

# **COMPARTILHANDO SABERES E EXPERIÊNCIAS DOCENTES**

Volume 7

**ADAIR ADAMS  
RENATA SERPA SOARES  
MARIA ELIZABETE FERNANDES  
(ORGANIZADORES)**





ADAIR ADAMS  
RENATA SERPA SOARES  
MARIA ELIZABETE FERNANDES  
(ORGANIZADORES)

# **COMPARTILHANDO SABERES E EXPERIÊNCIAS DOCENTES**

VOLUME 7

Editora Metrics  
Santo Ângelo – Brasil  
2024



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0>

**Revisão:** Os autores

**Capa:** Freepik

## CATALOGAÇÃO NA FONTE

---

C737 Compartilhando saberes e experiências docentes / organizadores:  
Adair Adams, Renata Serpa Soares, Maria Elizabete  
Fernandes. - Santo Ângelo : Metrics, 2024.  
v. 7 ; 21 cm

ISBN 978-65-5397-285-8  
DOI 10.46550/978-65-5397-285-8

1. Educação. 2. Ensino-aprendizagem. 3. Práticas  
pedagógicas. I. Adams, Adair (org.). II. Soares, Renata Serpa  
(org.). III. Fernandes, Maria Elizabete (org.).

CDU: 37

---

Responsável pela catalogação: Fernanda Ribeiro Paz - CRB 10/ 1720



Rua Antunes Ribas, 2045, Centro, Santo Ângelo, CEP 98801-630

E-mail: [editora.metrics@gmail.com](mailto:editora.metrics@gmail.com)

<https://editorametrics.com.br>

## Conselho Editorial

Dr. Charley Teixeira Chaves	PUC Minas, Belo Horizonte, MG, Brasil
Dra. Cleusa Inês Ziesmann	UFFS, Cerro Largo, RS, Brasil
Dr. Douglas Verbicaro Soares	UFRR, Boa Vista, RR, Brasil
Dr. Eder John Scheid	UZH, Zurique, Suíça
Dr. Fernando de Oliveira Leão	IFBA, Santo Antônio de Jesus, BA, Brasil
Dr. Glaucio Bezerra Brandão	UFRN, Natal, RN, Brasil
Dr. Gonzalo Salerno	UNCA, Catamarca, Argentina
Dra. Helena Maria Ferreira	UFLA, Lavras, MG, Brasil
Dr. Henrique A. Rodrigues de Paula Lana	UNA, Belo Horizonte, MG, Brasil
Dr. Jenerton Arlan Schütz	UNIJUÍ, Ijuí, RS, Brasil
Dr. Jorge Luis Ordelin Font	CIESS, Cidade do México, México
Dr. Luiz Augusto Passos	UFMT, Cuiabá, MT, Brasil
Dr. Manuel Becerra Ramirez	UNAM, Cidade do México, México
Dr. Marcio Doro	USJT, São Paulo, SP, Brasil
Dr. Marcio Flávio Ruaro	IFPR, Palmas, PR, Brasil
Dr. Marco Antônio Franco do Amaral	IFTM, Ituiutaba, MG, Brasil
Dra. Marta Carolina Gimenez Pereira	UFBA, Salvador, BA, Brasil
Dra. Mércia Cardoso de Souza	ESMEC, Fortaleza, CE, Brasil
Dr. Milton César Gerhardt	URI, Santo Ângelo, RS, Brasil
Dr. Muriel Figueredo Franco	UZH, Zurique, Suíça
Dr. Ramon de Freitas Santos	IFTO, Araguaína, TO, Brasil
Dr. Rafael J. Pérez Miranda	UAM, Cidade do México, México
Dr. Regilson Maciel Borges	UFLA, Lavras, MG, Brasil
Dr. Ricardo Luis dos Santos	IFRS, Vacaria, RS, Brasil
Dr. Rivetla Edipo Araujo Cruz	UFPA, Belém, PA, Brasil
Dra. Rosângela Angelin	URI, Santo Ângelo, RS, Brasil
Dra. Salete Oro Boff	IMED, Passo Fundo, RS, Brasil
Dra. Vanessa Rocha Ferreira	CESUPA, Belém, PA, Brasil
Dr. Vantoir Roberto Brancher	IFFAR, Santa Maria, RS, Brasil
Dra. Waldimeiry Corrêa da Silva	ULOYOLA, Sevilha, Espanha

Este livro foi avaliado e aprovado por pareceristas *ad hoc*.



# SUMÁRIO

ASPECTOS INTRODUTÓRIOS.....	13
<i>Adair Adams</i>	
<i>Renata Serpa Soares</i>	
Capítulo 1 - “QUEBRA-CABEÇA DA MEIOSE”: JOGO PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM DA DIVISÃO CELULAR.....	19
<i>Thalita Gabriella Zimmermann</i>	
<i>Gabriela Scopel Faé</i>	
<i>Adriana Ferreira Boeira</i>	
Capítulo 2 - CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE O USO DO SUSSURROFONE EM SALA DE AULA .....	35
<i>Fabiane Aparecida Pereira Ambrósio</i>	
<i>Maria Vitória Oliveira Reis</i>	
Capítulo 3 - SALA VERDE IFRS CAMPUS VACARIA: A IMPORÂNCIA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL.....	47
<i>Adair Adams</i>	
<i>Ana Paula de Souza Fortaleza</i>	
<i>Fabiane Aparecida Pereira Ambrósio</i>	
Capítulo 4 - A PRÁTICA DA OBSERVAÇÃO EM CONTEXTOS EDUCACIONAIS DIVERSOS: UM ESTUDO EM ESCOLAS DO CAMPO E DA CIDADE .....	55
<i>Shana Siqueira Bragaglia Machado</i>	
<i>Thays dos Santos Godoy</i>	
<i>Cleonice Adilio Pidt</i>	

Capítulo 5 - AMPLIANDO OS CONHECIMENTOS SOBRE CULTURA AFRO-BRASILEIRA .....	69
<i>Edilce de Fátima Boeira Camargo</i> <i>Itaise Moretti de Lima</i>	
Capítulo 6 - O PROJETO AGROPECUÁRIA TRILÍNGUE DO IFRS CAMPUS VACARIA .....	81
<i>Fabiane Aparecida Pereira Ambrósio</i> <i>Emanuele do Amaral Vendrusculo</i>	
Capítulo 7 - BENEFÍCIOS PARA A INFÂNCIA DO CONTATO COM A NATUREZA.....	93
<i>Shana Siqueira Bragaglia Machado</i> <i>Marcely Marques Boeira</i>	
Capítulo 8 - O ATO DE LER POR MEIO DA LITERATURA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA ANÁLISE BIBLIOGRÁFICA .....	109
<i>Ana Paula Kuster da Silva</i> <i>Pâmela da Silva de Souza Muniz</i>	
Capítulo 9 - O PROJETO FOCO NO ENEM - REDAÇÃO/ LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS .....	121
<i>Fabiane Aparecida Pereira Ambrósio</i> <i>Flávia Zanatta</i> <i>Isadora Trentin Reginato</i>	
Capítulo 10 - ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM ESCOLA DO CAMPO MULTISSENIADA: NOSSOS PEQUENOS GRANDES AUTORES.....	133
<i>Josimeri Teles Basso</i>	
Capítulo 11 - SOBRE O CONTATO COM A LITERATURA CLÁSSICA: UMA EXPERIÊNCIA NO IFRS - CAMPUS VACARIA .....	161
<i>Jenifer Souza Jannes</i> <i>Laura de Lima Dal Bem</i> <i>Adair Adams</i>	

Capítulo 12 - O DESENVOLVIMENTO DE BEBÊS: UMA JORNADA DE AFETO E CRESCIMENTO .....	169
<i>Naiane Ferreira Portela Erthal</i>	
<i>Tiele da Silva Stédile</i>	
Capítulo 13 - A NATUREZA COMO ESPAÇO DE CONHECIMENTO À CRIANÇA .....	189
<i>Shana Siqueira Bragaglia Machado</i>	
<i>Rafaela da Silva Lemos</i>	
Capítulo 14 - AS JUVENTUDES E AS AVES DE PLUMAGENS COLORIDAS.....	205
<i>Júlia Pereira Damasceno de Moraes</i>	
Capítulo 15 - A CONTRIBUIÇÃO DO OBSERVATÓRIO DE EDUCAÇÃO DE VACARIA NA FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO .....	211
<i>Suelen Cristiane de Almeida Orsi</i>	
<i>Adriana Aparecida de Almeida Marcolin</i>	
<i>Aline Carla de Almeida Chedid</i>	
Capítulo 16 - EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A AVALIAÇÃO FORMATIVA COMO CAMINHO PARA A CIDADANIA E AUTONOMIA .....	219
<i>Raquel Maciel Lopes</i>	
<i>Andréia Morés</i>	
<i>Eliana Maria do Sacramento Soares</i>	
SOBRE OS AUTORES .....	227



# ASPECTOS INTRODUTÓRIOS

Adair Adams

Renata Serpa Soares

**A**educação é o principal meio de compartilhamento intergeracional de conhecimentos e experiências humanas. A escola é, historicamente, a instituição responsável por cuidar, zelar e renovar constantemente as formas desse compartilhar. Ela não é a única, mas é reconhecida como a mais fundamental no processo de organização da sociedade e da renovação do mundo comum.

O tempo escolar é marcado por vivência da coletividade com saberes, afetos, experiências e projetos que objetivam uma vida boa para os humanos e para as outras formas de vida deste planeta. Ele é preenchido por uma gigantesca diversidade de modos e expressões de ser que se efetivam em olhares, conceitos, abraços, interpretações, consensos e dissensos, intrigas e apostas, e até mesmo em silêncios. Pensar a escola como espaço-tempo para compartilhar saberes e experiências é uma interpretação apenas, entre tantas que são apresentadas constantemente. Em sua sétima edição, o projeto compartilhando saberes e experiências docentes, reúne o conjunto de quinze trabalhos que tratam de diversos modos do fazer pedagógico.

O primeiro capítulo apresenta e discute o jogo “Quebra-cabeça da meiose” em dois *Campi* de um Instituto Federal, envolvendo os estudantes dos cursos técnicos integrados ao ensino médio e do ensino superior. A primeira proposta foi realizada no segundo semestre de 2022, durante o período de atividades pedagógicas não presenciais (APNPs) devido à pandemia de COVID-19, com estudantes das turmas do Técnico em Modelagem e do Técnico em Química. A segunda proposta foi realizada no primeiro semestre de 2023, no retorno das aulas presenciais, com estudantes das turmas do Técnico em Mecânica e do Bacharelado em Enfermagem.

No segundo capítulo, há uma abordagem relacionada ao sussurrofone (*whisper phone*) e seus possíveis usos, principalmente em contextos escolares. O sussurrofone é um instrumento pouco

conhecido, mas de grande valor para a educação, tendo em vista sua aplicação em atividades de leitura e práticas de fonética, com toques de ludicidade. Nessa perspectiva, o objeto é visto como ferramenta de apoio a metodologias e estratégias didático-pedagógicas

O terceiro capítulo apresenta a Sala Verde IFRS *Campus* Vacaria, inserida no Projeto Salas Verdes, uma iniciativa do Ministério do Meio Ambiente e Mudança do Clima (MMA), do Governo Federal. A Sala Verde é um espaço educador que oferece oportunidades para o desenvolvimento de atividades de Educação Ambiental.

Mostrar as contribuições para a formação acadêmica de uma atividade de observação realizada no componente de Seminário Integrador II é o tema do quarto capítulo. A prática realizada pelos estudantes do Curso de Licenciatura em Pedagogia do IFRS, Campus Vacaria, turma 2023/2, possibilitou a inserção dos estudantes nos diferentes espaços escolares, o contato com os documentos orientadores e a observação das práticas pedagógicas realizadas pelas professoras regentes.

O quinto capítulo apresenta uma experiência de estágio supervisionado, desenvolvido em uma turma de 3º ano de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental, que teve como objetivo central ampliar os conhecimentos das crianças sobre cultura afro-brasileira. O trabalho foi desenvolvido de forma interdisciplinar, contemplando conteúdos específicos para a etapa de ensino de modo a contribuir com a formação das crianças no que tange a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER).

O projeto Agropecuária Trilíngue, tema do sexto capítulo, visa debater sobre suas contribuições e impactos nos processos de ensino-aprendizagem no Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do IFRS *campus* Vacaria. O projeto está em implementação e tem como proposta primordial o contato dos estudantes com a aprendizagem de termos técnicos da área agropecuária em língua portuguesa e em línguas estrangeiras.

As autoras do sétimo capítulo apresentam as ações realizadas do projeto LabENatu, através dos encontros e trocas de experiências realizadas com as Escolas Municipais de Educação Infantil de Vacaria (RS) parceiras do projeto. Compartilhando práticas pedagógicas que utilizam elementos naturais com ênfase na temática “Criança e

Natureza”, evidenciando os benefícios para a infância do contato com espaços naturais.

O oitavo capítulo apresenta a pesquisa que aborda o ato de ler para desenvolver o pensamento crítico e reflexivo assim como a leitura de mundo e a aprendizagem significativa auxiliando no processo de ensino e aprendizagem respeitando as demandas sociais e culturais do mundo contemporâneo. O presente trabalho refere-se a uma aproximação da pesquisa qualitativa e bibliográfica sobre o Ato de Ler, que tem como pilar o tema o Ato de Ler por intermédio da Literatura na Educação Básica.

O nono capítulo, por sua vez, apresenta o projeto *Foco no Enem - Redação/Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*, que mobiliza reflexões acerca da relevância e da contribuição das atividades desenvolvidas para o aperfeiçoamento da formação integral dos estudantes. O projeto tem duração de nove meses e está em execução no IFRS - *Campus* Vacaria.

O décimo capítulo trata da Alfabetização e Letramento em Escola do Campo Multisseriada: Nossos Pequenos Grandes Autores trata sobre um projeto de sucesso, realizado em uma escola multisseriada do campo, o qual atingiu alunos do 3º, 4º e 5º ano e suas famílias, profissionais da escola, Secretaria Municipal da Educação (SMED) e Observatório de Educação de Vacaria (OBEDU), além de aproximar a comunidade escolar, incentivando através de atividades pedagógicas, o gosto pela leitura e o surgimento de pequenos grandes autores.

No décimo primeiro capítulo é apresentado um projeto desenvolvido no IFRS - *campus* Vacaria, o PFI - Projeto de Formação e Integração. Trata-se de um componente curricular dos cursos técnicos integrados ao ensino médio. O texto apresenta a organização desse componente e relata uma experiência, da leitura de um autor clássico da literatura, Rainer Maria Rilke. O destaque da arguição é a dialética da vontade dos estudantes em pesquisar um determinado tema com a obrigatoriedade dos regulamentos da pesquisa e da estrutura do sistema acadêmico. Os autores sustentam que o tempo livre semanal para dedicar-se aos estudos de algo que é escolhido pelos estudantes é o pilar dessa dialética.

O relato que busca compartilhar experiências brincantes dos bebês de duas turmas do berçário da Educação Infantil de Vacaria é o tema do décimo segundo capítulo. Inspirados nas teorias de Pikler

e Malaguzzi, foram proporcionadas propostas que estimulavam os cinco sentidos, utilizando diversos materiais e contextos. Através da análise de registros e observações, buscamos compreender como essas experiências contribuíram para o desenvolvimento emocional, social, físico e cognitivo dos bebês. Conclui-se que as propostas realizadas favoreceram a construção de vínculos seguros, a expressão das emoções, o desenvolvimento de habilidades motoras e sociais, a exploração do ambiente e ao desenvolvimento integral.

O décimo terceiro capítulo apresenta as contribuições do projeto LabENatu ao decorrer do primeiro semestre de 2024, enfatizando a importância do desemparedamento da infância, de modo a incentivar práticas que permitam a conexão entre criança e natureza.

O décimo quarto capítulo, texto que repousa à espera do olhar generoso – e talvez curioso – do leitor, representa angústias, questionamentos e preocupações acerca dos rumos que têm sido escolhidos ou que têm sido percebidos como únicas possibilidades por nossas juventudes. A própria pluralização do termo já dá pistas a quem lê que a complexidade que alicerça a construção das personalidades de nossos jovens é resultante da diversidade em suas múltiplas expressões. Relaciona-se o que tem sido observado durante um longo caminho de docência para jovens estudantes de Ensino Fundamental – anos finais e Ensino Médio, em escolas públicas de nosso país a questões entremeadas por política, mercado de trabalho, projetos de futuro e reconhecimento de autoria. Considera-se os espaços escolares como ambientes privilegiados – não pelas construções e arquiteturas, mas por aqueles que diariamente enchem esses espaços de vida, sonhos, sons e cores – para, primeiramente, o reconhecimento das juventudes plurais e, posteriormente, o desenvolvimento omnilateral do sujeito (individual ou coletivo). Entre tensões, incertezas, conflitos e amarguras, a mensagem final que se pretende tatuar nos corações de quem lê não é de penumbra. Antes e sempre será de esperança.

O décimo quinto capítulo debate a implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08, que introduzem a obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena no currículo escolar brasileiro. Enfatizam os desafios enfrentados pelos docentes, como a falta de formação adequada, e descrevem o Projeto de Extensão “LUZ, CÂMERA, EDUCAÇÃO”, que busca capacitar professores de Caxias do Sul. O projeto visa promover práticas pedagógicas inclusivas

e descolonizadas, focadas nas relações étnico-raciais, em conformidade com a legislação vigente.

O penúltimo capítulo, décimo sexto, apresenta a importância do projeto Observatório de Educação de Vacaria, com destaque para as formações continuadas de professores e pesquisas que geraram livros. Além dessas ações, o projeto está criando uma plataforma virtual com informações sobre todas as escolas da rede municipal de Vacaria. A partir delas, então, serão construídos relatórios sobre temas como evasão, permanência e êxito e desafios em geral. Esses documentos objetivam a organização de ações que visam qualificar ainda mais a educação do município.

Por fim, o último capítulo, aborda a questão da educação inclusiva na perspectiva de tornar os estudantes em cidadãos participativos da constituição da sociedade. Contrapondo-se às formas de inclusão que tratam os discentes em sujeitos passivos, as autoras propõem a avaliação formativa como um poderoso instrumento para a promoção da cidadania e da autonomia. Por meio dela é possível uma transformação da realidade que ainda tem uma porcentagem elevada da população em situação de vulnerabilidade social.

Desejamos uma boa experiência de leitura pelas páginas que apresentam diversas ideias de projetos desenvolvidos no âmbito da educação. Que elas possam inspirar e gerar novas experiências pedagógicas. E, outrossim, ser espaço-tempo de diálogo entre escolas, profissionais da educação e de debate das compreensões de mundo.



# “QUEBRA-CABEÇA DA MEIOSE”: JOGO PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM DA DIVISÃO CELULAR

Thalita Gabriella Zimmermann

Gabriela Scopel Faé

Adriana Ferreira Boeira

## 1 Considerações iniciais

Genética é a área da Biologia que estuda a herança biológica ou hereditariedade, que consiste na transmissão de características de pais para filhos, ao longo das gerações (Amabis; Martho, 2016). É uma área transdisciplinar que engloba a matemática, a física, a interpretação, a lógica, a razão, entre uma infinidade de outras áreas de conhecimento, sendo esta uma das razões pelas quais a maioria dos(as) estudantes a enxerga como um assunto complexo (Borges; Silva; Reis, 2017). Segundo Barni (2010), “o ensino de Genética tem sido apontado como uma necessidade na formação de jovens conscientes e capazes de tomar decisões em relação à sua própria vida, contribuindo também para a compreensão de diferenças individuais”. Entretanto, o ensino da Genética ainda tende a seguir uma transmissão unilateral de conhecimentos do(a) professor(a) para os(as) estudantes (Coelho, 2021).

De acordo com Faé, Boeira e Zimmermann (2022), uma das principais dificuldades dos(as) estudantes em relação à Genética é relacionar o processo de meiose com os demais conceitos e processos da área, como por exemplo as Leis de Mendel. Com base em pesquisas das autoras, verificou-se que no ensino da Genética há um grande enfoque na Genética Mendeliana, porém, a maioria dos(as) estudantes apresenta dificuldades em relacionar esses processos. Sendo assim, o não entendimento dos conceitos mais simples da Genética afetam a

construção do conhecimento dos discentes, dificultando a compreensão do assunto em seus níveis de maior complexidade (Borges; Silva; Reis, 2017).

Nesse sentido, uma das alternativas para professores e estudantes superarem essa prática é explorar os jogos didáticos em sala de aula, proporcionando uma melhor compreensão do conteúdo a partir de uma dinâmica diferenciada (Silva, 2019). Huizinga (2000, p. 3) ressalta que “é no jogo e pelo jogo que a civilização surge e se desenvolve”. O autor cunhou a expressão *Homo ludens* para denominar a função que se verifica na atividade lúdica do homem: o jogo, fenômeno cultural, considerado tão importante quanto o raciocínio do *Homo sapiens* e o fabrico de objetos do *Homo faber* (Huizinga, 2000). Ao jogar os(as) estudantes são desafiados, pois precisam “ousar, correr riscos, suportar a incerteza e a tensão” (Huizinga, 2000, p. 40, 41). Portanto:

Jogar não é apenas uma atividade infantil. O jogo para a criança e para o adulto é uma forma de usar a inteligência, ou melhor, uma atitude em relação ao uso da inteligência. É um banco de teste, um viveiro em que se experimentam formas de combinar o pensamento, a linguagem e a fantasia (Bruner, 1986, p. 85 - tradução nossa).

Assim, é importante que professores(as) explorem os jogos didáticos, tanto na Educação Básica como no Ensino Superior, especialmente, no processo de ensino e aprendizagem de conteúdos da área de Biologia no Ensino Médio (EM). Dessa forma, o objetivo deste trabalho é apresentar e discutir as propostas pedagógicas realizadas em cursos de EM e de graduação, em dois *Campi* de um Instituto Federal, por meio do jogo “Quebra-cabeça da meiose”: i) durante o período de atividades pedagógicas não presenciais (APNPs), devido a pandemia de COVID-19, no *Campus A*, no segundo semestre de 2022, com estudantes de duas turmas do EM Técnico Integrado, dos Cursos em Modelagem e em Química; e, ii) no retorno das aulas presenciais, no *Campus B*, no primeiro semestre de 2023, com estudantes do Curso Técnico em Mecânica, Integrado ao EM, e do Curso Superior de Bacharelado em Enfermagem, no componente curricular Biologia Celular, Molecular e Genética.

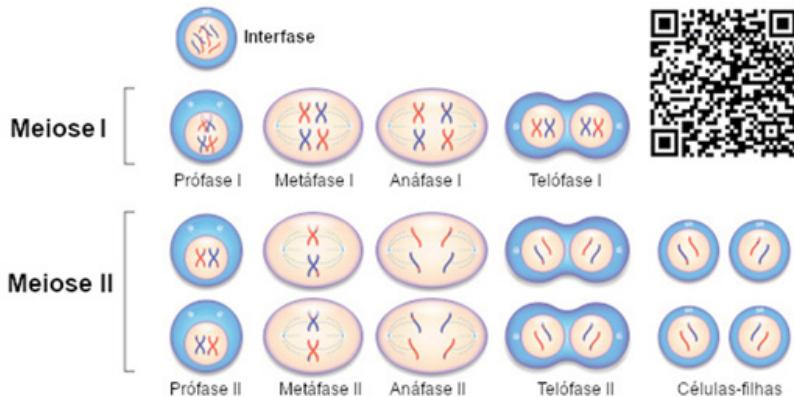
Para isso, inicialmente, mostra-se a origem e a composição do jogo “Quebra-cabeça da meiose”. Em seguida, relata-se as propostas pedagógicas por meio do jogo durante as atividades pedagógicas não presenciais (APNPs), de forma síncrona e assíncrona, e de forma

presencial, discutindo os resultados.

## 2 Desenvolvimento

O jogo “Quebra-cabeça da meiose” foi elaborado durante o Estágio Curricular Supervisionado (ECS), realizado no EM, do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), *Campus Vacaria*. O jogo é composto por 17 imagens (Figura 1), que representam a Interfase, as fases da Meiose I (Prófase I, Metáfase I, Anáfase I e Telófase I) e da Meiose II (Prófase II, Metáfase II, Anáfase II e Telófase II) (AMABIS; MARTHO, 2016). Todas as figuras e arquivos do jogo podem ser acessados por meio do *QR-Code*, abaixo, e *link*: <https://drive.google.com/drive/olders/1nEfIJJToewG4P7R5qpcsOqoVQhKnozpk?usp=sharing>.

Figura 1: “Quebra-cabeça da meiose”.



Fonte: FAÉ; BOEIRA; ZIMMERMANN, 2022. QR-Code

Após a aplicação da proposta pedagógica por meio do jogo no ECS, no ano de 2021, com estudantes de duas turmas da 3<sup>a</sup> série do EM, em uma escola pública (Faé; Boeira; Zimmermann, 2022) foi observada a importância de uma descrição da Interfase e das duas fases da meiose, para um melhor entendimento do conteúdo. Deste modo, foram adicionados ao material didático textos detalhando os principais acontecimentos em cada fase (Figura 2), de acordo com Reece *et al.* (2015), além de dois moldes do quebra-cabeça para colar as figuras e os

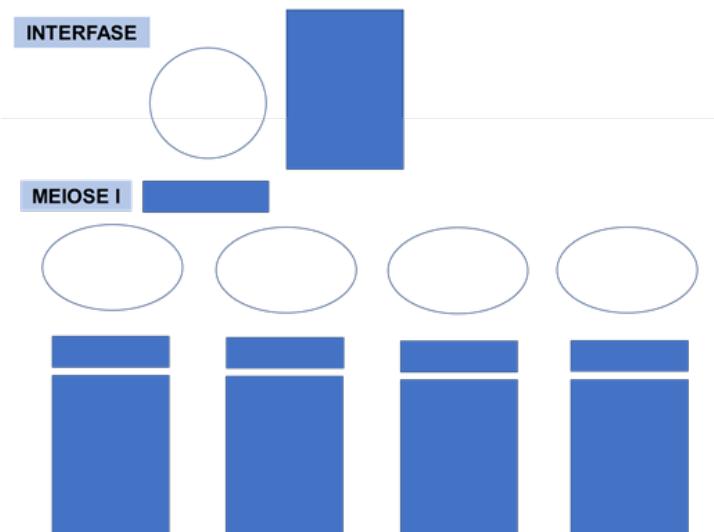
textos (Figura 3).

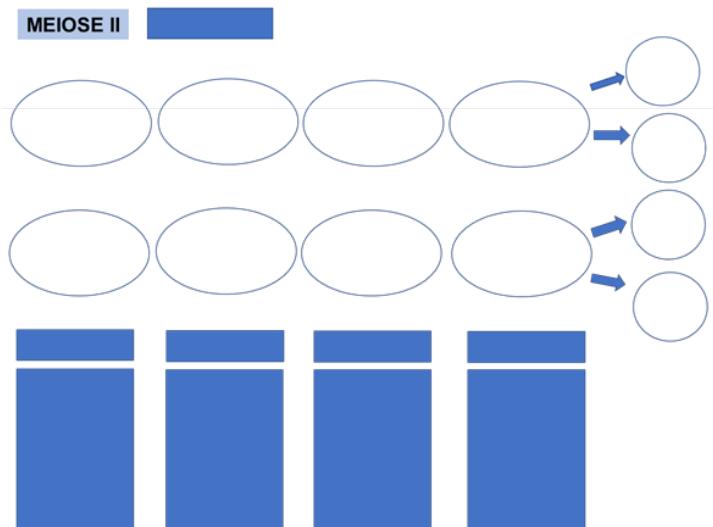
Figura 2: Nomes das fases e descrições da Interfase e da Meiose



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2022.

Figura 3: Moldes do jogo “Quebra-cabeça da meiose”

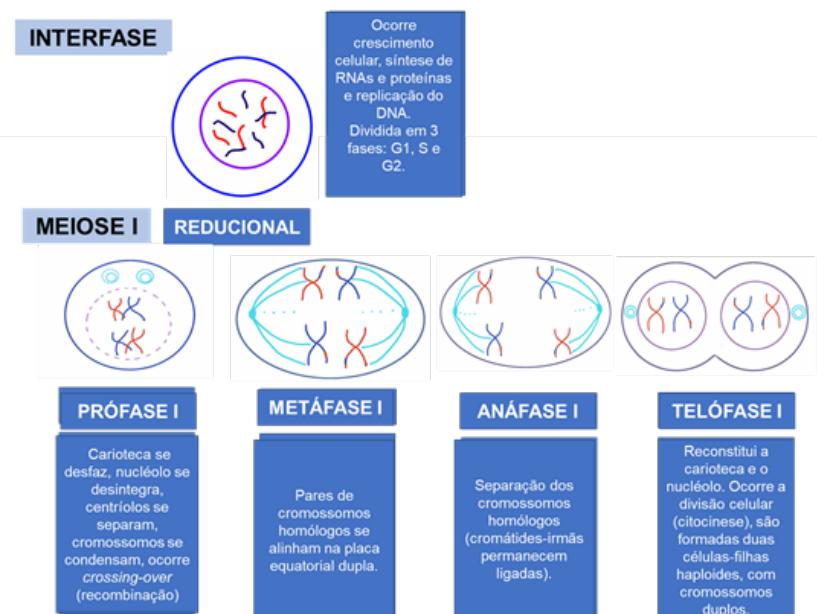


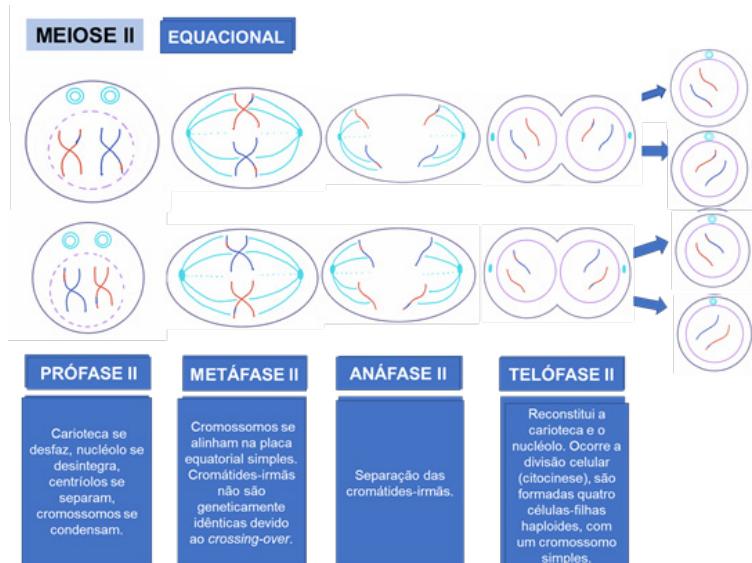


Fonte: Elaborado pelas autoras, 2022.

Na figura 4 encontra-se o gabarito do jogo “Quebra-cabeça da meiose”.

Figura 4: Gabarito do jogo “Quebra-cabeça da meiose”.





Fonte: Elaborado pelas autoras, 2023.

Na próxima seção serão apresentadas as propostas pedagógicas por meio do “Quebra-cabeça da meiose” nas turmas do EM e na graduação.

## 2.1 As propostas pedagógicas e a construção do conhecimento por meio do jogo

As propostas pedagógicas por meio do jogo foram realizadas durante as atividades pedagógicas não presenciais (APNPs) no EM em 2022 e de forma presencial no EM e na graduação no ano de 2023.

### 2.1.1 Aplicação do jogo durante as atividades pedagógicas não presenciais (APNPs) no ensino médio

Anteriormente ao início do conteúdo de Genética, ocorreu uma revisão sobre os constituintes da célula e o ciclo celular, com uma breve exposição sobre a meiose, por meio do *Google Meet*. Na aula seguinte, foi aplicada a proposta pedagógica por meio do jogo, com o objetivo dos(as) estudantes dos Cursos Técnicos em Modelagem e em Química, Integrados ao EM, ambos do quinto semestre, no componente curricular Biologia V, relembrassem as fases da meiose, o que iria

auxiliar no entendimento da Segunda Lei de Mendel e a separação dos gametas. O conteúdo sobre a meiose havia sido abordado durante a segunda fase do curso, no formato de APNPs, e os(as) estudantes estavam com dificuldades de lembrar sobre esse processo de divisão celular. A atividade foi realizada de duas formas, síncrona ou assíncrona, dependendo do curso técnico. Em ambas as propostas pedagógicas por meio do quebra-cabeça, foi realizada uma explicação prévia sobre a meiose, informando os nomes das fases, que ocorriam duas divisões celulares e eram formadas quatro células, com a metade do número de cromossomos. Foi solicitado aos(as) estudantes que não pesquisassem sobre o assunto, com intuito de avaliar o conhecimento deles sobre esse processo de divisão celular e, a partir disso, elucidar as dúvidas.

Na aula com o Curso Técnico em Química, os(as) estudantes montaram o quebra-cabeça durante a aula síncrona. Foi postado no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA) o jogo com o molde, as figuras e o texto em *PowerPoint*, em que os(as) estudantes teriam que montar individualmente ou em duplas, utilizando o computador ou o *smartphone*. O tempo máximo da atividade foi de 40 minutos, e após finalizado esse período, os(as) discentes postaram o quebra-cabeça no SIGAA. Posteriormente, o quebra-cabeça foi corrigido, permitindo que os(as) estudantes elucidassem as suas dúvidas na aula seguinte.

Na turma do Curso Técnico em Modelagem, a montagem do quebra-cabeça foi realizada de forma assíncrona, cujo prazo foi de uma semana, sendo esta atividade realizada individualmente. A postagem também foi realizada por meio do SIGAA. Na aula síncrona seguinte foi realizada a correção do quebra-cabeça.

De forma síncrona, com os(as) discentes do Curso Técnico em Química, 16 postagens do jogo foram feitas: 32,3% dos(as) estudantes acertaram todas as peças; 12,5% dos(as) estudantes cometeram dois equívocos, sendo este mesmo percentual para os(as) discentes que tiveram quatro desacertos; e 6,3% apresentaram cinco equívocos. A porcentagem de estudantes que não finalizaram o quebra-cabeça foi de 37,5%, e isso provavelmente ocorreu porque não conseguiram abrir o arquivo do jogo no formato *PowerPoint*, sendo preciso recortar as figuras e os textos no formato PDF, o que demandou maior tempo de resolução da atividade (Tabela 1). Das peças que conseguiram montar, a maioria dos(as) estudantes que entregaram de forma incompleta

tiveram um ou nenhum erro.

Tabela 1: Porcentagem de estudantes em relação ao número de equívocos cometidos no “Quebra-cabeça da meiose”, de acordo com o curso e a modalidade de exploração do jogo.

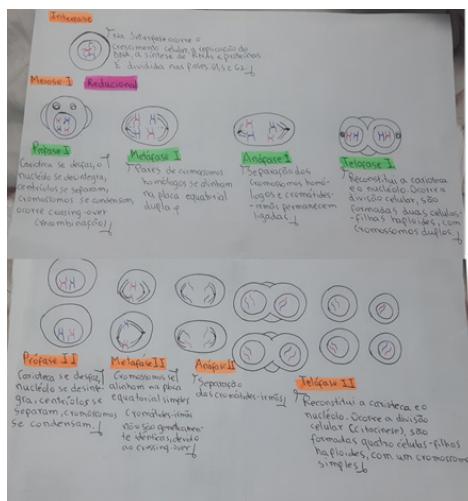
Curso	Modalidade	Número de equívocos								Não finalizou
		0	2	3	4	5	6	8	12	
E.M. Téc. em Química	APNP - síncrona	32,3%	12,5%	0,0%	12,5%	6,3%	0,0%	0,0%	0,0%	37,5%
E.M. Téc. em Modelagem	APNP - assíncrona	52,4%	33,3%	4,8%	4,8%	0,0%	0,0%	0,0%	4,8%	0,0%
E.M. Téc. em Mecânica	Presencial	0,0%	0,0%	0,0%	10%	0,0%	70%	20%	0,0%	0,0%
Bach. em Enfermagem	Presencial	11,1%	22,2%	0,0%	22,2%	0,0%	44,5%	0,0%	0,0%	0,0%

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2024.

Em relação ao desenvolvimento do jogo do Curso Técnico em Modelagem, os(as) estudantes montaram de forma assíncrona e 21 postagens foram realizadas. Destas, 52,4% colocaram todas as peças de forma correta, 33,3% tiveram dois equívocos, e com 3, 4 e 12 desacertos tiveram 4,8% dos(as) estudantes em cada (Tabela 1).

No formato da montagem, enquanto no Curso Técnico em Modelagem 52,4% dos(as) discentes imprimiram, cortaram e colaram as peças, 42,8% montaram no formato digital e 4,8% desenharam as imagens e escreveram o texto (Figura 5). No Curso Técnico em Química todos os(as) estudantes postaram no formato digital, provavelmente devido a montagem do jogo ter sido realizada no formato síncrono.

Figura 5: Desenho das imagens do “Quebra-cabeça da meiose” realizado por uma estudante do Curso Técnico em Modelagem.



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2024.

