa final, os estudantes roteirizaram e filmaram curtas-metragens de terror baseados em textos autorais ou em lendas, mobilizando repertórios de leitura, escrita e educação midiática (ROJO, 2009; BUCKINGHAM, 2003). O presente relato sistematiza percepções e resultados do trabalho, evidenciando contribuições para autoria, criatividade, colaboração e participação crítica em práticas contemporâneas de linguagem (BRASIL, 2017).

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O ensino de Língua Portuguesa em escolas públicas do meio rural apresenta desafios estruturais e pedagógicos que incidem sobre a organização do trabalho docente, entre os quais a limitação de infraestrutura tecnológica e a permanência de bloqueios atitudinais em relação à disciplina, o que restringe experiências de pesquisa, leitura multissemiótica e produção de mídias pelos estudantes. Conforme a Base Nacional Comum Curricular, o componente organiza-se em quatro eixos, leitura e escuta, produção

de textos, oralidade e análise linguística e semiótica, articulados a campos de atuação, artístico literário, práticas de estudo e pesquisa, jornalístico midiático e vida pública, com a cultura digital entendida como dimensão transversal das práticas de linguagem e com ênfase em propostas integradas e contextualizadas que aproximem usos sociais da linguagem do cotidiano escolar (Brasil, 2017).

Nessa direção, a adoção de um projeto literário centrado em lendas urbanas e contos de terror dialoga com o letramento literário, que desloca o foco do ensino de conteúdos isolados para a formação do leitor autor, com atenção à fruição, à interpretação, à contextualização e à autoria (Cosson, 2006).

A tradição dos estudos de letramento no Brasil sustenta essa mudança de enfoque ao compreender leitura e escrita como práticas sociais situadas, indissociáveis de objetivos, suportes e contextos de circulação (Soares, 2010; Kleiman, 2008).

Em convergência, a abordagem dos gêneros do discurso, de base bakhtiniana, sustenta que cada esfera de atividade elabora formas relativamente estáveis de enunciação que orientam a interação e a produção de sentidos (Bakhtin, 2016). Em termos didáticos, as sequências propostas por Dolz e Schneuwly permitem explicitar regularidades composicionais, estilísticas e temáticas, articular leitura, oralidade e escrita e promover a passagem da modelização para a autoria, em consonância com os eixos e campos previstos na Base Nacional Comum Curricular (Dolz; Schneuwly, 2004; Brasil, 2017).

A escolha pelos contos e pelas lendas urbanas mobiliza repertórios juvenis e favorece o estudo do narrador, da focalização, da temporalidade, da construção do suspense e dos efeitos de sentido; no quadro teórico da literatura fantástica, a noção de hesitação entre explicações naturais e sobrenaturais oferece aparato analítico pertinente para leitura e produção de narrativas de terror (Todorov, 2017).

Elementos de morfologia narrativa podem enriquecer a análise e a escrita ao evidenciar funções recorrentes do enredo, como descritas por Propp (2006).

Quando o trabalho se expande do verbal para o audiovisual, com roteirização, filmagem e edição de filmes de curta metragem, alcança-se um horizonte de multiletramentos que integra linguagens, mídias e culturas de participação, articulando análise crítica e criação de conteúdos (Rojo, 2009; Jenkins, 2009).

Essa integração encontra respaldo na educação midiática, campo dedicado ao desenvolvimento de competências críticas, criativas e éticas para acessar, avaliar,

produzir e compartilhar informações em múltiplos ambientes, condição indispensável à participação cidadã em sociedades conectadas (Buckingham, 2003; Unesco, 2021).

Por fim, ao configurar se como intervenção pedagógica ancorada em dados do contexto e na voz dos estudantes, a experiência aproxima se do delineamento de estudo de caso, que busca a compreensão aprofundada de fenômenos educacionais em seus próprios limites e circunstâncias (Yin, 2015).

Em síntese, a confluência entre Base Nacional Comum Curricular, letramento literário, gêneros e sequências didáticas, teoria do fantástico e educação midiática fundamenta a proposta e cria condições para progressão nos eixos de Língua Portuguesa e para transferência de conhecimentos a práticas sociais de linguagem, mesmo em cenários com infraestrutura restrita.

METODOLOGIA

Caracterização do Estudo

Este estudo caracteriza se como pesquisa qualitativa, de natureza aplicada, delineada como estudo de caso com intervenção pedagógica desenvolvida em escola pública situada no meio rural. A finalidade é exploratória e descritiva, pois busca compreender em profundidade um processo formativo no seu contexto real e descrever suas etapas, produtos e sentidos atribuídos pelos participantes, sem pretensão de generalização estatística, mas com foco na transferibilidade para contextos educacionais análogos (Yin, 2015; Lüdke; André, 1986).

Foram estabelecidos os seguintes objetivos:

Objetivo Geral: Promover a linguagem audiovisual e a autoria estudantil por meio da criação de filmes de curta metragem de terror, fortalecendo criatividade, colaboração e autonomia, e aprimorando leitura e escrita

Objetivos Específicos: 1) Exercitar a leitura, escrita e oralidade, através de roda de conversas e contação de histórias; 2) Desenvolver a capacidade de trabalho em equipe, praticando a colaboração, cooperação e a auto-avaliação; 3) Analisar histórias e lendas urbanas, identificando as características inerentes a cada gênero textual trabalhado; 4) Avaliar a relevância da atividade para o contexto escolar, entendendo a importância da utilização das mídias como aliada no processo de ensino aprendizagem.

Procedimentos

Os procedimentos do projeto foram organizados em nove etapas sequenciais que foram organizadas da seguinte forma:

1. **Pesquisa de Caso:** Preenchimento de Formulário onde os alunos colocaram sobre o que gostariam de trabalhar.
2. **Conhecimentos Prévios:** Realizou-se uma roda de conversa informal, com contação de história, onde cada aluno contou histórias de terror. Obs.: a maioria delas foram de lendas locais ou histórias que seus pais, avós lhe contaram.
3. **Lendas Urbanas:** A professora partiu de lendas urbanas mais conhecidas, dividindo as aulas em três módulos. *Módulo I:* leitura, interpretação e análise de textos. *Módulo II:* Filmes, vídeos ou produções cinematográficas sobre o tema em questão. *Módulo III:* Produções de Texto (Escrita e Reescrita);
4. **Contos de Terror:** A professora trabalhou diversos contos, levando os alunos a entender que apesar de serem gêneros textuais parecidos, lendas urbanas e contos de terror são distintos.
5. **Filmes, Vídeos em forma de Curta Metragem:** a professora, paralelo as histórias trabalhadas, buscou contextualizar, trabalhando o texto e ao mesmo tempo filmes ou vídeos sobre as temáticas em foco, onde os alunos, posteriormente, tinham a oportunidade de criar histórias (contos) a partir das produções cinematográficas assistidas, exercitando assim, a criatividade textual, melhorando a escrita.
6. **Coletânea de Contos:** os textos produzidos pelos alunos foram guardados, digitados e formaram um livro de Coletânea de Contos de Terror, simples, sendo em folha A4, encadernado e entregue a Biblioteca da Escola. Vale ressaltar que a capa do “livro” foi ilustrada por um dos alunos que destacava-se no desenho.
7. **Produção do Curta Metragem:** a professora levou como culminância do *Projeto Literário: Hora do Espanto* a criação de um Curta Metragem em grupo, onde os alunos teriam a oportunidade de criar, participar, atuar e produzir uma produção cinematográfica totalmente nova e inédita, podendo ser um dos contos criados em aula ou uma das lendas urbanas trabalhadas, que poderia ser local, regional ou nacional.
8. **Apresentação dos Curtas Metragens:** como forma de validação do trabalho realizado pelos alunos, a professora de língua portuguesa convidou as outras turmas

para assistir, juntamente com os alunos cineastas (das turmas do 8º e 9º ano), a apresentação dos Curtas Metragens de Terror.

- 9. Certificação pelo Projeto:** Após a apresentação dos Curtas Metragens de Terror, a professora entregou um Certificado de Participação, como uma forma de valorizar o trabalho, o empenho, a criatividade e a dedicação dos alunos ao criarem, filmarem e editarem suas produções cinematográficas em forma de Curtas Metragens de Terror.

Universo da Pesquisa

O universo da pesquisa abrangeu 25 estudantes, do 8º e 9º ano, da escola pública de ensino básico, localizada no interior do município, na Vila de João Arregui, que fica a cerca de 60 km da cidade de Uruguaiana, na Fronteira Oeste do Rio Grande do Sul. As turmas participantes foram selecionadas pelo grau de interatividade, dedicação, facilidade de trabalhar com mídias e edição de vídeos, além da criatividade para criar e produzir histórias totalmente novas, exercitando a relevância de desenvolver a letramento tecnológica.

Resultados

A implementação do Projeto Literário Hora do Espanto, que integrou lendas urbanas e contos de terror ao currículo dos anos finais do ensino fundamental por meio da produção de filmes de curta metragem, resultou em ganhos observáveis nas dimensões de leitura, escrita, oralidade e participação estudantil.

Constatou-se melhoria na leitura em termos de clareza, fluência e entonação, com respeito às pausas necessárias à compreensão textual. Na escrita, registraram-se avanços na organização composicional, na coesão e na coerência, bem como uso mais criterioso de pontuação e ortografia. Observou-se, ainda, o surgimento de marcas de argumentação na produção estudantil, aspecto considerado crucial para a construção de autoria e legitimidade textual.

No plano da participação, estudantes inicialmente mais reservados ampliaram sua presença nas atividades, sobretudo nos momentos de roda de conversa e hora do conto, que funcionaram como espaços de escuta e expressão. Para estimular o retorno formativo, adotou-se, ao final de cada encontro, um procedimento avaliativo simples com anotações adesivas de duas cores: em uma, os discentes registravam aspectos positivos da aula; na

outra, pontos a aperfeiçoar. Os bilhetes evidenciaram elevada aceitação da proposta. Entre os comentários recolhidos nos diários de campo, destacam-se: *“Que aula boa!”*, *“Hoje aprendi mais”*, *“Estou adorando as histórias dos meus colegas”*, *“Com essas aulas da professora Michele, até escutei voz de quem nunca tinha ouvido”*, *“Estou até gostando mais de português”*. Tais manifestações, segundo a docente, indicaram não apenas engajamento, mas também a criação de um clima de confiança para a partilha de ideias.

O processo de produção audiovisual revelou alto nível de envolvimento e cuidado estético. Houve grupos que desenvolveram personagens com figurino e maquiagem próprios, sinalizando autonomia criativa e planejamento de cenas. Um dos grupos realizou filmagens em área de mata às margens da BR 472, próxima a um pequeno lago e a árvores altas, na Vila do Açude, optando por narrativa em terceira pessoa sem falas, o que exigiu atenção à construção visual de sentidos.

Em outra experiência, as gravações ocorreram em uma casa abandonada na Vila de João Arregui; o enredo tratou de uma maldição associada a um livro proibido, cuja leitura desencadeava eventos trágicos, com a presença de uma entidade que habitava a escuridão. Ambas as histórias foram inéditas, concebidas pelos próprios estudantes.

Outras produções basearam-se em lendas conhecidas. Um grupo escolheu a Maldição da Bruxa do Espelho, também referida como *Bloody Mary*, estruturando a narrativa em torno de um desafio entre amigos que culmina em desfecho trágico para a personagem cética.

Outro grupo trabalhou uma lenda local da Vila do Açude sobre uma professora que teria falecido em uma escola hoje em ruínas; as filmagens ocorreram fora do horário regular, no prédio abandonado, com resultados avaliados como criativos e coerentes com a proposta estética e narrativa.