## 2.1.2 Aplicação do jogo no formato presencial no ensino médio e na graduação

Com o retorno das atividades presenciais no ano de 2023, a proposta pedagógica por meio do jogo “Quebra-cabeça da meiose” foi realizada com os(as) estudantes da sétima fase do Curso Técnico em Mecânica Integrado ao EM, no componente curricular Biologia III e com os(as) estudantes da graduação, na primeira fase do Bacharelado em Enfermagem, no componente curricular Biologia Celular, Molecular e Genética. No formato presencial, além do molde do quebra-cabeça, das figuras e dos textos, que foram entregues aos(as) estudantes, foram impressos imagens e textos coloridos, em tamanhos maiores, sendo estes colados no quadro para posterior correção da atividade, em conjunto com a turma. Como as imagens entregues aos(as) estudantes foram impressas em preto e branco, para auxiliar na compreensão, foram projetadas no formato colorido por meio do projetor multimídia.

A proposta pedagógica por meio do jogo no EM também foi aplicada na aula seguinte da revisão sobre os constituintes celulares e do ciclo celular, que incluiu uma breve exposição sobre a meiose, como realizado no formato não presencial. Os(as) discentes foram organizados em duplas, recebendo molde do quebra-cabeça, as figuras e os textos. Os(as) estudantes tiveram que cortar as imagens e colar no molde, sem auxílio de material didático. Foi sugerido aos(as) estudantes que colocassem pouca cola, para que fosse possível corrigir as imagens e os textos. O tempo de resolução de cada dupla variou entre 30 a 40 minutos. Após a finalização, os(as) estudantes postaram a foto do quebra-cabeça no SIGAA, para a avaliação da professora. Posteriormente, houve a correção com a turma, em que cada dupla foi chamada para colar no quadro a(s) imagem(ns) e o texto referente a uma das fases da Meiose (Figura 6).

Figura 6: Montagem do quebra-cabeça da meiose no quadro com o auxílio dos(as) estudantes da sétima fase do Curso Técnico em Mecânica Integrado ao EM



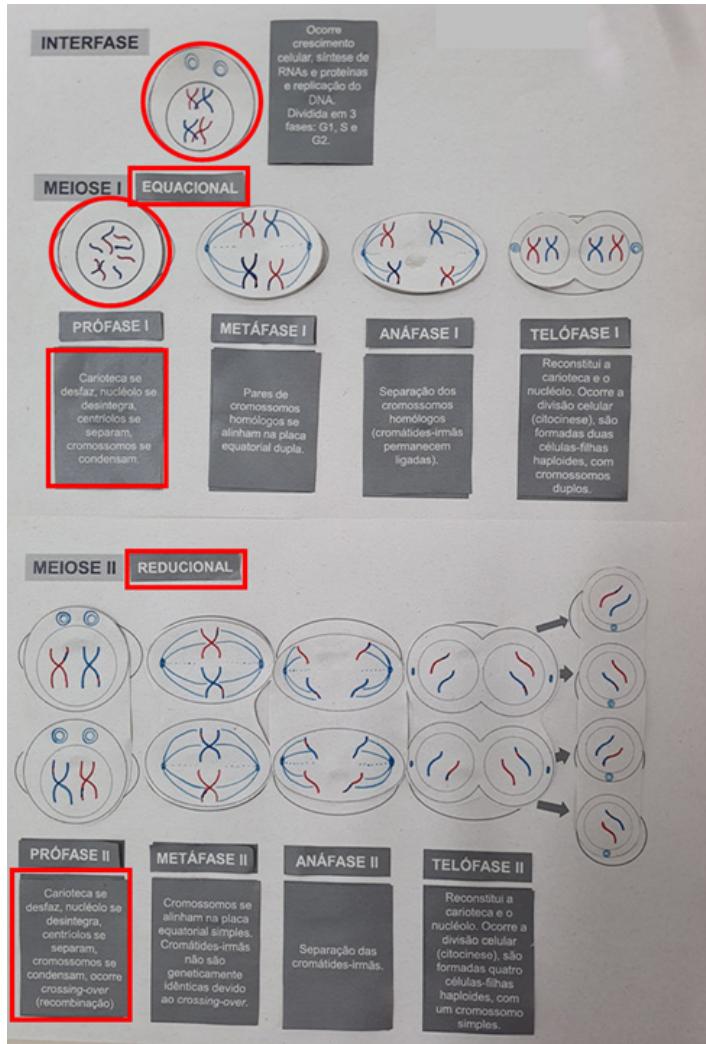
Fonte: Elaborado pelas autoras, 2024.

Na graduação, a proposta pedagógica por meio do jogo ocorreu após a explicação do conteúdo sobre mitose. Os(as) estudantes do Bacharelado em Enfermagem também foram organizados em duplas e não tiveram explicação prévia do conteúdo e permissão para consultar o material didático. A dinâmica da montagem e da correção do jogo foi semelhante à realizada com os(as) discentes do EM. Após finalizada a correção, o conteúdo sobre a meiose foi explicado com maiores detalhes, principalmente a Prófase I, que apresenta cinco fases (Leptóteno, Zigóteno, Paquíteno, Diplóteno e Diacinese) (Amabis; Martho, 2016), utilizando como recurso didático slides com figuras.

Na exploração do jogo presencial, na turma do Curso Técnico em Mecânica, dez duplas desenvolveram o jogo, em que 10% foram verificados quatro equívocos; 70%, seis incorreções (Figura 7); e 20%, oito desacertos (Tabela 1). No curso do Bacharelado em Enfermagem, em que a dinâmica foi parecida com a do EM, nove duplas montaram o quebra-cabeça, destas, 11,1% acertaram todas as peças, 22,2% tiveram dois equívocos, sendo este mesmo percentual para as que tiveram quatro

incorreções, e 44,4% foram computados seis desacertos (Tabela 1).

Figura 7: Resolução do “Quebra-cabeça” da meiose por estudantes do Curso Técnico em Mecânica Integrado ao EM. Os retângulos e círculos em vermelho mostram os equívocos ocorridos



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2024.

Após finalizada a atividade, alguns(as) discentes pintaram as imagens (Figura 7), o que ajudou a entender melhor as diferenças entre os cromossomos e o *crossing-over* (recombinação genética). Ainda, as imagens utilizadas na correção no quadro foram coloridas.

A sugestão de tempo para a realização dessa proposta pedagógica no EM é de dois períodos de 45 minutos. No ensino superior, em que posteriormente o conteúdo de meiose será aprofundado, a sugestão é de três períodos de 45 minutos.

### 3 Considerações finais

A compreensão dos conteúdos de Genética é imprescindível para o entendimento da Biologia, porém, o seu ensino não é algo simples. As propostas pedagógicas por meio de um jogo possibilitaram abordar sobre o processo de divisão celular de forma desafiadora, individual e em grupos, tanto no formato não presencial como presencial, o que auxiliou na compreensão da Segunda Lei de Mendel.

Considerando que os(as) professores têm utilizado em grande parte do tempo o projetor multimídia, explorar em sala de aula propostas pedagógicas que desafiem os(as) estudantes e que utilizem outros materiais, tais como tesoura e cola, são importantes para a aprendizagem dos(as) estudantes. Os(as) discentes, tanto do EM como da graduação, relataram que há muito tempo não realizavam atividades envolvendo esses materiais, e se mostraram engajados(as) e interessados(as) na resolução. Outra forma de aplicação desta atividade é por meio do desenho das imagens, como ocorreu no Curso Técnico em Modelagem, o que pode instigar a criatividade dos(as) discentes, promovendo a sua autoria.

Quando comparada a construção do conhecimento, o êxito da atividade no formato não presencial pareceu ser maior em relação ao presencial. Contudo, apesar de ter sido recomendada a não realização de consulta ao material didático, esta pode ter sido realizada, pois na forma assíncrona mais da metade dos(as) estudantes acertaram todas as peças. Desse modo, acredita-se que não foi possível observar o real conhecimento prévio dos(as) estudantes no formato não presencial em relação às fases da meiose, que era um dos objetivos desta atividade.

No formato presencial, em que a pesquisa ao material didático não foi permitida, foi observado que os(as) estudantes do Bacharelado em Enfermagem tiveram um desempenho melhor que os(as) do EM. Discentes de ambos os cursos responderam que lembravam pouco sobre as fases da meiose, sendo que no EM esse conteúdo havia sido estudado

no formato não presencial, na primeira fase. Além disso, a exploração do jogo na graduação foi realizada posteriormente à explicação sobre a mitose, o que pode ter auxiliado os(as) estudantes e contribuído para o resultado mais significativo na atividade comparado ao EM.

No formato não presencial, como no presencial, foi observado que os(as) discentes acertaram a maioria das peças, principalmente as figuras, em que grande parte acertou a sequência de todas as imagens. Acredita-se que a disposição de duas células juntas nas fases da meiose II auxiliou na identificação das figuras que pertenciam a cada uma das etapas.

Em relação ao texto, as maiores dificuldades na montagem do quebra-cabeça foram que, na Meiose I ocorre a redução do número de cromossomos (reducional) e na Meiose II o número se mantém (equacional). Também ocorreram trocas em relação à descrição da Prófase I e da Prófase II, em que na primeira ocorre o *crossing-over* e, entre as duas fases da Metáfase, em que na Metáfase I o alinhamento dos cromossomos ocorre na placa equatorial dupla e, na Metáfase II o alinhamento é por meio da placa simples. As dúvidas em relação a descrição de cada fase foram elucidadas com a correção do quebra-cabeça com a turma, por meio da colagem das peças no quadro.

Considera-se que a proposta pedagógica por meio do jogo “Quebra-cabeça da meiose” pode ser realizada tanto no EM como na graduação em cursos da área da saúde, como a Enfermagem, e também de Ciências Biológicas. No EM, o jogo pode ser explorado para relembrar a meiose, como ocorreu nesse estudo, ou após a explicação desse processo de divisão celular, na fase de fixação do conteúdo. Em cursos superiores, sugere-se que este seja desenvolvido para avaliar o conhecimento prévio dos(as) estudantes e, posteriormente, as fases da meiose sejam abordadas de forma mais detalhada, principalmente a Prófase I. Ainda, destaca-se que os(as) estudantes demonstraram interesse pela proposta, mostrando a importância do uso de diversos materiais didáticos e manipulativos em sala de aula, tais como os jogos.

Finalmente, por meio dos desafios apresentados no jogo, os(as) discentes tanto do ensino médio como da graduação retomaram conceitos abordados anteriormente de forma teórica e demonstraram o seu entendimento ao tomar suas decisões no jogo. Nesse momento, o(a) professor(a) pode verificar se ocorreu a compreensão dos conceitos

pelos(as) estudantes e avaliar a necessidade de retomar ou seguir com os conteúdos, o que é fundamental no processo de ensino e aprendizagem.

## Referências

- AMABIS, José Mariano; MARTHO, Gilberto Rodrigues. **Biologia Moderna**. São Paulo: Moderna, 2016.
- BARNI, G. dos S. “A importância e o sentido de estudar genética para estudantes do terceiro ano do ensino médio em uma escola da rede estadual de ensino em Gaspar (SC).” **Universidade Regional de Blumenau**, 2010.
- BORGES, Carla Karoline Gomes Dutra; DA SILVA, Cirlande Cabral; REIS, Andreza Rayane Holanda. As dificuldades e os desafios sobre a aprendizagem das leis de Mendel enfrentados por alunos do ensino médio. **Experiências no Ensino de Ciências**, v. 12, n. 6, p. 61-75, 2017.
- BRUNER, Jerome S. Juego, pensamiento y lenguaje. **Perspectivas: revista trimestral de educación**, XVI, 1, p. 77-83, 1986. Disponível em [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000069210\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000069210_spa). Acesso em: 11 jul. 2023.
- COELHO, Marina de Lourdes Ribeiro Alves. **Uma revisão bibliográfica sobre o ensino de genética no ensino médio**. Disponível em: <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/21827/1/MLRAC13012022.pdf>> Acesso em 30 jul. 2023.
- FAÉ, Gabriela Scopel; BOEIRA, Adriana Ferreira; ZIMMERMANN, Thalita Gabriela. Desafios e possibilidades das aulas sobre genética vivenciadas no estágio em Ensino Médio. In: ADAMS, Adair *et al.* (org.). **Compartilhando saberes e experiências docentes**. Cruz Alta: Editora Ilustração, 2022. p. 39-59.
- HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. Tradução: João Paulo Monteiro. São Paulo: Editora Perspectiva, 2000.
- REECE, Jane B. *et al.* **Biologia de Campbell**. Porto Alegre: Artmed, 2015.

SILVA, Sergivaldo Leite da. **Os conteúdos da genética a partir do jogo didático trilha das ervilhas.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco, 2019.



# CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE O USO DO SUSSURROFONE EM SALA DE AULA

Fabiane Aparecida Pereira Ambrósio

Maria Vitória Oliveira Reis

## 1 Considerações iniciais

Os profissionais da educação se deparam, a cada dia, com diferentes situações, desafios e possibilidades em sala de aula e nos demais ambientes da escola nos quais desenvolvem atividades com os alunos. Considerando fatores como a faixa etária, o nível de ensino, as dificuldades de aprendizagem, a diversidade, entre outros, os docentes buscam alternativas metodológicas e pedagógicas que promovam o êxito do/no processo de ensino-aprendizagem, gerando engajamento, participação e interesse dos estudantes. Conforme Silva *et al.* (2019), as diferentes estratégias de ensino devem promover a motivação e o envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem. Sendo assim, é de interesse dos docentes buscar diferentes possibilidades de instrumentos, ferramentas e atividades que contribuam com o processo de ensino-aprendizagem de maneira positiva.

Nesse contexto, no que tange principalmente a atividades de leitura e de prática fonética, uma ferramenta que ganha destaque é o *sussurrofone* – ou *whisper phone*, do inglês – objeto geralmente utilizado como apoio nas práticas de leitura e no estudo dos fonemas, com alunos que apresentam ou não alguma dificuldade de aprendizagem. Oliveira e Pestana (2020, p. 209) conceituam o *sussurrofone* como uma ferramenta “[...] construída artesanalmente com tubo de PVC e que simula um telefone de brinquedo, para ajudar no desenvolvimento dos alunos no momento da leitura e no reconhecimento sonoro, além de ajudar na concentração”. O *sussurrofone* é uma opção de material de auxílio didático-pedagógico nas aulas que envolvam o ato de ler, em diferentes níveis de ensino, como a Educação Infantil e o Ensino Fundamental I

e II, ou para atendimentos especializados, e não apenas no componente curricular de Língua Portuguesa, mas em outros nos quais o docente considere plausível seu uso.

Neste artigo serão mobilizadas informações sobre o *sussurrofone*, como seu conceito, características, benefícios e estratégias de utilização. Considera-se que há um número baixo de estudos sobre o assunto, tendo em vista pesquisas realizadas em repositórios de trabalhos acadêmicos e em ferramentas de busca na Internet. Desse modo, objetiva-se contribuir para a complementação das discussões existentes em relação a esse objeto que pode contribuir de maneira significativa com o campo da educação e com outras áreas.

## 2 Sussurrofone: um aliado nas atividades de leitura e nas práticas de fonética

No processo de ensino-aprendizagem, muitas são as vezes em que os docentes sentem a necessidade de buscar estratégias para diversificar as práticas do dia a dia em sala de aula, seja para despertar mais atenção dos alunos, seja para transformar ou complementar atividades com caráter mais tradicional. O intuito, certamente, é o mais nobre possível: o de gerar mais motivação, atenção, engajamento e aprendizagem, tendo em vista que, de um modo geral, muitas vezes, os alunos encontram-se apáticos e desmotivados diante de algumas tarefas. Para Ambrósio (2023, p. 67),

[...] cabe ao professor buscar estratégias para tornar o cotidiano de estudo mais dinâmico e atraente aos alunos, por meio de novas técnicas, metodologias e atividades, que podem ser os jogos, as dinâmicas e os materiais lúdicos, inseridos de maneira estratégica em momentos específicos da aula.

Nesse sentido, ainda segundo Ambrósio (2023, p. 69), “[...] a inserção de estratégias e de materiais inovadores e lúdicos é uma das principais alternativas para tornar as aulas mais dinâmicas, atrativas e divertidas para os alunos (e para os próprios professores)”. Em todas as disciplinas, nas mais variadas atividades, com foco em leitura, escrita, oralidade, interpretação de textos, estudo de estruturas, compreensão de operações, entre outras, há a opção de se diferenciar e diversificar as tarefas pela aplicação de novos recursos, estratégias e metodologias. Nesse contexto, quando são mencionados “materiais lúdicos” e

“materiais inovadores e lúdicos”, o sussurrofone desponta como um importante recurso que pode ser confeccionado pelos profissionais e até mesmo pelos alunos, inclusive no ambiente da sala de aula, de acordo com as possibilidades de cada faixa etária.

O sussurrofone já tem popularidade no Brasil (Oliveira; Pestana, 2020). A expressão *whisper phone*, do inglês, pode ser traduzida como *telefone do sussurro*, ou *sussurrofone*, como foi nomeado popularmente. O sussurro é um modo de falar em tom baixo, ou seja, o aluno que utilizar o aparelho vai ler em tom abaixo do normal, mas perceberá que o instrumento gerará a amplificação do som que retornará ao seu ouvido. Oliveira e Pestana (2020), afirmam que esse instrumento adaptado do *whisper phone* e confeccionado com canos de PVC pode auxiliar no ensino e aprendizagem da leitura e no estudo dos sons. Assim, esse simples objeto construído artesanalmente pode ajudar muitas crianças em seu processo de reconhecimento sonoro e de leitura, já que permite uma apreciação mais particular da própria pronúncia. Oliveira e Pestana (2020, p. 209), afirmam que o sussurrofone ajuda na concentração e “[...] a criança progride no desenvolvimento intelectual e cognitivo; ademais, ela aprende as palavras de forma correta tanto na leitura como na escrita, comprehende o significado das palavras e desenvolve sua capacidade de memória”.

Para montar o sussurrofone, necessita-se basicamente de um pedaço de tubo (cano) de PVC com aproximadamente onze centímetros e dois “joelhos” com angulação de 90 graus, também em PVC; cada “joelho” deve ser acoplado em uma das extremidades do tubo. Em seguida, o sussurrofone pode ser decorado, de acordo com a preferência do indivíduo, conforme pode ser observado na Figura 01.

Figura 01 - Sussurrofone



Fonte: As autoras

O sussurrofone pode ser considerado um equipamento lúdico de trabalho em sala de aula, pois apresenta-se como um objeto colorido e chamativo, que pode ser manuseado e visualizado pelo aluno. Com o uso do instrumento, o aluno pode identificar suas próprias dificuldades de pronúncia e de leitura, em aspectos que envolvem dicção, velocidade e ritmo, entonação, fluência. Assim, poderá tentar corrigir e melhorar aspectos por conta própria. O *sussurrofone*, segundo Soares (2022, p. 24)

[...] permite, ao aluno que, porventura, tenha a dicção mais baixa, ouça, com precisão, o som da sua voz chegar até o ouvido, diminuindo consideravelmente a chance de errar a pronúncia e desenvolvendo também aspectos gramaticais relacionados ao processo de escrita, que estão intrinsecamente ligados a oralidade.

Consoante a Andrade e Chicon (2019, p. 23), “o sussurrofone auxilia o aluno no processo de consciência fonológica, melhorando o entendimento de palavras, sílabas e letras”. Ainda, com o *sussurrofone*, “[...] o som da voz do aluno chega com precisão até o ouvido. Ao falar e ouvir as palavras, a criança se concentra no que está dizendo e a chance de errar a pronúncia diminui, melhorando inclusive, a escrita” (Oliveira;

Pestana; 2020. p. 209). A criança ou o aluno deve posicionar o objeto lateralmente ao ouvido, como se estivesse segurando um telefone, efetuando a leitura em voz baixa e percebendo a amplificação do som da própria voz.

Conforme Oliveira e Pestana (2020, p. 204), o sussurrofone “[...] foi criado para a utilização como de um telefone, ou seja, a criança fala de um lado e ouve do outro; contudo, há uma pequena diferença dos telefones convencionais, neste ela mesma fala e ouve a sua própria voz”. A Figura 02 ilustra o uso do sussurrofone.

Figura 02 – Uso do sussurrofone



Fonte: as autoras.

Nessa perspectiva, o *sussurrofone* emerge como uma ferramenta complementar do processo didático-pedagógico de ensino-aprendizagem, principalmente em atividades de leitura. De acordo com Oliveira e Pestana (2020, p. 205), o *sussurrofone* “[...] permite a capacitação individual da voz, a amplificação e o retorno do som - ouvido apenas por quem esteja utilizando”. Assim sendo, o uso do *sussurrofone*

pode ser indicado para alunos que falam em tom mais baixo, devido à timidez, por exemplo, para que ele tenha mais privacidade e exerçite a leitura de modo particular, primeiramente, para depois ler em público, quando se sentir mais seguro.

O recurso torna-se, então, uma ferramenta de estímulo à leitura, além de propiciar maior concentração e diversão ao momento da leitura (Oliveira; Pestana, 2020). Além de seu uso em sala de aula, é interessante também que o aluno possa utilizar o aparelho como um brinquedo, antes mesmo de torná-lo um objeto facilitador da aprendizagem, pois, a dificuldade da pronúncia, muitas vezes, pode estar ligada à falta de estímulos desde a fase inicial do desenvolvimento da criança, o que pode ser minimizado se este instrumento, ou outros que contribuam com esses processos de fala e, posteriormente, com a escrita das crianças, sejam utilizados. Soares sugere, ainda, que (2022, p. 25)

Esta prática educativa permite o desenvolvimento de competências e habilidades, por meio de ações articuladas, que trabalhem a capacidade cognitiva em suas variadas dimensões, articulando processos de leitura, entoação e oralidade de forma a aperfeiçoar o processo de letramento nos alunos.

Ainda nessa perspectiva, tem-se no *sussurrofone* uma possibilidade de apoio para a promoção do gosto pela leitura, para o incentivo à criatividade e à imaginação do educando. Essas ações podem ser concretizadas nos mais variados componentes curriculares, já que a leitura faz parte das atividades do dia a dia de qualquer disciplina. O *sussurrofone*, então, pode ser usado em componentes como Língua Portuguesa, línguas estrangeiras, Redação e Literatura, com maior ênfase, em atividades de leitura; mas também pode ser utilizado nas aulas de matemática, para memorização da tabuada, por exemplo; bem como em momentos de preparação para apresentação de trabalhos/seminários oralmente em público (Oliveira; Pestana, 2020).

Além disso, o aparelho pode ajudar o discente a desenvolver sua autonomia, estimulando-o à resolução de problemas, melhorando sua visão em relação às problemáticas que surgem dentro e fora de sala de aula, já que, conforme Oliveira e Pestana (2020, p. 211)

Através do Sussurrofone é possível apresentar intervenções que criem situações desafiadoras, provocando o interesse pela aprendizagem e esboçando, também, a oportunidade do desenvolvimento da autonomia do aluno, sua independência e estímulo para a busca

de resolução de problema e que saiba lidar com as possibilidades de frustração.

Sob essa ótica, Lima *et al.* (2019, p. 10) explicam que “o sussurrofone contribui para uma leitura mais fluente e aumenta a concentração na hora da leitura, o que propicia o aprendizado da consciência fonológica e linguística”. Com o uso do objeto para a realização de atividades de leitura, o aluno pode se sentir mais motivado pelo simples fato de estar utilizando um método diferente em uma atividade que geralmente é desenvolvida sem o apoio de outros materiais além daquele que contém o texto a ser lido.

Nesse viés, Ambrósio (2023, p. 78) expõe que as ferramentas metodológicas lúdicas ou diferenciadas “[...] de complementação do fazer didático-pedagógico facilitam o processo de aprendizagem e transformam o cotidiano escolar, trazendo mais descontração, diversão, autonomia, segurança e proatividade aos alunos”. Os estudantes, inclusive, podem ser envolvidos na confecção do *sussurrofone*, seja no encaixe das partes do objeto ou em sua decoração com fitas adesivas e papéis coloridos. Essa participação na construção do aparelho gera mais intimidade com o processo, tornando-se mais atrativo para o aluno o próprio uso do *sussurrofone*, pois, desse modo, o estudante atuará ativamente na constituição do seu processo de aprendizagem.

O sussurrofone, quando utilizado corretamente em práticas de leitura, permite que o discente possa ter um nível maior de concentração no processo de letramento, visto que as interferências externas são minimizadas e o foco recai sobre o momento e o ato de ler (Soares, 2022). Como alternativa lúdica, o sussurrofone pode contribuir significativamente nas práticas didático-pedagógicas em sala de aula. Por meio do *sussurrofone* é possível notar até mesmo uma conexão maior do aluno com si próprio, pois é uma tarefa individual que requer concentração e atenção para solucionar possíveis erros em sua pronúncia, dicção e entonação. Assim, representa uma alternativa de apoio a atividades de leitura, especialmente aos alunos que possam apresentar alguma dificuldade em ler em público, por exemplo.

Em tal rol, o sussurrofone pode ser uma metodologia apropriada para resolver o problema da defasagem em leitura e escrita, pois seu próprio layout coloca o aluno numa posição ativa deste processo, permitindo que ele realize uma autorrevisão dos pontos fracos toda vez que se cometer um desvio” (Soares, 2022, p. 24).

Com a ludicidade presente, tudo fica mais fácil de ser compreendido, pois “o lúdico cria um ambiente com clima agradável, propício ao processo de ensino-aprendizagem, no desenvolvimento do raciocínio e no uso de palavras ainda não compreendidas” (Lima, et al, 2019, p. 9). Na seara da ludicidade, Ambrósio (2023, p. 65) afirma que, “a inserção de jogos educativos, atividades dinâmicas e pontos de ludicidade em determinados momentos das aulas representa uma alternativa a ser acrescentada às demais possibilidades que o professor insere em seu planejamento pedagógico”; isso comprova a importância de o docente pensar as aulas com atividades que instiguem crianças e adolescentes a buscarem o conhecimento de forma divertida e didática.

Ambrósio (2023) ainda trata sobre a inserção de jogos educativos, atividades dinâmicas e pontos de ludicidade nas aulas como uma maneira de enriquecer o fazer pedagógico, sempre com planejamento, seriedade e compromisso com a educação. Esses momentos de descontração em aula são fundamentais para o entendimento e a memorização dos conteúdos estudados. Geralmente, os alunos tendem a envolver-se e a colaborar com as atividades lúdicas, fazendo com que o aprendizado fique muito mais enriquecedor, visto que a sala de aula é um lugar de processos de aprendizagem e também de socialização.

Nos processos de planejamento e de revisão de estratégias e técnicas de ensino, os docentes pensam em alternativas para complementar e ajustar as práticas aplicadas em sala de aula para facilitar o aprendizado dos alunos. Para Silva (2019), “[...] o desafio que se apresenta nesse contexto histórico é a revisão das práticas pedagógicas [...], contemplando significados que fazem parte do mundo atual”. Nesse sentido, o docente deve constantemente revisar suas metodologias, comprometendo-se com o desenvolvimento da educação integral da criança, buscando recursos de diversas fontes para fazê-lo. Lima et al. (2019, p. 4) apontam que

A escola assume o papel de sistematizar os conteúdos programáticos e assegurar que o aluno seja capaz de refletir o seu aprendizado no meio social ao qual ele está inserido. Para tanto, é preciso que a escola ofereça métodos que garantam que esse aluno possa obter ações pedagógicas necessárias para a codificação e decodificação da linguagem oral e escrita para poder socializar-se de modo que forme um cidadão crítico e ativo na sociedade.

A aprendizagem de forma lúdica pode representar muito para os

alunos, que criam memórias a partir das diferentes estratégias utilizadas nas atividades em sala de aula. O sussurrofone pode ser utilizado como um meio produtivo, útil e prazeroso de praticar a leitura, por isso o conhecimento sobre esse instrumento é algo que deve ser disseminado aos profissionais que atuam com a Educação Infantil, bem como com as séries iniciais e finais do Ensino Fundamental. A criança que tem contato com essa espécie de telefone em suas atividades de leitura, certamente irá lembrar dessa atividade por muito tempo, já que é uma maneira diferenciada de mobilizar uma tarefa comum do cotidiano escolar.

O sussurrofone auxilia no desenvolvimento da consciência fonológica, bem como ajuda no aprimoramento da pronúncia e na fluidez da leitura, já que o aluno vai ouvir com maior clareza a sua própria voz e conseguirá isolá-la de um contexto com outros ruídos e interferências. Conforme afirma Lima et al (2019), a criança, ao usar o objeto, tem mais possibilidades de desenvolver a consciência fonológica e linguística, o que gera, consequentemente, um maior aprendizado das relações entre a grafia e os sons das letras.

Nessa perspectiva, o aparelho pode ser considerado como uma ferramenta didático-pedagógica que complementa e aprimora as múltiplas estratégias que cada professor escolhe utilizar em suas aulas. Cabe a cada educador diagnosticar as possíveis dificuldades de seus alunos e as metodologias mais direcionadas para a intervenção em cada tipo de defasagem, para, a partir disso, traçar suas ações e incluir diferentes dinâmicas, como é o caso do uso do sussurrofone.

### 3 Considerações finais

As opções de inovação e complementação das práticas pedagógicas devem ser encaradas como oportunidades de melhoria e incremento das atividades docentes. É necessário que o professor considere importante a revisão de suas metodologias de aprendizagem e que tenha em mente que a melhor forma de ensinar e ser compreendido pelos alunos, é tendo consciência de que suas práticas em sala de aula colaboram com o desenvolvimento integral e não anulam as vivências de cada sujeito. O uso do sussurrofone se insere em uma perspectiva na qual o uso de recursos didáticos que promovam atividades de leitura criativas e prazerosas (Silva et al., 2019) é valorizado. É em contextos

como esses que o aluno possui mais oportunidades de desenvolver com maior liberdade, clareza e dedicação suas competências e suas escolhas.

Apesar dos estudos sobre o sussurrofone serem poucos, conforme foi possível perceber durante a busca por artigos e produções científicos sobre o tema, ele é facilmente ligado ao sucesso da aprendizagem de leitura e escrita de quem o utiliza; é uma alternativa divertida e de muito potencial, tanto para professores quanto para quem atua na área da fonoaudiologia. Há diversos vídeos no YouTube que orientam a confecção do objeto, bem como sugerem alternativas para seu uso.

O sussurrofone, no contexto da educação, desponta como uma ferramenta de apoio ao processo de ensino-aprendizagem. Seu uso é indicado em atividades variadas de componentes curriculares diversos e não somente nas disciplinas de linguagens, pois a leitura atravessa as ações de todos os assuntos que podem ser tratados nas aulas. Muitas vezes, a leitura torna-se uma prática que não é valorizada ou desenvolvida nas diferentes disciplinas, todavia, deveria ter destaque em todos os assuntos discutidos no cotidiano escolar.

O objetivo deste estudo foi o de compartilhar informações e ideias relacionadas a esta ferramenta de apoio às metodologias e estratégias de ensino-aprendizagem para que mais profissionais possam adaptar suas aulas baseando-se na utilização do aparelho. Sabe-se que a implementação de meios diferenciados e atrativos não só em práticas de leitura, mas também em atividades de escrita, interpretação de textos, cálculos, enfim, em tudo o que se desenvolve no contexto escolar, é válida para o aprimoramento da formação integral dos estudantes.

Então, vê-se no uso do sussurrofone um método que visa proporcionar aulas mais lúdicas e interessantes para o aluno, e contribuir para sua autonomia e aprendizagem; com sua funcionalidade, é possível que o educando aprenda individualmente, sem medo de seus possíveis desvios e adquira mais segurança ao pronunciar palavras e escrevê-las.

## Referências

AMBRÓSIO, Fabiane Aparecida Pereira. Atividades lúdicas, jogos e dinâmicas no processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa: contribuições e alternativas. In: **Compartilhando Saberes e Experiências Docentes**. Editora Ilustração, vol. 6, Cap. 3. p. 65-

78. 2023. Disponível em: <<https://editorailustracao.com.br/livro/compartilhando-saberes-e-experiencias-docentes-volume-6>>. Acesso em: 10 set. 2024.

ANDRADE, Carla Alexandra Silva de; CHICON, Patrícia Mariotto Mozzaquattro. **Utilização das mídias na alfabetização de alunos com dificuldades de aprendizagem.** Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, RS. 2019. Disponível em: <https://paimon.cpd.ufsm.br/handle/1/17109?show=full>. Acesso em: 01 set. 2024.

LIMA, Elayne Maria da Silva et al. O uso do método fônico no processo de alfabetização dos anos iniciais do ensino fundamental. **VI Congresso Nacional de Educação.** p. 1 a 12. Mamanguape, PB. 2019. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/61786>. Acesso em: 20 set. 2024.

OLIVEIRA, Leonir de Almeida; PESTANA, Cecilia de Souza. Sussurrofone: um brinquedo para facilitar a leitura. **Caderno Intersaberes** - v. 9 n. 18, 2020. Disponível em: <https://www.cadernosuninter.com/index.php/intersaberes/issue/view/105>. Acesso em: 02 set. 2024.

SILVA, Joyce Canela da; Santos, A. B. D.; SILVA, A. B. D.; RODRIGUES, M. C. T. Pibidianos de Pedagogia e a utilização do sussurrofone na alfabetização de alunos com dificuldade de aprendizagem. **Anais do 10º Fórum Científico UNIFUNEC: Educação, Ciência e Tecnologia**, 11 a 14 de novembro. Santa Fé do Sul (SP), v.10 n. 10, 2019. Disponível em: <https://seer.unifunec.edu.br/index.php/forum/article/view/4398>. Acesso em: 20 ago. 2024.

SOARES, Raphael Bruno Assis. **Memórias literárias:** uma proposta de trabalho do gênero na perspectiva do uso das TICs (tecnologias de informação e comunicação). Belo Horizonte, MG. 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/45690>. Acesso em: 10 ago. 2024.



# SALA VERDE IFRS *CAMPUS* VACARIA: A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Adair Adams

Ana Paula de Souza Fortaleza

Fabiane Aparecida Pereira Ambrósio

## 1 Considerações iniciais

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) – *Campus* Vacaria é uma instituição federal de ensino público e gratuito que oferece educação profissional e tecnológica. Entre a gama de ações e projetos executados no *campus*, destacam-se os direcionados à área ambiental, que promovem uma formação estudantil/acadêmica pautada no desenvolvimento sustentável, além do investimento em espaços verdes e hortas para utilização nas práticas dos cursos, especialmente o curso Técnico em Agropecuária, Ciências Biológicas e Agronomia. De acordo com o Artigo 2º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (Brasil, 2012), esta é “atividade intencional da prática social, que deve imprimir ao desenvolvimento individual um caráter social em sua relação com a natureza e com os outros seres humanos”.

Nessa perspectiva, foi implementada a Sala Verde IFRS *Campus* Vacaria nas dependências do *campus*, para a complementação e intensificação do desenvolvimento de ações de Educação Ambiental significativas e duradouras. A proposta primordial do ambiente é aproximar a natureza e o homem, promovendo a conscientização socioambiental. A Sala Verde está de acordo com a Lei 9.795/99 (Brasil, 1999), que define Educação Ambiental como o conjunto de processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências de conservação ambiental. A Sala Verde IFRS *Campus* Vacaria pretende ser um ponto de apoio a debates e à busca de soluções aos problemas

ambientais da região, atuando como ferramenta de diálogo e de reflexão sobre o tema.

## 2 O projeto Salas Verdes

O projeto Salas Verdes é coordenado pelo Ministério do Meio Ambiente e Mudança do Clima (MMA) e tem como principal finalidade “[...] incentivar a implantação de espaços educadores para atuarem como potenciais centros de informação e formação ambiental, em consonância com os princípios da Política Nacional da Educação Ambiental – PNEA (Brasil, 2023, p. 1). Nessa perspectiva a Sala Verde é um “[...] espaço dedicado ao desenvolvimento de atividades práticas de caráter educacional não formal, voltadas à temática da conservação e uso sustentável do meio ambiente e dos recursos naturais” (Brasil, 2023, p. 1). Os objetivos do Projeto Salas Verdes são:

- I - incentivar a implantação de espaços de educação ambiental não formal para atuarem como centros de informação e formação;
- II - fomentar melhores práticas de sustentabilidade em diversos campos afetos à relação sociedade e meio ambiente;
- III - divulgar projetos, iniciativas e ações desenvolvidas pelas Salas Verdes nas plataformas eletrônicas do Ministério do Meio Ambiente e Mudança do Clima;
- IV - promover processos formativos por meio da Educação Ambiental não formal, que envolvam a equipe coordenadora e o público das Salas Verdes, incluindo a plataforma de Educação à Distância EaD do Ministério do Meio Ambiente e Mudança do Clima em suas ações;
- V - reconhecer a atuação das instituições no âmbito do projeto Salas Verdes, por meio da emissão de certificado de participação e da divulgação de suas ações;
- VI - integrar o Projeto Salas Verdes às demais ações do Departamento de Educação Ambiental e Cidadania bem como das unidades do Ministério do Meio Ambiente e Mudança do Clima e suas entidades vinculadas (Brasil, 2023, p.1).

Com base nesses objetivos, as entidades que desejam aderir ao programa devem submeter projetos político-pedagógicos para as chamadas de seleção que ocorrem periodicamente e que são informadas por meio da página do Projeto Salas Verdes na internet ([www.salasverdes](http://www.salasverdes)).

mma.gov.br).

### 3 A Sala Verde IFRS *Campus* Vacaria

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) – *Campus* Vacaria é uma instituição federal de ensino público e gratuito. Atua para promover a educação profissional e tecnológica de excelência e impulsionar o desenvolvimento sustentável das regiões. Tendo em vista sua representatividade e seu papel educador e formador na comunidade local e regional, bem como a relevância de ações de âmbito socioambiental para a melhoria da qualidade de vida da comunidade acadêmica e da sociedade, o IFRS *Campus* Vacaria pleiteou, em 2023, a implementação da Sala Verde em suas dependências, participando de chamada de seleção promovida pelo governo federal, sendo contemplado no primeiro semestre de 2024 com o certificado de participação no projeto.

O objetivo geral da instalação da Sala Verde no *campus* é o de promover ações, programas e projetos de democratização da educação ambiental de forma interdisciplinar e abrangente, que estimulem a reflexão e a aquisição de hábitos mais sustentáveis pela comunidade acadêmica do IFRS *Campus* Vacaria e por diversos segmentos da comunidade de Vacaria-RS. Como objetivos específicos, espera-se: fortalecer o IFRS - *Campus* Vacaria como espaço para educação ambiental não formal e como referência na produção e no compartilhamento de informações socioambientais; sensibilizar a comunidade escolar da instituição para o desenvolvimento sustentável; estimular que os visitantes reproduzam as atividades vivenciadas na Sala Verde em suas casas e comunidades; estimular o desenvolvimento de projetos de pesquisa e de extensão relacionados à Sala Verde nos diversos cursos existentes no *campus* por parte dos estudantes; receber escolas e comunidade para visitação à Sala Verde e suas instalações; promover palestras, rodas de conversa e debates sobre questões ambientais; e realizar ações de conscientização em relação ao descarte correto do lixo e reciclagem no *Campus*.

O espaço físico da Sala Verde IFRS *Campus* Vacaria está sendo organizado em uma sala da biblioteca, que será mobiliada com armário, estante, computadores, mesas e cadeiras provenientes da própria instituição ou de doações. A instituição dispõe de outras salas de aula, computadores, caixas de som, microfones e retroprojetores que podem

ser disponibilizados quando necessário. Esse local constitui-se como um ambiente onde alunos, professores, técnicos e pessoas da comunidade podem disponibilizar informações socioambientais e desenvolver diversas atividades de Educação Ambiental, como: cursos, *workshops*, palestras, *podcasts*, oficinas, eventos, encontros, reuniões e campanhas educacionais. Todos os servidores podem participar desse projeto, principalmente os docentes e discentes, por meio do desenvolvimento de atividades relacionadas à Educação Ambiental, na Sala Verde ou em sala de aula, em qualquer componente curricular, visando à divulgação, à disseminação e à popularização do projeto na/para a comunidade.

O espaço da Sala Verde deve ser referência no compartilhamento de ideias, na produção de conhecimentos, na disseminação de informações sobre o campo socioambiental e no planejamento e execução de ações de educação ambiental para alunos, servidores e comunidade. A Sala Verde IFRS *Campus* Vacaria deverá promover a articulação entre diversos âmbitos sociais para a transformação e a priorização de demandas socioambientais, contribuindo para a construção de valores, saberes, estudos, projetos, atividades e ações que impulsionem e democratizem a educação ambiental. A mão de obra e os materiais necessários para as ações específicas e as construções exigidas para o bom funcionamento da Sala Verde serão providenciados pelo IFRS *Campus* Vacaria e podem também ser recebidas como doações de empresas parceiras ou comunidade (acadêmica ou geral).

Há a expectativa de atendimento de um público de aproximadamente 2.000 (duas mil) pessoas por ano. O público-alvo são estudantes dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio (Curso Técnico em Agropecuária, Curso Técnico em Multimídia, Curso Técnico em Administração: aproximadamente 250 alunos); Curso Técnico Subsequente (Curso Técnico em Agropecuária: aproximadamente 30 alunos); Cursos Superiores (Bacharelado em Agronomia, Licenciatura em Ciências Biológicas, Bacharelado em Sistemas de Informação, Tecnologia em Processos Gerenciais, Licenciatura em Pedagogia: aproximadamente 300 alunos); professores dos cursos técnicos e superiores, gestores de educação, alunos do Ensino Fundamental e Médio da rede pública municipal e estadual do município de Vacaria, comunidade escolar (pais e familiares dos estudantes), comunidade de Vacaria e de municípios vizinhos, como Esmeralda, Bom Jesus, Campestre da Serra e Muitos Capões (Vacaria localiza-se no Nordeste

do Rio Grande do Sul, na região conhecida como Campos de Cima da Serra).

A equipe multidisciplinar que coordenará a Sala Verde e os colaboradores voluntários desenvolverão o planejamento e a execução das ações sempre pensando nas melhores experiências possíveis ao público-alvo. Além disso, sabe-se que as parcerias desenvolvidas com organizações sociais, como prefeitura, secretarias, escolas, empresas privadas e associações são fundamentais para o diálogo e o desenvolvimento de ações exitosas em nossa sociedade.

Entre as principais metas e ações da Sala Verde IFRS *Campus Vacaria*, para os anos de 2024 e 2025, estão:

- Implementação total da Sala Verde IFRS *Campus Vacaria* (adaptação dos espaços; limpeza da sala (espaço de socialização) e colocação dos móveis);
- Divulgação da Sala Verde IFRS *Campus Vacaria* (elaboração de site e aplicativo da Sala Verde IFRS *Campus Vacaria* por discentes do Curso Técnico em Multimídia Integrado ao Ensino Médio e pelo curso de Bacharelado em Sistemas da Informação; postagens no site e nas redes sociais do IFRS *Campus Vacaria*; divulgação nas escolas do município e na comunidade);
- Agendamento de visitas (organização de cronograma de visitas das escolas junto à Secretaria Municipal de Educação de Vacaria; elaboração de cronograma de utilização da Sala Verde pelos discentes e docentes do IFRS *Campus Vacaria*);
- Desenvolvimento das atividades gerais voltadas ao público interno e externo ao IFRS *Campus Vacaria* (visitações, projetos, palestras, oficinas, rodas de conversa, estudos, cursos, eventos, encontros, reuniões, campanhas, mostras de vídeos e filmes; produção de documentário; veiculação de *podcast*);
- Monitoramento e avaliação das atividades (aplicação de entrevistas após as visitas e atividades da Sala Verde; elaboração de relatório fotográfico; confecção de relatório de ações; realização de reuniões bimestrais; elaboração de pareceres da coordenação sobre o andamento das atividades);

- Elaboração de banco de dados virtual (coleta de dados gerais sobre *feedbacks* dos participantes, apontamentos dos relatórios, considerações das reuniões e repostas das entrevistas; armazenamento dos dados no computador, que servirão como base para realização de pesquisas e estudos).

Salienta-se que as atividades serão realizadas de acordo com a disponibilidade de profissionais, voluntários, alunos e estagiários, bem como de materiais necessários. Além disso, outras atividades podem ser planejadas e inseridas na programação da Sala Verde. Até o momento, foram desenvolvidas as seguintes práticas: divulgação da Sala Verde por alunos dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio a todas as turmas do campus; distribuição de lixeiras para carro; produção de textos dissertativos-argumentativos sobre temas ambientais (em sala de aula), que serão expostos na Sala Verde; produção de crônicas com temática ambiental (em sala de aula); confecção de banner; e solicitação e recebimento de doação de livros do Ibama. As próximas atividades a serem realizadas são: distribuição de mudas de árvores frutíferas nativas e oficina de reciclagem. É importante ressaltar que todas as ações envolvem a participação de estudantes do campus, de diferentes níveis de ensino, bem como de docentes e técnicos.

Para a implementação, manutenção e execução de atividades variadas na Sala Verde IFRS Campus Vacaria, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – *Campus* Vacaria buscará o estabelecimento de parcerias com: a Prefeitura Municipal, a Secretaria de Educação e a Secretaria de Meio Ambiente de Vacaria, as escolas da rede pública municipal e estadual de Vacaria, as Associações de Catadores e Recicladores de Vacaria e empresas privadas de diversos ramos.

Para o monitoramento e a avaliação das ações da Sala Verde IFRS *Campus* Vacaria, serão efetuadas entrevistas com os visitantes e participantes, para a verificação da experiência de visitação de cada um deles, bem como para o recebimento de sugestões, elogios e reclamações. Ainda, será elaborado um relatório fotográfico das ações realizadas. Serão necessárias também reuniões bimestrais de alinhamento e avaliação das ações da Sala Verde IFRS *Campus* Vacaria pela equipe coordenadora. Finalmente, será elaborado um relatório anual com a descrição das atividades realizadas pela Sala Verde.

## 4 Considerações finais

A Educação Ambiental é uma demanda que aumenta a ganha relevância a cada dia, já que as discussões acerca da necessidade de conscientização em relação à sustentabilidade e ao cenário socioambiental brasileiro e mundial estão sendo problematizadas de modo constante na sociedade. A adesão a projetos, programas, ações, diálogos e atitudes que se relacionem à formação ambiental torna-se imprescindível a instituições educacionais, públicas ou privadas, tendo em vista seu caráter educador e orientador. Nesse viés, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – *Campus Vacaria* buscou e obteve êxito na implementação da Sala Verde em suas dependências, com apoio do Ministério do Meio Ambiente e Mudança do Clima (MMA) e do Governo Federal.

A Sala Verde IFRS *Campus Vacaria* é um espaço que oportuniza aos estudantes, aos servidores e à comunidade o contato com informações socioambientais e a educação ambiental. Desse modo, desponta como um importante veículo de conscientização e participação social em práticas de proteção, preservação e manutenção do bem-estar ambiental.

## Referências

**BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental.** (\*) Resolução CNE/CP 2/2012. Diário Oficial da União, Brasília, 2012. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp002\\_12.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp002_12.pdf). Acesso em: 02 set. 2024.

**BRASIL. Lei nº 9.795**, de 27 de abril de 1999: institui a Política Nacional de Educação Ambiental. 1999. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9795.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm)>. Acesso em: 10 dez. 2024.

**BRASIL. Ministério do Meio Ambiente e Mudança do Clima. Portaria GM/MMA Nº 524, de 15 de junho de 2023.** Institui o Projeto Salas Verdes e estabelece suas diretrizes. Diário Oficial [da União]: Edição 114, Seção 1, página 92, Brasília, DF, 19 jun. 2023. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-gm/mma-n-524-de-15-de-junho-de-2023-490424342>. Acesso em: 01 set. 2024.



# A PRÁTICA DA OBSERVAÇÃO EM CONTEXTOS EDUCACIONAIS DIVERSOS: UM ESTUDO EM ESCOLAS DO CAMPO E DA CIDADE

Shana Siqueira Bragaglia Machado

Thays dos Santos Godoy

Cleonice Adilio Pidt

## 1 Considerações iniciais

Este texto é resultado de uma observação participante, atividade realizada no componente Seminário Integrador II do segundo semestre, turma 2023, do Curso de Licenciatura em Pedagogia do IFRS, Campus Vacaria. O Curso é destinado para a formação de professores para educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, tem duração mínima de 4 anos, ao final, o graduado pode atuar como professor, supervisor, gestor educacional ou até mesmo em empresas. O Projeto Pedagógico do Curso (2022), é o documento que reúne a concepção do curso de graduação e os fundamentos da gestão acadêmica, pedagógica e administrativa, os princípios educacionais vetores de todas as ações a serem adotadas na condução do processo de ensino-aprendizagem da graduação. O trabalho foi realizado em duas escolas da rede municipal de preferência do estudante e nas turmas disponibilizadas pela gestão da escola. O objetivo da pesquisa foi proporcionar ao discente, desde os primeiros semestres do curso, contato com o espaço escolar e com as crianças da Educação Infantil. Além da inserção em uma turma para observação da sala de aula, práticas pedagógicas, recursos e todo o ambiente escolar, foi possível a leitura e uma breve análise do Projeto Político Pedagógico.

Observamos uma turma de Pré II inserida em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental que contava com treze alunos,

desses, sete eram meninas e seis meninos. A sala era estruturada e organizada, tendo diversos materiais para uso, com fácil acesso às crianças e a professora. A seguinte observação aconteceu em uma turma multisseriada do Pré I e II, localizada em uma Escola Municipal do Campo, que fica há 25 quilômetros da sede. A turma é composta por um grupo de crianças com idade de 4 a 5 anos, com doze alunos, sendo quatro matriculados no pré I e oito alunos no pré II. As atividades são bastante lúdicas, com foco no desenvolvimento motor, cognitivo e emocional. Brincadeiras, histórias, músicas, jogos e atividades criativas para estimular a participação e o interesse. A convivência com outras crianças da mesma idade também promove o desenvolvimento de habilidades sociais, como o respeito, a empatia e a cooperação.

A pré-escola é a base para o desenvolvimento integral das crianças, abrangendo todos os aspectos. Conforme a Lei nº 9.394/96 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional no seu Art. 29 cita; “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade.” Refletir sobre esse tema é essencial para compreender a importância das práticas pedagógicas, que promovam um ambiente acolhedor e estimulante. A abordagem deve ser centrada na criança, respeitando seu ritmo e suas necessidades individuais. Uma visão que reconhece como um ser ativo, competente e integral, é essencial para promover uma educação de qualidade. No entanto, garante que sejam respeitadas e valorizadas, permitindo-lhes crescer e aprimorar-se plenamente em um ambiente seguro, estimulante e inclusivo.

Durante o período que estivemos nas Escolas analisamos a organização, rotina, ambiente da sala de aula e atividades realizadas pela professora regente. Percebemos que estar inserido nos espaços educativos nos permite uma compreensão mais profunda das dinâmicas, funcionamento e do cotidiano escolar. Entendemos o quanto é importante para os estudantes da Licenciatura em Pedagogia, conhecer as instituições de ensino, logo ao iniciar o Curso, através de observações, intervenções, pesquisas e entrevistas, buscando o conhecimento e aproximação com as Escolas, facilitando a realização dos futuros estágios, deixando o estudante mais familiarizado com os ambientes educativos

[...] Exercer a docência na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos; - Apresentar propostas metodológicas que contemplem as necessidades do processo ensino aprendizagem, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano; - Estudar e compreender criticamente a legislação educacional vigente, como componente de formação fundamental para o exercício da docência; - Compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento. Vacaria (2022, p.23)

Dessa forma, esse artigo apresentará, os seguintes temas: “Cotidiano educacional: reflexões de uma testemunha ocular” em que destacamos as dinâmicas e ações realizadas para o estímulo do desenvolvimento motor e as percepções sensoriais da turma observada. Além disso, enfatizamos a gestão escolar, que destaca-se pela organização e pela forma acessível como apresenta seu PPP, priorizando a inclusão e o Atendimento Educacional Especializado (AEE), embora a escola enfrente desafios com os resultados do IDEB, mostra-se comprometida em melhorar a qualidade de ensino. No próximo tópico abordaremos “Observação na educação infantil em uma turma multisserieada,” analisamos a interação de crianças que utilizam a mesma sala com uma única professora. Foi possível acompanhar as práticas pedagógicas, compreender melhor o funcionamento da escola e das turmas multisserieadas.

E por fim, nas considerações finais, abordaremos os resultados da observação em duas escolas na Educação Infantil para a construção da identidade docente dos alunos do Curso de Licenciatura, proporcionando reflexões e perspectivas futuras.

## **2 Cotidiano educacional: reflexões de uma testemunha ocular**

No cotidiano educacional, fomos testemunhas oculares de um processo contínuo de aprendizado e interação entre alunos, professores e equipe gestora. Observamos como o Projeto Político-Pedagógico (PPP) desempenha um papel fundamental na organização das ações pedagógicas e na promoção da inclusão, garantindo que todos os

estudantes tenham suas necessidades atendidas. Na educação infantil, percebemos que o uso de atividades lúdicas e interativas é essencial para o desenvolvimento integral das crianças, preparando-as para os desafios futuros e construindo sua formação pessoal. Ao acompanharmos o cotidiano escolar, notamos que a integração entre teoria e prática é um aspecto essencial para o sucesso educativo. A participação ativa dos alunos nas atividades estimula o conhecimento e fortalece a autonomia e a socialização. Observamos que o corpo docente, alinhado ao PPP, busca continuamente estratégias que promovam a formação completa, respeitando as diferenças e necessidades de cada indivíduo. Assim, a escola se consolida como um espaço de inclusão e crescimento, onde a aprendizagem vai além dos conteúdos formais, abrangendo a formação cidadã e humana.

A educação infantil é a primeira etapa da Educação Básica, com o objetivo de promover o desenvolvimento integral nos aspectos, físicos, emocionais, sociais e cognitivos, momento importante para a formação da criança que está construindo sua personalidade, descobrindo o mundo à sua volta, adquirindo autonomia e estabelecendo bases para o aprendizado futuro. Conforme, Vasconcelos (2019, p.199)

[...] ata da origem e conceito dos ciclo de formação e explica como organizar o currículo nestes moldes, privilegiando o fluxo da experiência do aluno ao invés de tomar como parâmetro um programa. Novamente, Vasconcelos (2019) retoma o debate sobre a mudança, sugerindo etapas do processo de implantação dos ciclos de formação, inclusive apontando possíveis equívocos na construção do novo currículo.

Ao observarmos a gestão da escola, notamos que a equipe trabalha em conjunto, com dinamismo, organização e receptividade. Ao solicitarmos o Projeto Político-Pedagógico (PPP), prontamente o enviaram por e-mail, juntamente com o Regimento Escolar, permitindo analisarmos os documentos detalhadamente. O PPP conta com sessenta e nove páginas, apresenta a contextualização histórica, identificando a escola, endereço, telefone, atos legais, equipe diretiva, e-mail, CNPJ e o período de execução do projeto (2022-2024). A escola atualmente conta com trinta e dois docentes em ambos os turnos (manhã e tarde) e possui quatrocentos e quarenta e cinco alunos matriculados.

O Projeto destaca que a instituição tem a possibilidade de apresentar uma perspectiva diferenciada, focando na inclusão.

Conta com o Atendimento Educacional Especializado (AEE), o qual de forma complementar atende estudantes considerando suas habilidades e necessidades educacionais específicas. Os atendimentos acontecem no turno inverso e compreende um conjunto de atividades que complementam a formação do aluno (PcD). O atendimento especializado interage com o Projeto da instituição, envolvendo também a participação da família. Em alguns casos os atendimentos são realizados em Centros de Ensino Especial, como APAE e NEAP. Os professores das salas de recurso de AEE, tem a função de elaborar e produzir recursos pedagógicos de acessibilidade, além de auxiliar o professor regente na elaboração do plano de aula.

Podemos observar que a instituição preocupa-se com os resultados, acompanhando e analisando o desempenho dos estudantes desempenho através de instrumentos avaliativos. Essa análise leva em conta todo o trabalho do corpo docente e os resultados obtidos pelos alunos, visando a qualidade do ensino. O IDEB mostrou que, no 4º/5º ano, o indicador diminuiu de 5,2 em 2017 para 4,5 em 2019. Já no 8º/9º ano, aumentou de 4,1 em 2015 para 4,4 em 2019. Esses indicadores servem como alerta para que a comunidade escolar desenvolva ações que visem o melhor aproveitamento. “É exatamente neste ponto que se coloca a importância fundamental da educação enquanto ato de conhecimento, não só de conteúdos mas da razão de ser dos fatos econômicos, sociais, políticos, ideológicos, históricos, que explicam o maior ou menor grau de “interdição do corpo” consciente, a que estejamos submetidos.” (Freire, 1992, p.53).

A educação, conforme destacada por Paulo Freire, transcende o simples repasse de conteúdos. Ela deve ser vista como uma ferramenta fundamental para a conscientização crítica dos indivíduos, permitindo que compreendam o contexto em que vivem. Essa abordagem crítica é essencial para que os alunos não apenas aprendam conteúdos mas também desenvolvam a capacidade de questionar e entender os fatores que influenciam suas vidas diárias. Assim, o ensino se torna um ato de resistência contra a “interdição do corpo” consciente, promovendo a liberdade e a autonomia dos alunos.

Após uma breve análise do PPP, partimos para a observação da regência, em uma turma de pré II inserida nessa escola de ensino fundamental no município de Vacaria. Além da professora regente, a classe contava com uma monitora. Presenciamos um ambiente agradável,

com boa receptividade em que as crianças mostravam-se interessadas e participativas ao realizar as atividades. A docente conduzia diversas práticas, explorando o lúdico, o desenvolvimento motor, a percepção e o tato, incentivando todos a se envolverem do início ao fim.

A observação da regência também revelou a importância do papel do educador na criação de um clima de sala de aula positivo. A maneira como a educadora interagia com as crianças, incentivando a cooperação, contribuiu significativamente para o engajamento das crianças nas atividades, motivando a interação e o desenvolvimento, promovendo um ambiente acolhedor. “O brinquedo cria na criança uma zona de desenvolvimento proximal, que é por ele definida como a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.” (Vygotsky, 1998, p.112).

Portanto, reconhecer o brinquedo como um instrumento de aprendizado é essencial para a prática educativa, a visão de Vygotsky (1998) nos convida a valorizar o brincar como uma atividade intrinsecamente ligada ao desenvolvimento intelectual e social das crianças.

No primeiro momento, a atenção estava voltada para a professora, que iniciou a aula solicitando aos alunos que sentassem, fechassem os olhos e agradecessem pelo dia que iniciava, incentivando-os a respirar profundamente, tranquilizando-os. Dando continuidade a aula, a professora propôs uma roda de conversa, sentados em círculo no chão naquele instante todos tiveram a oportunidade de contar uma novidade ou algo de sua vontade. Alguns relataram suas atividades, outros não lembravam e inventaram histórias, a professora a todo momento, incentivava e dava liberdade de participação. Em seguida, a turma permaneceu sentada no chão para participar da atividade da “caixa mágica”, que tinha como objetivo trabalhar o tato e a atenção, o objeto que saía da caixa e identificando sua letra inicial. Havia diversos objetos na caixa, sendo que sete deles começavam com a letra “F”.

A turma incluía uma criança (PcD), que participava de todas as atividades, embora ele tivesse dificuldades em manter o foco e ficasse em movimento pela sala durante a manhã, isso não impossibilitava

a professora de seguir com a explicação e também não impedia os outros alunos de se concentrarem. A docente, após passar as atividades para o restante da turma, sentava-se ao lado do aluno e explicava a atividade proposta, onde o mesmo realizava corretamente. Apesar de seu diagnóstico, o aluno comprehendia perfeitamente o que estava sendo ensinado, sabendo contar, identificar cores e até algumas palavras na língua inglesa.

Dando continuidade a observação, a professora trabalhou o movimento da escrita da letra F, utilizando farinha de trigo, desenvolvendo a coordenação motora fina. Em seguida, colaram raspas de lápis na escrita da letra estudada, observamos que realizavam as atividades com interesse e cuidadosamente. Logo após as crianças foram orientadas pela professora para pegarem suas apostilas “Aprende Brasil” e abrirem na página indicada, os alunos pintaram a letra “F” e a contornaram utilizando o dedo indicador.

O envolvimento nas atividades de escrita da letra, demonstrou como experiências sensoriais podem enriquecer o aprendizado. A professora criou um ambiente estimulante ao introduzir a farinha de trigo, que não apenas facilitou a prática da coordenação motora fina, mas também despertou a curiosidade. Cada uma delas se dedicou a explorar a textura da farinha, observando como suas mãos moldavam a letra, o que tornou a atividade muito mais significativa. Ao colar as raspas de lápis, os alunos puderam personalizar sua criação, expressando sua individualidade e criatividade. Essa combinação de sensações tátteis e visuais incentivou uma maior conexão emocional com a aprendizagem. Ao contornar a letra o entusiasmo era palpável; as crianças contaram com uma ambiente de texturas que envovia letras e sentidos, desenvolvendo a coordenação motora, com atenção aos detalhes. Essa abordagem integrada reforça a importância de métodos de ensino que valorizam o engajamento ativo dos alunos.

Após essas atividades, chegou a hora do lanche, para Fochi (2015, p. 51), [...] considera uma reflexão sobre todos os aspectos que ocorrem dentro do ambiente escolar, principalmente as microtransações que iniciam na chegada da criança à escola até o momento de sua saída.” Ou seja, todos os momentos dentro da Escola são formativos para as crianças. Utilizando uma fila como método de organização, se dirigiram ao refeitório, alimentaram-se com autonomia e relatavam que o lanche estava saboroso. Além da turma de Pré II, estavam no refeitório uma

turma de Pré I e outra de 2º ano. Após o lanche, os alunos retornaram à sala, guardaram as apostilas e os cadernos, e a professora permitiu que aqueles que trouxeram lanche de casa pudessem consumi-lo, algumas das crianças traziam frutas, suco e bolachas de água e sal. Após comerem, a professora distribuiu massinha de modelar para que aproveitassem o recreio, que naquele dia ocorreu na sala de aula devido à chuva. Quando a professora retornou à sala, propôs uma atividade de circuito motor, utilizando bambilês, cones e bolinhas para acertar na cesta. Todos os alunos participaram, e foi um momento de descontração para a turma. Logo em seguida, chegou o horário da saída, novamente, formaram uma fila e se dirigiram ao saguão, onde aguardaram seus responsáveis nas mesas do refeitório, nesse momento, a professora continuou a interagir com as crianças, mantendo sua atenção voltada para elas. A teoria da aprendizagem de Vygotsky (1989) defende que o aprendizado se dá pela interação social e que o desenvolvimento do indivíduo é resultado de sua relação com o mundo e com as pessoas com as quais ele interage.

A motivação para escolher essa instituição foi a organização e competência dos docentes, com suas práticas pedagógicas. Obtendo oportunidade de observar com os olhos de uma futura pedagoga, quebrando padrões e visualizando a escola de uma maneira ainda não vista. A equipe diretiva trabalha de forma humanizada, o que foi notável no dia da observação. Neste contexto, optou-se por escolher uma turma de pré-escola para observar as diferenças entre a Escola de Ensino Fundamental e a Escola de Educação Infantil. De acordo com as palavras de Arendt (1972, p.274)

[...] A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fossem a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disto com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum.

Refletimos as palavras da autora, que enfatiza a responsabilidade que temos em educar as novas gerações. Arendt (1972) nos lembra que a educação é um ato de amor e comprometimento com o futuro, onde decidimos se estamos dispostos a oferecer as oportunidades necessárias para renovarem o mundo, essa responsabilidade é ainda mais crítica em

contextos escolares, pois precisamos garantir que as crianças cresçam em ambientes saudáveis onde sintam-se valorizadas e para explorar o desconhecido.

### **3 Contexto da educação infantil em uma turma multisseriada**

A instituição escolhida para realização da nossa observação foi uma escola Municipal de Ensino Fundamental do Campo que está localizada em Vacaria-RS há 25 quilômetros da município. Iniciamos fazendo a leitura e analisando o Projeto Político Pedagógico (PPP) que é um documento norteador da instituição de ensino, definindo diretrizes, objetivos e ações pedagógicas. Este documento é elaborado coletivamente, considerando os princípios democráticos e os desafios específicos do contexto escolar. Ao analisarmos o documento e participarmos da rotina escolar, observamos a coerência entre o que é descrito no documento e as práticas pedagógicas desenvolvidas.

Além disso, destacamos a importância de conectar os princípios teóricos com as necessidades do contexto social da comunidade escolar, percebemos o comprometimento da instituição, com a formação cidadã, democracia e o desenvolvimento integral das crianças, respeitando a diversidade e os desafios contemporâneos. A filosofia da escola, segundo o Regimento Escolar (Vacaria, 2022, p. 7) é “Oferecer ao aluno condições para que desenvolva sua capacidade de criatividade, comunicação, raciocínio, cooperação, formação de hábitos e atitudes, para um bom relacionamento social e construção do conhecimento e da autonomia intelectual.”

Em diálogo com a equipe diretiva, percebemos que a escola segue a filosofia e oferece condições para o desenvolvimento integral das crianças, por meio das práticas pedagógicas. O regime escolar adotado para Educação Infantil conta com 200 dias letivos, 800 horas anuais e 20 horas aulas semanais.

As turmas disponibilizadas para observação foram Pré- I e Pré II multisseriada, contava com crianças de 4 a 5 anos. No Pré I havia 4 alunos sendo 1 menina e 3 meninos, e no Pré II 8 alunos sendo 3 meninas e 5 meninos. Observamos a dinâmica do trabalho da professora e o envolvimento das crianças de diferentes idades e níveis,

essa organização exige do professor um planejamento cuidadoso para cada turma, além de momentos de interação entre as crianças, como brincadeiras e atividades no pátio externo, algumas práticas específicas tem uma grande aproximação entre a turmas.

Ao presenciarmos as interações entre as crianças e o professor, podemos perceber como há colaboração e interação no grupo. A organização multisseriada permite a interação entre crianças de diferentes faixas etárias e possibilita trocas de experiências que enriquecem o processo educativo, a sala de aula é acolhedora e segura, com móveis adequados ao tamanho das crianças, materiais organizados e acessíveis. A aprendizagem é heterogênea, com variações nos níveis de desenvolvimento, habilidades e estilos de aprendizagem evidenciando que cada criança é única e progride em diferentes ritmos e maneiras.

A organização multisseriada é comum nas escolas do campo ou em regiões com poucos alunos, onde não há demanda suficiente para formar turmas. Conforme a Lei nº 9.394/96 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional no seu Art. 23 cita; “A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudo, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem o recomendar.”

Na entrevista com a professora regente da turma, percebemos que utiliza uma abordagem centrada na criança, adaptando as atividades às necessidades e interesses individuais dos alunos. Segundo a professora, os alunos estão progredindo na socialização e nas habilidades e competências específicas para o nível em que se encontram, no entanto, alguns alunos apresentam dificuldades na linguagem, comunicação e coordenação motora ampla. A turma conta com duas crianças com necessidades específicas: uma diagnosticada com TDAH e a outra com diagnóstico em processo.

Em relação às atividades pedagógicas realizadas pela regente, observamos a utilização de músicas, dobraduras, massinha de modelar e brincadeiras ao ar livre, além da apostila “Aprende Brasil”, método adotado pela rede municipal de ensino, neste ano letivo. Os professores estão em constante formação para compreender o novo sistema apostilado. A professora organizava as classes em círculo, utilizando

estratégias pedagógicas que atendessem às diferentes idades e níveis de desenvolvimento utilizando materiais acessíveis, de modo que, independentemente da idade, os alunos pudessem acessá-los e utilizá-los com autonomia. Em alguns momentos a professora reservava um tempo para atender individualmente ou em pequenos grupos as crianças de acordo com as necessidades.

Dando continuidade à rotina, as crianças dirigiram-se ao refeitório, onde fizeram o lanche, juntamente com as outras turmas, posteriormente foram liberados para o recreio com brincadeiras livres. Retornando à sala a professora propôs uma atividade de circuito motor, utilizando cones, bolinhas e túneis, houve participação de todos em um momento descontração e desenvolvimento.

Ao final da aula organizaram-se e dirigiram-se em filas para o saguão, aguardando o transporte escolar.

A observação participante nos permitiu conhecer uma escola do campo, referência em seu trabalho educativo, no município de Vacaria (RS), que acolhe, educa e compartilha com as famílias a responsabilidade de educar e transformar o ser humano. Nas turmas observadas, o ambiente é projetado para que os alunos desenvolvam suas habilidades sociais, como compartilhar, fazer amigos e trabalhar em grupo. A experiência na escola nos motivou enquanto estudantes do Curso de Pedagogia em continuar a licenciatura e aprofundar os estudos teóricos, valorizando os momentos de intervenção proporcionados pelos nossos docentes.

#### **4 Considerações finais**

Por fim, a observação na Educação Infantil de ambas escolas possibilitou, reflexões para a construção da nossa identidade docente, criando perspectivas futuras. Estarmos inseridos no espaço escolar nos primeiros semestres do Curso de Licenciatura permitiu adquirirmos experiência e conhecimento do funcionamento das escolas e oportunizou conhecermos e analisarmos os documentos orientadores das instituições, entre eles o Projeto Político Pedagógico e Regimento Escolar. O componente Seminário Integrador II, nos trouxe um desafio, escolher uma Escola e permanecer no espaço escolar durante 4 horas, para observar a rotina, organização, práticas pedagógicas e

conversar com os professores e gestores. Afirmamos que o tempo foi curto para tanto aprendizado e conhecimento adquirido. Através dessas atividades oportunizadas no Curso podemos compreender o significado de ensinar, ressignificar conceitos, contribuindo para a nossa formação acadêmica. Nossa vida profissional inicia na graduação, ao realizarmos trabalhos como este, que nos permitem vivenciar os espaços escolares e estarmos inseridos nos diferentes contextos educacionais.

## Referências

- ARENDT, Hannah. **Entre o Passado e o Futuro**. 2 ed. São Paulo: Perspectiva, 1972.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**.
- Projeto Político Pedagógico.** Escola Municipal de Ensino Fundamental YY. Vacaria, 2023.
- Projeto Político Pedagógico.** Escola Municipal de Ensino Fundamental XX. Vacaria, 2023.
- Regimento Escolar.** Escola Municipal de Ensino Fundamental XX. Vacaria, 2022.
- FOCHI, Paulo Sergio. **Planejar para tornar visível a intenção educativa**. Revista Pátio. Educação Infantil, Porto Alegre, n. 45, p. 4-7, out./dez. 2015. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/319653821\\_Planejar\\_para\\_tornar\\_visivel\\_a\\_intencao\\_educativa](https://www.researchgate.net/publication/319653821_Planejar_para_tornar_visivel_a_intencao_educativa)>. Acesso em: 01 jul. 2023.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. **Materiais para Download**. Disponível em: <<https://ifrs.edu.br/institucional/comunicacao/materiais-para-download/>>. Acesso em: 17 set 2024.
- Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

OLIVEIRA, Vera Barros de (org.). **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

**Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia.**

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. Vacaria, dezembro, 2022. Disponível em: <[https://ifrs.edu.br/vacaria/wp-content/uploads/sites/15/2023/02/PPC\\_PEDAGOGIA\\_Vacaria\\_30112022\\_Artigo-Capitulo.pdf](https://ifrs.edu.br/vacaria/wp-content/uploads/sites/15/2023/02/PPC_PEDAGOGIA_Vacaria_30112022_Artigo-Capitulo.pdf)>. Acesso em: 17 set. 2024.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula.** 16.ed. São Paulo: Cortez, 2019.

VYGOTSKY, Lev. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, L.S. et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 1998.



## Capítulo 5

# AMPLIANDO OS CONHECIMENTOS SOBRE CULTURA AFRO-BRASILEIRA

Edilce de Fátima Boeira Camargo

Itaise Moretti de Lima

## 1 Considerações iniciais

Este texto apresenta o planejamento e o desenvolvimento de atividades do Estágio Supervisionado II (ES II), que faz parte da matriz curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia, do Instituto Federal de Educação do Rio Grande do Sul (IFRS), do *campus* Vacaria, realizado em turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF). O Estágio oportuniza aos(as) futuros(as) professores(as) vivenciar todo o aprendizado construído durante o percurso formativo e, principalmente, contribuir com a aprendizagem de crianças, assegurando o que lhes é de direito. Segundo as autoras Pimenta e Lima (2006, p. 5) “[...] o estágio não é percebido como um apêndice curricular mas um instrumento pedagógico que contribui para a superação da dicotomia teoria & prática.”

A chegada das crianças no EF é permeada por rupturas e mudanças, tanto na estrutura e organização dessa etapa da Educação Básica, como nos objetivos do processo de aprendizagem. Sobre esse aspecto, o Estágio Supervisionado I (ES I), realizado na Educação Infantil, contribui significativamente para a articulação entre as experiências vivenciadas pelas crianças nas duas etapas, sendo que

Tal articulação precisa prever tanto a progressiva sistematização dessas experiências quanto o desenvolvimento, pelos alunos, de novas formas de relação com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos. Nesse período da vida, as crianças estão vivendo mudanças importantes em seu processo de desenvolvimento que repercutem em suas relações consigo mesmas, com os outros e com

o mundo. (Brasil, 2018, p. 58)

Nesse contexto, o professor em sua prática docente deverá tornar este período de transição algo significativo, pois o brincar, o cuidar, o educar, o interagir fazem parte da infância, ou seja, a criança não deixa de ser criança quando entra para o EF.

A escolha do tema condutor do planejamento pedagógico para a realização do ES II, visou contemplar a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira no currículo escolar. Desde então, a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial,

[...] recolocou a questão racial na agenda nacional e a importância de se adotarem políticas públicas afirmativas de forma democrática, descentralizada e transversal. O principal objetivo desses atos é promover alteração positiva na realidade vivenciada pela população negra e trilhar rumo a uma sociedade democrática, justa e igualitária, revertendo os perversos efeitos de séculos de preconceito, discriminação e racismo. (Brasil, 2004, p. 8)

Nesse sentido, as propostas desenvolvidas tiveram como finalidade evidenciar que a cultura afro-brasileira tem parte fundamental na formação da cultura brasileira em todos os seus aspectos, seja pela música, dança, crenças, festas populares, culinária, vocabulário e as religiões. O tema foi trabalhado de forma interdisciplinar, contemplando conteúdos necessários para o terceiro ano e que pudessem contribuir com a formação das crianças no que tange a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER).