Em síntese, os resultados abarcam desde o aumento do engajamento e da participação estudantil até a melhoria de competências linguísticas e discursivas, com ênfase na leitura, na escrita, na análise de textos e na oralidade. Do ponto de vista formativo, as atividades favoreceram a experimentação, a resolução de problemas, a colaboração e a coragem para enfrentar desafios, elementos que, segundo a professora, *“ampliaram horizontes e fizeram a turma reconhecer o valor de sua própria voz”*. As evidências reunidas sugerem que experiências dessa natureza contribuem para a aprendizagem integral, articulando desenvolvimento linguístico, apreciação estética e convivência escolar.

Como documentação complementar, encontram-se imagens que ilustram o percurso e os produtos do trabalho. As primeiras são relativas à Feira Literária de 2018, com turmas de oitavo e nono anos, ocasião em que os estudantes se caracterizaram como figuras de lendas urbanas trabalhadas em aula; os contos foram selecionados, digitados e organizados em um livro de coletânea, cuja capa foi idealizada e desenhada por um discente. As demais imagens referem-se ao projeto desenvolvido em 2024 com a turma do nono ano da Escola Municipal de Educação Básica de Tempo Integral Alceu Wamosy, quando se consolidou a proposta de criação de filmes de curta metragem e se registraram as conquistas pedagógicas relatadas.

Imagens 1: Feira Literária - Caracterização dos Alunos em Lendas Urbanas.



Fonte: elaborada pela autora (2025)

Imagem 2: Feira literária, alunos caracterizados durante o evento.



Fonte: elaborado pela autora (2025).

Logo, nas imagens 3 e 4, foi a produção, criação e a filmagem dos curtas metragens de terror dos alunos, a partir de contos escritos pelos estudantes em sala de aula. Essas imagens trazem duas propostas totalmente diferentes, pois uma foi gravada na floresta, sendo uma história totalmente inédita e a outra, foi baseada na lenda urbana da Bloody Mary, conforme relatado acima.

Imagem 3: Produção e filmagem dos Curtas Metragens de Terror.



Fonte: elaborado pela autora (2025)

Imagem 4: Produção e filmagem dos Curtas Metragens de Terror.



Fonte: elaborado pela autora (2025)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O relato evidencia experiências significativas de inserção de tecnologias midiáticas no contexto escolar, com trajetória que partiu de práticas de orientação mais tradicional para metodologias ativas, nas quais os estudantes assumiram papel central no processo de ensino e aprendizagem. A proposta do Projeto Literário Hora do Espanto, que articulou lendas urbanas e contos de terror à produção de filmes de curta metragem, favoreceu a autoria estudantil ao exigir que os grupos criassem, produzissem, atuassem e editassem as próprias histórias. Nos registros da docente, ressalta-se que essa dinâmica consolidou o hábito da leitura como experiência prazerosa e contribuiu, de forma subsequente, para a melhoria da escrita, por fortalecer a relação entre leitura frequente e qualidade da produção textual.

A gênese da proposta decorreu de observação sistemática: a professora identificou elevado interesse da turma por narrativas de terror e forte repertório de referências audiovisuais. Os estudantes frequentemente discutiam cenas, sugeriam alternativas de enredo e indicavam como procederiam se fossem produtores. Diante desse cenário, a docente apresentou a ideia de transformar os contos trabalhados em aula em filmes de curta metragem, e a adesão foi imediata. Os grupos puderam escolher entre histórias autorais inéditas, como tramas com monstruosidades e assombrações, ou adaptações de lendas urbanas exploradas em sala, entre elas personagens consagradas como a Loira do Banheiro e a figura conhecida como Bloody Mary.

O processo criativo revelou desenvolvimento progressivo de competências técnicas e estéticas. Ao longo das gravações, os estudantes planejaram personagens, figurino e maquiagem, organizaram cenas, ajustaram enquadramentos e regravaram trechos sempre que avaliaram ser necessário. A cada iteração, observaram-se avanços na narrativa, no encadeamento de ações e na atuação, com autocorrekções orientadas por critérios discutidos coletivamente. Conforme apontam as anotações da professora, a empolgação dos grupos com a própria produção fomentou um ambiente de colaboração, escuta e respeito às ideias do outro, além de reforçar a confiança para apresentar os resultados à comunidade escolar.

Os produtos finais alcançaram padrão considerado elevado para a etapa de escolaridade, tanto pela consistência de enredo quanto pelo cuidado com a linguagem audiovisual. Em reconhecimento ao empenho, a docente concedeu certificados de participação a todos os integrantes, gesto acompanhado por aplausos e elogios dos colegas. As considerações da professora registram que a experiência consolidou aprendizagens que transcendem o domínio técnico, ao articular leitura, escrita, análise de textos, oralidade, criatividade, autonomia e trabalho em equipe. Em síntese, o projeto reafirma a potência de práticas integradoras, capazes de mobilizar interesses juvenis, valorizar a autoria e qualificar o percurso formativo em Língua Portuguesa.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de P. Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016. Disponível em: <https://www.editora34.com.br/detalhe.asp?id=914>. Acesso em: 2 ago. 2025.

- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 2 ago. 2025.
- BUCKINGHAM, D. *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Cambridge: Polity Press, 2003. Disponível em: https://www.politybooks.com/bookdetail?book_slug=media-education-literacy-learning-and-contemporary-culture--9780745628295. Acesso em: 2 ago. 2025.
- CETIC.br; CGI.br. **TIC Educação 2023: livro de resultados**. São Paulo: CGI.br/NIC.br, 2024. ISBN 978-65-85417-23-5. Disponível em: https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20241119194257/tic_educacao_2023_livro_completo.pdf. Acesso em: 2 ago. 2025.
- COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006. Disponível em: <https://www.editoracontexto.com.br/produto/letramento-literario-teoria-e-pratica/1496745>. Acesso em: 2 ago. 2025.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. Disponível em: <https://mercado-de-letras.com.br/produto/generos-orais-e-escritos-na-escola/>. Acesso em: 2 ago. 2025.
- JENKINS, H. *Cultura da convergência*. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009. Disponível em: <https://editoraaleph.com.br/products/cultura-da-convergencia>. Acesso em: 2 ago. 2025.
- KLEIMAN, A. B. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. *Linguagem em (Dis)curso*, v. 8, n. 3, p. 487–517, 2008. DOI: 10.1590/S1518-76322008000300005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ld/a/KqMWJvwLDpVwgmmVJpFv4bk/abstract/>. Acesso em: 2 ago. 2025.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/000799588>. Acesso em: 2 ago. 2025.
- PROPP, V. *Morfologia do conto maravilhoso*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. Disponível em: <https://www.editoras.com/forenseuniversitaria/0354-0.htm>. Acesso em: 2 ago. 2025.

ROJO, R. Letramentos múltiplos, escola e inclusão social. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. Disponível em (catálogo ou resenha que descreve a obra):

<https://www.parabolaeditorial.com.br/letramentos-multiplos---escola-e-inclusao-social-22704715>. Acesso em: 2 ago. 2025.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

Disponível em (registro bibliográfico): <https://bds.unb.br/handle/123456789/440>.

Acesso em: 2 ago. 2025.

UNESCO. *Media and Information Literate Citizens: Think Critically, Click Wisely: MIL Curriculum for Educators and Learners*. 2. ed. Paris: UNESCO, 2021. Disponível em:

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377068>. Acesso em: 2 ago. 2025.

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

Disponível em (Google Books – ficha do livro):

https://books.google.com/books/about/Estudo_de_Caso_5_Ed.html?id=EtOyBQAAQBAJ.

Acesso em: 2 ago. 2025.

Capítulo 30

A LÍNGUA ESPANHOLA COMO PONTE INTERCULTURAL: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A VALORIZAÇÃO DAS HERANÇAS AFRICANAS

DOI: 10.5281/zenodo.17360218

Silvia Mossi Utzig

¹Doutoranda em Educação em Ciências. Licenciada em Letras- Espanhol/Inglês. Professora de língua espanhola na rede municipal de Uruguaiiana/RS. silviamossiutzig@gmail.com

Juraci Cardoso Belmude

Licenciada História/Geografia. Professora de geografia na rede municipal de Uruguaiiana/RS

Iroilda Silveira da Rosa

Especialista em Psicopedagogia clínica e institucional. Licenciada em Pedagogia (Ed. Infantil e Anos iniciais). Professora Orientadora na Educação Infantil na rede municipal de Uruguaiiana/RS. silveirairoilda@gmail.com

Élida Josefa Barcellos da Silva

Especialista em Educação Especial. Licenciada em Pedagogia. Professora dos anos iniciais na rede municipal de Uruguaiiana/RS. elidajosefabarcellos@gmail.com

Rita Cinara Gonçalves da Silva

Especialista em Psicopedagogia clínica e institucional. Pedagoga com habilitação nos anos iniciais. Professora na parte diversificada na rede municipal de Uruguaiana/RS.

ritacinara.gs@gmail.com

Pamela Dotto Barrientos

Especialista em Educação Especial. Graduada em Letras e Pedagogia. Professora dos anos iniciais (parte diversificada) na rede municipal de Uruguaiana/RS. pamidotto@gmail.com

Resumo: Este artigo apresenta uma experiência pedagógica desenvolvida com estudantes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II, pertencentes a uma escola do campo, localizada na zona rural do município de Uruguaiana, Rio Grande do Sul. A proposta foi realizada nas aulas de Língua Espanhola e teve como foco a valorização da consciência negra e das heranças culturais africanas, em consonância com a Lei nº 11.645/2008, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especialmente no eixo dos Temas Contemporâneos Transversais. As atividades incluíram a confecção de adornos africanos, lapbooks sobre a consciência negra, mapas temáticos, pinturas de máscaras africanas, releituras inspiradas na obra de Pablo Picasso e a criação do símbolo Sankofa com caneta 3D. A culminância ocorreu na Mostra Cultural da escola. A análise dos dados, orientada pela abordagem interpretativa (Kramer, 2006), revelou a potência da criatividade pedagógica no ensino de línguas e a valorização das raízes culturais afrodescendentes. A proposta evidenciou que é possível ensinar com sensibilidade e profundidade, mesmo em contextos diversos, e que o ensino de línguas estrangeiras pode contribuir para o resgate identitário e para a construção de uma educação mais justa e humana. Em um país miscigenado como o Brasil, reconhecer, agradecer e valorizar tudo o que o povo africano fez, e ainda faz, por nossa história e cultura é um dever ético e pedagógico.

Palavras-chave: Educação do campo. Consciência negra. Cultura africana. Língua espanhola. Criatividade pedagógica.

Abstract: This article presents a pedagogical experience carried out with 6th to 9th grade students from a rural school located in the countryside of Uruguaiana, in the state of Rio

Grande do Sul, Brazil. The project was developed during Spanish Language classes and focused on the appreciation of Black consciousness and African cultural heritage, in accordance with Law nº 11.645/2008, the National Curriculum Parameters (PCNs), and the National Common Curricular Base (BNCC), particularly in the axis of Contemporary Cross-Curricular Themes. Activities included the making of African adornments, lapbooks on Black consciousness, thematic maps, African mask paintings, reinterpretations inspired by Pablo Picasso, and the creation of the Sankofa symbol using 3D pens. The final presentation took place during the school's Cultural Exhibition. Data analysis, based on the interpretative approach (Kramer, 2006), revealed the power of pedagogical creativity in language education and the enhancement of Afro-descendant cultural roots. The experience demonstrated that it is possible to teach with sensitivity and depth, even in diverse educational contexts, and that foreign language teaching can contribute to identity recovery and the construction of a more just and humane education. In a racially mixed country like Brazil, recognizing, valuing, and expressing gratitude for all that the African people have contributed, and continue to contribute, to our history and culture is both an ethical and pedagogical responsibility

Keywords: Intercultural education. Antiracist pedagogy. Spanish language teaching. African cultural heritage. Creative teaching practices.

INTRODUÇÃO

A construção de uma educação comprometida com os direitos humanos, a justiça social e o reconhecimento da diversidade étnico-racial exige que o ambiente escolar se configure como espaço de valorização das múltiplas identidades culturais que compõem a sociedade brasileira. Nesse contexto, a promoção da consciência negra e o estudo das heranças africanas nas escolas são ações fundamentais para combater o racismo estrutural e fortalecer o pertencimento dos estudantes afrodescendentes.