Para isso, foram mencionadas as lutas e conquistas da população negra a partir da história de personalidades importantes, dando destaque para Carolina Maria de Jesus, uma das primeiras escritoras negras do Brasil com relatos da dura realidade das favelas; Conceição Evaristo, escritora e professora; Marielle Franco, socióloga que defendia os direitos humanos e igualdade social; Zumbi dos Palmares e Nelson Mandela, líder rebelde presidente da África do Sul e vencedor do prêmio Nobel da Paz. Também foram citados alguns artistas negros que venceram as adversidades como Gilberto Gil, Martinho da Vila, Seu Jorge, Alcione, Lázaro Ramos, Taís Araújo e Douglas Silva.

O texto está organizado em seções, iniciando pela análise de contexto e situações cotidianas da escola, que trata da proposta pedagógica, das metas e dos objetivos da instituição em que o ES II foi

realizado, seguindo com o planejamento e as atividades de regência, que apresenta e, por fim, as considerações finais.

## 2 A análise de contexto e situações cotidianas da escola

O ES II foi realizado em uma escola da rede pública municipal, que atende estudantes na faixa etária de pré-escola, de EF e de Educação de Jovens e Adultos (EJA), provenientes dos bairros Gasparetto, Flora, Vitória, Glória, Jardim América e Centro. Tem como missão “aprimorar constantemente o ensino, o atendimento, atuando com profissionalismo e compromisso, criando melhores condições para o aluno construir o seu pensar, o seu sentir e o seu agir.” (Vacaria, 2023 p.12).

Após o encaminhamento da documentação obrigatória para o setor de estágio, foi realizada entrevista com a equipe diretiva da instituição e com a professora supervisora, regente da turma. A equipe destacou a importância do Projeto Político Pedagógico (PPP) para dar suporte ao trabalho coletivo em todos os segmentos, entretanto, ressalta que o documento não é estático e precisa ser avaliado e sempre atualizado em seus planos de ações e metas traçadas.

Em seguida, iniciaram as observações no espaço escolar e análise do PPP da escola, o qual se “constitui numa iniciativa coletiva de compromisso com a educação dos alunos e comunidade escolar considerando sua história e cultura para garantir um percurso formativo de sucesso aos estudantes e também para cumprir o seu papel na sociedade.” (Vacaria, 2023 p.11).

A partir da leitura atenta do PPP, constatou-se que o documento está pautado e construído em conformidade com as referências legais, tais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Referencial Curricular Gaúcho (RCG) e Documento Orientador Municipal de Vacaria (DCOMVAC), bem como com as prerrogativas do Conselho Municipal de Educação (CME).

De acordo com o documento, aprovado em julho de 2023, a escola conta 38 professores(as) habilitados(as), nomeados(as) por concurso público. Atualmente a escola atende 559 alunos(as) organizados(as) da seguinte forma: três turmas de Pré I, cinco turmas de Pré II, quatro turmas de 1º ano, quatro turmas de 2º ano, três turmas

de 3º ano, duas turmas de 4º ano, uma turma de 5º ano e seis turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA). A equipe gestora é formada pela diretora e por uma vice-diretora de cada turno de funcionamento da escola. O documento aponta que o grupo

[...] busca estabelecer vínculos de confiança com as famílias compartilhando valores e práticas de educação e cuidado para uma ação de complementaridade educativa. Através da integração entre a família e escola, possibilitando desenvolver ações que contribuam na implementação da proposta pedagógica. (Vácaria, 2023, p.4)

O educandário tem espaço físico amplo, com sala da direção, secretaria, sala de professores, salas de aulas, banheiros, sala de atendimento educacional especializado, biblioteca, laboratório de informática, sala multifuncional, cozinha, refeitório e pátio grande com parque. Salas de aula grandes e arejadas com móveis adequados de acordo com a idade. Salas de aula e corredores com vários trabalhos expostos. A biblioteca tem espaço para leitura, almofadas dispostas e também mesas e cadeiras.

Figuras 1 e 2: Espaço Físico da Escola - Pátio externo e biblioteca



Fonte: acervo da autora.

A proposta pedagógica da Escola tem como embasamento as teorias e estudos de Vygotsky (1996), destacando que

Dentre os objetivos de aprendizagem da escola no Ensino Fundamental, está o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem tendo em vista a aquisição de conhecimentos e

habilidades e a formação de atitudes e valores. A avaliação do aluno deve ser qualitativa e os resultados avaliativos devem ser analisados e computados de forma a priorizar quais habilidades e competências devam ser revistas no Plano de Ação e quais ações são possíveis para atingir os objetivos e metas planejadas a partir dos resultados obtidos. (Vacaria, 2023, p. 16)

Ainda de acordo com o documento, a escola dispõe de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e Atendimento Psicopedagógico. Tem como prioridade acolher as crianças, compartilhar conhecimentos para melhoria do seu desenvolvimento e bem-estar. Vale salientar que é oportunizado aos(as) alunos(as) que apresentam dificuldades em alguns conteúdos, reforço escolar em contraturno, principalmente nos componentes curriculares de matemática e de português.

Os momentos que antecederam o planejamento das propostas pedagógicas para o período de regência do ES II foram de aproximação com as crianças, a fim de conhecê-las e perceber as necessidades da turma. Foi imprescindível assumir um papel investigativo para, na sequência, planejar e ter bom êxito ao final desta etapa.

A turma escolhida para realização do estágio foi o 3º ano A, composta por crianças com faixa etária entre 8 e 9 anos de idade, sendo 11 meninos e 11 meninas. Uma delas com laudo de autismo e outra com laudo de deficiência intelectual, sendo acompanhadas por uma monitora. O estágio foi realizado no turno da manhã, cujo horário de funcionamento é das 7h45min às 11h45min.

De acordo com a professora titular, as atividades propostas para as crianças, deveriam contemplar as quatro operações, problemas matemáticos, interpretação de texto, separação e classificação de sílabas, verbos, grandezas e medidas, sendo necessário fazer adaptações para as crianças Portadoras de Necessidades Específicas (PNE).

Na próxima seção, será apresentado como se deu o processo de elaboração do planejamento pedagógico e o desenvolvimento das atividades de regência.

### **3 O Planejamento e as atividades de regência**

Antes de elaborar o planejamento de uma prática escolar, é imprescindível ter conhecimento das necessidades da turma,

conhecimento do espaço escolar e principalmente conhecimento de quem são os(as) alunos(as), pois a escola tem como finalidade principal colaborar com a formação de cidadãos por meio de conhecimentos que possam transformar suas vidas e contribuir com a construção de um mundo melhor para todos(as).

Após as observações realizadas no espaço escolar, na turma do 3º ano A, da entrevista e conversa com a professora titular, seu deu início ao planejamento das propostas pedagógicas para o período de regência. A experiência possibilitou grande aprendizado, permitindo um aprofundamento sobre o ensino da cultura afro-brasileira e a mobilização de conteúdos e metodologias diversificadas que visaram a aprendizagem significativa. Vasconcellos (1995, p. 42), defende a ideia de planejamento como possibilidade de uma ação transformadora e, afirma que “a essência do planejamento envolve 3 dimensões: a ação a ser realizada, não uma ação qualquer, mas uma ação que visa um fim, e por sua vez, tanto o fim como a ação estão referidos a uma realidade, a ser transformadora”.

Considerando as três dimensões do planejamento evidenciadas pelo autor, entende-se que primeiramente é essencial conhecer a realidade da escola como um todo e, principalmente, da turma escolhida para a realização do estágio. Num segundo momento pensar com que finalidade será abordado tal assunto ou realizadas tais atividades. Por último, elaborar um plano de ação com intencionalidade, com objetivo de levar conhecimento de

Para a realização da regência, utilizar ferramentas/objetos concretos para facilitar a aprendizagem e dar ênfase aos conteúdos é de extrema importância. Por isso, como localizador do continente africano o globo terrestre foi um recurso fundamental. Assim como os instrumentos musicais representando a cultura afro-brasileira, livros com ilustrações de histórias, lendas e contos africanos e afro-brasileiros. Trabalhos manuais como a confecção da boneca Abayomi, máscaras africanas, tambores africanos e cabelo de Lelê, atrelando aos conhecimentos o desenvolvimento da criatividade, curiosidade e interação entre colegas e professora.

Outras ferramentas utilizadas foram os jogos de origem africana como o Yoté e também o tangram. Neste contexto, Furtado e Gonçalves (2017) apresentam sob o aporte da Etnomatemática uma experiência

educativa com licenciandos de matemática, na qual se utilizou o jogo africano Yoté para interligar a aprendizagem de conteúdos matemáticos ao conhecimento e valorização da cultura africana e afrodescendente. Através desses materiais, os alunos ao mesmo tempo que constroem conhecimento e conceitos, também compreendem regras.

Figuras 3 e 4: Trabalhando com Tangram e Jogo Africano Yoté



Fonte: acervo da autora.

Pensando na ampliação de vocabulário, de repertório cultural relacionados às linguagens da Arte, nas práticas de escrita e de letramento, atreladas aos conhecimentos específicos do tema, as crianças aprenderam várias palavras de origem afro-brasileira, leis, crenças, música e dança, festas populares, culinária que estão inseridos no nosso dia a dia. Buscou-se também abordar matemática de forma lúdica e concreta, por meio do uso do material dourado, da problemateca e do dominó da adição, além da utilização de uma balança para pesar alimentos diversos. Também foram realizadas rodas de conversa sobre respeito às diferenças e dinâmicas de grupo onde as crianças puderam interagir.

Focando na necessidade de aprimorar a leitura e a escrita, como demanda diária no 3º ano do EF, toma-se como base Soares (2010, p. 21) quando afirma que

Letrar é mais que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto em que a escrita e a leitura tenham sentido e façam

parte da vida do aluno, nesse processo não basta apenas juntar letras para formar palavras e reunir palavras para compor frases, deve-se compreender o que se lê, assimilar diferentes textos e estabelecer relações entre eles.

Desse modo, foram utilizados vários livros: A África que você fala; Bruna e a galinha d'Angola; Gente de cor, cor de gente; O cabelo de Lelê; Menina bonita do laço de fita; além de Catálogo de jogos e brincadeiras africanas e afro-brasileiras. Além dos livros, foram apresentadas algumas lendas africanas: Lenda dos Tambores Africanos; Abayomi; O Sapo e a Cobra e Ubuntu.

As crianças também puderam ter conhecimento sobre a Constituição Federal de 1988, que esculpe o princípio da igualdade trazendo no seu artigo 5º que, todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza. Além disso, a lei estabelece pena de um a três anos e multa para os crimes de praticar, induzir, incitar o preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional. A pena é a mesma se qualquer desses crimes é cometido por intermédio dos meios de comunicação social ou publicação de qualquer natureza.

Para o fechamento dos quinze dias de regência foi construído um painel ilustrativo com flores e fotos da turma toda, demonstrando que somos de muitas cores tal como as flores. O título do painel foi: Assim como as flores, as pessoas têm cores diferentes.

Vale salientar que houve a permanente preocupação em contemplar boa parte das atividades solicitadas pela professora regente da turma, sem deixar de lado o tema central escolhido. As propostas tiveram resultado positivo pois, a maioria dos(as) alunos(as) se mostraram interessados(as) e participativos(as) nas atividades propostas. Foi possível perceber que apreciaram a maneira diferenciada das abordagens dos assuntos e também a disposição das classes da sala de aula em forma de meia lua. Enfim, testaram seus conhecimentos e se tornaram sabedores de vários assuntos sobre a cultura africana e afro-brasileira, puderam se expressar e interagir com colegas.

Com relação às atividades propostas para o aluno com laudo de Transtorno do Espectro Autista (TEA) não foi possível alcançar o objetivo, conforme planejado, devido sua baixa frequência nas aulas, o que vem acontecendo nos três últimos meses, conforme relatado pela professora regente e constatado pela estagiária durante o período de observações. Mesmo assim, nas oportunidades que esteve presente

conseguiu acompanhar algumas atividades, as quais foram adaptadas de acordo com sua necessidade. Já o aluno com deficiência intelectual, frequentou a maioria dos dias de regência, realizou atividades manuais junto aos colegas e realizou atividades para reconhecer letras e números como o alfabeto móvel e dominó de adição. Isso auxiliou o aluno a perceber a relação entre grafia e unidade sonora. De maneira lúdica, os dois alunos acima citados, foram se apropriando das relações entre as letras e seus sons, o que contribuiu para a aprendizagem da leitura e da escrita.

Acreditando que uma escola é um espaço onde todos estejam mobilizados para pensar juntos, interagir, valorizar e respeitar as diferenças, na teoria de Vygotsky (1988, p.143), é importante perceber que,

Como os alunos constroem conexões com outras pessoas, as escolas são um lugar muito especial que pode reunir grupos muito diferentes. Essa realidade finalmente trouxe uma contribuição, para que entre tantas vozes, a singularidade de cada aluno fosse respeitada.

Como devolutiva de algumas atividades desenvolvidas em sala de aula, destaca-se o jogo yoté, feito com material reciclável. No dia seguinte à atividade proposta, uma aluna compareceu na aula com uma bandeja de ovos, afirmando que havia jogado com seu pai. Isso foi muito significativo pois demonstra que ela, além de ter gostado da atividade, pôde confeccionar seu próprio jogo utilizando materiais que são acessíveis.

Outro fator muito significativo para avaliação pessoal, vem por parte dos alunos(as) nas devolutivas das tarefas diárias para serem feitas em casa. A maioria realizava a atividade de forma integral. Algumas correções foram feitas de forma individual e outras de forma coletiva, sendo solicitado que um(a) aluno(a) fosse até o quadro responder um item da atividade para que os(as) colegas pudessem conferir suas respostas.

Algumas práticas que já faziam parte da rotina da turma permaneceram no período de estágio, como por exemplo a troca semanal de livros entre colegas, a maleta viajante contendo livros e materiais para leitura, interpretação e ilustração da história lida. Cada criança permanecia com a maleta durante um final de semana para estimular também a participação das famílias. Os livros didáticos sugeridos pela

professora regente não foram utilizados neste período, visto que não estavam dentro do contexto do tema escolhido.

## 4 Considerações finais

Durante a realização do ES II, foi possível confirmar que esta é uma importante etapa do Curso de Licenciatura em Pedagogia, pois coloca os(as) estudantes em contato direto com a realidade das escolas, o que reflete de forma mais abrangente no reconhecimento da necessidade de uma formação inicial de qualidade e de que a formação continuada é fundamental. No período de estágio o(a) futuro(a) professor(a) tem a oportunidade de ir consolidando sua identidade profissional, revendo conceitos e aprofundando as teorias estudadas durante o curso.

Desse modo, o estágio é uma experiência que coloca os(as) licenciandos(as) frente à toda complexidade que envolve o processo de ensino e aprendizagem. É importante lembrar que “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 1996, p. 12). Planejar requer estudo, pesquisa, ajustes e reajustes para que os objetivos traçados sejam alcançados.

Sendo assim, ao concluir o ES II, ficou evidente que a escolha do tema que norteou o planejamento pedagógico e as atividades de regência, foi de grande relevância, pois além de contemplar o que prevê a Lei 10.639/2003, possibilitou aprendizagem tanto para as crianças quanto para a estagiária que, a partir dos estudos realizados, conseguiu aprofundar seus conhecimentos sobre cultura africana e afro-brasileira. Além disso, entende-se que a luta contra o racismo perpassa temas que devem ser abordados na escola constantemente para que as crianças cresçam e se desenvolvam respeitando as diferenças, independente de raça ou etnia.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF:

Ministério da Educação, 2004.

FIGUEIREDO FURTADO, Maria Gabriela; GONÇALVES, Paulo Gonçalo Farias. **Jogos africanos na formação de professores:** o yoté como um recurso para o ensino de matemática. Revista BOEM, Florianópolis, v. 5, n. 8, p. 37–50, 2017. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/boem/article/view/9288>. Acesso em: janeiro de 2024.

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

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência.** São Paulo: Cortez, 2006.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. 4<sup>a</sup> Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

VACARIA. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Político Pedagógico da Escola X.** SMED, 2023.

VACARIA. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia.** IFRS, 2022.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento:** Plano de Ensino Aprendizagem e Projeto Educativo. 3. ed. São Paulo: Libertad, 1995.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1988.



# O PROJETO AGROPECUÁRIA TRILÍNGUE DO IFRS CAMPUS VACARIA

Fabiane Aparecida Pereira Ambrósio  
Emanuele do Amaral Vendrusculo

## 1 Considerações iniciais

Uma das discussões mais constantes no que se refere ao ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras – e até mesmo da língua portuguesa – em um curso técnico, é em relação a sua relevância para a formação profissional do estudante, já que, muitas vezes, a importância dessas disciplinas é questionada. Segundo Zolin-Vesz e Souza (2010), o ensino de línguas estrangeiras nesse contexto não tem como objetivo apenas possibilitar o entendimento de textos técnicos, mas promover a compreensão de discursos produzidos nesses idiomas sobre aspectos sócio-políticos do mundo do trabalho.

Nessa perspectiva, entende-se que o contato dos estudantes com a aprendizagem de termos técnicos em língua portuguesa e em línguas estrangeiras é um aspecto importante para sua formação escolar/acadêmica e profissional, pois colabora para a ampliação dos conhecimentos discursivos, linguísticos e laborais inerentes ao exercício futuro da profissão. Em relação ao ensino especificamente da língua portuguesa no âmbito da educação agrícola, Perlin (2010, p. 1) afirma que:

[...] é recomendado instrumentalizar o processo de ensino-aprendizagem para que, através da abordagem de textos específicos e contextualizados, leitura, compreensão e correta aplicação das estruturas linguísticas, a construção do conhecimento seja um processo efetivo e os egressos da formação técnica tenham um desempenho linguístico satisfatório, capaz de facilitar a sua inserção e êxito no mercado profissional.

No contexto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS, *campus* Vacaria (doravante

IFRS *campus* Vacaria) são oferecidos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, com duração de 08 (oito) semestres. Entre eles, está o Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, que apresenta, em sua Matriz Curricular, entre os Componentes Curriculares, disciplinas comuns da área geral e da área técnica. De modo geral, nas disciplinas técnicas, é comum que os alunos tenham contato com termos técnicos da área agropecuária no idioma português. Nas disciplinas de línguas estrangeiras, como a língua espanhola e a língua inglesa, cabe aos docentes inserir atividades que tratem sobre esse vocabulário técnico da área.

Sasset (2014) expõe que os professores devem ter uma visão integrada da realidade, ou seja, relacionar os conhecimentos de sua área com as outras do curso, possibilitando diálogos e ampliando as possibilidades de aprendizagem, utilizando, para isso, preferencialmente, métodos interativos. Consoante Perlin (2010, p. 6), as áreas

[...] deveriam interligar-se e estabelecer relações comuns, para tentar entender o todo e as partes. A contextualização surge como uma importante ferramenta no aumento do conhecimento, pois a partir do momento em que todos os campos dos saberes estão relacionados podemos ver diferentes faces do mesmo problema, e que todas estas faces interagem.

Na perspectiva de interligação entre os assuntos e as áreas pertinentes ao curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, seria interessante que os componentes do campo das linguagens, com ênfase nos que estudam os idiomas inglês e espanhol, trabalhassem termos técnicos vistos pelos alunos nos componentes da área técnica. Todavia, após consulta na biblioteca física e virtual do IFRS *Campus* Vacaria, verificou-se que há uma escassez de materiais de estudo de termos técnicos da agropecuária em idiomas estrangeiros para professores e alunos. Diante desse cenário, está em implementação no IFRS *Campus* Vacaria o projeto *Agropecuária Trilíngue*, que tem como proposta primordial a ampliação da oferta de aulas e de materiais didático-pedagógicos voltados para o ensino de termos técnicos da área da agropecuária, nos componentes curriculares de língua estrangeira.

O objetivo deste artigo é apresentar o projeto acima mencionado e debater sobre suas contribuições e impactos nos processos de ensino-aprendizagem nesta área específica do curso.

## 2 O Projeto Agropecuária Trilíngue

O projeto Agropecuária Trilíngue consiste na proposta de desenvolvimento de aulas e materiais didático-pedagógicos direcionados ao processo de ensino-aprendizagem de termos técnicos da área da agropecuária, nos idiomas português – que é naturalmente apresentado aos alunos nas aulas dos componentes curriculares das áreas técnicas, e não na disciplina de Língua Portuguesa – além do inglês e do espanhol, com foco no atendimento dos estudantes do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - IFRS, *campus* Vacaria (1º, 2º, 3º e 4º anos).

Os itens e as aulas a serem elaborados para o projeto podem ser dos mais variados, como, por exemplo: aulas expositivo-dialogadas, apresentações de *slides*, *flashcards*, jogos (jogo da memória, bingo), cruzadinhas, caça-palavras, cartazes, faixas, livretos, panfletos, placas, artigos científicos, listas de vocabulário, entre outros. Os alunos podem participar ativamente da confecção desses materiais, pois isso viabiliza o contato direto com os termos técnicos e maiores possibilidades de memorização e assimilação.

A execução do projeto ocorre de maneira gradativa, de acordo com as demandas, a organização e a disponibilidade de cada docente de língua estrangeira. Cada professor tem a liberdade de definir de que modo abordará o vocabulário técnico da área, em sua respectiva língua estrangeira de atuação. O mais importante é que os alunos tenham contato com os termos e expressões características da agropecuária nas línguas inglesa e espanhola, além da portuguesa, pois trata-se de uma oportunidade de conhecer um léxico que pode ser relevante na leitura de textos e na compreensão de processos inerentes ao campo de estudo do curso.

A implementação inicial das atividades do projeto *Agropecuária Trilíngue* aconteceu em setembro de 2023, com a realização de aulas sobre o vocabulário “Frutas y Verduras” para o 2º ano e 3º ano, pela professora Fabiane Aparecida Pereira Ambrósio, no componente curricular de Língua Espanhola, e para o 4º ano, pela mesma docente, na disciplina de Língua Inglesa, com o vocabulário “Vegetables and Fruits”. Após isso, o 3º ano dirigiu-se até o espaço da horta e da fruticultura e coletou os nomes dos alimentos cultivados, realizando, posteriormente,

a tradução das palavras para o espanhol. O 4º ano executou a mesma tarefa, mas fazendo as traduções dos nomes para o inglês. Em seguida, cada aluno entregou sua lista à professora, cumprindo a atividade solicitada. A lista consistiu na seguinte disposição (Quadro 1), que foi utilizada como base para a confecção de placas de identificação:

Quadro 1: Lista – Vocabulário Frutas e Verduras

<b>PROJETO AGROPECUÁRIA TRILÍNGUE - PLACAS</b>		
<b>PLACAS (20cm x 10cm)</b>		
<b>Português</b>	<b>Inglês</b>	<b>Espanhol</b>
ABÓBORA	PUMPKIN	CALABAZA
ABOBRINHA	ZUCCHINI	CALABACÍN
ALFACE	LETTUCE	LECHUGA
BETERRABA	BEET	REMOLACHA
BRÓCOLIS	BROCCOLI	BRÓCOLI
CEBOLA	ONION	CEBOLLA
CEBOLINHA	GREEN ONION	CEBOLLÍN
CENOURA	CARROT	ZANAHORIA
COUVE-FLOR	CAULIFLOWER	COLIFLOR
COUVE	COLLARD GREENS	COL
PEPINO	CUCUMBER	PEPINO
RABANETE	RADISH	RÁBANO
REPOLHO	CABBAGE	REPOLLO
RÚCULA	ARÚGULA	RÚCULA
SALSA	PARSLEY	PEREJIL
TOMATE	TOMATO	TOMATE
AMORA (PRETA)	BLACKBERRY	MORA
MORANGO	STRAWBERRY	FRESA/FRUTILLA
FIGO	FIG	HIGO

LÚPULO	HOP	LÚPULO
GOIABA (SERRANA)	GUAVA	GUAYABA
UVA	GRAPE	UVA
CAQUI	PERSIMMON	CAQUI
MELÃO	MELON	MELÃO
MELANCIA	WATERMELON	SANDÍA
LIMÃO	LEMON	LIMÓN
CHÁS	TEA	TÉ
<b>PLACA (1,20m x 60cm)</b>		
<b>Português</b>	<b>Inglês</b>	<b>Espanhol</b>
HORTA	VEGETABLE GARDEN	HUERTA
<b>PLACA (1,57m x 60 cm)</b>		
<b>Português</b>	<b>Inglês</b>	<b>Espanhol</b>
FRUTICULTURA	FRUTICULTURE	FRUTICULTURA

Fonte: As autoras (2024).

O passo final foi o encaminhamento das listas a uma empresa gráfica, que elaborou as artes (Anexo 1) e efetuou a impressão e confecção das placas que foram expostas na horta e na fruticultura no primeiro semestre de 2024. A partir dessa primeira atividade, pensou-se que é importante envolver os estudantes na execução de artes gráficas do projeto, por isso, nas próximas ações, será priorizada a criatividade e a autoria dos alunos nesse tipo de trabalho, preferencialmente em aulas de Artes. É preferível que todas as atividades desenvolvidas tenham os alunos como protagonistas da pesquisa, da coleta de dados, da organização das informações, da confecção de materiais e da busca por significados e sentidos. Nesse caso, por se tratar da primeira atividade

do projeto, a professora conduziu parte das atividades e os alunos conduziram outra, tendo em vista a intercalação de ações para estudo do vocabulário sugerido.

As placas implantadas nos setores nos quais circulam os estudantes do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio estão expostas nas Fotografias 01, 02 e 03, a seguir.

Fotografia 01 – Placas confeccionadas para o Projeto Agropecuária Trilíngue (20cm x 10cm)



Fonte: As autoras.

Fotografia 02: Placa de identificação da horta (1,20m x 60cm)



Fonte: As autoras.

Fotografia 03: Placas de identificação de hortaliças nos canteiros



Fonte: As autoras.

É importante ressaltar que as placas são resultado da pesquisa realizada pelos alunos do curso. Com a instalação dessas placas nas áreas em que os alunos frequentam, eles poderão visualizar o vocabulário referente às verduras, aos legumes e às frutas plantadas nos canteiros e também com a designação das áreas como fruticultura e horta e, consequentemente, assimilarão com maior facilidade esses termos que estarão permanentemente expostos.

### **3 Reflexões sobre os impactos e contribuições do Projeto Agropecuária Trilíngue**

Na atualidade, muito se fala sobre a importância do aprendizado de línguas estrangeiras, especialmente o inglês, mas também o espanhol, que tem amplo impacto na região sul do Brasil, principalmente. Os dois idiomas fazem parte do mundo dos negócios, do turismo e de relações importantes no mundo globalizado. Conforme Sasset (2014, p. 17), “[...] o aprendizado de uma língua estrangeira não é um luxo intelectual é uma necessidade emergente face ao cenário mundial”. Nesse contexto, dar lugar de destaque ao aprendizado de termos técnicos em da área agropecuária em inglês e espanhol vai ao encontro dessas premissas.

Nessa mesma seara, Cavalcante e Manzarotto (2022, p. 5) afirmam que a globalização “[...] tem cada vez mais aproximado os países, diminuído distâncias e abrindo novas maneiras de ver o mundo. [...] verifica-se que a qualificação profissional tem exigido profissionais competentes e com habilidades específicas”. O estudo de línguas atravessa os interesses das mais variadas áreas, já que é necessário prospectar um profissional que atuará no mundo por meio de seus conhecimentos e de sua formação. O interesse por debater a relevância do estudo de línguas é destaque também entre pesquisadores, como afirma Heydt (2019, p. 11):

[...] observa-se que o interesse pelo ensino de línguas para fins específicos como objeto de estudo não é recente. Nos últimos anos, o tema tem ganhado cada vez mais a atenção de pesquisas acadêmico-científicas. Tais trabalhos buscam refletir sobre o ensino de língua estrangeira nos diferentes contextos, pois, como mencionado, já que a especialização das áreas do conhecimento é crescente, o ensino de línguas precisa acompanhar tal demanda.

Nesse viés, o projeto Agropecuária Trilíngue ainda está em

fase de implementação no IFRS *campus* Vacaria, porém, já foram observados impactos e contribuições com o desenvolvimento das primeiras atividades. Os alunos tendem a sentir-se motivados quando percebem a relação direta entre os assuntos estudados nos diferentes componentes curriculares, por isso é emergente a necessidade de que os docentes promovam essa interdisciplinaridade, “[...] estabelecendo relações entre as produções literárias, conhecimentos humanísticos e científicos [...]” (Sasset, 2014, p. 2) nas áreas gerais e técnicas do curso. De modo complementar, Sasset (2014, p. 37) afirma que

A perspectiva de que a articulação de conhecimento avance na direção do estabelecimento das conexões entre os saberes fragmentados e coloque em prática propostas pedagógicas que conduzam ao sucesso do ensino e da aprendizagem do aluno é imprescindível. A uniformidade de procedimentos em um ensino voltado para a compartimentação dos saberes caminha na contramão da diversidade do mundo que se apresenta. A avalanche de informações que se tem acesso a cada segundo exige um novo espaço educacional, apto a dialogar com todos os saberes, constituindo uma mesma rede de conhecimento.

Assim sendo, uma formação interdisciplinar deve ser valorizada e instigada, tendo em vista os benefícios perceptíveis a partir de práticas que envolvam mais de um componente curricular, a troca de ideias entre assuntos afins a diferentes campos, bem como a partilha de opiniões com diferentes focos a partir de temas semelhantes.

Enfim, a aprendizagem de línguas estrangeiras desponta como um importante incremento na formação acadêmica e profissional. No contexto do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, o estudo de termos técnicos em língua portuguesa, língua inglesa e língua espanhola é um diferencial que aprimora os conhecimentos dos estudantes e pode contribuir de maneira significativa para o futuro profissional daqueles sujeitos, já que, conforma Cavalcante e Manzarotto (2022, p. 5), “a competitividade leva o profissional a buscar recursos e aperfeiçoar habilidades para que possam se destacar e sair na frente dos concorrentes. Para tanto, é necessário qualificar-se e adquirir competências profissionais”.

## 4 Considerações finais

O contato dos estudantes com a aprendizagem de termos técnicos em língua portuguesa e em línguas estrangeiras é um aspecto importante para sua formação escolar/acadêmica e profissional, pois colabora para a ampliação dos conhecimentos discursivos, linguísticos e laborais inerentes ao exercício futuro da profissão. A associação entre o ensino e a aprendizagem de idiomas estrangeiros com a área técnica possibilita trocas entre os professores dos componentes curriculares técnicos e gerais, com diferentes finalidades (Silva, 2017).

Nesse viés, o projeto de ensino Agropecuária Trilíngue vem contribuir com a formação integral dos estudantes do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, do IFRS *campus* Vacaria, já que se direciona para a ampliação e para o aprofundamento das ações de ensino e de aprendizagem de termos técnicos em línguas estrangeiras. O projeto apresenta-se como uma importante estratégia metodológica a ser implementada em sala de aula para tratar sobre os assuntos em questão, o que gera contribuições significativas no contexto escolar.

## Referências

CAVALCANTE, Fabiana Florencio; MANZAROTTO, Willian Jhonatan. **O ensino-aprendizagem da língua inglesa na formação do tecnólogo em gestão empresarial.** 2022. Trabalho de conclusão de curso (Curso superior de tecnologia em Gestão Empresarial) - Faculdade de Tecnologia de Araras “Prefeito Antonio Brambilla”, Araras, 2022. Disponível em: [https://ric.cps.sp.gov.br/bitstream/123456789/15211/1/GE\\_2022\\_1%c2%basemestre\\_FabianaFlorencioCavalcantermacaodotecnologoemGE.pdf](https://ric.cps.sp.gov.br/bitstream/123456789/15211/1/GE_2022_1%c2%basemestre_FabianaFlorencioCavalcantermacaodotecnologoemGE.pdf). Acesso em: 10 set. 2024.

HEYDT, Vanessa Spinelo. **English for specific purposes (ESP) e o ensino de termos no Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio.** 2019. 149 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2019. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/4452>. Acesso em: 10 set. 2024.

PERLIN, Nadia Maria Covaleski. **“Português para quê, se o objetivo é ser técnico?”** - Desafios para trabalhar a disciplina de Língua

Portuguesa no ensino agrícola. 2010. 45 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica. Disponível em: <https://rima.ufrrj.br/jspui/handle/20.500.14407/12477>. Acesso em: 12 set. 2024.

SASSET, Rosane Salete. **Currículo Integrado:** uma abordagem inter/transdisciplinar para o ensino de Língua Espanhola no curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio no IFRO - Campus Colorado do Oeste. 2014. 49 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) - Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica - RJ. 2014. Disponível em: <https://tede.ufrrj.br/jspui/handle/jspui/3367?mode=full>. Acesso em: 10 ago. 2024.

SILVA, Victor Ernesto Silveira. Elaboração de um Glossário Trilíngue para a área de Tecnologia de Alimentos. **LínguaTec 2.1**, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/LinguaTec/article/view/2265/1521>. Acesso em: 20 set. 2024.

ZOLIN-VESZ, Fernando; SOUZA, V. G. A concepção do ensino médio integrado e o ensino crítico de línguas estrangeiras: convergências e aproximações. **Revista Pesquisas em Discurso Pedagógico**, 2010. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/16056/16056.PDF>. Acesso em: 10 ago. 2024.

## ANEXOS

### ANEXO 1 – PLACAS EXPOSTAS NOS CANTEIROS DO SETOR DE HORTICULTURA



## BENEFÍCIOS PARA A INFÂNCIA DO CONTATO COM A NATUREZA

Shana Siqueira Bragaglia Machado  
Marcely Marques Boeira

### 1 Considerações iniciais

**O** Projeto de Extensão Laboratório de Educação e Natureza (LabENatu), foi idealizado durante uma formação sobre a temática “Criança e Natureza”, realizada em uma Escola Municipal de Educação Infantil de Vacaria (RS). No encontro surgiram discussões e debates relacionados à importância da inserção de práticas pedagógicas que utilizam elementos naturais no planejamento das professoras que trabalham com a infância de 0 a 6 anos. A partir disso, foram realizados estudos com objetivo de aprofundar o conhecimento sobre o tema e entender os problemas enfrentados atualmente.

Ante o exposto, o projeto LabENatu foi desenvolvido com o objetivo de realizar encontros de estudos e trocas de experiências sobre o tema “Educação e Natureza”, juntamente com duas escolas municipais de Vacaria (RS). Visando a interação da criança com a natureza e contribuindo para o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e físico, o projeto busca melhorar a qualidade do tempo em que a criança permanece nas Escolas de Educação Infantil. Além disso, busca despertar a conscientização ambiental e letramento científico através da observação, questionamento, exploração e levantamento de hipóteses sobre o mundo natural.

Os encontros e trocas de experiências que estão sendo desenvolvidos, possibilitam aos participantes um conhecimento avançado dos benefícios que as práticas pedagógicas relacionadas aos elementos terra, água, areia, plantas, flores entre outros podem proporcionar às crianças. Através desse projeto, espera-se disseminar o conhecimento relacionado ao contato da criança com a natureza, e promover a conscientização de pais e professores sobre a importância

desses movimentos, por meio das ações realizadas e das publicações semanais nas redes sociais que contam com conteúdos de base científica e compartilham saberes relacionados ao tema.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 no seu Art. 3º prevê: “Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber,” diante disso, conclui-se que é direito de todos, incluindo as crianças ter acesso a liberdade de aprender, também por meio do contato com a natureza. Em relação à concepção de criança entende-se que “[...] ela é um ser completo porque tem características para ser considerada como tal: constituição física, formas de agir, pensar e sentir” (Brasil, 2008, p. 14). Sendo assim, a criança descobre-se por meio da sua forma singular de viver, desenvolve aprendizado de acordo com seu contexto histórico e familiar. Todavia a infância é vista como um processo de mudanças que acontecem de acordo com as particularidades de cada sociedade “[...] a infância pode apresentar variações impressionantes de uma sociedade ou de um tempo a outro,” (Stearns, 2006, p. 12), isso significa que cada infância é singular dentro de seu meio.

Justificamos a relevância do tema, ao elevado número de crianças que estão se distanciando dos ambientes naturais, esse fenômeno é relacionado a variados fatores, todavia esse tema vem sendo debatido fortemente, observamos graves prejuízos relacionados ao distanciamento; transtornos de ansiedade e alimentares, problemas oculares, obesidade e sedentarismo. O afastamento é visto em maior proporção quando pensado em relação ao contexto urbano, onde as crianças são propiciamente vulneráveis a conviver em ambientes fechados em suas casas ou apartamentos com o espaço limitado ou na escola “emparedadas” durante longos períodos. A partir do contexto social em que vivemos, surge o tema “Desemparedamento da Infância”, que significa proporcionar para as crianças mais tempo em contato com a natureza, e menos tempo de emparedamento nas salas de aula. “[...] prática, percebeu a importância de desemparedar as crianças e ressignificar o pátio escolar” (Tiriba, 2018, p. 14). Estudos comprovam que diferentes espaços e texturas, proporcionam encantamento para a infância, [...] as crianças têm fascínio pela diversidade de texturas, formas e cores das sementes” (Tiriba, 2018, p. 77). Dessa forma, uma das opções de quebrar essas barreiras criadas entre a natureza e as crianças, poderá ser através da escola, em ambientes com áreas verdes

e atividades de interação com a natureza, onde as crianças seriam as principais beneficiadas.

A partir dessa reflexão, ressalta-se a importância de que os pais são os principais protagonistas na vida dos filhos, e a partir disso é preciso conscientizá-los da necessidade de proporcionar contato com a natureza, em parques, passeios, caminhadas, e principalmente longe das telas. Atualmente, criou-se um tabu em relação a sujeira ou a limpeza das crianças e suas respectivas roupas, esse paradigma tomou grande proporção e interfere diretamente no tema abordado, pois são os responsáveis que conduzem a infância das crianças. Diante disso, muitas vezes pela falta de conhecimento, e por seguir os padrões impostos pela sociedade, os pais acabam privando os filhos de atividades importantes para o seu desenvolvimento saudável.

Para fundamentar nossas ações, encontros e a escrita deste artigo utilizamos os seguintes autores: Léa Tiriba (2018), Peter Stearns (2006), Richard Louv (2016). Além dos documentos norteadores, como: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), Base Nacional Comum Curricular (2017), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) e Plano de Ação do Projeto de Extensão LabENatu (2023).

À vista disso, esse artigo apresentará, os seguintes temas: “Benefícios das práticas pedagógicas na natureza para o desenvolvimento da criança”, que abordará sobre o uso excessivo de telas, os benefícios do contato com a natureza para o desenvolvimento saudável e também a relação aos preconceitos sociais que foram criados sobre a limpeza e a sujeira. Em seguida, trataremos sobre os encontros e trocas de experiências realizadas por meio do projeto: “Compartilhando práticas pedagógicas que utilizam elementos naturais: Desemparedando a infância.”, que refere-se a dois encontros onde as mediadoras abordaram sobre os benefícios das práticas pedagógicas ao ar livre e a utilização de recursos naturais. Posteriormente, serão abordadas as próximas ações e resultados futuros do projeto de extensão Laboratório de Educação e Natureza.

Por fim, nas Considerações finais, serão apresentados os resultados parciais, limitações do projeto, todas observações de seu impacto nas escolas parceiras, suas maiores possibilidades e a relevância do tema para formação docente. Destaca-se ainda, que o projeto está

em andamento devido a isso não conta com resultados alcançados, e após a finalização desse estudo, pretende-se que o trabalho prossiga nos próximos anos devido a relevância do tema.

## **2 Benefícios das práticas pedagógicas na natureza para o desenvolvimento da criança**

Após a implantação do projeto de extensão “Laboratório de Educação e Natureza,” foram realizadas leituras para o aprofundamento do tema, onde percebemos os inúmeros benefícios do contato das crianças com a natureza. Nesse contexto, foram desenvolvidas ações com intuito de promover encontros e trocas de experiência entre professores para debater sobre as melhores práticas pedagógicas utilizando elementos naturais. Sendo assim, nesse texto faremos a descrição das ações realizadas no período de maio a agosto do ano vigente.

Para as crianças, “[...] territórios educativos mais verdes e ricos em elementos naturais aumentam as possibilidades de atividade física [...]” (Tiriba, 2018, p. 82). Através da aceitação das crianças, entende-se que a liberdade de brincar em espaços livres e naturais aumenta a curiosidade e a concentração das crianças para desenvolver o aprendizado. Em ambientes que contam com a existência de árvores, pedras, troncos e terra, as crianças percebem a possibilidade de correr, brincar, se expressar, e equilibrar-se. Dessa forma, é possível perceber a quantidade de viabilidades que a natureza conta, e o quanto ela pode ser favorável para o desenvolvimento das crianças e de suas capacidades.

Desde o século XVIII já existia a perspectiva de que é necessário ambientes e materiais naturais que permitam que as crianças expressem seus sentidos e vontades, Froebel (2012) foi o fundador do Instituto Autodidáctico que possuía o objetivo de realizar o autoconhecimento com a liberdade entre as crianças. Para isso, o autor utilizava o jogo como o grande instrumento que juntamente com os brinquedos e através do exercício de cada criança desenvolveria o processo de exteriorização e interiorização. O autor foi quem criou o primeiro “Jardim de Infância”, que era resultado de uma boa convivência com a natureza, e que se constituía de um centro de jogos, e era destinado a crianças menores de 6 anos.

Existem estudos que comprovam que as crianças conseguem

desenvolver conhecimento através da brincadeira, “[...] características humanas desenvolvem-se na criança pela sua brincadeira com a boneca, porque em razão disso sua própria Natureza se tornará, em um certo tempo, objetiva e daí reconhecível para a criança [...]” (Froebel 1917, p.93 apud Kendzierski, 2012, p. 7). Afirma ainda, que durante essa fase da vida “[...] a criança se desenvolve como ser humano, conhece e sabe como usar seu corpo, seus sentidos, e seus membros [...]” (Froebel 1912, p.48 apud Kendzierski, 2012, p. 8). Sendo assim, é nesse período que a criança consegue realizar associações para desenvolver o conhecimento concreto.

Todavia, é possível perceber a importância de todas essas atividades serem realizadas de acordo com as fases de crescimento das crianças, respeitando suas limitações e expressando todos os seus sentidos, sem haver prejuízos durante esse período. Para Froebel (1912) as crianças precisam viver de acordo com a sua natureza, livremente, para que usem todo seu potencial explorador. E assim, desenvolvam suas capacidades motora e criativa.

No dia nove de maio de 2024, foi realizado o primeiro encontro do projeto de extensão do Laboratório de Educação e Natureza (LabENatu), com a palestra “Benefícios das práticas pedagógicas que utilizam elementos naturais para o desenvolvimento da criança,” que foi ministrada pela psicóloga Alana Venzon Siqueira. O evento foi realizado com a presença dos pais, professores e funcionários das duas Escolas Municipais de Educação Infantil do município de Vacaria, que são parceiras do projeto. Ao início do evento, realizamos uma breve apresentação do tema, e o objetivo do projeto, com a finalidade de integrar todos os participantes sobre os próximos assuntos que seriam abordados.

Figura 1 - Primeiro encontro do projeto



Fonte: Arquivo pessoal das autoras.

Figura 2 - Psicóloga convidada



Fonte: Arquivo pessoal das autoras.

No decorrer da palestra, a psicóloga debateu sobre o prejuízo para o desenvolvimento das crianças do uso excessivo das telas. Nesse contexto foi debatido o assunto que trata do afastamento das crianças da natureza, como resultado de horas em frente às telas e em ambientes fechados, distantes de ambientes naturais. Estudos comprovam cientificamente os benefícios de manter rotinas de contato com a natureza. Atualmente, percebemos com mais rapidez os prejuízos causados pelo ritmo de vida acelerado sem hábitos saudáveis. A partir desse momento, começamos a pensar alternativas para um desenvolvimento saudável e promoção de um ambiente sustentável.

Autoridades nestas e em outras cidades estão levando em conta os custos da desconexão com a natureza e os benefícios econômicos da reconexão. Contabiliza-se, por exemplo, as economias potenciais de vidas e dólares, usando a natureza próxima para reduzir doenças respiratórias, sedentarismo e problemas de saúde mental. (Louv, 2016, p.5).

Além disso, estudos apontam que as escolas que proporcionam ambientes naturais para as crianças despertam a curiosidade, criatividade e empatia, valorizando os recursos naturais. “[...] alunos de escolas baseadas na natureza não só melhoram seus resultados em testes tradicionais, mas também desenvolvem um melhor pensamento crítico, habilidades de solução de problemas [...]” (Louv, 2016, p.5). Sendo assim, entende-se que a natureza é uma excelente ferramenta para uma boa saúde física e mental das crianças, e pode ser utilizada para melhorar alguns problemas desenvolvidos durante o seu crescimento.

Durante o encontro foi aberta uma discussão para ouvir os relatos sobre a temática, e observamos que existe uma preocupação em relação aos hábitos da nova geração. Diante disso, o objetivo da ação foi alcançado com sucesso, pois através das trocas que foram realizadas no decorrer do evento tornou-se possível interagir e instigar uma reflexão a partir dos depoimentos. Busca-se através deste projeto levar informação, questionamentos para serem observados e refletidos sobre o tema “Criança e Natureza”, seus benefícios do contato e malefícios do seu distanciamento. Repensando o cenário atual em que a sociedade convive e buscando novos hábitos que proporcionem um desenvolvimento saudável da infância. Contribuindo com a reflexão, a autora Lea Tiriba (2018. p. 12) cita; “[..] validar a interdependência entre ser humano e natureza, contribuindo para a construção de outra

visão de mundo, pautada pelo respeito a todas as formas de vida. É a possibilidade de transformar realidades opressoras, de repensar a cidade, de oferecer alternativas.” Dessa forma, discute-se a temática de que a escola é uma excelente ferramenta para as crianças poderem ter contato com a natureza e seus respectivos elementos, juntamente com a conscientização ambiental. Nesse contexto, justifica-se a importância da disseminação de conhecimento científico associado às vivências e a realidade atual que acontece nas escolas. “[...] Num mundo onde estar longe de adultos é cada vez mais raro, esses espaços representam oportunidades de privacidade e refúgio para que crianças e jovens entrem em contato consigo mesmos em momentos de introspecção ou estabeleçam trocas com seus pares” (Tiriba, 2018, p.85).

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - 9394/96 (LDBEN) no seu artigo, “ Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica e têm como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.” Dessa forma, é possível perceber que todos direitos estão sendo defendidos por lei, e descritos conforme o bem estar das crianças, visando o desenvolvimento das habilidades e competências. Todavia, espera-se que os participantes coloquem em prática as alternativas apresentadas durante o encontro, visando o desenvolvimento saudável da infância.

### **3 Compartilhando práticas pedagógicas que utilizam elementos naturais e que proporcionem bem estar às crianças**

No dia vinte e três de maio do ano de 2024, foi realizada o segundo encontro do projeto de extensão Laboratório de Educação e Natureza (LabENatu), utilizamos o Instituto Educacional Professora Marina Brito Boschi (CEMAX), um local destinado ao munícipes com o intuito de proporcionar um espaço educacional de qualificação através de cursos e projetos gratuitos, para profissionalização com parceria de algumas empresas privadas do município. Esse encontro, teve como tema o “Desemparedamento da Infância”, mediada pela professora convidada Maria Elizabete Fernandes, que contribuiu com seus conhecimentos, levantando um debate sobre possibilidades de práticas pedagógicas que utilizam os elementos naturais, e contou com

a participação das professoras, equipe gestora e algumas funcionárias das duas escolas parceiras do projeto.

Figura 3- Coordenadora do projeto e professora mediadora do encontro



Fonte: Arquivo pessoal das autoras.

As professoras mostravam-se sempre atentas às colocações da mediadora, porém a maioria das participantes ressaltavam a dificuldade de executar as práticas com elementos naturais, por diversos fatores, entre eles, a falta de espaços verdes nas escolas, limitações dos pais e medo das crianças machucarem-se. Além dessas dificuldades apresentadas, às participantes também relataram sobre o problema relacionado à sujeira nas roupas das crianças, que gera um desconforto entre pais e professores. Em relação às instalações das escolas, é importante ressaltar que o município de Vacaria (RS) está localizado na serra gaúcha e conta com longos períodos de frio, o que muitas vezes acaba prejudicando a realização de atividades ao ar livre. Verificamos que são poucas as escolas municipais que dispõe de espaço verde ou áreas com cobertura. Apesar disso, é nesse momento que entra a visão do professor sobre a importância da realização das atividades com elementos naturais, sabemos que o nosso clima nos impede de estarmos frequentemente nas áreas verdes, no entanto precisamos de alternativas para realizar essas práticas, em espaços e com os materiais que dispomos. Uma vez que, permanece a certeza de que o contato da criança com a natureza e com

os elementos naturais precisam ser constantes.

Em um mundo ideal, cada escola incorporaria a natureza em seu projeto arquitetônico e pedagógico, tanto para ajudar os alunos a estudarem a natureza, como para criar um ambiente que incentive a aprendizagem sobre os demais temas. Escolas antigas devem ser renovadas, incluindo no projeto de reforma mais áreas recreativas que incorporem a natureza. (Louve, 2016, p. 10).

A professora que conduziu o encontro expôs através de slides, sugestões de práticas que podemos utilizar com pouco espaço e pouco material. Diante desse cenário, “[...] é preciso requalificar os tempos e rotinas escolares, de forma a possibilitar que as crianças pequenas e grandes tenham um tempo bem maior do que os quinze ou vinte minutos de recreio para usufruir os pátios escolares.” (Tiriba, 2018, p. 58). Dessa forma, entende-se que as crianças necessitam de momentos em contato com o meio natural, para que desenvolvam suas capacidades de forma saudável.

Nesse contexto, buscamos o conhecimento teórico sobre o tema, aprofundando os estudos e métodos de como trabalhar em diferentes realidades, proporcionando as mesmas oportunidades para todas as crianças. Todavia, é discutido sobre a ação de observar as crianças durante suas brincadeiras, sem a interrupção ou mesmo a condução das ações.

[...] cabe refletir sobre o papel de educador nesse cenário: cada vez menos o de controlador e cada vez mais o de observador, espectador ativo e presente, de corpo e alma, dos gestos e desejos espontâneos das crianças, que precisam de tempo para apreender o mundo por meio do brincar, para fazer contato consigo mesmas através da introspecção e para relacionar-se com o outro através da experiência coletiva. (Tiriba, 2018, p.59).

Além disso, a interação social entre as crianças aumenta a capacidade de raciocínio lógico, pois as capacidades na infância desenvolvem-se por meio dos estímulos, porém em alguns casos “[...] prevalece a ideia de que só se aprende com o corpo parado. De que movimento, expansão e aprendizado não combinam, o que gera um conjunto de rotinas que têm como objetivo disciplinar o corpo para o exercício intelectual.” (Tiriba, 2018, p.29).

No terceiro encontro do projeto de extensão LabENatu, foi realizada uma troca de experiência com o tema “Criança e Natureza”,

mediada pela professora Eliz Giane Barreto Jacobi. Realizado no auditório do IFRS - *Campus* Vacaria, contou com a presença dos professores, gestores, funcionários das Escolas parceiras e as alunas do Curso de Licenciatura em Pedagogia do sexto semestre, que estavam em atividade do Componente Abordagens Teóricas Metodológicas de Ciências Naturais II. Naquele momento foram apresentados registros de experiências da palestrante em relação ao assunto que estava sendo abordado. A mediadora é defensora da causa, e atua por meio de técnicas que proporcionam contato das crianças com materiais naturais, aumentando o desempenho e o desenvolvimento cognitivo.

É fundamental investir no propósito de desemparedar e conquistar os espaços que estão para além dos muros escolares, pois não apenas as salas de aula, mas todos os lugares são propícios às aprendizagens: terreiros, jardins, plantações, criações, riachos, praias, dunas, descampados; tudo que está no entorno, o bairro, a cidade, seus acidentes geográficos, pontos históricos e pitorescos, as montanhas, o mar... Além de se constituírem como espaços de brincar livremente e relaxar, esses lugares podem também ser explorados como ambiente de ouvir histórias, desenhar e pintar, espaços de aprendizagem em que se trabalha uma diversidade de conhecimentos. (Tiriba, 2018, p.23).

Após seus relatos de vivências, a palestrante desafiou os participantes a realizarem uma dinâmica, com base nos campos de experiências de acordo com a Base Nacional Comum Curricular - BNCC. Formamos grupos com o propósito que desenvolvessem uma atividade através do uso de materiais naturais que foram disponibilizados. Os elementos utilizados foram, casca de butiazeiro, folhas, pedras, gravetos e outros. Todos os grupos realizaram e ao final apresentaram seus trabalhos aos colegas, compartilhando suas práticas e experiências. Nas imagens abaixo, estão alguns registros das atividades que foram realizadas a partir da proposta da palestrante.

Figura 4 - Dinâmica proposta pelas participantes

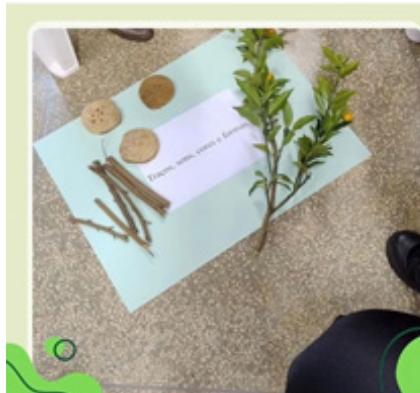


Figura 5 - Dinâmica proposta pelas participantes



Fonte: Arquivo pessoal das autoras.

Figura 6 - Slides da palestrante



Figura 7 - Slides da palestrante



Fonte: Arquivo pessoal das autoras.

As imagens acima mostram registros dos slides utilizados no encontro realizado no IFRS - *Campus Vacaria*. Durante a palestra, a mediadora expôs suas experiências, e sua opinião sobre o assunto, mostrando técnicas de como realizar a aplicação de atividades que mantêm o contato com a natureza. Diante disso, espera-se que os participantes da ação tenham realizado reflexões e construído conhecimentos a partir do que foi estudado. Além disso, que utilizem as práticas pedagógicas no cotidiano do seu planejamento, priorizando a criança e seu desenvolvimento.

## 4 Ações e resultados futuros

A próxima ação que realizaremos será uma observação de 4 horas em uma das escolas parceiras, em turmas de pré-escola disponibilizada pela gestão. Nesse tempo estaremos atentos a rotina, organização, práticas pedagógicas realizadas pela regente da turma e faremos a leitura do Projeto Político Pedagógico. Após a observação faremos um plano de aula de acordo com a temática do projeto, para uma intervenção de 2 horas, em seguida da aprovação da coordenadora do projeto, aplicamos o plano de aula com auxílio da professora responsável pela turma. Após a realização apresentaremos os resultados com o intuito de expor todas as vivências e experiências obtidas através da atividade, durante a realização do último encontro do projeto Laboratório de Educação e Natureza.

O encontro será realizado por meio de trocas de experiências, e proporcionará um espaço de exposição para as escolas participantes. Compartilhando seus projetos e suas vivências relacionadas ao tema “Crianças e Natureza”. Esperamos que por meio dessas ações, os professores participantes possam compreender a importância da temática para o desenvolvimento saudável das crianças.

Por fim, acredita-se que através desse projeto e suas ações, as crianças sejam os principais beneficiados e que todos compreendam a necessidade da aproximação entre as crianças e os elementos naturais.

Esperamos que o Projeto LabENatu, tenha continuidade nos próximos anos, realizando encontros e trocas de experiência, disseminando práticas pedagógicas que utilizam os elementos naturais, realizando estudos e pesquisas sobre a temática, conscientizando as famílias da importância de brincar na natureza. Despertando a consciência ambiental e o letramento científico das crianças. Dessa forma, desejamos que as gerações futuras sejam as principais beneficiadas, e que o tema seja disseminado para a sociedade com o objetivo de que ocorra uma mudança de pensamento e a construção de hábitos mais saudáveis e sustentáveis.

## 5 Considerações finais

Diante desse estudo, acreditamos que atingimos parcialmente os objetivos do projeto pois ocorreu uma grande participação dos envolvidos nas atividades e foram realizadas reflexões e encontramos estratégias para as escolas que possuem pouco espaço e material escasso. Destacamos que o projeto está em andamento, entretanto o cronograma está sendo concluído de acordo com o que foi planejado, e todas as atividades que estavam previstas foram realizadas até o presente momento.

Em relação aos encontros realizados, todos obtiveram resultados positivos, e também a colaboração dos envolvidos. Salientamos que foi utilizado fundamentação teórica de autores renomados, para firmar as práticas relacionadas ao tema. Os encontros e trocas de experiência realizadas priorizaram o debate reflexivo a partir da mediação realizada pelos convidados. Todavia, é importante ressaltar que além de estarmos cumprindo os objetivos do projeto, proporcionamos grande conhecimento acadêmico aos bolsistas, voluntários e estudantes do Curso de Licenciatura em Pedagogia. Outro ponto extremamente importante a ser destacado trata-se do contato com as crianças, que o projeto de extensão Laboratório de Educação e Natureza (LabENatu), vem proporcionando para as suas bolsistas, através de atividades que estão sendo desenvolvidas nas escolas parceiras. Em relação às crianças, espera-se que continuem sendo os principais favorecidos, e que as professoras participantes das ações promovam o desemparedamento social que as crianças enfrentam atualmente. Entretanto, que esse movimento aconteça por meio das alternativas que foram apresentadas durante a realização das ações do projeto em conjunto com os estudos teóricos do tema abordado.

## Referências

ALANA. **Entrevista com Richard Louv.** Disponível em: file:///C:/Users/balanca02/Downloads/entrevista% 20low.pdf. Acesso em: 18 set. 2024.

ANAIIS. UNICENTRO. **FRIEDERICH FROEBEL E OS JARDINS-DE-INFÂNCIA.** Disponível em: <https://anais.unicentro>.

br/flicenciaturas/pdf/iiv2n1/104.pdf. Acesso em: 26 jun. 2024.

**BRASIL. Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil.** Ministério da Educação. Vol. 1 e 2. Secretaria da Educação Básica. Brasília, DF, 2008.

**BRASIL. Ministério de Educação e Cultura.** LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

**BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018.

MACHADO, Shana S. B. **Plano de Ação.** Projeto LabENatu, Vacaria, 2024.

STEARNS, Peter N. **A infância.** Tradução: Mima Pinsky, São Paulo: Contexto, 2006.

TIRIBA, Léa. **Reinventando relações entre seres humanos e natureza nos espaços de Educação Infantil.** In: MELLO, Soraia Silva de; TRAJBER, Rachel (Org.). Vamos cuidar do Brasil – Conceitos e Práticas em Educação Ambiental na Escola. 1. ed. Brasília: MEC, 2007. p. 219-228.



# O ATO DE LER POR MEIO DA LITERATURA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA ANÁLISE BIBLIOGRÁFICA

Ana Paula Kuster da Silva  
Pâmela da Silva de Souza Muniz

## 1 Considerações iniciais

A pesquisa aborda o ato de ler para desenvolver o pensamento crítico e reflexivo assim como a leitura de mundo e a aprendizagem significativa auxiliando no processo de ensino e aprendizagem respeitando as demandas sociais e culturais do mundo contemporâneo. O presente trabalho refere-se a uma aproximação da pesquisa qualitativa e bibliográfica sobre o Ato de Ler, que tem como pilar o tema o Ato de Ler por intermédio da Literatura na Educação Básica. A pesquisa tem como objetivo geral articular o tema aos principais conceitos abordados durante a eletiva do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), denominada Tópico Especial: Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais. Diante disso, buscou-se compreender como podemos tratar nossas práticas pedagógicas da/do <sup>1</sup>professora/or mediadora/or, política/o, curricular, disciplinar, interdisciplinar, crítico e reflexivo. Entretanto, pensar como a dinâmica do Ato de Ler por meio da Literatura na Educação Básica pode interferir na vida dos/das estudantes. Para tanto, por meio da pesquisa empreendida buscou-se problematizar os conhecimentos envolvidos na formação docente, identificando os aspectos pedagógicos e das políticas educacionais que contribuem para uma educação equitativa e significativa.

A revisão de literatura utilizada para se fazer a coleta de dados do assunto pretendido foi realizada entre novembro e dezembro de 2023, feita na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses

---

1 Optou-se em utilizar palavras do gênero feminino antes do masculino.

e Dissertações (BDTD) que agrupa e visibiliza publicações oriundas de 134 instituições do país. Os descriptores selecionados foram “Ato de ler”, “Literatura” e “Educação Básica”. A primeira busca encontrou 12 resultados. Quanto aos filtros que delimitaram os recortes adotados, foram selecionadas publicações feitas entre os anos de 2018 e 2023, incluindo tanto teses quanto dissertações acadêmicas oriundas dessa base de dados, todas em Português.

A partir disso, foram analisados os trabalhos considerando como critérios seus títulos e resumos a fim de novamente filtrá-los. Observou-se, também para fins de discussão posterior, termos e autores citados recorrentes nas publicações analisadas, bem como a instrumentalização de teorias, problemas, abordagens e métodos frente aos sujeitos e objetos das pesquisas em questão, o que configurou em um artigo de cunho qualitativo. Assim, teve-se como descriptores: “Ato de Ler” AND “Literatura” AND “Educação Básica”, com o filtro: “Assunto: Educação”, tendo como recorte temporal de 2013 a 2023, em Língua Portuguesa. Resultando em 8 trabalhos, destes, uma pesquisa é tese e 8 são dissertações, com 5 trabalhos escritos por mulheres e 3 por homens.

## **2 Desvelando o ato de ler por meio da literatura na Educação Básica: perspectivas e práticas**

A leitura é uma ferramenta poderosa para transformar a realidade de uma pessoa. Quando se tem a possibilidade de acessar a Literatura, ampliam-se as portas para novos horizontes, ideias e perspectivas. Ela tem o poder de expandir nossos conhecimentos, desafiar nossas opiniões e nos inspirar a agir de maneiras diferentes. Saviani (2008) afirma que a realidade humana de cada sujeito se constitui por meio da relação com o outro e se desenvolve com o tempo, a memória apresenta-se como uma essência humana e conquista a sua máxima expressão quando se apresenta como memória histórica. Para Délia Lerner (2002) o grande desafio da contemporaneidade é cultivar indivíduos capazes de se engajar na leitura e escrita, indo além da mera habilidade de decifrar o sistema escrito. A autora ainda complementa:

É formar seres humanos críticos, capazes de ler entre linhas e de assumir uma posição própria frente à mantida, explícita ou implicitamente, pelos autores dos textos com os quais interagem, em vez de persistir em informar indivíduos dependentes da letra

do texto e da autoridade de outros. O desafio é formar pessoas desejosas de embrenhar-se em outros mundos possíveis que a literatura nos oferece, dispostas a identificar se como semelhante ou a solidarizar-se com o diferente e capazes de apreciar a qualidade literária. (Lerner, 2002, P. 327)

De fato, é por meio da história que o ser humano se constitui humano, conhecem e chegam à plena consciência do que são no presente e o que podem vir a ser no futuro. Ou seja, a realidade atual não atua no vácuo, ela está vinculada às raízes históricas intensas, as quais devem ser difundidas e afrontadas para uma melhor compreensão do presente e para além disso, para uma efetiva transformação do futuro (Cunha; Dazzani, 2016). O movimento da leitura possibilita explorar mundos desconhecidos, conhecer culturas diversas, compreender experiências alheias e transformar a própria realidade. Para Paulo Freire (1987)

Eis porque, em uma cultura letrada, aprende a ler e escrever, mas a intenção última com que o faz, vai além da alfabetização. Atravessa e anima toda a empresa educativa, que não é se não aprendizagem permanente desse esforço de totalização - jamais acabada - através do qual o homem tenta abraçar-se inteiramente na plenitude da sua forma. É a própria dialética em que se existência o homem. Mas, para isto, para assumir responsávelmente sua missão de homem, há de aprender a dizer a sua palavra, pois, com ela, constitui a si mesmo e a comunhão humana em que se constitui; instaura o mundo em que se humaniza, humanizando-o.

Assim, a escrita é como tecer uma rede onde os fios se entrelaçam, tornando cada um deles um elo entre as pessoas e os mundos. Através de trocas, um tecido com uma estrutura de malha fina, o leitor é gratamente mantido preso. Versos estão ligados, dependência, semelhante a um laço.

Sendo assim, o autor citado anteriormente aborda a importância da alfabetização além do simples ato de aprender a ler e escrever em uma cultura letrada, isto é, a simples decodificação dos signos. Ele destaca que a verdadeira intenção por trás desse aprendizado vai muito além, permeando toda a experiência educacional. A ideia central é que a educação não se limita à aquisição de habilidades básicas, mas é um esforço contínuo de totalização, um processo de aprendizagem permanente e cíclico, o que vai ao encontro das pesquisas bibliográficas aqui realizadas.

É enfatizada a noção de que, através da habilidade de expressar-se

por meio da palavra escrita e falada, o ser humano se constitui, participa e intervém na comunidade. É por meio da linguagem que ela/e molda seu próprio ser e contribui para a formação, consequentemente para a comunhão humana, enquanto também tece redes para a humanização do mundo ao seu redor e com isso poderá intervir em sua realidade de maneira crítica e consciente e a além disso intervir no seu próprio mundo e no mundo que essa pessoa é parte. Ressalta-se, que o Ato de Ler contribui para a estabilização e desenvolvimento de uma língua, como patrimônio coletivo social e político, para uma sociedade mais justa, igualitária e equitativa. No que se refere a língua Mikhail Bakhtin afirma que:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (Mikhail Bakhtin, 1995, p.123)

O autor destaca que diz respeito à essência da língua e que tal fenômeno reside na interação social, destacando que a comunicação não é apenas um ato individual ou um sistema abstrato, mas um fenômeno dinâmico que tece relações entre as/os falantes. Essa perspectiva permite aprofundar nossa compreensão da linguagem como um espaço de diálogo e pluralidade, onde significados são construídos coletivamente.

Ao falar de leitura percebemos que é importante para múltiplas tarefas e fundamental em qualquer ocasião, principalmente na escola. Primordial para aquisição de conhecimento como nos fala Rangel e Rojo (2010. p.87) 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. Marisa Lajolo comenta sobre Paulo Freire dizendo

Para Paulo Freire, leitura boa é a leitura que nos empurra para a vida, que nos leva para dentro do mundo que nos interessa viver. E para que a leitura desempenhe esse papel, é fundamental que o ato de leitura e aquilo que se lê façam sentido para quem está lendo. Ler, assim, para Paulo Freire, é uma forma de estar no mundo (Lajolo, 2003. p.5).

Assim como Maria Helena Martins (1986) complementa

Se o conceito de leitura está geralmente restrito à decifração da

escrita, sua aprendizagem, então ao processo de formação global do indivíduo, à sua capacitação para o convívio e atuação social, política econômica e cultural. Saber ler e escrever, já entre gregos e romanos, significava possuir as bases de uma educação adequada para a vida, Educação que visava não só desenvolvimento das capacidades intelectuais e espirituais como das aptidões físicas possibilitando ao cidadão integrar-se efetivamente a sociedade, no caso a classe dos senhores, dos homens livres. (Martins, 1986, p.22).

A experiência do Ato de ler vai muito além do que somente o que está escrito. O sujeito vivencia de acordo com a sua realidade e modo de vida. Seus anseios, sonhos, as suas inquietações, reivindicações e tantas maneiras de ver o mundo. Não podemos deixar de citar Zilberman (1999, p. 18)

Transmuta-se na mediadora entre indivíduo e sua circunstância, e decifrá-la significa tomar parte na objetividade que deu lugar à sua existência. Por isso, ler passa a significar igualmente viver a realidade por intermédio do modelo de mundo transcrito no texto.

Assim, ler e escrever faz com que o indivíduo se sinta parte da sociedade, tornando-se um cidadão ativo e crítico ao assimilar os valores que esta lhe impõe. Na concepção de Zilberman (1999, p,19). “A assimilação dos valores sociais faz-se assim tanto de modo direto, quando a escola atua como difusora de códigos vigentes, quanto indireto, pela absorção da escrita enquanto sistema dotado de normas já estabelecidas que cabe obedecer.” De acordo com os PCNs da língua portuguesa, “uma prática de leitura que não desperte e cultive o desejo de ler não é uma prática pedagógica eficiente”. (BRASIL, 1997, p.43). Por meio da prática do Ato de Ler é possível promover um movimento de quebra de barreiras.

Sabe-se, pelas pesquisas recentes, que é durante a interação que o leitor mais inexperiente comprehende o texto: não é durante a leitura silenciosa, nem durante a leitura em voz alta, mas durante a conversa sobre aspectos relevantes do texto. Muitos aspectos que o aluno sequer percebeu ficam salientes na conversa, muitos pontos que ficaram obscuros são iluminados na construção conjunta da compreensão. Não é, contudo, qualquer conversa que serve de suporte temporário para compreender o texto. (Kleiman, 2008, p. 24)

Além de promover a compreensão mais profunda dos textos lidos e da multiplicidade de corpos, o Ato de ler proporciona um espaço para a construção de comunidades de leitoras/es, onde o amor

pelo Ato de ler que pode ser compartilhado e celebrado coletivamente, possibilitando uma reflexão ativa e crítica da sua própria realidade.

#### Análise de dados e discussão

	TÍTULO	AUTORIA	PROGRAMA	INSTITUIÇÃO	ANO
1	Mediação Criativa e ensino de literatura: um estudo à partir da Educação Básica	Igor de Aguiar Siqueira de Lemos	Programa de pós graduação em Letras	Faculdade de Comunicação, Artes e Letras, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS	2023
2	Letramento literário na EJA: transformando e (re)construindo caminhos	Andréia Silva Ferreira de Almeida	Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional	Universidade Federal do Triângulo Mineiro Instituto de Educação, Letras, Artes, Ciências Humanas e Sociais	2018
3	Ressignificando a prática leitora na escola	Yammar Leite de Araújo Andrade	Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional	Universidade Federal do Triângulo Mineiro Instituto de Educação, Letras, Artes, Ciências Humanas e Sociais	2018
4	Leitura e processos de formação de leitores em EJA	Rosely de Oliveira Macário	Programa de Pós-Graduação em Educação	Universidade do Estado do Rio de Janeiro Centro de Educação e Humanidades: Faculdade de Educação BR UERJ	2018
5	Experiências de leitura de crianças em diferentes contextos	Andrea Del Larovere	Programa de Pós-graduação em Educação (RC)	Universidade Federal de Goiás Regional de Catalão (RC) Brasil UFG	2014
6	Contrariando a sin- da educação de jovens e adultos ao ensino superior: escolaridades exitosas de alunas trabalhadoras	Rubem Teixeira de Jesus Filho	Programa de Pós-graduação em Educação (FE)	Universidade Federal de Goiás Faculdade de Educação - FE (RG) Brasil UFG	2013

7	Letramento literário e ampliação de repertório: a ambiguidade na construção das personagens machadianas em textos originais e adaptações	Mariele Furtado de Barros Gomes	Mestrado Profissional em Letras (ProffLetras)	Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)	2020
8	A formação do professor alfabetizador: o que dizem as produções acadêmicas	Katiane Beatriz Silva Pagnan	Programa de Pós-Graduação em Educação	Universidade Federal do Triângulo Mineiro Instituto de Educação, Letras, Artes, Ciências Humanas e Sociais - IELACHS:Curso de Graduação em Letras Brasil UFTM	2016

Fonte: Autoria própria das autoras (2024).

## *2.1 Mediação Criativa e ensino de literatura: um estudo à partir da Educação Básica*

A Dissertação escrita por Igor D’Aguiar Siqueira de Lemos e orientada pelo professor Renato Nésio Suttana foi apresentada em 2023. Visa questionar a ideia de que o ensino da literatura seja apenas formar leitores críticos esquecendo-se do principal objetivo que é a compreensão e interpretação daquilo que se lê. Para que ocorra a garantia do ato de ler através da literatura, o trabalho apresenta três elementos que contribuem na obtenção do resultado: o direito à literatura; a leitura como acesso ao imaginário aberto pela obra literária, e a intrínseca liberdade de escolha e atribuição de sentido. Baseado em autores como Cândido, Blanchot, Suttana e as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.

## *2.2 Letramento literário na EJA: transformando e (re)construindo caminhos*

A dissertação escrita por Andréia Silva Ferreira de Almeida e orientada por Fanni Miranda Tabak se baseia na leitura literária aplicada

na Educação de Jovens e Adultos e sua relevância, não apenas no ensino aprendizagem, mas, para que esses estudantes se sintam inseridos na sociedade através do papel social que ocupam, a fim de não serem excluídos. Fala-se da valorização de seu histórico-cultural, diversidades e especificidades que precisam ser respeitadas e valorizadas. O ato de ler vai além de ter uma constância, mas ter uma direção que é o letramento literário, utilizando como uma experiência fundamental na EJA.

### *2.3 Ressignificando a prática leitora na escola*

Essa dissertação é fruto de um trabalho de pesquisa da autora Yammar Leite de Araújo Andrade e orientada por Fani Miranda Tabak. Seus aspectos mais profundos nos levam a questionar a prática leitora presente na Educação Básica. Como estão sendo aplicadas as práticas pedagógicas e seu aprofundamento. Baseada em dados atualizados surgem três objetivos específicos: projeto de intervenção, o desenvolvimento de práticas de leitura literária, contribuição na Educação Literária dos estudantes de 6º e 7º ano.

### *2.4 Leitura e processos de formação de leitores em EJA*

O presente estudo escrito por Rosely de Oliveira Macário é embasado em Paulo Freire e sua perspectiva em formação de leitores e o ato de ler. Procura objetivar o ato da leitura verbal e não-verbal, entre as técnicas de ler textos literários e compreender a mensagem que eles querem nos passar. Surge o ensino da leitura através de um sujeito que está inserido na sociedade e abrange toda a sua diversidade apesar de suas dificuldades como estudante do EJA.