A atividade pedagógica aqui relatada foi desenvolvida nas aulas de Língua Espanhola com estudantes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II, tomando como eixo norteador a valorização da cultura africana e afro-brasileira, em consonância com os princípios da Lei nº 11.645/2008, que torna obrigatória a inserção da história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo escolar. A proposta também dialoga com os

Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e com os Temas Contemporâneos Transversais definidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especialmente os que tratam da pluralidade cultural, da cidadania e da educação antirracista.

O trabalho integrou o ensino da língua espanhola ao estudo das contribuições africanas à arte, à linguagem e à cultura, com destaque para o artista Pablo Picasso e sua relação com as máscaras africanas. A abordagem interdisciplinar foi essencial para proporcionar aos estudantes uma reflexão crítica sobre a estética, a ancestralidade e a influência da matriz africana no contexto ocidental.

Diversas atividades foram realizadas: confecção de adornos africanos; construção de um lapbook/libreto sobre a Consciência Negra; produção de máscaras estilizadas inspiradas em Picasso; criação do símbolo africano Sankofa com caneta 3D, representando a filosofia de "retornar ao passado para aprender" e elaboração de mapas temáticos relacionados à cultura africana. Essas produções foram apresentadas na Mostra Cultural da escola, promovendo o protagonismo estudantil e o diálogo com a comunidade escolar.

A proposta foi fundamentada por autores como Kabengele Munanga (2005), ao discutir identidade negra e mestiçagem; Nilma Lino Gomes (2017), ao tratar do papel do movimento negro na educação; e Nei Lopes (2011), que nos oferece amplo repertório sobre a diáspora africana. No contexto regional, foram consideradas contribuições de Dóris Fagundes da Oliveira e José Rivair Macedo, que pesquisam a presença africana no Rio Grande do Sul e suas manifestações culturais. Também foram incorporadas as reflexões metodológicas de Iandra Maria Weirich da Silva Coelho (2022), no tocante à pesquisa educacional, e Gil (2008), no que se refere à pesquisa qualitativa. A análise dos dados será conduzida à luz da pesquisa interpretativa, valorizando as falas, percepções e produções dos estudantes.

Por meio dessa prática educativa, buscamos construir uma ponte entre o ensino de línguas estrangeiras e a valorização da memória, da ancestralidade e da identidade negra. Assim, reafirmamos o papel da escola como um território de resistência, conhecimento e transformação social.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A escola, como espaço social por excelência, é chamada a desempenhar um papel ativo na superação das desigualdades históricas e no fortalecimento da identidade de seus sujeitos. Para tanto, a inclusão de temas étnico-raciais no currículo escolar, de forma transversal e interdisciplinar, configura-se não apenas como uma recomendação pedagógica, mas como uma obrigação legal e ética.

A Lei nº 11.645/2008, que altera a LDBEN (Lei nº 9.394/1996), torna obrigatória a inserção da história e cultura afro-brasileira e indígena nos currículos da educação básica. Tal diretriz visa romper com a lógica eurocêntrica dominante nos processos de ensino-aprendizagem e garantir a valorização das contribuições dos povos africanos e indígenas à constituição da sociedade brasileira. Além disso, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reafirmam a necessidade de trabalhar os Temas Contemporâneos Transversais, entre eles a pluralidade cultural e os direitos humanos, em todas as disciplinas escolares, inclusive nas línguas estrangeiras.

A BNCC, ao propor o ensino da língua espanhola, reconhece a língua como prática social e instrumento de mediação cultural. O documento convida os educadores a promoverem uma formação crítica e cidadã, favorecendo o reconhecimento das identidades linguísticas e culturais diversas. Assim, o ensino de espanhol pode e deve dialogar com temas como ancestralidade, cultura afro-latina, produção artística, resistência e identidade negra, como forma de ampliar o repertório dos estudantes e estimular o pensamento decolonial.

Essa perspectiva é reforçada por autores como Kabengele Munanga (2005), ao argumentar que o conhecimento da história da população negra contribui para a desconstrução do racismo e para a formação de uma identidade negra positiva. Da mesma forma, Nilma Lino Gomes (2017) destaca que o movimento negro atua como educador social e político ao pressionar por políticas curriculares mais inclusivas. A autora defende que a escola deve se comprometer com práticas que levem em conta o pertencimento étnico-racial dos alunos e que valorizem os saberes afro-brasileiros e africanos.

No âmbito artístico, a atividade proposta toma como referência o artista espanhol Pablo Picasso, cuja obra é notoriamente influenciada pela estética das máscaras africanas, especialmente as oriundas de culturas da África Ocidental. Embora muitas vezes ocultado nas análises convencionais, esse aspecto revela como as culturas africanas exerceram

papel fundamental na constituição da arte moderna ocidental uma contribuição historicamente silenciada. Trazer essa discussão para a sala de aula é uma forma de promover a valorização estética e cultural das tradições africanas.

Além disso, o uso do símbolo africano Sankofa como elemento pedagógico foi fundamental para instigar nos estudantes a ideia de retorno às origens como forma de aprendizado. O símbolo, proveniente dos povos Akan (Gana), significa literalmente “voltar e pegar” e representa a importância de buscar no passado lições para construir o presente e o futuro. Conforme destaca Maulana Karenga (2001), a filosofia africana tradicional valoriza a memória, a coletividade e a ancestralidade como fundamentos do saber.

No contexto regional, as contribuições de autores como Dóris Fagundes da Oliveira (2010) e José Rivair Macedo (2012) são cruciais para compreendermos a presença negra no Rio Grande do Sul. Suas pesquisas revelam a força das manifestações culturais afro-gaúchas, incluindo as religiões de matriz africana, a musicalidade, os quilombos e a oralidade como formas de resistência e preservação identitária em um estado marcado pelo mito da homogeneidade europeia.

Por fim, no que diz respeito ao referencial metodológico e à análise dos dados, seguimos os apontamentos de Iandra Maria Weirich da Silva Coelho (2022), que destaca a importância de abordagens teórico-metodológicas que considerem os contextos escolares reais e as vozes dos sujeitos envolvidos. A opção pela pesquisa interpretativa permite compreender as experiências dos estudantes não apenas como dados objetivos, mas como produções simbólicas e culturais, impregnadas de significados, afetos e vivências. Para a estruturação da pesquisa, recorreremos também à obra de Gil (2008), especialmente no que tange à organização de estudos qualitativos no campo educacional.

Assim, esta fundamentação sustenta uma prática pedagógica que se pretende crítica, decolonial, sensível às multiplicidades culturais e comprometida com uma educação transformadora e antirracista.

METODOLOGIA

Desenho do projeto:

Este trabalho configura-se como uma pesquisa qualitativa, com abordagem interpretativa, voltada à compreensão das experiências, sentidos e aprendizagens construídas por estudantes durante o desenvolvimento de uma sequência didática

interdisciplinar no componente de Língua Espanhola, tendo como eixo temático a valorização da consciência negra e das heranças culturais africanas.

A proposta também encontra suporte metodológico em Gil (2008), especialmente no planejamento e organização das ações pedagógicas e investigativas, e em Coelho (2022), cuja perspectiva crítica sobre a pesquisa educacional propõe o diálogo entre teoria e prática, respeitando as especificidades e demandas reais das escolas públicas brasileiras.

Etapas da Projeto

O percurso do projeto foi organizado em quatro momentos principais, a seguir na tabela 1.

Tabela1: organização das etapas do projeto.

Etapas	Organização
1. Planejamento pedagógico e contextualização legal e curricular:	Nesta etapa, foram definidos os objetivos da proposta com base na BNCC, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), na Lei nº 11.645/2008, e nos Temas Contemporâneos Transversais, como diversidade cultural, cidadania e educação antirracista. Também foram selecionadas referências teóricas e culturais sobre heranças africanas e afro-brasileiras, inclusive no contexto regional sul-rio-grandense.
2. Desenvolvimento das atividades em sala de aula:	As atividades foram conduzidas ao longo de várias semanas, com integração entre conteúdos linguísticos do espanhol e elementos culturais e artísticos afrodescendentes. As ações realizadas incluíram: Confeção de adornos africanos (colares, pulseiras, turbantes); Produção de um lapbook/libreto sobre a Consciência Negra, com vocabulário em espanhol e reflexões sobre identidade; Elaboração de mapas temáticos com países africanos e suas línguas oficiais; Pinturas e criação de máscaras africanas e de máscaras inspiradas em Pablo Picasso; Produção do símbolo Sankofa com caneta 3D, refletindo sobre a filosofia de aprender com o passado;

	Atividades de escuta e oralidade em espanhol, conectadas ao vocabulário da cultura afro-latina.
3. Registro das práticas e coleta de dados:	Durante as atividades, a professora-pesquisadora realizou registros fotográficos, notas de campo, escuta sensível das falas espontâneas dos alunos e coleta de materiais produzidos. Esses dados foram fundamentais para a análise interpretativa.
4. Mostra Cultural e análise das experiências vivenciadas:	A culminância do projeto ocorreu na Mostra Cultural da escola, ocasião em que os estudantes apresentaram suas produções e compartilharam com a comunidade escolar os conhecimentos construídos. A partir desse evento, foram observados indícios de aprendizagem, empoderamento, engajamento e transformação no olhar dos alunos sobre a cultura afrodescendente.

Fonte: elaborado pelas autoras (2025)

Assim, o percurso metodológico adotado permitiu que o ensino de língua espanhola fosse ampliado para além da estrutura gramatical, tornando-se um espaço de valorização da identidade, da ancestralidade e da construção coletiva de saberes.

Descrição das Atividades Realizadas

As atividades propostas foram organizadas em uma sequência didática com abordagem interdisciplinar, articulando o ensino de língua espanhola com os conteúdos de história, artes e cultura afro-brasileira e africana. O objetivo foi oferecer aos estudantes experiências significativas que possibilitassem não apenas a aquisição de vocabulário e estruturas linguísticas, mas também o desenvolvimento de uma consciência crítica, identitária e social.

A seguir, o fluxograma 1 descreve as principais ações pedagógicas desenvolvidas:

Fluxograma1: Sequência das atividades propostas.



Fonte: elaborado pelas autoras (2025)

Atividade 1: Confeção de Adornos Africanos

Como atividade inicial, os alunos confeccionaram adornos tradicionais africanos, como colares, pulseiras e turbantes. A proposta visava introduzir elementos culturais da estética africana, discutindo seus significados simbólicos, sociais e religiosos. Durante a produção, os estudantes aprenderam vocabulário relacionado a cores, formas e objetos em espanhol, como collares, colores, formas geométricas, tela, entre outros.

Atividade 2: Lapbook/Libreto da Consciência Negra

Em seguida, os estudantes construíram um lapbook (ou libreto) temático sobre a Consciência Negra, com textos bilíngues, colagens, desenhos e reflexões sobre temas como ancestralidade, resistência, escravidão, herança cultural e identidade. Foram exploradas palavras e expressões em espanhol relacionadas à temática, como pueblo afrodescendiente, lucha, orgullo, historia, memoria, cultura. O objetivo foi aprofundar a reflexão crítica sobre o papel da população negra na história do Brasil e nas Américas, fortalecendo a identidade dos estudantes negros e promovendo o respeito às diferenças.

Atividade 3: Produção do Símbolo Sankofa com Caneta 3D

Inspirados pelo símbolo africano Sankofa, oriundo da tradição Akan (Gana), os estudantes utilizaram canetas 3D para criar esculturas do símbolo, que representa o retorno ao passado como forma de aprendizado: “ir e buscar”. A atividade permitiu aos alunos desenvolverem habilidades manuais e tecnológicas, além de refletirem sobre a importância da memória histórica para a construção da identidade.

A palavra Sankofa e seu significado foram explorados em espanhol, ampliando o vocabulário e incentivando a oralidade e a escuta ativa.

Imagem 1: Chaveiro com o símbolo SANKOFA confeccionado em 3D.



Fonte: elaborado pelas autoras (2025)

Atividade 4: Máscaras Inspiradas em Pablo Picasso

Após o estudo das máscaras africanas, os estudantes conheceram a vida e obra do artista espanhol Pablo Picasso, com ênfase no período cubista e na influência direta das estéticas africanas em sua produção. Foram incentivados a criar máscaras estilizadas inspiradas no estilo cubista, utilizando recorte e colagem, além de identificar elementos comuns entre as máscaras tradicionais africanas e as formas geométricas Picassianas.

Imagem 2: Máscaras inspirada na obra do espanhol Pablo Picasso.



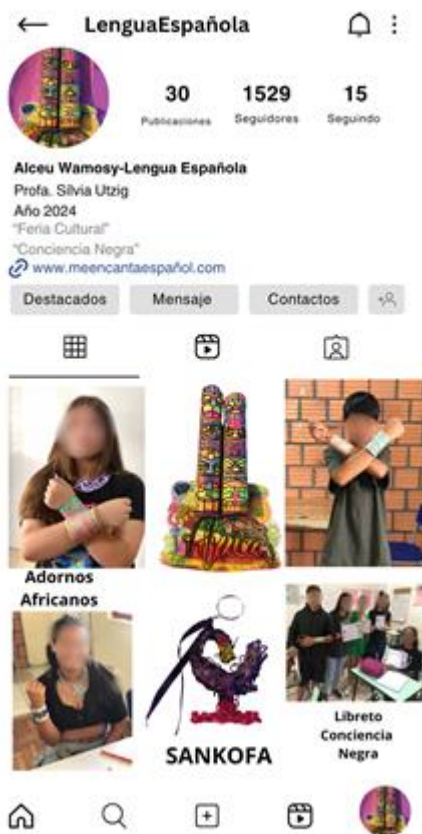
Fonte: elaborado pelas autoras (2025)

Essa atividade promoveu uma reflexão crítica sobre apropriação cultural, visibilidade e apagamento histórico das contribuições africanas no campo das artes.

Atividade 5: Mostra Cultural: Compartilhando Saberes

Todas as atividades culminaram na Mostra Cultural da escola, na qual os trabalhos foram expostos e os estudantes atuaram como protagonistas, apresentando suas produções para a comunidade escolar, como ilustra a imagem 3. A mostra incluiu uma instalação com as máscaras, os mapas e os lapbooks, além de rodas de conversa nas quais os alunos compartilharam o que aprenderam sobre a cultura negra, o idioma espanhol e os símbolos africanos.

Imagem 3; Banner exposto na mostra cultural escolar.



Fonte: elaborado pelas autoras (2025)

Esse momento foi marcado por grande envolvimento emocional, orgulho e empoderamento dos estudantes, especialmente daqueles que se reconheceram e se valorizaram por meio do contato com sua ancestralidade.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise dos resultados desta pesquisa foi orientada pela abordagem interpretativa, que valoriza os sentidos atribuídos pelos sujeitos às suas experiências em contextos sociais, especialmente no ambiente escolar. De acordo com Kramer (2006), compreender o que os sujeitos pensam, sentem, produzem e expressam exige um olhar sensível e atento às múltiplas dimensões do cotidiano educativo.

Ao longo das atividades, foi possível observar um crescente engajamento, pertencimento e entusiasmo por parte dos estudantes, que se refletiram não apenas nas produções visuais e textuais, mas também em suas falas espontâneas, atitudes e posturas

frente aos temas abordados. A proposta de integrar o ensino da língua espanhola com a valorização da consciência negra contribuiu para ampliar o entendimento dos alunos sobre si mesmos, sobre o outro e sobre as interconexões culturais entre África, América Latina e Europa.

Durante a confecção dos lapbooks/libretos, muitos estudantes expressaram surpresa ao descobrir palavras em espanhol relacionadas à cultura africana ou à luta por direitos: resistencia, memoria, ancestralidad, orgullo. Em rodas de conversa, surgiram comentários como: *“Nunca pensei que a África tivesse tanta influência no mundo”* ou *“Agora entendi de onde vieram os ritmos e as danças que a gente conhece”*. Tais falas revelam a potência pedagógica da experiência em desconstruir estereótipos e construir saberes de forma crítica.

A atividade com o símbolo Sankofa, por exemplo, gerou grande curiosidade. A materialização do conceito por meio da caneta 3D tornou visível e palpável uma filosofia africana ancestral, conectando os estudantes à ideia de que conhecer o passado é essencial para construir o futuro. Essa abordagem também possibilitou reflexões sobre suas próprias histórias familiares, incentivando o resgate de memórias e conversas em casa sobre a origem de seus sobrenomes, cores de pele, costumes e hábitos.

Na produção das máscaras africanas e das máscaras inspiradas em Pablo Picasso, observou-se um momento de experimentação estética e reconhecimento de que a arte não é neutra: ela carrega histórias, influências e discursos. Muitos alunos comentaram que *“não sabiam que Picasso se inspirou em máscaras africanas”* e passaram a questionar a forma como essas influências são ocultadas ou ignoradas nos livros didáticos tradicionais.

Durante a Mostra Cultural, os estudantes demonstraram orgulho e segurança ao apresentarem seus trabalhos. O evento transformou-se em um momento de visibilidade, escuta e empoderamento, especialmente para os estudantes negros, que encontraram na proposta um espaço de reconhecimento de sua identidade. As famílias e demais visitantes também expressaram surpresa positiva diante da qualidade e profundidade dos trabalhos, reforçando a relevância social do projeto.

Em termos de aprendizagem linguística, os estudantes ampliaram seu vocabulário em espanhol de forma contextualizada e significativa, envolvendo-se em atividades de leitura, escrita e oralidade vinculadas a temas reais e relevantes. Isso reforça o que defende a BNCC, ao afirmar que o ensino de línguas deve ser orientado por práticas sociais e culturais, valorizando a diversidade e a cidadania global.

Por fim, os dados analisados demonstram que a proposta não apenas atingiu seus objetivos iniciais, mas também gerou efeitos mais amplos: contribuiu para a construção de uma escola mais inclusiva, reflexiva e conectada com os desafios contemporâneos da educação. Os saberes mobilizados transcenderam os muros escolares e ecoaram em discursos, afetos e atitudes cotidianas dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência pedagógica desenvolvida nas aulas de Língua Espanhola com estudantes do 6º ao 9º ano demonstrou o potencial transformador de uma educação que se propõe a valorizar a diversidade cultural, promover o respeito às diferenças e construir conhecimentos com base na ancestralidade e na crítica social. Ao abordar os valores da Consciência Negra e as heranças africanas, o trabalho possibilitou que os estudantes refletissem sobre identidade, história e pertencimento, ao mesmo tempo em que ampliaram seu repertório linguístico e cultural em espanhol.

Mais do que ensinar conteúdos programáticos, a proposta buscou tornar a escola um espaço de valorização das vozes silenciadas, oferecendo oportunidade para que os estudantes se reconhecessem como sujeitos históricos e culturais. A escolha de uma abordagem interdisciplinar e artística permitiu integrar saberes, despertar o interesse e criar um ambiente favorável ao diálogo, à criação e à empatia.

A inserção do símbolo Sankofa, as releituras de Pablo Picasso a partir das máscaras africanas, os adornos, mapas, lapbooks e demais produções reforçaram a importância de uma pedagogia visual, sensível e significativa, que leve em conta os múltiplos modos de aprender e expressar. As atividades culminaram na Mostra Cultural da escola, um momento marcante de protagonismo estudantil, onde os conhecimentos construídos foram compartilhados com orgulho e consciência.

Essa experiência mostra que é possível e necessário promover o ensino de línguas estrangeiras de forma crítica e contextualizada, articulando os conteúdos linguísticos aos desafios contemporâneos da sociedade. A BNCC, os PCNs e a Lei nº 11.645/2008 fornecem o amparo legal e pedagógico para que professores(as) atuem como agentes de mudança, comprometidos com a equidade e a justiça social.

A análise interpretativa, ancorada em Kramer (2006) e sustentada pelas reflexões de Coelho (2022) e Gil (2008), revelou que a escuta atenta dos estudantes e a leitura

sensível das práticas pedagógicas são caminhos fecundos para compreender os impactos de propostas educativas com intencionalidade social.

Como continuidade, propõe-se ampliar o diálogo com outras áreas do conhecimento como História, Geografia e Ensino Religioso e envolver ainda mais a comunidade escolar em projetos que celebrem a cultura negra não apenas em novembro, mas ao longo de todo o ano letivo. A luta contra o racismo e a valorização das identidades afrodescendentes deve ser um compromisso permanente de toda a escola.

Educar para a consciência negra é também educar para a vida, para a dignidade, para a liberdade e para o reconhecimento de que todas as culturas contribuíram e continuam contribuindo para a construção de um mundo mais justo, plural e humano.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 31 jul. 2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 31 jul. 2025.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Temas Transversais – Pluralidade Cultural**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

COELHO, Iandra Maria Weirich da Silva. **Desenvolvimento de pesquisas educacionais: implicações teóricas metodológicas**. Porto Alegre: Editora Fi, 2022.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.

KRAMER, Sonia. **A pesquisa qualitativa e a prática da interpretação**. In: FAZENDA, Ivani C. T. (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 2006. p. 89–113.

LOPES, Nei. **Enciclopédia brasileira da diáspora africana**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

OLIVEIRA, Dóris Fagundes da. **As heranças africanas no sul do Brasil**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

MACEDO, José Rivair. **A África na sala de aula: visita à história contemporânea**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

KARENGA, Maulana. **Introdução à filosofia africana: fundamentos da cosmovisão africana tradicional**. São Paulo: Sankofa, 2001.

UFRGS. **CEAF – Coletivo de Estudos Africanos e Afro-Brasileiros**. Porto Alegre:

UFRGS. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/ceaf/>. Acesso em: 31 jul. 2025.

Capítulo 31

CARTÕES QUE CONECTAM: INTERCULTURALIDADE E APRENDIZAGEM DE IDIOMAS ENTRE ESCOLAS MUNICIPAIS DE URUGUAIANA

DOI: 10.5281/zenodo.17360237

Silvia Mossi Utzig

Doutoranda em Educação em Ciências. Licenciada em Letras- Espanhol/Inglês. Professora de língua espanhola na rede municipal de Uruguaiiana/RS. silviamossiutzig@gmail.com

Juan Carlos Barrientos de Oliveira

Especialista em Educação Física. Licenciado e Bacharelado em Educação física. Vice-diretor na rede municipal de Uruguaiiana/RS. juancarlosbarrientosdeoliveira@gmail.com

Lauri Rauber Klein

Licenciado em Educação Física. Diretor de escola na rede municipal de Uruguaiiana/RS.

Maristela Melo Rodrigues

Especialista em Educação. Licenciada em Pedagogia. Coordenadora escolar na rede municipal de Uruguaiiana/RS.

Alexandra Canabarro Telles

Mestra em Educação em Ciências. Licenciada em Matemática. Professora da parte diversificada na rede municipal de Uruguaiiana/RS. alexandractelles@outlook.com

Ana Maria Altamirando Nunes

Especialista em Educação Inclusiva e AEE. Licenciada em Geografia/História. Professora dos anos iniciais e Atendimento Educacional Especializado na rede municipal de Uruguaiana/RS. ana2007nunes@gmail.com

Resumo: O presente artigo apresenta uma experiência pedagógica desenvolvida com estudantes de quatro escolas municipais do município de Uruguaiana, Rio Grande do Sul, sendo uma situada na zona rural, duas na zona urbana periférica e uma da Educação de Jovens e Adultos (EJA). A proposta teve como objetivo promover o desenvolvimento da consciência intercultural e de competências linguísticas e socioemocionais por meio da criação e troca de cartões postais bilíngues (em espanhol e inglês). A partir da pergunta norteadora “O que significa estudar na minha escola?”, os estudantes produziram textos que retratam suas realidades escolares, costumes, afetos e percepções de pertencimento. A pesquisa segue uma abordagem qualitativa e narrativa, fundamentada em Kramer (2003), com análise dos dados orientada pela Análise de Conteúdo (Bardin, 2011). Os resultados revelam que a atividade incentivou a valorização da cultura local, promoveu a empatia entre estudantes de diferentes contextos e favoreceu o desenvolvimento de habilidades comunicativas nos idiomas trabalhados. Além disso, possibilitou que os estudantes se reconhecessem como autores de suas próprias histórias, fortalecendo o vínculo com a escola e despertando o interesse por outras culturas a partir do reconhecimento da própria identidade. A culminância do projeto, com um encontro simbólico na Ponte Internacional de Uruguaiana, reforçou o sentido pedagógico, emocional e cultural da atividade. Conclui-se que práticas como esta contribuem significativamente para uma educação mais humana, contextualizada e sensível à diversidade regional.