### *2.5 Contrariando a sina- da educação de jovens e adultos ao ensino superior: escolaridades exitosas de alunas trabalhadoras*

Esta pesquisa escrita por Rubem Teixeira de Jesus Filho e orientada pela prof\* Dra. Miriam Fábia Alves tem como principal objetivo entender os estudantes da EJA e como eles conseguiram passar a fazer parte da Educação Superior. Além das literaturas utilizadas, houve também a aplicação de questionários e entrevistas semiestruturadas. Concluiu-se que para percorrer esse caminho foi absolutamente preciso

alguns aspectos como o apoio familiar, estabilização econômica, a grande maioria vinda do trabalho, a interação e comprometimento com os estudos.

### *2.6 Experiências de leitura de crianças em diferentes contextos*

O objetivo desta pesquisa de mestrado foi escrito pela autora Andrea Del Lavorere e orientada pela profa. Dra. Selma Martins Peres foi, através da prática de leitura dentro e fora da escola, examinar minuciosamente tudo o que se pensa, sente, imagina e acredita sobre o livro.

### *2.7 Letramento literário e ampliação de repertório: a ambiguidade na construção das personagens machadianas em textos originais e adaptações*

O presente trabalho fundamentou-se em providenciar uma prática pedagógica através do Letramento literário e o contato com as Literaturas de Machado de Assis e todos os seus distintos significados. Foi aplicado a leitura das Obras e adaptações literárias em quadrinhos e televisiva, além de contos e perfis dos personagens. Percebeu-se o interesse e dedicação dos estudantes em todo desenvolvimento e conhecimento profundo das pequenas partes, assim também as distintas definições de cada obra. Através de uma sistematização e planejamento aprofundado da literatura se torna uma ferramenta fundamental para a Educação Básica.

### *2.8 A formação do professor alfabetizador: o que dizem as produções acadêmicas*

O presente estudo realizou um breve histórico sobre a formação do professor alfabetizador no Brasil, suas evoluções, conquistas e trajetória. Também utilizou temas como letramento, aprofundamento e que muitas pessoas pensem em concepções através da educação ou de formação continuada. O objetivo geral de todo o trabalho exposto foi que o professor alfabetizador é um profissional que vive em constante atualização de seu conhecimento e mediação dos processos de ensinar e

aprender, e, através desses movimentos, ele vem como um auxiliador da escola, para que seja atingido todos os objetivos específicos incluindo a alfabetização e o ato de ler.

### 3 Considerações finais

Ao concluir esta pesquisa bibliográfica sobre o Ato de Ler por meio da Literatura na Educação Básica, torna-se evidente que a integração do Ato de Ler e da Literatura no contexto educacional da Educação brasileira é um pilar fundamental para o desenvolvimento integral das/dos estudantes. A Literatura não apenas amplia horizontes e promove o prazer da leitura, mas também estimula habilidades cognitivas, emocionais e sociais essenciais. Os estudos revisados reforçam a importância de políticas e práticas educacionais que priorizem a inserção de diferentes gêneros literários, criando um ambiente propício para o florescimento da imaginação, do pensamento crítico e da empatia nos educandos e educandas, elementos fundamentais para sua formação como cidadãos ativos e conscientes.

Os estudos revisados destacam a relevância de estratégias que promovam a interação ativa das/os estudantes com os textos literários, incentivando a reflexão, a interpretação e o diálogo em sala de aula. Além disso, a integração da Literatura na Educação Básica não se restringe apenas às disciplinas de Língua Portuguesa ou Literatura, mas estende-se a todas as áreas do conhecimento, proporcionando uma aprendizagem mais significativa e contextualizada a partir das experiências e vivências.

Como Paulo Freire dizia “A leitura do mundo sempre vem antes da leitura das palavras”. A habilidade de ler se desenvolveu a partir de sua própria experiência de vida. Conclui-se, portanto, que investir na promoção da leitura por meio da literatura desde os primeiros anos da Educação Básica é fundamental para formar indivíduos críticos, criativos e aptos a enfrentar os desafios do mundo contemporâneo. Cabe aos educadores e instituições de ensino adotar abordagens reflexivas e inclusivas que valorizem a literatura como um pilar essencial no processo de aprendizagem, visando não apenas o desenvolvimento acadêmico, mas também a formação integral das/os educandas/os.

## Referências

### BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros

**Curriculares Nacionais:** língua portuguesa. Brasília, 1997. Disponível em: Acesso em: 01 out. 2024.

CUNHA, E. O., & DAZZANI, M. V. M. (2016). **Da repulsão da escola à diferença: historicizando raízes, perspectivando saída.** In: M. V. M. Dazzani & V. L. T. de Souza (Orgs), Psicologia Escolar Crítica: Teoria e Prática nos contextos educacionais. (P. 57-73). Campinas: Alínea.

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

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura: teoria e prática.** São Paulo: Pontes, 2008.

LAJOLO, Marisa (Org.) . **A importância do ato de ler.** São Paulo: Moderna, 2003.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura.** 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1986

NUNES,W. (2015) “Especialistas indicam desafios para a prática de leitura no Brasil.” Educação USP. online 6 de fevereiro (Data da consulta 03 de dezembro de 2023)disponível<<http://www5.usp.br/84357/especialistas-comentam-desafios-para-a-pratica-de-leitura-no-brasil/>>

RANGEL, E. O.; ROJO, R. H. R. **Língua Portuguesa.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. V.19.

SAVIANI, D. (2008). **História da história da educação no brasil: um balanço prévio e necessário.**

Revista Científica EccoS, 10, 147-167. Retrieved from <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71509907>

ZILBERMANN, Regina. **A Leitura e o Ensino da Literatura.** São Paulo- SP; Contexto. 1988.



# O PROJETO FOCO NO ENEM - REDAÇÃO/ LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS

Fabiane Aparecida Pereira Ambrósio

Flávia Zanatta

Isadora Trentin Reginato

## 1 Considerações iniciais

A preparação para a realização de provas de vestibulares e do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) vem sendo cada vez mais uma preocupação tanto de professores quanto de equipes gestoras de escolas e também de estudantes. O Enem, de maneira específica, conforme Pinheiro, Nascimento e Coutinho (2013, p. 77), “[...] oferece aos estudantes que passam na prova, várias possibilidades de acesso ao Ensino Superior através dos programas implantados pelo governo na tentativa de democratizar o ingresso nas universidades [...]”. Ainda, de acordo com as citadas autoras, os alunos veem o Enem como “[...] um instrumento de seleção, o qual está vinculado com a qualidade do conhecimento que se faz necessário no mundo e ao mercado de trabalho contemporâneo [...]” (Pinheiro; Nascimento; Coutinho, 2013, p. 75). Nessa perspectiva, projetos que visam à preparação mais aprofundada de alunos para a realização do exame podem representar uma oportunidade àqueles que possuem alguma defasagem ou aos que desejam aprimorar seus conhecimentos.

Uma das áreas de estudo que mais recebe atenção, no contexto do Enem, principalmente, é a de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e Redação. No Ensino Médio, a área de linguagens tem a responsabilidade de “[...] propiciar oportunidades para a consolidação e a ampliação das habilidades de uso e de reflexão sobre as linguagens – artísticas, corporais e verbais (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita)” (Brasil, 2017,

p. 482). O foco no aprimoramento dos conhecimentos desse campo do conhecimento justifica-se pela complexidade dos temas abordados na prova objetiva e pela necessidade de produção de um texto dissertativo-argumentativo que articule com clareza as informações em um formato que atenda a determinados critérios de avaliação. A prova exige não só conhecimento teórico, mas também uma capacidade prática de leitura crítica, interpretação e organização textual.

Diante disso, o projeto *Foco no Enem: Redação/Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* propõe uma abordagem pedagógica que combina teoria e prática para garantir que os alunos tenham uma compreensão mais profunda dos conteúdos e possam aplicá-los de forma eficiente. Por meio de oficinas de Língua Portuguesa, Literatura, Língua Estrangeira (espanhol e inglês), visa-se ao aprimoramento das competências linguísticas e discursivas dos alunos, de modo que possam reforçar o estudo de conteúdos, elucidar dúvidas e praticar a resolução de questões e a produção textual.

Assim, o objetivo deste trabalho é apresentar o projeto *Foco no Enem: Redação/Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* e debater sobre suas principais contribuições e aos estudantes do IFRS - *Campus* Vacaria e seus impactos na preparação para a realização de exames de ingresso no ensino superior.

## **2 O projeto Foco no Enem: redação/linguagens, códigos e suas tecnologias**

Entendendo a importância de um bom desempenho nos processos seletivos para ingressar no ensino superior, os estudantes dos terceiros e quartos anos do Ensino Médio Integrado do IFRS - *Campus* Vacaria sinalizaram interesse em participar de oficinas que os ajudassem na preparação para a realização das provas do Enem e de vestibulares. A preocupação dos estudantes com o Enem, por exemplo, é legítima, já que, desde 2009, esse exame vem se convertendo na única forma de ingresso em grande parte das universidades públicas do Brasil. Diante disso, o resultado dessa avaliação é determinante para viabilizar as aspirações dos discentes em termos de graduação, além de ser requisito para concorrer ao Fies (Fundo de Financiamento Estudantil) e ao ProUni (Universidade para Todos). Trata-se, portanto, de uma avaliação

que, além de dar acesso ao ensino superior, oferece condições para a permanência nele.

Diante da importância de tal prova, é compreensível a apreensão dos estudantes e a ênfase dada pelas instituições de ensino básico no seu preparo, de modo que se desempenhem bem nessa etapa que avalia seu desenvolvimento escolar e acadêmico, mormente ao longo do ensino médio. Nesse sentido, põe-se em relevo articular situações de ensino em que a dinâmica das provas do Enem e de vestibulares esteja presente, sendo apresentada aos alunos e com eles discutida, a fim de que percebam como os conteúdos trabalhados nos diversos componentes curriculares que integram o ensino médio figuram nas questões da prova de *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* e na Redação.

O projeto *Foco no Enem: Redação/Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* consiste no desenvolvimento de oficinas de Língua Portuguesa, Literatura, Língua Estrangeira (espanhol e inglês) e Redação aos estudantes dos terceiros e quartos anos dos Curso Técnico Integrado em Agropecuária e ao Curso Técnico Integrado em Multimídia do IFRS - *Campus Vacaria*, como forma de preparação para os exames de ingresso no ensino superior, especialmente o Enem.

Diante da preocupação de muitos alunos em relação à redação e à prova de *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*, o projeto busca proporcionar uma imersão nos conteúdos teóricos da prova de linguagens - de modo a promover o aprimoramento dos conhecimentos dos alunos (Brasil, 2017) -, e na prática da redação dissertativa-argumentativa, visando auxiliar os estudantes na compreensão de aspectos que podem tornar o processo de escrita mais claro e objetivo (Brasil, 2019). Além disso, os encontros que ocorrem ao longo do projeto permitem que os estudantes aprofundem seus conhecimentos na área de *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*, revisem conteúdos de Literatura, Língua Portuguesa e Língua Estrangeira e amenizem, ou até mesmo sanem, suas dificuldades em termos de leitura, compreensão e interpretação textual.

No projeto, também são desenvolvidas atividades como: preparação de materiais, análise de provas de linguagens e redação, simulados, correção de redações, exposição de indicações de obras literárias na biblioteca, coleta e organização de questões de *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* do Enem de acordo com o conteúdo abordado e elaboração de artigo.

Enfim, o projeto tem como objetivos específicos promover atividades que aprimorem a competência comunicativa dos estudantes; desenvolver revisões de conteúdos de Língua Portuguesa, Literatura e Língua Estrangeira (espanhol e inglês); realizar simulados com questões do Enem e de vestibulares e propiciar aos estudantes o contato e o aprofundamento em questões relacionadas à produção da redação do Enem.

O projeto teve início em 1º de abril de 2024 e se estenderá até o dia 31 de dezembro de 2024. Os encontros foram planejados para ocorrer quinzenalmente, presencialmente (ou, esporadicamente, de modo virtual, de acordo com as necessidades dos alunos), com duração de 1 hora e 30 minutos, no contraturno escolar, contemplando duas turmas, sendo uma no período matutino (quinta-feira, das 8h30 às 10h) e outra no período vespertino (quarta-feira, das 13h30 às 15h). Todavia, houve uma reorganização do cronograma das aulas devido à ocorrência de greve na instituição; assim, no período de 15 de abril a 30 de julho as aulas ocorreram semanalmente de maneira virtual, por meio da plataforma de reunião on-line Google Meet, nas quartas-feiras, das 19h às 20h30, para as duas turmas ao mesmo tempo. Ainda, no retorno presencial em 01 de julho, os alunos da turma matutina (estudantes do 4º ano) solicitaram que as aulas continuassem ocorrendo semanalmente, e não quinzenalmente, pois eles gostariam de intensificar sua preparação para o Enem. Ressalta-se que a turma do período vespertino continuou tendo aulas quinzenalmente.

A metodologia inclui abordagens teóricas e práticas, com sistematização e revisão dos conteúdos já estudados, por meio de aulas expositivas e dialogadas, bem como a realização de questões de provas e simulados (Fotografia 01), seguidos de correção e análise detalhada da organização e estrutura das questões.

Fotografia 01: Simulado de redação



Fonte: As autoras (2024).

Nos simulados, os alunos recebem uma folha com textos motivadores e exposição da frase temática, uma folha de rascunho e uma folha para a redação. O período total disponibilizado aos alunos é de uma hora, com informe do tempo decorrido a cada quinze minutos. Durante a realização da prova, os alunos não podem consultar qualquer tipo de material impresso, manuscrito ou digital ou aos colegas. Após terminar a passagem a limpo da redação, cada aluno entrega a folha à professora e pode sair da sala.

A redação do Enem costuma ser uma das maiores dificuldades dos estudantes que realizam o exame ao final do Ensino Médio ou nos anos anteriores, na condição de “treineiros”. Fatores como o despreparo e a ansiedade geralmente são mencionados como as principais causas das notas baixas na redação, por isso todas as iniciativas e ações que convergem para o aperfeiçoamento da escrita no ambiente escolar devem ser incentivadas, pois contribuem para o preparo do aluno e para que ele possa sentir-se mais seguro no momento da produção textual no exame.

Massi (2017) explica que a prova de redação é uma das partes mais importantes da prova do Enem, pois o texto possui peso relevante na nota final do exame e, além disso, não pode ser zerada, pois se trata de um requisito para que os candidatos possam ter a nota geral validada e participar de seleções para ingresso no ensino superior. Ainda segundo a autora, a redação é uma questão aberta, que mobiliza o fazer discursivo do sujeito e a produção de significados. O texto solicitado é do tipo dissertativo-argumentativo, com exigência de, no mínimo, sete linhas escritas e, no máximo, trinta linhas.

Especificamente, no projeto, a redação dissertativa-argumentativa é trabalhada com profundidade, abordando-se seus aspectos compostacionais, pragmáticos e discursivos, com exposição das competências a serem atendidas e aos pormenores dos critérios presentes em cada item avaliado. Considera-se essencial que os alunos conheçam os aspectos sob os quais seu texto será avaliado, já que isso traz mais clareza em relação ao processo de correção e segurança a quem escreve. Assim, dá-se ênfase ao exposto na Matriz de Referência do Enem (Brasil, 2019), de maneira geral e específica, conforme exposto na Figura 01.

Figura 01: Matriz de referência da redação do Enem

Competência 1:	Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa.
Competência 2:	Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa.
Competência 3:	Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.
Competência 4:	Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.
Competência 5:	Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.

Fonte: Cartilha do Participante Enem (2019).

Corroborando com especialistas, nas aulas do projeto há um enfoque na compreensão das competências e nos critérios envolvidos na correção da redação do Enem. Desse modo, a Matriz de Referência é colocada como um instrumento norteador das orientações repassadas aos alunos e das atividades de escrita desenvolvidas em aula. Os alunos recebem sugestões e explanações que esclarecem que

A prova de redação exigirá [...] a produção de um texto em prosa, do tipo dissertativo-argumentativo, sobre um tema de ordem social, científica, cultural ou política. Os aspectos a serem avaliados relacionam-se às competências que devem ter sido desenvolvidas durante os anos de escolaridade. Nessa redação, você deverá defender uma tese – uma opinião a respeito do tema proposto –, apoiada em argumentos consistentes, estruturados com coerência e coesão, formando uma unidade textual. Seu texto deverá ser redigido de acordo com a modalidade escrita formal da língua portuguesa. Você também deverá elaborar uma proposta de intervenção social para o problema apresentado no desenvolvimento do texto que respeite os direitos humanos (Brasil, 2019, p. 5).

Assim sendo, a prática da redação dissertativa-argumentativa é priorizada, com o objetivo de auxiliar os estudantes a entenderem não apenas a estrutura formal do texto, mas também os critérios de correção, como coerência, coesão e argumentação, aspectos que tornam o processo de escrita mais claro e objetivo (Brasil, 2019).

Ademais, o projeto busca proporcionar uma imersão nos conteúdos teóricos da prova de linguagens, conforme as diretrizes do Enem (Brasil, 2017), promovendo a revisão e o aprimoramento de conhecimentos já adquiridos em sala de aula. Isso inclui o estudo de aspectos gramaticais, literários e textuais que aparecem nas questões, além de uma análise detalhada dos assuntos mais recorrentes. Conforme Lacerda *et al.* (2023, p. 9250), em relação à prova de linguagens do Enem, “[...] é natural encontrar nos enunciados de formações discursivas de questões de provas elementos ausentes que remetem o leitor a conhecimentos de mundo de diversas ordens: político, social, ideológico e linguístico”. Sendo assim, é importante que os estudantes recebam orientações em torno das estratégias de interpretação, dedução, inferência e percepção de sentidos implícitos que os ajudem a chegar às respostas corretas.

Em relação à prova de linguagens, também cabe salientar que é relevante discutir com os alunos o impacto que o conhecimento

prévio pode ter na resolução das questões. De acordo com as vivências, as experiências e os modos de assimilação de informações durante sua formação e sua vida, o aluno pode aproveitar esses saberes para tomar a melhor decisão no momento de escolha das respostas. Consoante Lacerda *et al.* (2023, p. 9251), as questões do Enem podem envolver “[...] memórias discursivas que ouvimos no decorrer da nossa vida, cujas memórias são proferidas e processadas mentalmente a partir de uma construção cultural presente em nossa sociedade, como os costumes, as crenças e os ditos populares”.

Para o alcance dos objetivos em relação ao estudo da redação dissertativa-argumentativa e das questões de língua portuguesa, língua inglesa e língua espanhola, são disponibilizados aos alunos cartilhas, materiais impressos e digitais referentes a cada assunto abordado. Os materiais usados nas oficinas são preparados pelas integrantes do projeto, que também realizam análises e estudos sobre provas anteriores, que servem como embasamento para a escolha das questões dos simulados e dos debates sobre possíveis temas da redação.

Conforme a BNCC (Brasil, 2017, p. 499), a “[...] leitura do texto literário [...] deve permanecer nuclear também no Ensino Médio. [...] Assim, é importante não só (re)colocá-lo como ponto de partida para o trabalho com a literatura, como intensificar seu convívio com os estudantes”. Por isso, outra ação do projeto foi a montagem de uma exposição de obras literárias na biblioteca, de modo a orientar escolhas de leituras que podem contribuir na preparação para Enem e vestibulares (Fotografia 02). No que diz respeito a essa ação, notou-se que os alunos retiraram a maioria destes livros para empréstimo, sendo necessária a frequente reposição dos exemplares. Ademais, os alunos comentaram que essas sugestões foram importantes, já que eles não tinham uma referência prévia de quais seriam as obras disponíveis na biblioteca mais relevantes para sua preparação para as provas de vestibular e Enem.

Fotografia 02: Exposição de sugestões de obras literárias



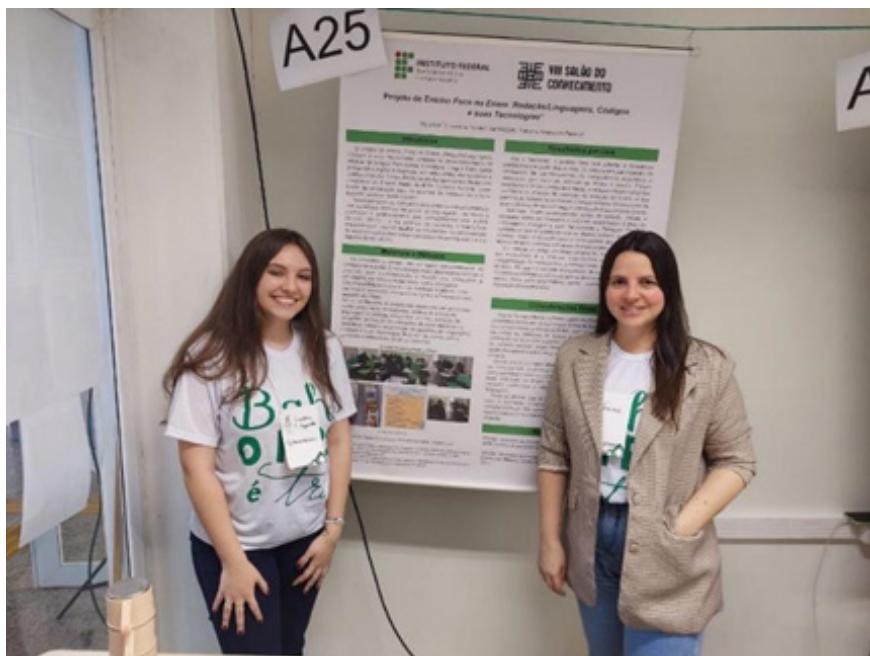
Fonte: As autoras (2024).

Finalmente, será produzido um artigo científico a partir das experiências do projeto que consiste na análise quantitativa e qualitativa dos conteúdos abordados em cada uma das quarenta e cinco questões de cada edição de provas do Enem da área do conhecimento de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, com recorte temporal do ano de 2019 até 2023. Em relação ao artigo em desenvolvimento, o próximo passo a ser executado é a análise quantitativa e qualitativa da categorização de conteúdos e, posteriormente, a elaboração final do texto. Também é objetivo da bolsista e da coordenadora do projeto a publicação desse artigo em periódico da área da educação ou de linguagens, tendo em vista a relevância do compartilhamento de boas experiências e práticas relacionadas à prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do Enem. O estudo poderá ser utilizado como referência para docentes

que trabalham com questões de Enem em suas aulas ou em cursos e projetos.

Outra importante ação que ocorreu foi a apresentação do projeto no evento Salão do Conhecimento do IFRS - *Campus* Vacaria, no qual Isadora Trentin Reginato, bolsista do projeto e estudante do 3º ano do Curso Técnico Integrado em Multimídia do IFRS - *Campus* Vacaria, expôs um banner e realizou a explanação dos pormenores do projeto aos espectadores (Fotografia 03):

Fotografia 03: Apresentação do projeto em evento



Fonte: As autoras (2024).

Percebeu-se, até o momento, que houve adesão e frequência satisfatórias por parte dos alunos. Os estudantes participaram de atividades de aprimoramento da competência linguística e discursiva por meio de práticas de leitura e escrita realizadas nas oficinas. Até o momento da escrita deste artigo, foram realizados dois simulados, e as redações foram corrigidas seguindo os moldes de correção da redação do Enem, o que permite ao estudante conhecer o funcionamento do processo de avaliação e sentir-se mais seguro em relação à sua própria

escrita.

Ademais, foram desenvolvidas ações de reflexão, debate e pesquisa sobre os conceitos e saberes relacionados à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e Redação. Por fim, ressalta-se que é esperado que os alunos tenham, a partir das oficinas, maior motivação para a continuidade dos estudos e o aprimoramento contínuo nas áreas abordadas pelo projeto, bem como despertem a conscientização acerca da importância da área de linguagens e da redação na composição da nota final do Enem.

### **3 Considerações finais**

Diante da importância do Enem, cujos resultados obtidos pelos candidatos tornaram-se a principal forma de ingresso na maioria das universidades públicas do Brasil, bem como fazem parte dos requisitos de seleções de bolsas e programas de acesso e permanência no ensino superior, considera-se fundamental que, no contexto escolar, sejam desenvolvidas ações de incentivo e apoio aos estudos sobre as provas, os conteúdos e as questões do teste. Sendo assim, o projeto *Foco no Enem: Redação/Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* desponta como uma oportunidade de os estudantes praticarem a produção de redações e compreenderem como e o que deve ser contemplado no tipo de texto solicitado no Enem.

Ademais, nas oficinas, os alunos revisam conteúdos e resolvem questões com ênfase na linguagem, com seus distintos propósitos e formas de manifestação, de modo a amenizar dificuldades em termos de leitura, compreensão e interpretação textual. Pode-se afirmar que as aulas do projeto estão contribuindo para a formação integral dos estudantes, promovendo a complementação dos saberes adquiridos em sala de aula e o aperfeiçoamento das habilidades relacionadas às linguagens e à redação.

O projeto busca criar um ambiente de aprendizado que reduza a ansiedade dos alunos, proporcionando exercícios práticos que simulam as condições reais do exame. Através da prática contínua de redação e da realização de simulados, os estudantes terão a oportunidade de aprimorar suas habilidades, receber feedbacks detalhados da correção dos simulados e desenvolver maior confiança para enfrentar a prova.

Assim, a iniciativa não se limita à revisão de conteúdos, mas se estende ao desenvolvimento de competências comunicativas e argumentativas essenciais para o sucesso no Enem e em vestibulares.

## Referências

- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **A redação no Enem 2019. Cartilha do participante.** Brasília: 2019. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/downloads/2019/redacao\\_enem2019\\_cartilha\\_participante.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2019/redacao_enem2019_cartilha_participante.pdf). Acesso em: 10 ago. 2024.
- BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Versão final. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCCpublicacao.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2024.
- MASSI, Fernanda. A Matriz de Correção da Redação do Enem. **Revista Caminhos em Linguística Aplicada**, Volume 16, Número 1, 1º sem 2017. p. 69-89. Disponível em: <https://periodicos.unitau.br/caminhoslinguistica/article/view/2253/1658>. Acesso em: 10 set. 2024.
- PINHEIRO, Josilane Amaro; NASCIMENTO, Francisca Silva; COUTINHO, Taciana Carvalho. Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM: um olhar dos discentes do 3º ano do Ensino Médio e sua preparação para o ingresso no ensino superior. **Educação em Revista**, Marília, v. 14, n. 2, p. 69-92, Jul.-Dez., 2013. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/3561>. Acesso em: 20 set. 2024.
- LACERDA, I. A. S. B.; CAVALCANTI, Z. D. de M.; DE LACERDA, L. C. A.; DE OLIVEIRA, M. L.; SOBRAL, P. H. A. F.; DE AZEVEDO, N. P. da S. G. A prova de linguagens do ENEM 2021: uma análise discursiva a partir do dito e do não-dito. **Contribuciones a las ciencias Sociales**. São José dos Pinhais, v.16, n.8, p.9248-9261, 2023. Disponível em: <https://ojs.revistacontribuciones.com/ojs/index.php/clcs/article/view/1162/972>. Acesso em: 10 set. 2024.

# ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM ESCOLA DO CAMPO MULTISERIADA: NOSSOS PEQUENOS GRANDES AUTORES

Josimeri Teles Basso

## 1 Considerações iniciais

O capítulo em questão, descreve sobre “Alfabetização e Letramento em escola do Campo Multisseriada: Nossos pequenos Grandes autores”, realizado pela Escola Municipal de Ensino Fundamental João Becker da Silveira, e trata sobre uma ideação de sucesso realizada nesta escola, o qual alcançou alunos e suas famílias, profissionais da escola, Secretaria Municipal da Educação (SMED) e Observatório de Educação de Vacaria (OBEDU), além de aproximar toda a comunidade escolar, motivando a alfabetização e o letramento das crianças, assim como a promovendo atividades de leitura a toda comunidade escolar.

Nesta perspectiva e considerando a educação um processo de transformação, no sentido amplo, já que envolve a educação escolar e extraescolar, o referencial Curricular Gaúcho apresenta:

Interessa aqui pautar a concepção de educação como processos em constante transformação. Em seu sentido mais amplo, compreender o desenvolvimento integral do sujeito (físico, intelectual, emocional, afetivo, social e cultural), que permita as formas de inserção social, envolvendo educação escolar e extraescolar. (RCG, 2018. p. 22)

Com a finalidade de expor conhecimentos e experiências das crianças de turma multisseriada do 3º, 4º e 5º ano para alcançar a motivação pela leitura, escrita, produção artística e tudo que, como diria Celso Antunes, “tudo aquilo que o universo permitir” (2012), observando a importância de estimular o desenvolvimento infantil. Foi proposto aos alunos uma produção de texto, a qual tomou outras proporções, tornando-se um pequeno livro de autoria de cada aluno,

escrito e ilustrado pelos mesmos.

O projeto possui como objetivo incentivar o letramento e alfabetização de nossos alunos, a oportunidade de conhecer e reconhecer livros e seus diferentes gêneros textuais, utilizados como estímulos as produções próprias, demonstrando o quanto são capazes e aprimorando o letramento e alfabetização de cada um, respeitando seus limites, suas habilidades e estimulando seu crescimento como escritor. Observando que o objetivo da alfabetização é ensinar a ler e escrever, enquanto o letramento diz respeito a aquisição da habilidade de fazer uso da leitura e da escrita nos espaços sociais. Como ambos são interdependentes, ao serem bem articulados, possibilitam uma aprendizagem significativa e nos trazem a construção de lindas obras ilustradas.

Proporcionando momentos de cultura e lazer, com a finalidade de mostrar o quanto é maravilhoso o mundo da leitura, que nos permite viajar, se aventurar sem sair do lugar e, além disso, pode ser construído por cada um de nós através da nossa imaginação, das nossas histórias, dos nossos desenhos, que conseguem passar mensagens, informação e emoção.

Porém, cabe refletir de que forma proporcionar para as crianças de nossa escola momentos significativos de leitura e escrita que valorizem e resgatem a diversidade cultural sem deixar ninguém de fora.

Considerando que a criança tem o direito de estudar, ampliar seus conhecimentos e, dentro disso, direito a Ler e Escrever, assegurado pela Lei nº13.696/2018, instituidora da Política Nacional de Leitura e Escrita (PNLE), a qual prevê que sua implementação, se dará “pela União, por intermédio do Ministério da Cultura (MinC) e do Ministério da Educação (MEC), em cooperação com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios e com a participação da sociedade Civil e de instituições”, se justifica este projeto, por manter as raízes culturais através de suas histórias, imaginação, contos populares, usos e costumes escritos em suas obras.

A valorização de cada obra produzida proporciona criar a própria identidade e auxilia na construção da individualidade, enquanto ser humano, cidadão, pertencente a uma determinada região.

Percebemos que o hábito da leitura está diminuindo e que o período para alfabetização e letramento cresceu. É preciso tornar esse período relevante, procurando motivar e estimular a produção de

histórias próprias, desde cedo, identificando a importância de cada aluno nessa construção, proporcionando a valorização pelos trabalhos realizados, respeitando suas habilidades, competências, seus limites e conhecimentos, mostrando, desta forma, que todos somos capazes de produzir grandes obras textuais com lindas ilustrações, conforme a individualidade e talento de cada um.

Acredita-se e, em outros momentos, já se mencionou isto: “não podemos amar o que não conhecemos”. Não é possível criar o gosto pela leitura, sem conhecer este mundo mágico de magia, ficção, terror, aventura, sem saborear a alfabetização e o letramento. Dessa forma, a importância de apresentar aos nossos alunos, o quanto antes, todas as possibilidades de leitura e escrita, com o propósito de torná-los grandes leitores e, por que não, escritores talentosos ou ilustradores capazes de interpretar obras através de seus desenhos e ilustrações.

Dessa forma, proporcionar aos alunos da escola do campo multisseriada esse contato com a leitura e escrita de diferentes gêneros textuais e possibilitar a produção textual e artística de cada um é algo inexplicável, com resultados formidáveis. Traz a oportunidade de escolher ser ou não um bom leitor; ser ou não um escritor; ser ou não um desenhista ou ilustrador. Pois, a partir do momento que de fato conhecem algo, tem condições de escolher gostar ou não; apropriar-se ou não de determinado hábito, costume, cultura.

Este Projeto se utilizou de metodologia documental, pois coletou dados de documentos existentes, como Referencial Curricular Gaúcho e a Base Nacional Comum Curricular, para analisar e oferecer resultados lógicos. Também, metodologia exploratória, pois os problemas investigados não estavam definidos. Segundo artigo de Patah:

O principal objetivo de uma pesquisa exploratória é a obtenção de insights e ideias. Muitas vezes, no início de um estudo, os problemas a serem investigados não estão totalmente definidos e faltam informações para a sua compreensão completa. Além disso, falta um melhor entendimento da questão para a formulação das hipóteses que serão testadas nas etapas seguintes. (Patah, 2022, p. 02)

Podemos considerar que o Capítulo traz o relato de uma experiência positiva de um insight sobre a “Alfabetização e letramento em escola do campo multisseriada: nossos pequenos grandes autores”, o qual proporcionou momentos relevantes às ações pedagógicas, também, acolhimento das crianças e valorização de suas obras.

## 2 Fundamentação teórica

Alfabetizar e letrar são processos distintos, mas inseparáveis. Alfabetização e letramento se somam, ou melhor, a alfabetização é um componente do letramento. Sendo assim, o ideal é ensinar a ler e escrever, de modo que a criança não apenas decodifique as palavras, mas entenda o que lê.

O professor que alfabetiza precisa reconhecer o significado de alfabetização e letramento no processo de ensino e aprendizagem. Acredita-se que uma criança seja alfabetizada, ao frequentar os anos iniciais do ensino fundamental. Isso não depende, exclusivamente, de sua idade, mas sim de fatores importantes que determinam a rapidez e a facilidade com que ela desenvolva a leitura e a escrita, por exemplo: a autoestima, o incentivo familiar e do professor, os procedimentos didáticos, entre outros. Sendo assim, é importante que a criança se aproprie da leitura e da escrita, pois vivemos em uma sociedade letrada. Além de codificar e decodificar as palavras, elas devem compreender os usos sociais da escrita.

As práticas sociais requerem do aluno uma atividade reflexiva que favoreça a evolução de suas estratégias para resolução de situações problema. Essa atividade é realizada com a intervenção do professor, que deverá colocar-se na situação de principal parceiro, agrupar os alunos de forma a favorecer a circulação de informações entre eles, procurando garantir que a heterogeneidade do grupo seja um instrumento de troca, de colaboração e, de certa forma, da própria aprendizagem, principalmente, quando a turma é multisseriada, encontra-se no campo, e o professor não pode atender a todos os alunos do mesmo modo e ao mesmo tempo.

Este capítulo é de grande valia para os educadores, pois harmoniza uma abordagem sobre alfabetizar e letrar. Neste sentido, o estudo se caracteriza como exploratório, pautado numa pesquisa bibliográfica, baseada em livros e artigos sobre alfabetizar e letrar.

O processo de ensino-aprendizagem deve ser organizado, de modo que a leitura e a escrita sejam desenvolvidas numa linguagem real, natural e significativa. Ensinar a ler, escrever e se expressar de maneira clara e objetiva é um dos grandes desafios dos professores.

## 2.1 *Conceituando alfabetização e letramento*

Alfabetização não é um processo baseado em memorizar, para aprender a ler e escrever, o aluno precisa construir um conhecimento de natureza conceitual, ele precisa saber o que é a escrita e de que forma ela representa graficamente a linguagem.

Alfabetização – processo de aquisição da “tecnologia da escrita”, isto é do conjunto de técnicas – procedimentos habilidades - necessárias para a prática de leitura e da escrita: as habilidades de codificação de fonemas em grafemas e de decodificação de grafemas em fonemas, isto é, o domínio do sistema de escrita (alfabético ortográfico) (Morais; Albuquerque, 2007, P. 15).

Considerando a alfabetização um processo de construção de hipóteses sobre o sistema alfabetico de escrita, o aluno precisa participar de situações desafiadoras que oportunizem a reflexão sobre a língua escrita. É por meio da interação com o objeto de conhecimento, que as crianças vão construindo hipóteses de forma progressiva. Dessa forma, a proposta de transformar um texto em um livrinho de história proporciona aos alunos esse desafio. Essas especificidades do processo de alfabetização não devem ser esquecidas. Em nossa realidade escolar não basta, apenas, o convívio com o material escrito, é necessário ter uma direção e uma sistematização por meio de uma reflexão metalinguística, partindo de textos reais de vários gêneros que circulam socialmente.

A alfabetização deve ser percebida como uma construção conceitual, contínua, desenvolvida simultaneamente, dentro e fora da sala de aula, em processo interativo, que acontece desde os primeiros contatos da criança com a escrita. Tal compreensão enfatiza que o aprendizado da escrita alfabetica não se reduz, apenas, a um processo de associação entre letras e sons. A convivência diária com rótulos de embalagens, símbolos, propagandas, cartazes, nomes de ruas, placas, avisos, bilhetes, receitas, jornais, revistas, livros, entre outros, faz com que o sujeito se familiarize com o texto escrito e estabeleça uma série de relações, levantando hipóteses e procurando compreender o significado de cada informação. As pessoas convivem com determinadas situações de leitura e escrita que contribuem para o aperfeiçoamento de seu processo de letramento.

Ferreiro e Teberosky, ao pesquisarem a psicogênese da língua escrita, revelam a maneira pela qual a criança e o adulto constroem seu sistema interpretativo para compreender esse objeto social

complexo que é a escrita. Mesmo quando ainda não escrevem ou leem da forma convencionalmente aceita como correta, já estão percorrendo um processo que os coloca mais próximos ou mais distantes da formalização da leitura e da escrita (Lira, 2006, p. 44).

Para Ferreiro (2001, p. 9), a alfabetização inicial é considerada em função da relação entre o método utilizado e o estado de “maturidade” da criança. Neste sentido, a criança tem o momento certo de aprender, isso nos leva a entender que nem sempre o momento de uma criança será o mesmo de outra criança; é, relativamente, diferente o nível, pois cada criança tem o seu momento de aprender, dependendo do grau de maturidade que ela tenha. A criança e o adulto, em fase de alfabetização, usam a estratégia fonológica (escrever como se fala). Nessa fase, a leitura e a escrita se apoiam em estratégias diferentes. De acordo com Soares, apud Morais e Albuquerque (2007, p. 47):

Alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas inseparáveis (...) o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja, ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse ao mesmo tempo alfabetizado e letrado.

Para uma pessoa tornar-se letrada, ela precisa ter experiências culturais com práticas de leitura e escrita, práticas essas que são adquiridas antes da educação formal. Porque se uma criança convive em um ambiente letrado, com pessoas que leem, que tem contato com revistas, jornais, gibis que a levem a pensar em leitura, certamente, ela se motivará para ler e escrever, começando, desde cedo, a refletir sobre os diferentes textos aos quais tem acesso. Letramento é um “conjunto de práticas que denotam a capacidade do uso de diferentes tipos de material escrito” (Morais; Albuquerque, 2007, p. 7). Ou seja, letramento é entender o que se lê e se escreve, relacionando com o seu contexto social, sua experiência cotidiana.

## *2.2 Relação entre alfabetização e letramento*

Alfabetizar é muito mais do que codificar e decodificar o código alfabetico, por isso o letramento se soma com a alfabetização, e o educador precisa saber o momento certo para articular leitura e produção de texto, fazer as intervenções adequadas para o aluno progredir, pois é uma fase de libertação. Alfabetizar é oferecer ao aluno a oportunidade de se expressar e construir o seu próprio conhecimento.

Hoje, os grandes objetivos da Educação são: ensinar a aprender, ensinar a fazer, ensinar a ser, ensinar a conviver em paz, desenvolver a inteligência e ensinar a transformar informações em conhecimento. Para atingir esses objetivos, o trabalho de alfabetização precisa desenvolver o letramento. O letramento é entendido como produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia (Fernandes, 2010, p.19).

De acordo com Rios e Libânio (2009, p. 33), “a alfabetização e o letramento são processos que se mesclam e coexistem na experiência de leitura e escrita nas práticas sociais, apesar de serem conceitos distintos”.

Quando o conceito de letramento começou a se expandir, a alfabetização foi reduzida a decodificação, ao ensinar a ler e escrever. Mas sabemos da importância de ler e escrever, para o indivíduo entrar no mundo da leitura e da escrita.

O letramento se inicia, quando a criança começa a conviver com pessoas que fazem uso da língua escrita, vive em um ambiente com material escrito. De modo que, vai conhecendo e reconhecendo prática de leitura e escrita. A alfabetização começa quando a criança passa a frequentar a escola, concretizando o hábito e as práticas da língua escrita.

A relação entre alfabetização e letramento acontece quando entendemos que alfabetizada é a pessoa que aprende a escrita alfabetica, com habilidades para ler e escrever. Letramento é a continuação do saber ler e escrever, associado e vivenciado nas práticas sociais. Segundo Ferreiro:

Se as crianças crescem em comunidades iletradas e a escola não as introduz na linguagem escrita (em toda a sua complexidade), talvez cheguem a atingir esses “mínimos de alfabetização”, que lhes permitam seguir instruções escritas e aumentar a sua produtividade em uma fábrica, contudo não teremos de formar cidadãos para este presente nem para o futuro próximo. Há que se alfabetizar para ler o que os outros produzem ou produziram, mas também para que a capacidade de “dizer por escrito” esteja mais democraticamente distribuída. Alguém que pode colocar no papel suas próprias palavras é alguém que não tem medo de falar em voz alta (Ferreiro, 2004, p. 54).

### *2.3 O que significa alfabetizar letrando?*

O alfabetizador precisa entender que alfabetização é um processo

complexo, que inicia antes da alfabetização escolar, enfatizando os seus usos sociais. Ou seja, para que um sujeito seja considerado letrado não é necessário que ele tenha frequentado a escola ou que saiba ler e escrever, basta que o mesmo exerçite a leitura de mundo no seu cotidiano, participando ativamente da comunidade.

A escola é apenas uma das agências de letramento que se preocupam com a alfabetização, mas o letramento, como prática social, é adquirido na rua, no local de trabalho, na família, na igreja, em outros contextos sociais. Através do saber adquirido, o conhecimento deve ser mantido e, assim, o mediador faz as adaptações da língua escrita quando necessário, sem desconsiderar o conhecimento de mundo dos discentes.

Os professores alfabetizadores devem preparar um ambiente alfabetizador, onde todos possam ter contato direto com livros, preparados não só para ler, mas para entender o que se lê, ou seja, alfabetização e letramento.

Atualmente, o processo de alfabetização só tem sentido completo, se o docente também inserir no ensino-aprendizagem o letramento, ou seja, propor um conjunto de práticas de construção de conhecimento, que significam a capacidade de usar de diferentes tipos de material escrito, de exercícios de reflexões e competência da escrita.

Alfabetizar letrando significa orientar a criança para que aprenda a ler e a escrever, levando-a conviver com práticas reais de leitura e de escrita, substituindo as tradicionais e artificiais cartilhas por livros, revistas, jornais, enfim, pelo material de leitura que circula na escola e na sociedade, como também criando situações que tornem necessárias e significativas práticas de produção de textos.

Para alfabetizar letrando, deve haver um trabalho intencional de sensibilização, por meio de atividades específicas de comunicação, como escrever para alguém que não está presente (bilhetes, correspondências escolares), contar uma história por escrito, produzir um jornal escolar, um cartaz etc. Assim a escrita passa a ter função social (Carvalho, 2011, p.69).

Sabemos que, para alfabetizar letrando, o professor deve realizar um trabalho social, com a intenção de desenvolver atividades pedagógicas que busquem aproveitar a vivência do discente e, também, é necessário que o docente tenha sensibilidade, para melhor ajudar o educando no processo de alfabetização e letramento.

Quando o professor comprehende o universo de seu aluno e

aplica todo o seu conhecimento e sabedoria com base na realidade, as práticas escolares ajudam esses alunos a refletirem, enquanto aprendem a descobrir os prazeres e ganhos que se pode experimentar. Da mesma forma, quando a aprendizagem do sistema da escrita é considerada como meio, para exercer a leitura e a escrita de cidadãos letrados.

O docente deve estimular o desenvolvimento das habilidades dos discentes, de reflexão sobre as relações entre partes faladas e partes escritas no interior das palavras. Essa ação pode ocorrer dentro da escola e deve facilitar a compreensão dos alunos de que todos vivenciem suas ações sociais, para facilitar o acesso à leitura e à escrita, que é um direito de cidadania e uma função do sistema escolar. É importante que, no cotidiano em sala de aula, nós, professores, nos attentamos para o uso frequente de leituras, para que os discentes tenham contato com palavras diferentes e escritas parecidas. Ampliando as possibilidades de leitura, escrita e interpretação.

### **3 Como tudo começou**

A ideia inicial era construir um pequeno texto, como uma atividade rotineira de sala de aula. Estigando os alunos a produzirem histórias com começo, meio e fim, sobre o assunto da preferência de cada aluno. No entanto, houve a ideia de uma aluna, do terceiro ano, de “montar” a história, seguindo o modelo de “livrinho”. Aproveitando a empolgação da aluna, que foi transmitida aos colegas, a professora percebeu a “ideia” como uma oportunidade de criação textual, em um dia de aula chuvoso e sem luz. As mesas foram colocadas embaixo das janelas da sala, para que a pouca luz de um dia de chuva entrasse, iluminando as belas produções que estavam sendo iniciadas.

Todos juntos, 3º, 4º e 5º Ano, pensando no que escrever. “Qual o assunto?”. “Precisa ser grande?”. “Pode ser de terror?”. “Pode ser de qualquer coisa?”. “Posso escrever sobre o que eu quiser?”. “Posso escrever sobre minha rotina?”. E todas as respostas foram “sim”. Permitindo aos alunos a liberdade de criar o que tivessem vontade.

Após pensarem e refletirem, os alunos começaram suas histórias, inicialmente, em um rascunho. Escrevendo, apagando, montando, criando e recriando. As trocas de ideias surgiram: “Eu vou fazer de terror!”. “Ah, eu vou escrever sobre o Jurassic Park!”. “Eu também

quero, falar sobre o Jurassic Park, pode ser o mesmo assunto?”. “Eu vou escrever sobre o Elefante Colorido!”. “O meu vai ser sobre Caçadores de Demônios!”. “Eu vou escrever sobre minha rotina quando chove!”. “O meu vai ser sobre o Coelho Colorido!”. “Eu vou contar sobre uma Aranha!”. “Prof., pode ser sobre a lida na fazenda?”. “Eu vou escrever sobre A Casa do Seu Bastião!”

A partir de todas essas informações, interações e algumas brincadeiras, foi dado início ao momento de concentração e produção textual. O silêncio se fez. E as histórias foram ganhando vida.

Nesse momento, as dúvidas foram surgindo em relação à escrita de algumas palavras, em relação à pontuação, e uma conversa branda e cochichada se tornou um momento de aprendizado constante, onde a dúvida de um era também a do outro. Onde a parceria e troca de conhecimentos aconteceu, e foi lindo de ver todos se ajudando. Todos animados com suas produções.

Nesse grupo, temos três alunos que precisam de ajuda na escrita, e que a professora precisou ser a escriba deles. Mas a imaginação e a oralidade apareceram, e as histórias se tornaram realidade. Desses três alunos, temos uma menina que não gosta de falar, mas com muita insistência conseguiu montar sua história tímida, curta, mas com início, meio e fim: “A Casa na Árvore”. Um menino se empolgou, e a história da “Aranha Gigante” parecia não ter mais fim, com o surgimento de novos personagens. E o terceiro aluno, estava pensativo na produção da aventura de “Arthur e o Lobo”.

As demais produções aconteceram com muita naturalidade. “O Elefante Colorido”, livrinho confeccionado com o pensamento voltado para as próximas edições, já com lista dos próximos exemplares. Outra obra, também, intitulada como: “O Elefante Colorido”, que conta sobre vários elefantes. Outra obra foi: “Dia de Chuva”, que conta sobre a rotina do aluno, autor da história. “O Coelho Colorido”, um coelho que encontra uma amiga. “Fazenda da Araguaia”, que trata sobre a lida no campo. “Os Caçadores de Demônios”, que traz um suspense, onde dois irmãos tentam resgatar seu pai. “A Casa do Seu Bastião”, que conta sobre um de homem, que faz diferentes trabalhos como operador de máquinas pesadas e fica bilionário. “Jurassic Park”, onde a aluna reconta sobre o filme Jurassic Park, sob uma nova perspectiva. Outra obra, com o mesmo título “Jurassic Park”, mas neste livrinho, a autora vai retratando sobre o filme.

A cada rascunho feito, partíamos para a segunda etapa: a correção ortográfica e gramatical. Na sequência, a montagem do livrinho. Verificação de quantidade de páginas. Quais as partes do texto ficariam em cada página. Feito isso, o texto foi do rascunho para a estrutura de livrinho.

Após “passar a limpo”, iniciamos a terceira parte: a ilustração de cada parte do texto no livrinho. Aqui, as crianças precisaram ilustrar a mensagem que cada pedacinho do texto queria dizer, com cuidado e lógica. Para finalizar, cada aluno digitou sua história no notebook, em documento Word, e a professora escaneou as imagens, para deixar cada livrinho digitalizado.

#### 4 A construção do livro

Ao mencionarmos da possibilidade de construirmos nossos próprios livros, a expectativa de fazer um trabalho bem feito, para exposição para outras pessoas, tomou conta. Não era, apenas, uma atividade de sala de aula, pessoas iriam olhar e avaliar aquele trabalho. Isso foi algo que motivou os pequenos a criarem grandes obras.

A seguir, a Tabela 01 mostra o nome dos livros que cada aluno, na sua respectiva série, escreveu:

Tabela 01

Os Livros		
3º Ano	4º Ano	5º Ano
Arthur e o Lobo	Jurassic Park	Jurassic Park
A Casa na Árvore		A Casa do Seu Bastião
Fazenda da Araguaia		Os Caçadores de Demônios
Uma Aranha Gigante		O Elefante Colorido
O Coelho Colorido		
Dia de Chuva		
O Elefante Colorido		

Fonte: Autora (2024)

Vamos conhecer essas obras, iniciando com as histórias do terceiro ano, com sete alunos, de diferentes níveis de aprendizagem.

Em seguida, com as histórias do quarto ano, com apenas uma aluna no momento. E por fim, com as histórias do quinto ano, com quatro alunos de diferentes níveis de aprendizagem.

Vale a pena destacar que estamos falando de uma escola de campo, multisseriada, onde os alunos do 3º, 4º e 5º ano ficam na mesma sala. Uma sala de aula onde encontramos diferentes níveis de conhecimento, onde existe muita interação, respeito com a diversidade, comunicação, diálogo e parceria. Histórias do Terceiro Ano:

Figura 1: Desenho feito por aluno(a)



“Arthur e o Lobo”

Arthur fugiu de casa.

E foi para o campo, mas Arthur não sabia que havia um lobo lá.

Ao chegar no campo, havia uma lebre.

Logo, a lebre fugiu do lobo.

Arthur saiu correndo.

Estava com muito medo!

Arthur voltou para casa, chamando seu pai e dizendo:

- Pai, tem um lobo no campo!

O pai pegou uma arma, foi correndo matar o lobo.

Fonte: Autora (2024)

Essa primeira história precisou do auxílio da professora como escriba do aluno. Foi transcrita tal e qual contada pelo aluno, que pensou e conseguiu elaborar sua história. O aluno se baseou em uma história de um livro que estava na biblioteca. Adaptou ao seu modo de ver as coisas.

Figura 2: Desenho feito por aluno(a)



## “A Casa na Árvore”

Era uma vez, uma casa na árvore.  
 Presente para as crianças brincarem!  
 Tinha muita grama embaixo da árvore.  
 Bom para brincar com bola!  
 Tinha uma escada para subir na casa.  
 E lá em cima, tinha brinquedos roxos, ursinhos e borboletas.  
 Havia uma corda para pular.  
 Era muito divertido.  
 As crianças gostavam muito de brincar na casa da árvore.

Fonte: Autora (2024)

Nessa segunda história, também, foi necessário o auxílio da professora como escribeira. Aqui, a criança retrata algo que gostaria de ter, onde gostaria de brincar, com brinquedos roxos e ursinhos, que gostaria de possuir.

Figura 3: Desenho feito por aluno(a)



## “Uma Aranha Gigante”

Dois caçadores estavam em uma nave espacial, eles voaram para o céu.  
 Subiram, subiram até a Lua.  
 Quando chegaram na Lua, abriram a porta da nave, ouviram um barulho e seguiram o barulho.  
 Subiram um morro.  
 E viram aranhas venenosas.  
 O caçador carregou sua arma e começou a atirar...  
 O amigo do caçador chegou com armas de fogo, para matar todas as aranhas.  
 Mas apareceu uma aranha muito grande, com espinho na boca.  
 Essa aranha abriu sua boca e, com seu espinho, perfurou a cabeça do caçador e

sugou o sangue dele.

De repente, apareceu uma mulher. E as aranhas a derrubaram no chão, para sugar seu sangue.

A mulher tentou usar uma poção poderosa contra as aranhas. E deu certo!

Como deu certo a poção, a mulher foi atrás da aranha gigante e ao jogar a poção poderosa, deu um estouro na barriga da aranha, e começou a sair fumaça e um ovo.

A aranha gigante morre.

A mulher pega o ovo e cuida dele.

Deixando o filhote manso.

Mas o filhote cresce e mata a mulher.

E o caçador que sobrou na Lua, volta em sua nave, para a Terra.

Fonte: Autora (2024)

Nessa terceira história, foi necessário o auxílio da professora como escribe para o aluno. Aqui, o aluno se baseia em algo que assistiu no celular/internet e achou interessante transcrever. Como todos tinham a liberdade para escrever sobre o que lhes fosse interessante naquele momento, tiveram a liberdade para escolher qualquer assunto, até mesmo algo de terror. Esse aluno conhece as letras, comprehende que, por exemplo,  $B + A = "BA"$ , no entanto não realiza a leitura das sílabas, apenas soletra as letras, entretanto aprecia falar, contar histórias de seu cotidiano. Podemos afirmar que esse aluno é letrado e não alfabetizado, porém conseguiu realizar a atividade proposta.

Figura 4: Desenho feito por aluno(a)



“Fazenda da Araguaia”

Certo dia, estava lidando com o gado.

Andando a cavalo com meu amigo Joaquim.

Fomos buscar gado no campo para vacinar.

Aproveitamos para marcar o gado com nossa marca “4A”.

Depois laçamos os terneiros bichados e os curamos. Então, soltamos para outra invernada.

Aproveitamos para buscar outro lote, lá tinha touros e terneiros. Vacinamos e soltamos no campo.

Depois, fomos buscar as vacas de cria.

Vacinamos. Curamos dois terneiros bichados na paleta.  
 E soltamos de volta para o campo  
 Buscamos as ovelhas para tosar, depois de feita a tosa, soltamos os animais.  
 Paramos para almoçar.  
 À tarde, continuamos os trabalhos. Agora fomos buscar os cavalos, verificar se as éguas deram cria. Para colocá-las em volta da casa.  
 Anoiteceu, tomamos banho, jantamos e fomos dormir.  
 No dia seguinte, levantamo-nos às 5:30 para tirar leite. Tomamos café.  
 Encilhamos os cavalos e fomos para lida com gado em um novo campo.  
 Trouxemos o gado para vacinar.  
 Pegamos um touro e soltamos os animais em outra invernada.  
 Fomos almoçar.  
 E tiramos o resto do dia de folga.

Fonte: Autora (2024)

Nessa quarta história, foi necessário o auxílio da professora, mas ocorreu com mais autonomia do que as anteriores. Aqui, o aluno traz um pouco de suas vivências. Transcreve as lidas de campo, com as quais já está adaptado. Podemos perceber na escrita algo muito natural, que faz parte da sua linguagem, “vícios de linguagem”, e descreve a rotina das lidas de campo.

Figura 5: Desenho feito por aluno



“Dia de Chuva”  
 Primeiro eu acordo.  
 Depois eu assisto vídeos.  
 Então, eu me arrumo para a escola:  
 1º calço o tênis.  
 2º lavo a minha cara.  
 3º arrumo o meu cabelo para a escola.  
 4º passo o meu perfume  
 E depois assisto um pouco mais de vídeos.  
 Então, eu subo o meu morro.  
 E daí, eu espero o micro e vamos para a escola.  
 E me molho!  
 Porque é dia de chuva.

E conto minha história.  
E faço uma história, que é essa aqui, que estou fazendo agora.  
Segue roteiro:  
Fui para o almoço: comi...  
Fiz um monte de trabalhos.  
Fui para o recreio...  
Acabou o recreio!  
Fiz mais e mais trabalhos.  
Fui para o lanche... comi muito!  
Fui para a sala e fiz muitos trabalhos.  
Tocou o sinal  
E fui para casa e desci o meu morro.  
E fui assistir vídeos e fui dormir.

Fonte: Autora (2024).

Essa quinta história foi escrita pelo aluno, sem auxílio da professora, apenas houve a revisão gramatical e da escrita. Aqui, o aluno traz toda a sua rotina diária, interessante anunciar aqui, que o dia em que foi proposta essa atividade de escrever um livro, era um dia de chuva na escola no qual faltou luz, e as crianças colocaram suas mesas perto da janela, para utilizar a luz que vinha dali.

O aluno se motivou a contar sua rotina com detalhes, do início ao fim. Procurando ter cuidado em relatar todas as partes de seu dia de chuva.

Outro detalhe, no fim do livro, o aluno cita várias outras obras da coleção Infantil e seus respectivos valores:

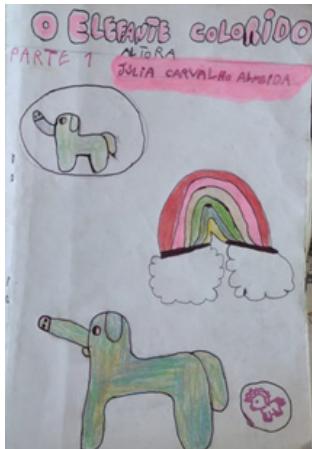
“Minha Rotina” R\$3,70.  
“Diacho” R\$ 1,50.  
“Bem 10”.  
“Macacos Vermelhos” R\$ 20,90.  
“Lebre” R\$ 3,50. “Drácula”.  
“Jurassic Park” R\$ 17,40.  
“Piratas do Karibe”.  
“Caçadores de Demônios”  
De adultos:  
“Palavras de Deus”.  
“Bíblia”.

E, ao final, a seguinte frase: ‘Garanta agora seu livrinho!

Talvez, toda essa propaganda inclusa em seu livro seja reflexo

das mídias ou de alguma coleção que possua essa estrutura, porém a criança absorveu a informação e colocou em prática no seu trabalho. Demonstrando que a alfabetização e o letramento andam em sintonia, que um completa o outro.

Figura 6: Desenho feito por aluno(a)



### “O Elefante Colorido”

(Parte 01)

Era uma vez, um elefante colorido.

Ele morava na floresta sozinho...

Mas um dia, eu fui passear nessa floresta.

E eu fiquei muito assustada!

Mas o elefantinho era do bem e ele me disse:

- Calma, calma, eu sou do bem! Quer ser minha amiga? Porque eu não tenho nenhum amigo para brincar!

- Está bem! Vou ser sua amiga.

- Então, vamos brincar?

- Qual seu nome?

- Eu não tenho nome, minha mãe morreu bem no dia em que eu nasci.

- Ah! Que triste! Mas eu posso dar um nome pra você!

- Obrigado!

- De nada. Pode ser Amendoim?

- Que nome lindo! Claro!

- Então, vamos brincar, Amendoim?

- Sim, vamos brincar de elefante colorido?

- Vamos!

- Ai! Cansei de brincar!

- Eu também, Amendoim!

- Vamos dormir?

- Vamos!

No dia seguinte:

- Bom dia, Amendoim!

- Bom dia!

- Essa noite eu sonhei que você tinha uma família. Eu sei que você não tem. Mas eu sou sua família!

- Obrigado!

Fonte: Autora (2024).

Essa sexta história foi escrita sem auxílio da professora, apenas com revisão gramatical e de escrita. Aqui, a aluna escreve, a partir da leitura de um livro da biblioteca, e cria sua própria versão da história. Nela aparecem valores como a amizade e a importância da família, independente da estrutura familiar que possua. Esta aluna criou um símbolo, para colocar em cada página de seu livro, além de mencionar na capa o valor de seu livro e os títulos dos próximos livros, como “Coleção inteira”:

“O Elefante Colorido (Parte 01) R\$20,90  
“O que eu faço na van até chegar em casa” R\$ 17,70  
“A Flor Murcha e Deus” R\$17,70  
“Minha história de como faço esses livros” R\$17,70.  
“O Lobisomem” R\$ 17,70  
“O Elefante Colorido: parte 2” R\$ 20,90  
“Minha Rotina” R\$ 20,90

E, ao final, a seguinte frase: “Garanta logo seu livrinho!”.

Novamente, aparece uma propaganda de novas obras, onde a aluna, certamente, utilizou sua alfabetização e letramento na prática. Além de produzir a história, a aluna se preocupou em dar continuidade em suas obras, pensou em comercializar e já anexou valores a cada obra, citados ao final do seu livrinho.

Observamos, aqui, uma percepção e interpretação de mundo capitalista, na preocupação em vender o exemplar “O elefante Colorido” e garantir vendas futuras, além de montar mentalmente os possíveis títulos das possíveis obras. A preocupação não ficou apenas em criar um livrinho, mas toda a coleção, já com títulos, valores e propaganda.

Talvez, a aluna esteja retratando, indiretamente, suas vivências em relação a comercialização de produtos. Ou, apenas, sonhando com a possibilidade de tornar-se uma escritora. Motivada a produzir e investir em um talento que possui ou, apenas, dedicada em uma atividade escolar. O importante é que foi possível perceber além da alfabetização, o letramento, presentes na organização dessa aluna em relação a sua produção textual e o pensamento para próximas obras.

Figura 7: Desenho feito por aluno(a)



### "O Coelho Colorido"

O nome do coelho é Lilo. Ele ama arco-íris e todas as cores, menos cinza e preto.

Ele mora numa floresta que se chama: Florianópolis.

Ele tem medo de chuva, noite, predadores e pessoas.

Mas um dia, uma criança, que se chama Natália, viu ele e pegou Lilo. E descobriu que Lilo fala, e contou seu nome para ela:

- Olá, eu sou Lilo e amo arco-íris!

- Oi, sou Natália e amo coelhinhos! Quer ser meu amigo, Lilo?

- Sim, nunca tive um amigo.

Assim, eles ficaram muito amigos.

Um dia, o dente de Natália caiu e ela colocou embaixo do travesseiro.

E a fada do dente pegou o dentinho e foi sair pela outra janela, mas estava fechada e quebrou a asa.

- Oi, fada do dente, qual seu nome?

- Oi, meu nome é Lara! E eu gosto de arco-íris. Eu sou colorida e escondo minha forma.

Os três combinaram ser amigos para sempre.

Fonte: Autora (2024)

Aqui, a aluna relata sobre valores de amizade, demonstrando estar alfabetizada e letrada. Traz para história o Coelho Colorido e a fada do dente, todos amigos no final da história, inclusive, amigos para sempre.

Figura 8: Desenho feito por aluno(a)



### “Jurassic Park”

Era uma vez, um cientista homem: Marcos e uma mulher: Nicole.

Nicole e Marcos foram ver o laboratório, tinham ovos de dinossauros com DNA das fêmeas e tinha DNA de macho.

Os cientistas separaram para cuidar porque são diferentes e para terem o controle da quantidade de dinossauros no parque.

Mas houve uma mistura de DNA de sapos e houve a mutação.

E os cientistas perderam o controle, pois a natureza sempre dá um jeito.

O Marcos e a Nicole foram ver os dinossauros Velociraptors na jaula, “Bracossauros” e outros dinossauros.

A Blue, porque o homem criou a mãe da Blue, também, eles davam pedaços de carne aos dinossauros para ficarem amigos.

Existiam caçadores, mas Nicole e Marcos cuidavam para que os caçadores não matassem os dinossauros.

Fonte: Autora (2024).

Essa obra é de uma aluna de quarto ano, onde ela traz uma história, a partir do filme Jurassic Park, o qual assistiu na escola. Podemos observar o processo de alfabetização e a evolução do letramento na construção de sua história. A aluna se utiliza do filme como base de inspiração, mas cria uma história nova.

Cria personagens novos: Nicole e Marcos, mantem a narrativa da Blue, um dinossauro que aparece no filme e que é alimentada com carne. Cria a narrativa de caçadores, e de personagens novos serem “salvadores” de dinossauros, além de cientistas e cuidadores de dinossauros.

A aluna procura contar uma história, a partir de sua interpretação do filme, descreve as partes que achou mais interessante e reescreve como gostaria que a história desenrolasse.

Figura 9: Desenho feito por aluno(a)



### “O Elefante Colorido”

Era uma vez, um elefante que era muito chato e ao mesmo tempo era muito legal.

E tinha outros também, uns eram tímidos, legais, mimados, eles tinham poderes de arco-íris e também ficavam da cor da comida que comiam.

Um dia, os elefantes resolveram sair para passear no zoológico. Eles viram que estava faltando um elefante rosa e um roxo.

Daí eles foram procurar no parquinho. E não estavam lá.

Então, eles foram lá na casa das vermelhinhas, e elas estavam lá, comendo pipoca de chocolate.

No outro dia, elas foram no parquinho brincar e tomar sorvete, açaí, picolé, milk shake. Elas também foram comer lanche da tarde e jantar à meia noite.

Elas foram numa casa mental e todas se casaram. Elas tiveram um desafio de fazer um bolo para os esposos delas.

Na madrugada, elas foram numa festa de casal, eles começaram a se conhecer e ficar juntos para sempre. E elas tiveram uns filhos meninas e meninos.

Fonte: Autora (2024).

Aqui, a aluna traz uma história com valores de amizades e menciona a família. A procura por um par para se casar, se conhecer e ter filhos, independente se meninas ou meninos.

A aluna traz o letramento vivenciado em seu cotidiano, demonstrando, mais uma vez, que a alfabetização e letramento andam juntos.

Figura 10: Desenho feito por aluno(a)



### “Os caçadores de Demônios”

Era uma vez, um caçador de demônios e o caçador tinha seis filhos meninos.

E o caçador deu para seus filhos uma cruz, para cada um deles.

O pai dos meninos foi caçar demônios e nunca mais voltou.

Doze anos depois, os meninos foram caçar demônios.

Pegaram água benta em uma arma de água, catanas e a cruz que o pai deu para eles.

O mais novo disse:

- Vamos vingar nosso pai!

Quando viram o Demônio da Faca; o mais novo cortou a cabeça do Demônio da Faca.

Eles fizeram lança de madeira. E colocaram a cabeça do Demônio na lança de madeira.

E acharam dois demônios: um da Motosserra e o outro da Espada. E atrás dos dois demônios, estava o pai deles.

E os demônios e os meninos começaram a lutar.

E os meninos ganharam a luta e salvaram seu pai.

Fonte: Autora (2024).

Aqui, o aluno utiliza como base de sua história uma série que assiste. Mas, traz a sua interpretação, sua imaginação e uma nova história. Demonstrando, mais uma vez, a alfabetização e letramento. Ler, entender e trazer uma nova versão da história.

Figura 11: Desenho feito por aluno(a)



### “A casa do Seu Bastião”

A casa do Seu Bastião.

O Seu Bastião é um homem muito rico, é tão rico que consegue comprar tudo, qualquer coisa.

O Seu Bastião, ao formar sua fazenda, comprou muitas coisas como: máquinas, tratores e caminhões, como bitrem.

Um dia, conseguindo muito dinheiro, ficou bilionário: caminhões de gado e caminhões de dinheiro para lá e

pra cá.

Certo dia, Seu Bastião foi de aradora para o campo e com duas aradoras enormes, depois disso chegou a noite, o Bastião comeu e foi dormir.

No dia seguinte, acordou e foi com um trator esteira lavrar o campo cheios de árvores e mato. Em cinco horas fez uma limpa. Veio um homem, viu o serviço, e o “proposteou” para fazer um serviço para este homem com o trator esteira.

Seu Bastião chegou no campo do homem. O nome dele era: Claudir. O Seu Claudir disse que se ele fizesse o trabalho, iria ganhar R\$5.000,00 reais. Então seu Sebastião se interessou pelo serviço, mas era muito grande, mais ou menos cem metros de largura.

Então, seu Bastião fez o serviço e começou a lavrar o campo, demorou 24 horas trabalhadas. O Seu Bastião chegou exausto em casa. Chegou, tomou um banho, comeu, caiu na cama e dormiu.

Fonte: Autora (2024).

Aqui, o aluno traz, em sua obra, parte de suas vivências, em relação a máquinas, como trator, arado, entre outras com as quais tem contato. Fala sobre lavrar o campo em pouco tempo, com auxílio de máquinas, as quais retiram as árvores e mato, trabalho realizado por seu pai. Então, o aluno faz um recorte de situações de seu cotidiano, de forma criativa e elaborada. Trazendo mais uma exemplificação de alfabetização e letramento.

Figura 12: Desenho feito por aluno(a)



“Jurassic Park”

Era uma vez, um homem e uma mulher. O homem se chamava Max e a Mulher Juli.

Eles eram um casal de escavadores de ossos de dinossauros.

Um dia Max e Juli estavam escavando e um senhor veio chamá-los. Ele disse:

- Olá! Senhores e senhoras, eu sou João e quero convidar vocês para ver dinossauros de verdade.

Max riu e respondeu:

- Quem é esse velho que invadiu minha casa?!? Eu me chamo Max, essa é minha namorada Juli. Eu

não tenho interesse em ir nesse parque de dinossauros, porque eles nem existem...

João respondeu:

-Nem se eu patrocinar a escavação de vocês por dez anos?

Max falou:

-O que?! Claro que sim! Quando a gente vai?

João disse:

-Vamos amanhã!

No dia seguinte eles foram preparar as malas. Tomar café e se trocar. Depois foram para o helicóptero.

Quando entraram no helicóptero, havia duas pessoas lá, e Max perguntou:

-Quem são essas pessoas João?

João respondeu:

-Ah! Esses são o advogado e o substituto.

Max falou:

-Ah! Tá!

Eles viajaram.

Max, até dormiu no braço de Juli. Quando chegaram, Juli accordou Max, ele ainda estava meio zonzo. Desceram do helicóptero.

Entraram dentro de um carro. Começaram a andar, quando

João disse:

- Olhem para o lado!

Todos olharam e viram um brontossauro.

Max disse:

- Parem o carro!!!!

E todos foram passar a mão no dinossauro.

Voltaram para o carro e foram ver uma atração do parque, que explicava como conseguiram clonar os dinossauros. Depois foram conhecer o laboratório e ver os ovos de dinossauros. Em seguida, conheceram as pessoas que trabalhavam no Jurassic Park. E lá havia um cientista do bem e outro do mal. Seguindo o passeio, foram para outra atração. Agora, usando carros elétricos pelo parque, para ver as jaulas dos dinossauros. Nesse momento, chegaram duas crianças: Luiza e Luiz. Luiz era apaixonado pelos dinossauros.

Finalmente, entraram todos nos carros para iniciar o passeio, mas o cientista do mau, desligou a luz do parque e o carro elétrico parou na frente da jaula do Tiranossauro Rex, e as cercas se abriram.

A Luiza ficou desesperada e pegou a lanterna. O dinossauro Rex apareceu, e a Luiza desligou a lanterna. Mas, o Rex atacou o carro onde estavam as crianças.

Max que estava no carro de trás, pegou um sinalizador para chamar atenção do Tiranossauro rex e jogou para longe, o que deu certo... Rex foi atrás do sinalizador.

Max foi ver como estavam as crianças no carro da frente. Max tirou Luiza do carro, quando, de repente, Rex volta a atacar o carro jogando-o num “buraco”, com Luiz dentro da carro. Sorte que havia uma árvore gigante que segurou o carro. Max esperou o dinossauro sair e desceu para salvar Luiz, levando Luiza com ele.

Quando chegou ao final do buraco, deixou Luiza escondida em um cano e voltou na árvore para salvar Luiz. Luiz não queria sair, pois estava com vergonha por ter vomitado.

Max convenceu Luiz a descer, mas o carro começou a deslizar e foi um sufoco... Quase foram esmagados pelo carro. Mas, conseguiram escapar.

Depois Max, Luiz e Luiza subiram em uma árvore para dormir, quando apareceu um brontossauro. Max deu carinho para o dinossauro e foram dormir.

No dia seguinte, eles foram achar um caminho para chegar ao centro do parque. Eles andaram muito...

Então, chegaram até uma cerca enorme e ouviram o grito do Tiranossauro Rex. E começaram a subir a cerca. Max foi o primeiro, depois Luiza e, por último, Luiz.

Quando Luiz estava terminando de descer a cerca, a energia voltou, deu um choque em Luiz, que caiu.

Max teve que levar Luiz no colo até um abrigo. Chegando no abrigo, Max deixou as crianças no restaurante para comerem e foi encontrar Juli.

As crianças estavam comendo, quando perceberam que havia dois “Velociraptors”, e saíram correndo para se esconderem na cozinha.

Luiz fez barulho, e um “Velociraptor” foi atrás dele. Luiza bateu com uma colher no chão para chamar a atenção do bicho. E se escondeu em um armário de alumínio. O “Velociraptor” viu a imagem da menina e correu para pegá-la... Sorte que o dinossauro viu o reflexo dela no alumínio e POOF!!! Deu uma cabeçada no armário, dando chance para Luiza escapar...

As crianças saíram correndo para o escritório, lá encontraram Max, Juli, o cientista do bem e avisaram:

- Tem ‘Velociraptores’ aqui!!!

Então, trancaram a porta e foram para a tubulação...

O “Velociraptor” percebeu os movimentos na tubulação e pulou, quase pegando Luiza. Com o susto e sem muita opção, eles subiram num fóssil suspenso por cabos... O fóssil não sustentou o peso, e todos caíram...