Palavras-chave: Ensino de línguas estrangeiras. Interculturalidade. Narrativa escolar. Competências socioemocionais.

Abstract: This article presents a pedagogical experience carried out with students from four public schools in Uruguaiana, a municipality in southern Brazil, including one rural school, two urban peripheral schools, and one adult education program (EJA). The project aimed to foster intercultural awareness and the development of linguistic and

socioemotional skills through the creation and exchange of bilingual postcards (in Spanish and English). Guided by the central question “What does it mean to study at my school?”, students produced written texts that expressed their school realities, personal stories, affections, and senses of belonging. This qualitative and narrative-based study was grounded in Kramer (2003), with data analyzed through Bardin’s (2011) Content Analysis. The results show that the activity encouraged students to value their local culture, promoted empathy across different educational contexts, and enhanced communication skills in both target languages. Moreover, students began to see themselves as authors of their own stories, deepening their connection to school and fostering interest in other cultures through the appreciation of their own identities. The project concluded with a symbolic meeting on the International Bridge of Uruguaiana, reinforcing the emotional and cultural dimensions of the learning process. It is concluded that initiatives like this one contribute significantly to a more human, contextualized, and culturally responsive education.

Keywords: Foreign language teaching. Interculturality. School narratives. Socioemotional competencies.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, o ensino de idiomas tem se transformado para incluir abordagens mais centradas no estudante, priorizando não apenas a competência comunicativa, mas também a dimensão intercultural. Segundo Blanco e Donoso (2022), o ensino do espanhol como língua estrangeira tem se adaptado às novas demandas educacionais, enfatizando a importância de conectar o aprendizado à realidade cultural dos alunos. Além disso, o desenvolvimento de projetos que incentivam a integração de contextos culturais locais e globais, como no caso do intercâmbio de cartões postais, fortalece a conexão entre língua e identidade cultural.

No Brasil, o ensino de línguas estrangeiras assume papel estratégico na promoção da integração regional e global. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) estabeleceu a obrigatoriedade dessa oferta curricular nas escolas públicas, diretriz consolidada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018). Esta última define competências gerais como domínio do repertório linguístico, pensamento

científico, crítico e criativo, repertório cultural, comunicação e cultura digital, destacando ainda competências socioemocionais tais como empatia, cooperação e resiliência. Complementarmente, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1998) recomendam o uso de gêneros textuais autênticos, aproximando a prática de leitura e produção textual das realidades vividas pelos estudantes.

Em Uruguaiana, cidade de fronteira marcada pela convivência de diferentes tradições culturais, esta pesquisa partiu do reconhecimento da riqueza local para estimular a aprendizagem de idiomas. A proposta de criar e trocar cartões postais bilíngues articulou conteúdos de espanhol e inglês a imagens e narrativas sobre a própria comunidade escolar. Dessa maneira, os estudantes puderam construir sentido a partir do gênero textual cartão-postal, explorando não apenas vocabulário e estruturas gramaticais, mas também afetos e memórias ligadas ao ato de estudar em sua escola.

Este trabalho busca preencher uma lacuna no ensino intercultural, que frequentemente prioriza o estudo de culturas estrangeiras sem dar a devida atenção às culturas regionais. A questão central que orienta este estudo é: como o reconhecimento e a valorização das realidades culturais regionais podem influenciar a compreensão intercultural dos estudantes antes da introdução de culturas estrangeiras?

Para responder a essa pergunta, o objetivo principal desta pesquisa é analisar os efeitos da troca de cartões postais entre estudantes de diferentes contextos educacionais: zona rural, zona urbana periférica e Educação de Jovens e Adultos (EJA), investigando como essa atividade contribuiu para o desenvolvimento de uma consciência intercultural regional.

A investigação fundamenta-se ainda na pesquisa narrativa proposta por Kramer (2003), destacando a voz do professor como elemento-chave para compreender as dinâmicas de sala de aula e os desafios na implementação de projetos pedagógicos inovadores. Essa perspectiva permite valorizar as trajetórias individuais e coletivas, reconhecendo que cada cartão-postal carrega uma história singular, mediada pela atuação docente e pelas práticas de escrita compartilhada.

Na próxima seção, detalha-se o desenho metodológico adotado, bem como os procedimentos específicos utilizados na coleta e análise dos dados.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Desenho da Pesquisa

Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo qualitativo, exploratório e narrativo (Kramer, 2003), pautado em compreender profundamente as percepções dos estudantes sobre suas realidades culturais e escolares por meio da troca de cartões postais bilíngues. Optou-se pela pesquisa narrativa devido à sua capacidade de captar as trajetórias pessoais, sociais e culturais dos participantes, valorizando suas vozes e subjetividades no processo educativo.

Universo e Participantes

A seleção dos participantes deste estudo ocorreu de maneira intencional, considerando as escolas em que a autora atuava como docente nas disciplinas de Espanhol e Inglês no momento da realização do projeto. A escolha dessas quatro escolas municipais de Uruguiana (RS) buscou aproveitar a diversidade geográfica, cultural e educacional disponível, favorecendo uma implementação simultânea e integrada da atividade intercultural proposta.

Participaram aproximadamente entre 80 e 90 estudantes do 8º e 9º anos do ensino fundamental, distribuídos da seguinte forma:

- 1) Escola Alceu Wamosy, localizada em zona rural
- 2) Escola Dom Bosco, situada em zona urbana periférica
- 3) Escola General Osório, também em zona urbana periférica
- 4) Escola Moacyr, Educação de Jovens e Adultos (EJA), na zona urbana periférica.

Cabe esclarecer que a variação no número exato de participantes decorre do fluxo natural de matrículas e evasões escolares, especialmente marcante na modalidade EJA e na escola rural, onde a rotatividade de estudantes é frequente devido a fatores sociais, econômicos e pessoais. Tal condição implicou considerar uma faixa aproximada de participantes, ao invés de um número absoluto, sem comprometer a validade e o alcance do estudo.

A diversidade dos contextos educacionais escolhidos permitiu não apenas explorar diferentes experiências culturais e escolares, mas também realizar trocas significativas

que contribuíram diretamente para o desenvolvimento da consciência intercultural regional dos estudantes envolvidos.

Coleta de Dados

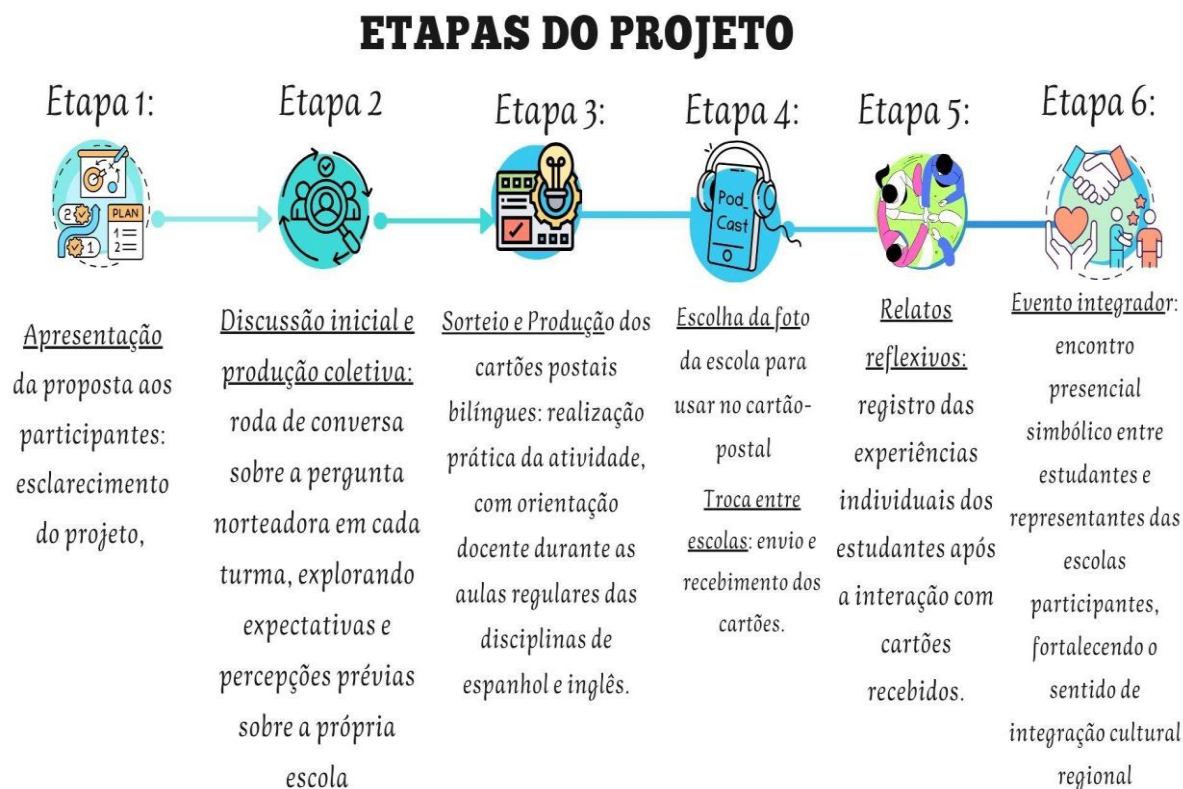
Para garantir profundidade e riqueza narrativa, foram utilizados os seguintes instrumentos:

- I. Cartões postais bilíngues: Cada estudante criou um cartão postal ilustrado com elementos simbólicos de sua escola e produziu um texto em espanhol e inglês respondendo à pergunta norteadora (“O que significa estudar na minha escola?”).
- II. Relatos reflexivos individuais: Após receberem e analisarem os cartões enviados por colegas de outras escolas, os estudantes escreveram relatos sobre as percepções e emoções geradas pela leitura, enfatizando aspectos de identidade cultural e consciência intercultural.
- III. Entrevistas narrativas: Foram realizadas entrevistas individuais semiestruturadas com 16 estudantes selecionados, buscando aprofundar suas narrativas pessoais relacionadas à experiência intercultural vivenciada.

Procedimentos de Pesquisa

A pesquisa seguiu as etapas detalhadas no fluxograma 1

Fluxograma 1: procedimentos da pesquisa



Fonte: elaborado pelos autores (2025)

Análise de Dados

Os dados narrativos coletados foram submetidos à Análise de Conteúdo (Bardin, 2011), organizada em quatro etapas principais:

- Pré-análise: leitura preliminar dos materiais coletados para definição das unidades de análise.
- Codificação narrativa: identificação e agrupamento dos trechos narrativos relevantes, destacando elementos culturais, emocionais e identitários.
- Categorização temática: agrupamento dos conteúdos narrativos em categorias emergentes, tais como pertencimento, empatia intercultural, identidade escolar e valorização cultural local.
- Interpretação dos resultados: análise articulada com referenciais teóricos sobre interculturalidade (Blanco & Donoso, 2022), pesquisa narrativa (Kramer, 2003), BNCC (2018) e PCNs (1998).

Para assegurar rigor metodológico, adotaram-se os critérios de validade narrativa sugeridos por Kramer (2003), incluindo reflexividade constante e triangulação dos dados (cartões, entrevistas, relatos e grupos focais).

Desta maneira, a metodologia adotada garantiu uma compreensão abrangente e sensível sobre como a valorização das culturas locais pode influenciar positivamente a construção da consciência intercultural antes da introdução formal das culturas estrangeiras no currículo escolar.

RESULTADOS

Os resultados apresentados nesta seção derivam da análise qualitativa e narrativa dos cartões postais bilíngues produzidos pelos estudantes, dos relatos reflexivos individuais e das entrevistas narrativas realizadas com uma amostra representativa dos participantes. As categorias emergentes das análises, que revelam percepções, emoções e aprendizagens significativas relacionadas à consciência intercultural regional, são apresentadas a seguir.

Categoria 1: Pertencimento à Comunidade Escolar

Os cartões postais e os relatos reflexivos indicaram forte sentimento de pertencimento dos estudantes às suas escolas. Muitos destacaram aspectos específicos de suas escolas que refletem valores comunitários e afetivos, tais como relações interpessoais, acolhimento dos professores e identificação com a paisagem local:

“Estudar na minha escola é como estar em casa, todos se ajudam e se cuidam. Aqui aprendo que não estou sozinho.” (Estudante da Escola Alceu Wamosy)

“Na minha escola, todos têm espaço para falar e ser ouvidos. Sinto orgulho de estudar aqui.” (Estudante da Escola Dom Bosco)

Categoria 2: Reconhecimento e Valorização das Diferenças Culturais

Os dados narrativos mostraram como a atividade permitiu aos estudantes reconhecerem e valorizarem as diferenças culturais dentro do próprio município. Ao receberem cartões postais de colegas de outros contextos, os estudantes refletiram sobre

realidades que desconheciam, destacando o respeito e a curiosidade como atitudes desenvolvidas no processo:

“Fiquei surpreso ao descobrir como é diferente estudar na zona rural. Percebi que cada escola tem algo especial que não existe nas outras, mesmo sendo da mesma cidade” (Estudante da Escola General Osório)

“Agora sei que nossa escola da EJA também tem valor, e nossas histórias podem inspirar quem estuda durante o dia. Isso me deu orgulho, pois escrevi que a pessoa deve aproveitar o momento de estudar para não se arrepender depois” (Estudante da EJA Moacyr)

Categoria 3: Desenvolvimento de Competências Linguísticas e Comunicativas

Além do fortalecimento cultural e afetivo, o projeto gerou um avanço significativo nas habilidades linguísticas e comunicativas dos participantes, especialmente no domínio escrito em espanhol e inglês. Os estudantes reconheceram ter ampliado seu vocabulário e sua confiança para expressar sentimentos e experiências pessoais em outros idiomas:

“Conseguí escrever sobre minha escola em espanhol e inglês, coisa que nunca imaginei fazer antes. Aprendi palavras novas e fiquei mais confiante.” (Estudante da Escola Alceu Wamosy)

“Escrever em inglês primeiro foi difícil, mas depois percebi que posso dizer muito mais do que imaginava. Hoje sinto menos medo de errar.” (Estudante da Escola Dom Bosco)

Categoria 4: Consciência Intercultural Regional

A análise revelou claramente que o projeto gerou uma nova percepção dos estudantes sobre a importância da diversidade cultural local. Essa consciência intercultural surgiu como resultado direto do contato entre estudantes de diferentes escolas e contextos dentro do mesmo município:

“Eu não sabia que nossa cidade tinha tanta diversidade. Agora vejo como somos diferentes, mas também como somos parecidos.” (Estudante da Escola General Osório)

“Trocar cartões me ajudou a entender que interculturalidade começa aqui mesmo, na nossa cidade mesmo, não só quando conhecemos outros países.” (Estudante da EJA Moacyr)

Categoria 5: Efeito Emocional e Relacional do Projeto

Finalmente, muitos estudantes destacaram o efeito emocional positivo gerado pela atividade, mencionando o sentimento de valorização pessoal e comunitária que a experiência proporcionou. Além disso, as entrevistas narrativas confirmaram o fortalecimento das relações interpessoais e escolares:

“Nunca imaginei que meu cartão ia ser lido por alguém. Fiquei feliz em saber que minhas palavras chegaram até outra pessoa.” (Estudante da Escola Dom Bosco)

“Mesmo sendo adultos, nossa escola nos acolhe e respeita nossas histórias de vida. Para nós da EJA, estudar aqui significa esperança e acolhimento.” (Estudante da EJA)

Esses resultados evidenciam que a criação e troca de cartões postais bilíngues não só promoveu o desenvolvimento de competências linguísticas e comunicativas, como também despertou uma significativa consciência intercultural regional entre os estudantes das quatro escolas participantes, contribuindo para o fortalecimento das relações emocionais e culturais dentro da comunidade educativa local.

A seguir, compartilhamos algumas imagens que ilustram momentos significativos deste projeto intercultural. Por meio dessas cenas, é possível visualizar as etapas realizadas, o envolvimento ativo dos estudantes e os reflexos emocionais e pedagógicos decorrentes da experiência.

Imagem 1 – Mala utilizada pela docente durante o projeto contendo os recursos utilizados:



Fonte: Elaborado pelos autores (2025)

Imagem 2- Estudantes realizando o sorteio para saber qual o nome e qual escola deverá escrever o seu cartão-postal:



Fonte: Elaborado pelos autores. (2025)

Imagem 3: Cartões postais das quatro (4) escolas participantes do projeto.



Fonte: Elaborado pelos autores. (2025)

Imagem 4: Estudantes escrevendo e recebendo as trocas dos cartões-postais



Fonte: Elaborado pelas autoras. (2025)

A imagem 5 revela o desfecho da atividade realizada na Ponte Internacional de Uruguiana, reunindo representantes das quatro escolas participantes. O evento celebrou os vínculos criados pelo projeto, reforçando laços afetivos e a importância da valorização das culturas regionais como base para a consciência intercultural.

Imagem 5: Encontro simbólico na Ponte Internacional



Fonte: Elaborado pelos autores. (2025)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluirmos este relato, sentimos a importância singular de projetos que valorizam as histórias e as culturas presentes dentro da própria comunidade escolar. Ao trocar cartões postais bilíngues, os estudantes não apenas exercitaram competências linguísticas e textuais, mas sobretudo ampliaram seus horizontes afetivos e culturais, descobrindo novas formas de compreender e respeitar as realidades que coexistem na mesma cidade.

Ao perguntarmos "O que significa estudar na minha escola?", promovemos mais do que uma reflexão sobre o ambiente físico ou rotinas diárias: estimulamos os estudantes a mergulharem em suas próprias experiências emocionais e sociais, permitindo-lhes descobrir que cada história carrega elementos únicos e valiosos, dignos de serem compartilhados. Assim, vimos crescer a empatia, o respeito à diversidade e o sentimento profundo de pertencimento à comunidade escolar.

A abordagem narrativa adotada neste estudo, inspirada em Kramer (2003), permitiu também destacar a voz ativa dos estudantes e professores. Cada cartão-postal, cada relato e cada entrevista revelaram mundos particulares repletos de sonhos, desafios e esperança, valorizando o protagonismo e a sensibilidade presentes nas práticas escolares cotidianas.

Este projeto reforçou ainda a ideia de que a interculturalidade não precisa começar do lado de fora de nossas fronteiras. Pelo contrário, ela floresce com força exatamente no

lugar em que estamos, entre nossos pares e dentro da própria comunidade. Os laços construídos nesse percurso, representados simbolicamente pelo encontro final na Ponte Internacional de Uruguaiana, traduzem um aprendizado duradouro: quando valorizamos nossa própria cultura e identidade, tornamo-nos muito mais preparados para acolher e entender outras culturas.

Como sugestão para futuras pesquisas e práticas educativas, recomendamos que projetos semelhantes sejam replicados em diferentes contextos, envolvendo outras comunidades escolares e diferentes faixas etárias. É fundamental também que educadores reconheçam, cada vez mais, a importância de incluir narrativas e práticas pedagógicas que fortaleçam vínculos afetivos e valorizem o saber local como base para o diálogo intercultural.

Encerramos este relato com a convicção de que pequenas ações, como a escrita de um simples cartão postal, têm o potencial de criar grandes transformações nas vidas dos estudantes e de suas comunidades. Afinal, educar é construir pontes, valorizar histórias e transformar vidas através do encontro humano e afetivo, exatamente como testemunhamos ao longo deste projeto tão especial.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Marisa. **A presença espanhola no Brasil: migrações e influências culturais.** In: GOMES, A. (Org.). *História das migrações no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2012. p. 239-254.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BLANCO, Graciela; DONOSO, Carolina. *Interculturalidad y enseñanza del español como lengua extranjera*. Buenos Aires: EUDEBA, 2022.
- BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 29 jul. 2025.
- BRASIL. **Ministério da Educação.** *Base Nacional Comum Curricular – BNCC*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 29 jul. 2025.

BRASIL. **Secretaria de Educação Fundamental**. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Estrangeira*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

DIAS, Vânia; DIAS, José. *O espanhol como necessidade no Brasil globalizado*. Anais do IX Encontro de Professores de Espanhol, UFPR, Curitiba, 2012.

KRAMER, Sônia. A voz do professor em pesquisa narrativa: possibilidades e desafios. In: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). *Professores e saberes escolares*. Porto: Porto Editora, 2003. p. 233-252.

MORENO FERNÁNDEZ, Francisco. *Qué español enseñar*. Madrid: SGEL, 2000.

ROJO, Roxane. *Práticas de linguagem em sala de aula: Letramento e produção textual*. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

Capítulo 32

SAÚDE MENTAL: EDUCAÇÃO COMO ESPAÇO DE CUIDADO

DOI: 10.5281/zenodo.17360250

Thiago Lucho Rangel

*Professor da rede estadual de ensino. Licenciado em Ciências Humanas pela Unipampa.
esrudante de Pedagogia. tiago-lrangel@educar.rs.gov.br*

Maria Luciana Pereira

*Professora da rede estadual de ensino. Especialista em Neuropsicopedagogia e em
supervisão e orientação escolar. Licenciada em Língua Portuguesa e suas Literaturas.
mlucianapereira@gmail.com*

Caterina Trindade Grecco

*Orientadora Educacional da rede estadual de ensino, Licenciada em Pedagogia,
especialista em Psicopedagogia Clínica e institucional. ktgrecco@hotmail.com*

Natercia Trindade Grecco

*Orientadora Educacional da rede estadual de ensino, Licenciada em Pedagogia,
especialista em Psicopedagogia Clínica e institucional.
professoranaterciagrecco@gmail.com*

Resumo: Este relato de experiência apresenta a criação, o desenvolvimento e os impactos do projeto Coletivo Saúde Mental, realizado em uma escola estadual de educação básica, em Uruguaiana/RS. A iniciativa surgiu de uma vivência concreta: durante uma atividade em sala de aula, uma professora recebeu de um aluno uma carta suicida. O episódio, profundamente marcante, revelou uma urgência silenciosa, muitos adolescentes vivenciavam sofrimento emocional intenso, manifestado por meio de comportamentos como automutilação, ansiedade, depressão e ideação suicida. A partir desse acontecimento, os professores Maria Luciana Pereira e Tiago Rangel decidiram desenvolver uma proposta de escuta e acolhimento. Com apoio da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) e da psicóloga e professora Dra. Liamara, estruturaram encontros quinzenais com grupos de alunos em situação de vulnerabilidade psíquica. Os encontros, realizados durante o período letivo, ocorrem em formato de roda de conversa, com dinâmicas voltadas à construção da confiança, partilha de experiências e fortalecimento da autoestima. Quando identificada a necessidade, os alunos são encaminhados para atendimento psicológico ou psiquiátrico via SUS. O projeto conta ainda com a colaboração de ex-alunos, e se estende ao período noturno, contemplando jovens da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Os resultados têm sido significativos: os estudantes demonstram melhora no comportamento em sala de aula, nas relações familiares e no desempenho escolar. Além disso, criaram um forte círculo de confiança entre eles e com os professores, mostrando que o ambiente escolar pode ser também um espaço terapêutico e de transformação social. Este trabalho reafirma a importância da intersetorialidade entre educação e saúde, do fortalecimento da escuta ativa no ambiente escolar e da formação continuada dos profissionais da educação. Conclui-se que projetos como o Coletivo Saúde Mental são essenciais para o enfrentamento das crises emocionais que atravessam o cotidiano escolar, especialmente no contexto pós-pandêmico.

Palavras-chave: adolescência. escuta ativa. intervenção psicossocial. escola.

Abstract: This experience report presents the creation, development, and impacts of the Mental Health Collective project, carried out in a state public school of basic education in Uruguaiana, RS, Brazil. The initiative arose from a real-life event: during a classroom activity, a teacher received a suicide letter from a student. This deeply impactful episode revealed a silent urgency, many adolescents were experiencing intense emotional suffering, manifested through behaviors such as self-harm, anxiety, depression, and

suicidal ideation. Following this event, teachers Maria Luciana Pereira and Tiago Rangel decided to develop a proposal based on listening and emotional support. With the support of the Federal University of Pampa (UNIPAMPA) and psychologist and professor Dr. Liamara, they organized biweekly meetings with groups of students in psychological vulnerability. These meetings, held during class hours, take place in a talking circle format, with dynamics aimed at building trust, sharing experiences, and strengthening self-esteem. When necessary, students are referred for psychological or psychiatric care through the public health system (SUS). The project also involves former students and extends into the evening period, including young people from the Youth and Adult Education (EJA) program. The results have been significant: students have shown improvements in classroom behavior, family relationships, and academic performance. Moreover, a strong circle of trust was created among the students and with the teachers, demonstrating that the school environment can also be a therapeutic and socially transformative space. This work reaffirms the importance of intersectorality between education and health, the strengthening of active listening in schools, and the continuous professional development of educators. It concludes that projects like the Mental Health Collective are essential for addressing the emotional crises that permeate everyday school life, especially in the post-pandemic context.

Keywords: adolescence. active listening. psychosocial care. school.

INTRODUÇÃO

Em um cenário marcado pelos efeitos do isolamento social e pelas fragilidades emocionais intensificadas no contexto pós-pandêmico, o ambiente escolar tem sido cada vez mais desafiado a repensar suas práticas, ampliando seu papel para além do ensino formal. A adolescência, por sua vez, é uma fase de profundas transformações e vulnerabilidades, exigindo atenção especial à saúde emocional, à construção da identidade e à busca de pertencimento.

Foi nesse contexto que nasceu o projeto Coletivo Saúde Mental, em uma escola pública de educação básica localizada no interior do Rio Grande do Sul. A iniciativa emergiu de uma vivência concreta e impactante: durante uma atividade em sala de aula, uma professora recebeu de um aluno uma carta suicida. O episódio, embora singular,

expôs uma realidade mais ampla e silenciosa, muitos adolescentes vinham enfrentando sofrimento psíquico grave, manifestado por comportamentos como automutilação, ansiedade, depressão e ideação suicida.

Diante dessa urgência, dois professores da instituição decidiram construir uma proposta de intervenção voltada à escuta ativa e ao acolhimento de estudantes em situação de vulnerabilidade emocional. Com o apoio de profissionais da saúde mental vinculados a uma universidade pública da região, o projeto foi estruturado em encontros quinzenais durante o período letivo, com atividades fundamentadas em rodas de conversa, dinâmicas de fortalecimento emocional e encaminhamentos especializados quando necessário.

Este relato de experiência tem como objetivo apresentar a construção e a condução desse projeto, evidenciando seus desdobramentos na vida escolar dos alunos e de toda a comunidade educativa. Parte-se do pressuposto de que a escola, ao reconhecer e acolher o sofrimento emocional de seus estudantes, fortalece-se como espaço legítimo de cuidado, pertencimento e transformação social.

Fios que tecem a escuta: o que nos sustenta ao cuidar

Cuidar, no contexto escolar, é mais do que observar o comportamento ou medir desempenhos: é sustentar o outro em sua inteireza, acolhendo suas dores, suas ausências e seus silêncios como parte legítima do processo educativo. Quando se trata da saúde mental dos estudantes, especialmente no contexto pós-pandêmico, a escuta torna-se não apenas estratégia, mas urgência ética e política.

A adolescência, como destaca Erikson (1998), é uma fase de reestruturação psíquica e busca por identidade, marcada por tensões internas e externas que desafiam os processos de pertencimento. Esse processo, por si só exigente, foi intensamente agravado pelo cenário pandêmico e pelas consequências do distanciamento social. Conforme apontam Souza et al. (2021), o sofrimento psíquico de estudantes e professores intensificou-se de forma alarmante nesse período, desvelando a necessidade de ações institucionais de promoção da saúde nos espaços educativos.

É nesse solo de vulnerabilidades, mas também de possibilidades, que se estrutura o projeto Coletivo Saúde Mental. Inspirado por abordagens humanistas, como a de Carl Rogers (2009), que valoriza a escuta empática como base do desenvolvimento emocional,

o projeto parte da premissa de que cada sujeito carrega uma história que merece ser ouvida, não para ser corrigida, mas para ser compreendida. Escutar, aqui, não é apenas ouvir: é suspender o juízo, legitimar o sentir e construir, junto ao outro, caminhos de existência mais leve e mais possível.

As rodas de conversa que compõem os encontros quinzenais evocam práticas ancestrais de partilha e horizontalidade, aproximando-se dos Círculos de Cultura freireanos, nos quais o diálogo se estabelece como ponto de partida para a transformação (ANTONINI et al., 2022).

A roda é um lugar onde ninguém é mais do que o outro. Ali, o professor deixa de ser apenas autoridade, e o aluno deixa de ser apenas destinatário. Ambos se tornam sujeitos de uma experiência comum de cuidado.

Essa experiência de cuidado coletivo é também inspirada pela noção de “cuidar como atitude”, proposta por Boff (1999), que define o cuidado como um modo de estar no mundo, atento, sensível e comprometido com a vida. No projeto, esse cuidado se expressa não só nas palavras ditas, mas no tempo dedicado, na escuta silenciosa, na permanência mesmo após o sinal do fim das aulas. É um cuidado que se estende, que ultrapassa a função docente e se transforma em presença afetiva.

Além do campo afetivo, a proposta fundamenta-se em diretrizes contemporâneas de promoção da saúde em ambientes educacionais, esse projeto propõe ações integradas entre escola, universidade e serviços de saúde, reconhecendo a complexidade dos determinantes sociais que atravessam a saúde mental de estudantes e educadores. Assim, a atuação do Coletivo Saúde Mental não se limita a um espaço interno da escola, mas se articula em rede com outros profissionais e instituições, fortalecendo a lógica de cuidado intersetorial.

Ao instituir um espaço contínuo de escuta e partilha, o projeto contribui não apenas para a melhora individual de seus participantes, refletida em indicadores como assiduidade, desempenho acadêmico e relações interpessoais, mas também para a construção de uma nova cultura escolar. Uma cultura em que o sofrimento não é invisibilizado, mas reconhecido; em que o silêncio não é interpretado como desinteresse, mas como pedido de ajuda; e em que o cuidado se inscreve como um direito e não um favor.

Mais do que uma intervenção pontual, o Coletivo Saúde Mental se apresenta como um exercício permanente de humanização. Um espaço de reconstrução simbólica onde os sujeitos podem se (re)conhecer, (re)significar e, sobretudo, continuar.

Do sonho ao gesto: como construímos o Coletivo

O nascimento do Coletivo Saúde Mental não se deu por planejamento prévio ou edital institucional, ele emergiu do chão da escola, como resposta sensível a uma dor que não pôde mais ser ignorada. Uma carta suicida entregue por um aluno foi o ponto de partida. Diante da gravidade daquele gesto, os professores Maria Luciana e Tiago optaram por não silenciar. O sofrimento que por tanto tempo se escondia nas entrelinhas da rotina escolar ganhou nome, rosto e urgência.

Foi a partir desse episódio marcante que os docentes passaram a observar com mais atenção o cotidiano das turmas: o olhar cabisbaixo, os cortes nos braços, a evasão disfarçada de desinteresse, as crises de ansiedade que se manifestavam como desobediência. Com o tempo, tornou-se evidente que aquele aluno não era uma exceção. Ele era parte de uma realidade silenciosa e dilacerante, compartilhada por muitos outros adolescentes que viviam situações de sofrimento psíquico intenso.

A decisão de agir foi movida por empatia, mas também por um profundo compromisso ético. Como destaca Tardif (2002), a prática docente é atravessada por saberes que não são apenas técnicos ou acadêmicos, mas também relacionais e experienciais. Foi justamente esse saber que se ativou no momento em que os professores escolheram escutar com atenção, ao invés de apenas repreender, e construir, com os próprios recursos disponíveis, um espaço de cuidado contínuo dentro da escola.

A construção do projeto se deu de forma orgânica, tecida no cotidiano escolar e moldada pelas necessidades concretas dos alunos. Inicialmente, os encontros aconteceram de maneira informal, em rodas de conversa conduzidas pelos professores. Com o passar do tempo e a ampliação do grupo, surgiram parcerias fundamentais. A psicóloga e professora da Unipampa, Dra. Liamara, uniu-se à equipe, trazendo escuta qualificada e subsídios clínicos que contribuíram para o fortalecimento do projeto. Uma ex-aluna da escola, hoje graduanda em Matemática, também passou a atuar como mediadora dos encontros, dando continuidade à lógica de cuidado entre pares.

A estrutura do projeto foi sendo formalizada em etapas. Primeiramente, os professores identificavam estudantes que apresentavam sinais de sofrimento psíquico, formando grupos de 8 a 12 participantes, de modo a garantir um acompanhamento mais próximo. As reuniões ocorriam quinzenalmente, sempre no último período de aula, respeitando o desejo dos alunos de manter sigilo em relação às suas famílias, um dado importante que revela o quanto o sofrimento psíquico ainda é cercado de estigmas.

Durante os encontros, os participantes se sentavam em círculo e compartilhavam como estavam se sentindo, como haviam passado a semana, quais eram suas dores e conquistas. As rodas eram atravessadas por choros, silêncios densos, risos libertadores e pedidos de ajuda. Nessas ocasiões, a escuta era praticada como acolhimento, não como interrogatório. Ao fim de cada encontro, a mediadora preenchia uma ficha de acompanhamento com reflexões sobre a reunião e os nomes dos presentes, registrando elementos importantes para a continuidade do processo.

Quando identificada a necessidade de suporte clínico mais especializado, os professores encaminhavam os alunos, de forma sigilosa e cuidadosa, para atendimento psicológico ou psiquiátrico por meio do SUS. Esse processo de articulação intersetorial reafirma a importância da parceria entre educação e saúde, conforme propõem políticas públicas como o Programa Saúde na Escola (PSE), e reforça a noção de que a promoção da saúde mental exige a mobilização de múltiplos atores e saberes.

O projeto se expandiu para atender também o turno da noite, acompanhando estudantes que mudaram de horário por conta do trabalho, da EJA ou de outras demandas. Um dos casos mais simbólicos é o de Will, um jovem que chegou ao grupo em situação de extrema vulnerabilidade emocional e, ao longo do processo, tornou-se um dos maiores apoiadores da iniciativa. Hoje, às vésperas de sua formatura na EJA, Will é referência entre os colegas, um testemunho vivo do potencial transformador do Coletivo.

Com o tempo, o grupo se consolidou como um espaço legítimo de pertencimento. Os alunos passaram a permanecer após o fim das aulas, a pedir novos encontros, a recomendar o grupo a outros colegas. Entre dinâmicas de fortalecimento emocional, escutas partilhadas e encaminhamentos sensíveis, o que se teceu foi um círculo de confiança, onde alunos, professores e parceiros puderam respirar alívio, ainda que momentâneo, em meio às pressões diárias.

A materialização desse projeto revela que quando a escola se dispõe a escutar verdadeiramente seus estudantes, ela se reinventa. E, ao fazer isso, transforma-se também em lugar de resistência, humanidade e esperança.

Círculos de confiança: vozes que se reconhecem

A roda começa sempre de forma tímida. Há silêncios que falam mais alto que qualquer palavra. Alguns olhares evitam o centro, outros miram fixamente o chão. Mas, à medida que a escuta se instala como uma presença segura, algo começa a se desenrolar. Uma palavra solta, uma pergunta velada, uma lembrança que escapa dos lábios sem pedir licença. E então a roda respira.

O espaço do **Coletivo Saúde Mental** se organiza como um círculo de confiança. Não apenas pela disposição física dos corpos, mas pela ética do cuidado que sustenta cada encontro. Ali, o que se fala não vira fofoca, o que se sente não é julgado, e o que se chora não precisa de explicação.

Muitos estudantes chegaram ao grupo com os ombros arqueados pelo peso de uma dor que não sabiam nomear. Alguns já haviam tentado silenciar a própria existência; outros carregavam cicatrizes na pele e na alma. O grupo, contudo, não pergunta "por quê?", pergunta "como você está agora?". Nesse gesto simples, mas poderoso, instala-se o princípio da escuta ativa e da não patologização do sofrimento.

Ao longo dos encontros, é possível perceber transformações sutis e, ao mesmo tempo, profundas. Estudantes que antes evitavam qualquer tipo de interação passaram a verbalizar sentimentos. Outros, que chegavam trêmulos, foram se fortalecendo nas trocas com os colegas. Há quem tenha descoberto no grupo a primeira vez que alguém realmente ouviu sua história sem interromper, sem corrigir, sem tentar consertar.

As falas compartilhadas nas rodas percorrem temas diversos: conflitos familiares, abandono afetivo, frustrações escolares, medo do futuro, violência vivida ou testemunhada, inseguranças sobre o próprio corpo. Não há pauta fixa, pois o tempo do cuidado não obedece à lógica da produtividade. O que guia as conversas é o afeto, e a escuta é o fio que costura tudo.

Alguns estudantes, ao fim dos encontros, permanecem um pouco mais. Sentam no chão, contam uma história paralela, pedem uma música. Outros voltam na semana seguinte com um desenho, um poema, um sorriso mais aberto. Não é raro que tragam

colegas, como quem diz: “ali tem um lugar seguro”. É assim que o Coletivo cresce: por vínculos, não por obrigações.

A confiança construída no grupo transborda para os demais espaços da escola. Professores relatam mudanças de postura em sala de aula: mais concentração, mais respeito, mais diálogo. As famílias percebem alterações no cotidiano doméstico, ainda que, por escolha dos próprios alunos, nem sempre saibam da existência do grupo. Isso porque, para muitos, o sigilo é também uma forma de proteção. E o projeto respeita esse desejo como parte do direito à autonomia emocional.

Houve situações em que os próprios estudantes solicitaram encaminhamentos para acompanhamento psicológico. Houve também aqueles que, mesmo tímidos, se dirigiam aos mediadores com perguntas disfarçadas, como se falassem “em nome de um amigo”, quando, na verdade, falavam de si. Cada gesto é entendido como um pedido de cuidado, e nenhum deles é ignorado.

Mais do que um espaço de fala, o Coletivo é um território de reconhecimento. Os jovens se percebem como parte de algo maior do que suas dores. Reconhecem-se nos relatos dos colegas, sentem-se menos sós, menos estranhos. Descobrem que a fragilidade compartilhada pode ser também uma forma de força. Como nos lembra Bell Hooks (2003), “a cura só acontece quando existe comunidade”.

É nesse território de afeto e escuta que os estudantes se (re)constroem. E, ao se reconstruírem, também (re)constroem a escola. A roda não apenas os abriga, ela os transforma. E transforma, junto com eles, todos os que se dispõem a escutar com o coração aberto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência vivida no Coletivo Saúde Mental reafirma a escola como espaço potente de transformação, não apenas de saberes formais, mas também de vidas atravessadas por dores invisíveis. Em tempos marcados pela hiperconectividade e pelo isolamento afetivo, o gesto de escutar, de verdade, com presença e intenção, torna-se ato radical e revolucionário.

O projeto, nascido de uma urgência concreta, mostrou que é possível construir espaços de confiança e pertencimento mesmo diante de estruturas fragilizadas. Quando os sujeitos escolares se reconhecem em suas vulnerabilidades e encontram escuta

qualificada, o que antes parecia apenas sintoma transforma-se em narrativa, em elaboração, em possibilidade de superação.

Ao longo dos encontros, foram sendo tecidos laços de cuidado e autonomia que extrapolam os limites da sala de aula. Os relatos dos estudantes, ainda que protegidos pelo anonimato, revelam trajetórias de reconstrução emocional, fortalecimento da autoestima e reconfiguração dos vínculos com o saber, com os colegas e com a própria escola. O ambiente escolar, quando se dispõe a acolher o sofrimento e não apenas a corrigir comportamentos, torna-se um espaço terapêutico, não no sentido clínico, mas no sentido mais profundo de ser lugar de cura simbólica e social.

A presença da universidade, por meio da UNIPAMPA e de profissionais da saúde mental, ampliou o alcance do projeto e possibilitou a construção de uma rede de cuidado intersetorial. Essa articulação entre educação e saúde, muitas vezes prevista em políticas públicas mas pouco efetivada na prática, demonstrou-se não só viável, como essencial. Ao reconhecer a escola como território de promoção da saúde, o projeto rompe com a lógica fragmentada de atendimento e convida à criação de estratégias integradas, permanentes e sensíveis às realidades locais.

O Coletivo também evidencia a importância de investir na formação continuada dos profissionais da educação, especialmente no que se refere à escuta, ao acolhimento e à mediação de conflitos. O cuidado com o outro começa pelo reconhecimento dos próprios limites, e a construção de uma escola mais humana exige que seus educadores também sejam cuidados.

Por fim, esta experiência não pretende apresentar uma fórmula ou um modelo a ser replicado, mas sim um convite à escuta. Escutar o que pulsa no silêncio dos corredores, o que se esconde atrás da indisciplina, o que grita nos gestos tímidos dos que chegam tarde e saem cedo. Escutar o que é dito e o que não é, o que precisa de palavras e o que basta com presença.

Em um mundo que tantas vezes marginaliza o sofrimento psíquico dos jovens, especialmente daqueles em contextos de vulnerabilidade social, projetos como o Coletivo Saúde Mental apontam caminhos possíveis — caminhos de afeto, de rede, de construção coletiva. Caminhos onde a escola deixa de ser apenas um lugar de passagem, e passa a ser, também, lugar de permanência, de cuidado e de vida.

REFERÊNCIAS

- ANTONINI, R. A.; ZANELLA, A. V.; PINTO, L. C. G. Promoção da saúde do professor: práticas integrativas em interface com os Círculos de Cultura. *Revista Brasileira de Educação Básica*, v. 7, n. 48, 2022. Disponível em: <https://revistas.cecierj.edu.br/index.php/rebed/article/view/28595>. Acesso em: 4 ago. 2025.
- BRASIL. Decreto nº 6.286, de 5 de dezembro de 2007. Institui o Programa Saúde na Escola – PSE, e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 6 dez. 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6286.htm. Acesso em: 4 ago. 2025.
- BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 4 ago. 2025.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 4 ago. 2025.
- BRASIL. Lei nº 10.216, de 6 de abril de 2001. Dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais e redireciona o modelo assistencial em saúde mental. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 9 abr. 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10216.htm. Acesso em: 4 ago. 2025.
- BRASIL. Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 12 dez. 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm. Acesso em: 4 ago. 2025.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria GM/MS nº 2.446, de 11 de novembro de 2014. Institui a Política Nacional de Promoção da Saúde (PNPS). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 13 nov. 2014. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2014/prt2446_11_11_2014.html. Acesso em: 4 ago. 2025.

BRASIL. Portaria Interministerial nº 1.010, de 8 de maio de 2023. Institui a Política Nacional de Atenção Psicossocial nas Comunidades Escolares. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 9 maio 2023. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-interministerial-n-1.010-de-8-de-maio-de-2023-478970510>. Acesso em: 4 ago. 2025.

BOFF, L. *Saber cuidar: ética do humano, compaixão pela terra*. Petrópolis: Vozes, 1999.

ERIKSON, E. H. *Identidade: juventude e crise*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

HOOKS, B. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013. (Original: *Teaching to transgress*, 1994).

NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 2009.

ROGERS, C. R. *Tornar-se pessoa*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

SOUZA, R. A. A. de et al. Saúde mental e pandemia: desafios e possibilidades para a promoção do bem-estar de estudantes e professores da educação básica. *Revista Diálogos Interdisciplinares em Educação*, v. 6, n. 18, 2021. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/diredu/article/view/12464>. Acesso em: 4 ago. 2025.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

Sobre os organizadores:

Amanda Machado Barbosa. Mãe da Júlia e professora da rede municipal de Uruguaiana. Mestra em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde (2025), especialista em Neuropsicopedagogia (2021) e Atendimento Educacional Especializado (2024), possui graduação em Pedagogia pela Universidade Norte do Paraná (2020). Atualmente é discente do PPGEI, da Unipampa, campus Uruguaiana, em nível de doutorado. Atuou como coordenadora do Centro de Referência Social do Cabo Luiz Quevedo, órgão da Prefeitura Municipal de Uruguaiana, professora de educação infantil e de Atendimento Educacional Especializado da Prefeitura Municipal de Uruguaiana desde 2012. Participa como pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Promoção e Educação em Saúde - GEPPES, ministrando oficinas e estudando adoecimento docente e saúde mental dos professores. Orcid Id: <https://orcid.org/0009-0007-5735-5338>

Bruna de Lima Pinheiro. Graduada em Pedagogia - PUCRS (2011), com Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado - UFSM (2014), Especialista em Educação em Ciências - Unipampa, campus Uruguaiana (2015) e em Psicopedagogia Clínica e Institucional - Uninter (2022). Discente do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, da UNIPAMPA, campus Uruguaiana, em nível de mestrado. Membro do Núcleo de Aprendizagens e Pesquisas em Inclusão (NAPI). Professora do Atendimento Educacional Especializado na rede pública municipal de Uruguaiana - RS. Orcid Id: <https://orcid.org/0009-0009-1990-0635>

Jaqueline da Silva Moreira Cunha. Mãe do Matheus e Tiago, professora da rede Municipal de Uruguaiana e Estadual do Rio Grande do Sul. Licenciada em Letras pela Universidade Norte do Paraná (2017) e Pedagogia pela UNIFAEL (2022). Especialista em Neurociência Aplicada à Educação pela UNIPAMPA, campus Uruguaiana (2021), Pós-graduada em Metodologia do Ensino da Arte pela Faculdade São Luís (2023). Atualmente é discente do PPGEI, da Unipampa, campus Uruguaiana, em nível de mestrado. Atua como professora regente de classe na Educação Infantil e no Ensino

Médio, nas três séries, com os componentes curriculares de Arte e Literatura. Orcid Id: <https://orcid.org/0009-0004-4348-0232>

Jonathan Jardim da Silva. Licenciado em Educação Física pela Universidade Federal do Pampa (2023). Participou como bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) no subprojeto Educação Física e também do Programa Residência Pedagógica do núcleo Educação Física da UNIPAMPA. Aluno da Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, em nível de mestrado. Atualmente atua como pesquisador no Grupo de Estudos e Pesquisa em Promoção e Educação em Saúde (GEPPES). Orcid Id: <https://orcid.org/0009-0003-9708-2347>


Editora
MultiAtual

ISBN 978-656009217-4