Nesse momento, todos acharam que seriam pegos pelo “Velociraptor”. Foi quando apareceu o Tiranossauro Rex e atacou o Velociraptor...

Quem diria que a turma seria salva por um Rex...

Todos aproveitaram a distração dos dinossauros e subiram correndo para fora. João estava esperando com um carro para levar todos para o helicóptero.

UFA!!!! Estavam salvos!

Fonte: Autora (2024).

Aqui, a aluna retrata, a partir do filme Jurassic Park, sua interpretação sobre o que assistiu no filme. Reconta a história, a partir do seu ponto de vista, com nomes que achou interessante cada personagem, mas sem perder o teor da história principal. Demonstrando a presença da alfabetização e do letramento, através da interpretação realizada pela aluna, após leitura e escólio do filme.

## 5 Considerações finais

Sabemos que, para ensinar, é preciso que o docente esteja preparado para os desafios diários, e um desses desafios é dar atenção necessária para cada aluno, respeitando sua individualidade. Cada aluno precisa de atenção diferenciada em seu processo de aprendizagem, pois, assim, podemos identificar sua evolução ou dificuldades. Ao mesmo tempo, o discente deve estar disposto a aprender.

O estudo dessa temática nos possibilitou rever a importância do alfabetizar letrando, pois o letramento ajuda a desenvolver o entendimento do aluno, aprender a ler, entendendo o que se lê. Ao mesmo tempo, valorizou as diferentes obras, nos diferentes níveis de cada aluno, garantindo um aprendizado significativo de alfabetização e letramento, que mesmo em processo de aprimoramento, já conquistou os

corações de nossos alunos, que estão ansiosos por escrever suas próximas obras. Essa motivação proporcionará, com certeza, transformar Nossos Pequenos em Grandes Autores, grandes leitores e grandes cidadãos.

Podemos afirmar que o aluno letrado é aquele que deixa de ser passivo, para ser ativo, devolvendo a capacidade de expressão, de compreensão e de perceber os problemas com mais facilidade, tornando-se um cidadão crítico e conhecedor de seus direitos e deveres.

Por fim, acreditamos que é possível, sim, atingir a qualidade na educação das classes de alfabetização, com práticas educacionais que utilizem diferentes metodologias, que proporcionem tanto o desenvolvimento da alfabetização quanto o desenvolvimento do letramento de cada sujeito, através do qual ele possa ser autor de sua própria vida, de suas transformações e de suas obras.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Lei N° 13.696/2018. **Política de Leitura e Escrita**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2018.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

FERNANDES, Maria. **Os segredos da alfabetização**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FERREIRO, Emilia. **Com todas as letras**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

FERREIRO, Emilia. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes médica sul, 1999.

LIRA, Bruno Carneiro. **Alfabetizar letrando: uma experiência na Pastoral da Criança**. São Paulo: Paulinas, 2006.

MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. **Alfabetização e letramento. Construir Notícias**. Recife, PE, v. 07 n.37, p. 5-29, nov/dez, 2007.

PATAH, Rodrigo; ABEL, Carol: **O que é pesquisa exploratória?**

**Artigo.** Disponível em <https://mindminers.com/blog/o-que-e-pesquisa-exploratoria/> . Em 29/10/2022. As 21:10h

Rio Grande do Sul. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico, R585r União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. **Referencial Curricular Gaúcho: Educação Infantil.** Porto Alegre. Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico, 2018. V1 Disponível em file:///C:/Users/Josimeri/Desktop/1532.pdf .Acesso em 02/11/2022.

RIOS, Zoé; LIBÂNIO, Márcia. **Da escola para casa: alfabetização.** Belo Horizonte: RHJ, 2009.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento.** 6. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

# **SOBRE O CONTATO COM A LITERATURA CLÁSSICA: UMA EXPERIÊNCIA NO IFRS - CAMPUS VACARIA**

Jenifer Souza Jannes  
Laura de Lima Dal Bem  
Adair Adams

## **1 Considerações iniciais**

**A**quilo com o qual ocupamos o tempo vivido cria substancialidade em nós. Ter tempo para aquilo que gostamos e/ou vamos criando gosto é fundamental para uma vida boa. Dentro da escola, esse é um dilema, quando se debate a relação entre os conteúdos estabelecidos pelo currículo e os gostos particulares dos estudantes. Ela não pode ser um espaço-tempo de licenciosidade para os desejos individuais, nem ser simplesmente uma estrutura dogmática imutável. Enquanto espaço público, tem o desafio de ser um percurso temporal em que as novas gerações criam gosto pela vida em sociedade e possam, com isso, alcançar um grau razoável de felicidade.

Pode a escola ter um tempo livre para certos gostos dos estudantes? Essa é a pergunta que move a reflexão deste capítulo. Ele objetiva mostrar a importância do Projeto de Formação e Integração (PFI), que é um componente curricular nos cursos integrados ao ensino médio, no *Campus Vacaria*, enquanto um tempo para que os estudantes possam estudar um tema de sua escolha. Com período de aula semanal e com a orientação de um docente, cuja temática escolhida tem formação acadêmica ou pesquisa por afeto, o PFI é um tempo livre para os estudantes lerem, pesquisarem, refletirem e escreverem sobre o que mais lhe apetece cognitivamente ou que tem curiosidade.

O tema central, aqui, é a descrição da experiência de ler um autor clássico da literatura, Rainer Maria Rilke, no PFI, durante o ano

de 2024. A metodologia utilizada na pesquisa é de natureza básica, abordagem qualitativa e exploratória (Gil, 2002). A base para os argumentos é o estudo bibliográfico, tanto do autor referido quanto de autores que tratam da importância da leitura. Os argumentos têm um caráter interpretativo e reflexivo. Esperamos que o texto mobilize outros alunos para a leitura da literatura, clássica ou não, e possam encontrar nela novas formas de ver e habitar o mundo. Pois, acreditamos que ela é aquilo que nos resta como o elemento mais humano, no dizer de Rilke, na Primeira Elegia de Duíno: “Resta-nos, quem sabe, a árvore de alguma colina, que podemos rever a cada dia; resta-nos a rua de ontem e o apego cotidiano de algum hábito que se afeiçoou a nós e permaneceu” (2012, 17-19).

## 2 Argumentação

O Projeto de Formação e Integração (PFI) é um componente curricular que visa promover a integração dos diversos componentes curriculares dos cursos, desenvolvendo as capacidades dos alunos, levando em conta suas experiências e o que aspiram, além de trabalhar a interdisciplinaridade e abordar temas transversais. O PFI está presente em todos os cursos Técnicos Integrados do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) - *Campus Vacaria* e aparece como uma alternativa à realização do Estágio Curricular Obrigatório ou o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

A proposta desse componente é construir projetos, desenvolvê-los e gerar resultados/discussões nas áreas da pesquisa, ensino e extensão, orientados por um(a) professor(a) do núcleo profissionalizante, que presta auxílio na sua realização e ajuda nesse processo de evolução e de aprofundamento do conhecimento dos estudantes. Desse modo, eles são introduzidos na iniciação científica, sendo incentivados a produzir ciência e ter pensamento crítico.

Quando o PFI foi introduzido pela primeira vez, possibilitou o aprendizado e a participação ativa dos estudantes em todo o processo, desde a formulação do projeto de pesquisa até o seu desenvolvimento e apresentação do relatório final para uma banca. Posteriormente, os trabalhos foram aprimorados com foco nas potencialidades e dificuldades identificadas na primeira experiência, resultando em mudanças nas formas textuais e nas dinâmicas de trabalho entre grupos

e orientadores, sempre visando um desenvolvimento construtivo.

Esta prática promoveu o protagonismo dos jovens, ao valorizar seus conhecimentos e sua visão de mundo, contribuindo para a formação de cidadãos mais conscientes de suas potencialidades e comprometidos com a realidade ao seu redor. Além disso, favoreceu o desenvolvimento de habilidades em apresentação oral, escrita e leitura de forma mais aprofundada, estabelecendo uma conexão entre os conhecimentos acadêmicos e questões do cotidiano.

Segundo o PPC dos cursos técnicos integrados, em cada ano, o Projeto de Formação e Integração deve resultar em, pelo menos, uma das atividades a seguir: Seminário, Feira de Ciências, Exposição de Trabalhos, Revista Eletrônica, Jornal, dentre outras (IFRS, 2016, p. 19). Os tipos de pesquisa, estudos e ações são diversos. Pesquisas bibliográficas, estudos de questões relativas aos estudantes e interações com a comunidade são apenas alguns dos exemplos de projetos desenvolvidos.

Com essa estrutura pedagógica, os cursos integrados do *campus* Vacaria têm, no âmbito dos componentes curriculares propedêuticos e técnicos, um tempo para estudos livres para os estudantes, com um professor que organiza e ajuda na construção dos projetos e orientação de outro docente, especialista no tema a ser trabalhado. Neste texto, o relato é sobre a experiência de uma pesquisa bibliográfica sobre o poeta Rainer Maria Rilke, com foco na obra *Elegias de Duíno*. Os encontros de leituras coletivas e orientadas estão em sintonia com os momentos de leitura e reflexão individual, em casa ou no *campus*.

A delimitação do tema de estudos é a questão do desamparo humano e sua necessidade de encontrar alguns fundamentos que possam dar sentido para sua existência. A escrita de Rainer Maria Rilke é marcada por um estilo mais realista, diferente de todos da sua época, transição do século XIX para o século XX, trazendo interpretações distintas da modernidade sobre o humano e o mundo. O autor trabalha com questões como a solidão, o desamparo, a descrença em divindades, a fragilidade do ser e nossa impotência diante da vida ou da morte. A linguagem profunda e complexa usada em suas poesias torna a leitura intrigante e, a cada vez que relemos, mais interpretações surgem.

O livro *Elegias de Duíno*, que pelo título já remete a um tema melancólico, gira em torno de 3 diferentes tipos de desamparo:

o divino, o relacionado a nós mesmos e o que se dá em relação aos outros, que aparecem em cada uma das 10 elegias. Durante todo o texto, ele escreve sobre diversos outros sentimentos, como o abandono, a angústia, o desespero, a tristeza, o amor, todos ligados ao desamparo. Em relação à divindade, há um questionamento, das ideias de Deus, moderno e medieval, sobretudo, dos modos como ele está e age neste mundo. A primeira *Elegia* inicia com: “Quem, se eu gritasse, entre as legiões dos Anjos me ouviria?” (2012, p. 17). Com as interpretações da psicanálise, o Eu moderno passa por uma profunda crise sobre seu lugar fundacional. Freud, com a teoria do inconsciente, afirma que o Eu não é senhor na própria casa. Também, em relação à coletividade, se não há um Deus que dá uma certa unidade, se não há uma segurança no próprio Eu, a convivialidade aposta na lei, nos acordos, nos costumes, que também não tem a rigidez que pudessem dar um amparo seguro e sólido. Ainda, na primeira *Elegia*, afirma: “Nem Anjos, nem homens e o intuitivo animal logo adverte que para nós não há amparo neste mundo definido” (2012, p. 17).

Com essas poucas ideias apresentadas, ainda que de forma simples e breve, é possível ver que a leitura de Rilke gera um exercício de reflexão e, até mesmo, exige atos de criação no leitor. Embora ele seja um autor do século passado, seus escritos ainda continuam apresentando pautas antropológicas atuais. Otto Maria Carpeaux afirma que Rilke é “O poeta mais atual e permanente do nosso tempo” (1945, p. 5). Ao ler sua obra com um olhar mais crítico, percebemos muitas das suas ideias e as relacionamos com a nossa sociedade atual. Por meio dessas reflexões e relações, nos questionamos sobre a real situação de fragilidade que nos encontramos e como podemos tomar essas dores para nos reinventarmos, assumindo uma postura diferente perante a causalidade das coisas que não temos controle. Assim, podemos afirmar que uma sociedade se caracteriza em conformidade ao modo como ela trata o seu desamparo.

Rilke compartilha não apenas os seus lamentos, mas os de toda a humanidade. Explora e expõe o pensamento humano, considerando aspectos centrais da condição humana. E, ao mesmo tempo que vive sua angústia localizada na profundezas de seu ser, manifesta, em seu ímpeto, uma esperança de alcançar a felicidade plena. Rilke alcança a todos com sua escrita, pois refletiu tão intensamente em sua solidão como ser humano, que é capaz de expressar essa condição de desamparo

de uma forma bela, mesmo sendo ligada ao terrível, como ele escreve na primeira *Elegia*: “Pois que é o Belo senão o grau do Terrível que ainda suportamos e que admiramos porque, impassível, desdenha destruir-nos? Todo Anjo é terrível”. (2012, p. 17)

A experiência de ler um autor clássico é desafiadora, por mesclar expectativas, dificuldades, assombros e alegrias comprehensivas sobre nós, os outros e o mundo. Nos grandes textos que a humanidade construiu, podemos observar o processo civilizatório como um fator fundamental na formação da personalidade de uma sociedade, refletindo os valores e normas que ela mesma estabelece. Esse “modelo” social nos fornece um cânones de valores morais e imorais, mas surge a questão: esses valores realmente se aplicam ao ser humano em sua essência ou são meras convenções que se estabilizaram ao longo do tempo, devido ao processo civilizatório?

Ao analisarmos diferentes períodos históricos, notamos que os padrões morais e éticos variam significativamente e, com isso, refletimos sobre o que pode influenciá-los. Essa análise não apenas nos revela aspectos da sociedade em que vivemos, mas também nos leva a uma introspecção sobre quem somos. Quanto dos valores que carregamos são genuinamente nossos, e quanto somos influenciados pelos padrões sociais estabelecidos? Muitas vezes, podemos sentir-nos excessivamente moldados por essas convenções.

Quando nossas reflexões estão desalinhadas com o que nos singulariza, pode surgir um mal-estar interno. A desconexão entre o que sentimos e o que a sociedade espera de nós pode gerar confusão, e o que sentimos de nós mesmos pode gerar angústia. No entanto, a prática de refletir sobre esses aspectos, embora não nos garanta a eliminação desse mal-estar, é um passo crucial. Ela nos permite abrir os olhos para nosso próprio desamparo e para as pressões externas que nos cercam. Reconhecer essa realidade é um avanço significativo no autoconhecimento.

Assim, a reflexão de colocar em choque nossos valores pessoais e os padrões sociais é uma tarefa contínua e necessária. Essa busca não só enriquece nossa vida individual na construção mais clara de nosso ser, mas também contribui para nossa convivência social e a compreensão do outro.

A reflexão sobre a construção da sociedade e um possível

antagonismo entre nossos valores pessoais e os padrões sociais nos leva a considerar a importância da leitura de autores clássicos. Essas obras, que atravessaram o tempo, oferecem não apenas uma perspectiva das questões morais e éticas que moldaram civilizações, mas também nos instigam a questionar e reinterpretar esses valores à luz de nossas experiências na sociedade atual.

Ao ler autores clássicos, temos acesso a uma riqueza de pensamentos que desafiam nossas concepções e ampliam nosso horizonte crítico. Eles nos ajudam a entender as raízes dos paradigmas que nos cercam e a refletir sobre como e com qual intensidade essas influências moldam nossa identidade. Essas leituras nos oferecem ferramentas para discernir o que é verdadeiramente significativo para nós.

Portanto, a prática de ler e refletir sobre clássicos não é apenas uma atividade acadêmica; é uma forma de nos engajarmos na construção de uma vida mais autêntica. Ao dialogar com esses pensamentos, podemos encontrar caminhos que nos conduzam a um entendimento mais claro de nosso lugar na sociedade e, consequentemente, a um maior bem-estar pessoal.

### 3 Considerações

A leitura é um dos modos de acessar o mundo humano em sua perspectiva mais abrangente e aprofundada. Ao se deparar com um texto, e ainda mais quando é clássico, temos diante de nós uma diversidade de jeitos de habitar o mundo. Ao mesmo tempo que lemos uma obra, ela também nos lê, diz algo de nós e nos coloca diante do espelho que reflete uma imagem do que somos.

O tema pesquisado no componente de PFI, do desamparo humano, manifesta um dos paradoxos humanos. A humanidade, em sua maior parte, tem ideias que se solidificam e, por isso, estabelece construções cotidianas que já existem, não necessitando pensar no desamparo, que é terrível. É muito mais fácil seguir essas “orientações” sem questionar; afinal, muitos não têm certeza se estão no caminho certo. Essa busca não é um problema para a constituição do humano em coletividades, mas quando se torna um dogma e um instrumento de exploração de grupos de pessoas, aí sim é algo que precisa ser revisto.

Algumas considerações podem ser depreendidas desse percurso.

A primeira, quando entendemos que nossa estrutura de consciência se forma a partir desses fundamentos, deixamos de tentar mudar as pessoas. Não tentamos convencê-las a viver de forma diferente, nem as questionar sobre a veracidade ou inveracidade das suas escolhas ou condicionamentos, pois sabemos que a orientação de suas ideias representa também suas vidas inteiras. Assim, quando tentamos desconstruir algo instituído e vivido por alguém, não estamos apenas desconstruindo uma ideia, mas também a própria pessoa, uma vez que ela é construída a partir delas mesmas. Ou seja, vivemos em torno de ideias, crenças e nossas perspectivas do mundo.

A segunda, o mundo não é, apenas, aquilo que podemos ver; é muito mais que isso. E questionamos: qual é o começo e qual a sua origem? O entendimento aprofundado não traz ganhos materiais e quantitativos, mas sim plenitude, pois entender a liberdade de pensamento é um grande ganho e a verdadeira conquista envolvida em tudo isso. Esse entendimento é um ganho qualitativo, assim como o “almoço de cada dia” que precisa ser repetido para que possamos manter-nos bem.

A terceira, a compreensão dessas questões requer um bom tempo de leituras e reflexões. Por isso, para realizá-las, é fundamental o tempo disponível e orientação de um docente, ambos proporcionados pelo PFI. Vários elementos são imprescindíveis, como leituras constantes, entendimento do que foi lido, reflexão sobre as ideias apresentadas, retomadas constantes e elaborações próprias do que encontrou e compreendeu em um texto. É um caminho, junto com todas as outras aprendizagens, de desenvolvimento cognitivo, sociocultural e psicofisiológico.

Por fim, o exercício de escrita sobre o tema é desafiador. Elaborar, em prosa, ideias postas em poemas foi um exercício profundo de reflexão. Escrever é um novo e distinto processo em relação ao pensar. O ato de escrever exige o pensar. Assim, se a leitura é a descoberta de novos mundos nos textos, a escrita é a construção de novos mundos em nós mesmos e que podem ser compartilhados com outros.

## Referências

- BOLLNOW, O. F. **Rilke, poeta del hombre.** 2<sup>a</sup> edição, Madrid: Taurus, 1956.
- CARPEAUX, Otto Maria. 'As metáforas de Rilke', **Folha da Manhã**, São Paulo, p. 5, 11 fev. 1945.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2002.
- IFRS. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio.** Disponível em: <https://ifrs.edu.br/vacaria/ensino/cursos-tecnicos/integrado-em-agropecuaria/>, 2016. Acesso em: out. de 2024.
- MACÊDO, K. B. **O desamparo do indivíduo na modernidade.** Disponível em: <http://www.periodicoshumanas.uff.br/index.php/ecos/article/viewFile/742/660> . Acesso em: 31/08/24.
- RILKE, R. M. **Elegias de Duíno.** São Paulo: Globo, 2001.

# O DESENVOLVIMENTO DE BEBÊS: UMA JORNADA DE AFETO E CRESCIMENTO

Naiane Ferreira Portela Erthal  
Tiele da Silva Stédile

## 1 Considerações Iniciais

O desenvolvimento dos bebês é um processo fascinante e multifacetado que abrange aspectos físicos, cognitivos, emocionais e sociais. O bebê é um ser de múltiplas potencialidades e as suas primeiras experiências de vida ocorrem durante o cuidado cotidiano que lhe é oferecido. Quando fornecido um ambiente favorável e seguro, o bebê tem a possibilidade de exercitar suas habilidades, pesquisas e conquistas, por ele mesmo, novas posturas e o sentimento de confiança e autonomia. Desde o nascimento até os primeiros anos de vida, os bebês passam por uma série de marcos que são fundamentais para seu crescimento e aprendizado.

O interesse por escrever sobre essa jornada de afeto e crescimento que envolve os bebês, nasce da necessidade de conhecer e aprofundar mais sobre essa fase, para que a prática contribua com qualidade no desenvolvimento dos bebês. O objetivo deste trabalho consiste em descrever algumas experiências vividas na Escola Municipal de Educação Infantil Governador Synval Guazzelli, em Vacaria, onde bebês das turmas de berçário 1 e 2 tiveram a oportunidade de explorar o mundo através dos sentidos, em propostas inspiradas nas teorias de Pikler e Malaguzzi. Sob a mediação de duas professoras, os pequenos entraram em contato com diversos materiais e contextos, desenvolvendo habilidades motoras, cognitivas e sociais. Este relato busca evidenciar como essas experiências contribuem para o desenvolvimento integral dos bebês.

Com base em ações intencionalmente planejadas, nossa proposta pedagógica segue os eixos norteadores do currículo da Educação

Infantil, que enfatizam as interações e as brincadeiras (Brasil, 2009). Para alcançar esse objetivo, organizamos tempos, espaços e materiais variados, proporcionando aos bebês a oportunidade de vivenciar diversas sensações visuais, tátteis, auditivas, olfativas e gustativas. Criamos ambientes instigantes e convidativos, que estimulavam descobertas e experiências multissensoriais. Dessa forma, ao experimentar e observar diferentes materialidades, texturas, temperaturas, sons, movimentos, imagens, cores, sabores e aromas, os bebês exploram o mundo utilizando todo o seu corpo.

## **2 Desenvolvimento emocional e social dos bebês: fundamentos para relações saudáveis**

O desenvolvimento emocional e social é uma parte muito importante do crescimento dos bebês e influencia profundamente em sua capacidade de formar relacionamentos saudáveis e de interagir com o mundo ao seu redor. Evidenciamos especialmente os aspectos do desenvolvimento emocional e social, incluindo o vínculo afetivo, a interação social e o desenvolvimento da autonomia, e como cada um desses aspectos contribui para o bem-estar geral das crianças.

O vínculo afetivo, também conhecido como apego, é a conexão emocional que se forma entre o bebê e seus pais ou cuidador referência. Esse vínculo é crucial para o desenvolvimento emocional e social da criança, estabelecendo a base para segurança e confiança. A segurança afetiva é construída diariamente, por meio do vínculo entre educador e bebê, além da repetição das ações e o aviso prévio daquilo que será realizado, trazendo estabilidade na relação. A respeito de Pikler, Falk (2011) ressalta que “as refeições, as trocas de fraldas, o banho, o momento de vestir a criança são as melhores ocasiões de estarem juntos de maneira regular. E é durante estas atividades, sem ter pressa, que se leva em conta as necessidades e as reações da criança e toda a sua participação” (Falk, 2011, p.20).

Um vínculo seguro é caracterizado pela sensação de que os cuidadores estão disponíveis e responsivos às necessidades do bebê. Essa segurança permite que o bebê explore o ambiente com confiança, sabendo que pode contar com seus cuidadores para proteção e apoio. O olhar, os gestos e a voz dão suporte e convidam o bebê a entrar

gradativamente em contato com o adulto e descobrir o prazer de estar junto. Trazendo consigo, o sentimento de segurança e confiança para seguir adiante nos momentos em que precisará ficar sem o adulto por perto, realizando suas pesquisas e descobertas no ambiente.

O desenvolvimento de habilidades emocionais e sociais são promovidos pelo vínculo afetivo saudável, como a empatia, a regulação emocional e a capacidade de formar relacionamentos positivos com os outros. O bebê não deve ser considerado como um simples objeto de cuidado, mas como uma pessoa que tem influência sobre os acontecimentos e que estabelece relações, um verdadeiro companheiro (Falk, 2011, p. 34). Bebês com vínculos seguros tendem a mostrar mais confiança e menos ansiedade em novas situações, tornando-se cada vez mais curiosos e ativos.

A interação social começa a se manifestar muito cedo na vida dos bebês. Entre 4 e 6 meses, os bebês começam a imitar ações e expressões faciais dos cuidadores. Essa imitação é uma forma importante de aprendizagem social e ajuda os bebês a entender as emoções e as normas sociais. À medida que crescem, os bebês começam a desenvolver habilidades sociais mais complexas, como a comunicação não-verbal, a leitura de emoções e a interação com outras crianças. Desse modo, se, para o bebê, a linguagem é expressa de “cem formas” (Malaguzzi, 1999), se somos constituídos por elas, é interessante observar que, por meio do contato entre os bebês, cada um observa as reações do outro e, com isso, gradualmente, pode ir conhecendo e descobrindo os sentimentos, as emoções e a natureza humana (Parker-Rees, 2010).

Os bebês começam a reconhecer e reagir a diferentes emoções em torno dos 6 a 9 meses. Eles podem mostrar sinais de compreensão e se expressam através do choro, do sorriso, das expressões faciais e dos gestos. Esse processo se dá a partir do contato com o meio envolvente, dos exemplos que observa e com os quais compartilha o cotidiano, resultantes das interações e relações que vivencia, assim como percebemos na Tabela 1.

Tabela 1. Interações

	<p>Na Figura observamos bebês brincando e se divertindo com uma poça de água da chuva, que se formou no escorregador. Um dos bebês encontrou a poça e os outros prontamente se juntaram à brincadeira. As crianças são livres para explorar o ambiente e interagir entre si.</p>
	<p>Brincadeiras como esconde-esconde e esconder objetos, ajudam os bebês a aprender sobre turnos, cooperação e o conceito de causa e efeito. Esses jogos também incentivam a comunicação e o compartilhamento. A Figura mostra um bebê utilizando um pano para brincar de se esconder, divertindo-se com a expressão de espanto da professora, ao tirar o pano do rosto.</p>

Fonte: Autoras.

A introdução alimentar marca a transição da alimentação exclusiva com leite materno ou fórmula para a ingestão de outros alimentos. A escola, como um ambiente de aprendizado e socialização, pode desempenhar um papel fundamental nesse processo. Ao oferecer refeições saudáveis e variadas, a escola expõe às crianças a diferentes sabores, texturas e nutrientes, estimulando a aceitação de novos alimentos. Na Figura 1 percebemos inicialmente, a manipulação do alimento, após, o bebê já com uma coordenação óculo-manual bem estabelecida, leva o alimento até a boca. A autonomia na introdução alimentar, contribui significativamente na aceitação de novos alimentos, pois assim o bebê explora não somente o sabor, mas também a textura, cor e cheiro.

Figura 1



Fonte: Autoras.

Por volta dos 12 meses, os bebês começam a demonstrar sinais de autonomia e desejo de fazer as coisas por conta própria. Esse desenvolvimento é um passo importante na construção da identidade e da capacidade de independência nas explorações.

Com a capacidade de engatinhar ou andar, os bebês começam a explorar o ambiente de maneira mais independente como visualizamos na Figura 2. Eles podem mostrar interesse em investigar novos brinquedos, espaços e atividades sem depender tanto da ajuda dos cuidadores. Para chegar a esse objetivo, Lancilloti (2010) afirma que a adaptação do ambiente às necessidades e à personalidade dos alunos é de extrema relevância para a obtenção de uma aprendizagem de qualidade, sendo que no ambiente devem ter móveis e objetos simples, práticos e atraentes, que sejam direcionados plenamente à atividade infantil onde os ensinamentos do adulto sejam reduzidos ao mínimo.

Figura 2



Fonte: Autoras.

A estante é disponibilizada na sala com objetos e materiais variados como: bolinhas de tricô, cestinhas com materiais diversos, potes, metais, objetos de madeira, livros, entre outros, sendo um convite para os bebês terem a liberdade de escolherem o que querem explorar. Além de contribuir de maneira significativa para o desenvolvimento motor e a locomoção dos bebês, pois movem-se pelo instinto de ir até o objeto de desejo. Fochi contribui falando sobre a potencialidade dos espaços e materiais disponíveis:

[...] acredito que seja produtivo pensar que aquilo que propomos às crianças é algo que precisa ser refletido com muita seriedade, pois elas são capazes de fazer muito, quando são dadas as condições adequadas e, também, porque os materiais e espaços oportunizados a elas não devem ser maiores do que a oportunidade de criarem algo, ou seja, é necessário que haja chances de as crianças modificarem, interferirem e atuarem sobre os materiais e espaços. (Fochi, 2015, p. 55)

Organizamos o ambiente com condições necessárias para que o bebê exerça sua capacidade de aprender por si mesmo, sem interferências do adulto, pois é por meio das atividades livres que as crianças aprendem sobre autonomia. Bebês nessa fase também podem querer realizar atividades diárias, como comer ou vestir-se, por conta própria. Embora eles ainda precisem de assistência, a tentativa de fazer essas coisas sozinhos é um sinal de desenvolvimento da autonomia.

A autonomia é construída ao longo do tempo, e à medida que os bebês experimentam e realizam atividades de forma independente, eles desenvolvem uma sensação de competência e confiança em suas habilidades. Embora o desejo de autonomia seja um aspecto positivo do desenvolvimento, pode haver desafios, como frustração quando as habilidades não são completamente desenvolvidas. Diante disso, oferecemos suporte e encorajamento.

O desenvolvimento emocional e social dos bebês fazem parte do crescimento global e afeta a capacidade de formar relacionamentos saudáveis e de interagir com o mundo ao seu redor. O vínculo afetivo estabelece a base para a segurança e a confiança, a interação social permite o desenvolvimento das habilidades de comunicação e empatia, e o desenvolvimento da autonomia contribui para a construção da identidade e da confiança. Compreender e apoiar esses aspectos é essencial para promover o bem-estar e o crescimento equilibrado das crianças.

## 2 Desenvolvimento físico dos bebês: marcos e aspectos importantes

O desenvolvimento físico dos bebês é uma jornada fascinante que começa desde o momento do nascimento. Cada etapa do crescimento físico é marcada por progressos significativos que refletem a maturação dos sistemas corporais e o desenvolvimento das habilidades motoras. O desenvolvimento do controle da cabeça é a base para o desenvolvimento de habilidades motoras mais avançadas, como rolar, sentar e eventualmente andar. Também é essencial para o desenvolvimento da coordenação olho-mão, já que o bebê começa a seguir objetos com os olhos e a coordenar os movimentos da cabeça para alcançar brinquedos.

O roolamento, um dos marcos no desenvolvimento motor, geralmente acontece entre 4 e 6 meses. Ao observar as crianças na escola, podemos perceber como essa habilidade, que fortalece os músculos do tronco e dos braços, as prepara para novas conquistas motoras e para uma maior interação com o ambiente.

Figura 3.



Fonte: Autoras.

Percebemos na Figura 3 uma estratégia realizada para desafiar o bebê a lateralizar, enquanto se esforça para pegar o objeto desejado. O bebê adquire consciência e postura corporal autônoma através do movimento livre, o que garante movimentos harmônicos e seguros. A motricidade e o desenvolvimento motor são estimulados por um ambiente rico de oportunidades de interação e pesquisas.

O espaço organizado que visualizamos na Figura 5 oportuniza promover brincadeiras seguras e estimulantes, com materiais adequados à faixa etária que incentivem a exploração e a movimentação livre. Nessas propostas os bebês demonstraram liberdade para exploração, Falk (2011) acrescenta:

Para a criança, a liberdade de movimentos significa a possibilidade, nas condições materiais adequadas, de descobrir, de experimentar, de aperfeiçoar e de viver, a cada fase de seu desenvolvimento, suas posturas e movimentos. Por isso, tem necessidade de um espaço adaptado aos seus movimentos, de roupa que não atrapalhe, de um chão sólido e de brinquedos que motivem (Falk, 2011, p. 48).

Inicialmente, os bebês sentam com apoio, utilizando suas mãos para se equilibrar. Com o tempo e prática, eles desenvolvem a força e a coordenação necessárias para sentar-se sem apoio. A capacidade de rolar e sentar permite que os bebês explorem seu ambiente de maneira mais independente. Na fase de 6 meses até um ano, o bebê inicia um processo maior de controle da sua motricidade, ou seja, “[...] depois vem outras etapas: arrastar-se e deslocar-se engatinhando, a posição meio sentada, elevar-se de joelhos, depois de pé, primeiro com apoio e depois sem apoiar-se” (Falk, 2011, p. 48). Sendo estes, marcos fundamentais para o desenvolvimento da coordenação e do controle motor fino e amplo.

Uma estratégia para potencializar desafios neste sentido é enriquecer o ambiente com estímulos, instigando a busca pela locomoção. Na Figura 7, observamos bebês indo ao encontro das fotos da turma, fixadas no armário, estimulando-os a ficar de pé.

Figura 4



Fonte: Autoras.

O andar geralmente ocorre por volta do primeiro aniversário, mas o momento exato pode variar amplamente entre os bebês. Inicialmente, os bebês podem dar passos segurando-se em móveis (andar ao redor de móveis), como percebemos na Figura 4 e, eventualmente, começar a andar sem apoio. Alguns bebês podem dar seus primeiros passos em torno de 10 meses, enquanto outros podem demorar um pouco mais.

O engatinhar e o andar são marcos que representam a aquisição da mobilidade independente. Esses movimentos promovem o desenvolvimento da coordenação, do equilíbrio e da percepção espacial. Além disso, caminhar permite uma exploração mais ampla do ambiente, o que contribui para o desenvolvimento cognitivo e social.

O desenvolvimento físico dos bebês é um processo dinâmico e fascinante que reflete a maturação dos sistemas motores e a capacidade de explorar o mundo. Cada marco, desde o controle da cabeça até o andar, são fundamentais no desenvolvimento da criança. Compreender esses marcos e os fatores que influenciam o desenvolvimento podem ajudar pais e educadores a oferecer o apoio necessário para um crescimento saudável e equilibrado.

De acordo com a BNCC, sobre corpo, gesto e movimentos,

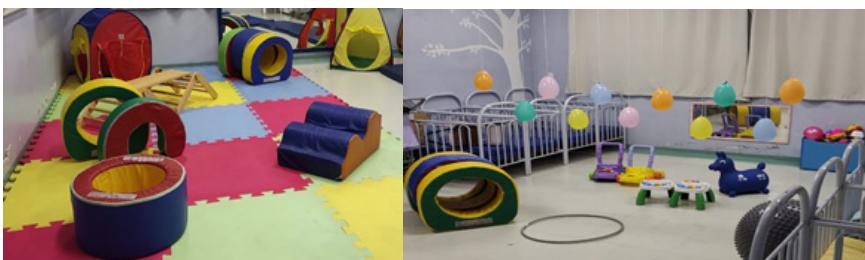
com o corpo (por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos), as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade (Brasil, 2009, p. 37).

A Base Nacional Comum Curricular (2009) enfatiza a importância do corpo como instrumento de conhecimento e expressão. Ao explorar o ambiente através do movimento, as crianças desenvolvem não apenas suas capacidades motoras, mas também suas habilidades cognitivas e sociais.

Um ambiente rico em estímulos, com diferentes texturas, tamanhos, cores e formas, é fundamental para o desenvolvimento motor dos bebês. Malaguzzi (1996) argumenta que “o ambiente é o terceiro educador” além da família e do professor. Ele defende que o ambiente deve ser cuidadosamente planejado e estruturado para oferecer estímulos que incentivem a curiosidade e a exploração das crianças. Em suas palavras, o ambiente deve ser “um lugar que esteja em constante transformação e que ofereça oportunidades para que as crianças façam suas próprias descobertas” (Malaguzzi, 1996).

Ao explorar objetos com diferentes formas e tamanhos, os pequenos desenvolvem a coordenação motora fina e a percepção tátil. Rampas, túneis e outros elementos do ambiente desafiam os bebês a superar obstáculos e a desenvolver a coordenação motora ampla. É importante que seja ofertado um ambiente seguro e estimulante, que permita aos bebês explorar o espaço de forma autônoma, descobrindo suas próprias capacidades e limitações, como vemos na Figura 8.

Figura 5



Fonte: Autoras.

Na Figura 5 podemos observar dois ambientes ricos em estímulos, que permitem aos bebês se movimentar livremente e explorar o mundo com todos os seus sentidos. Ao acompanhar de perto o desenvolvimento de cada criança, identificamos possíveis dificuldades e oferecemos o apoio necessário, garantindo que todos os bebês tenham a oportunidade de alcançar seus potenciais.

Acreditando no potencial de cada criança, proporcionamos momentos com o triângulo Pikler, um equipamento simples porém rico em possibilidades, ocupa um lugar central na abordagem pedagógica desenvolvida pela pediatra húngara Emmi Pikler. Essa ferramenta, composta por módulos de madeira que podem ser configurados de diversas maneiras, é muito mais do que um brinquedo, é um instrumento que estimula o desenvolvimento integral da criança, respeitando seu ritmo individual e suas necessidades.

Utilizamos o triângulo Pickler em vários momentos pois oferece um leque infinito de possibilidades de movimento. Os bebês podem escalá-lo, deslizar por ele, se equilibrar sobre a rampa e até mesmo construir pequenas torres com outros materiais. Essa variedade de movimentos estimula o desenvolvimento da coordenação motora, do equilíbrio e da força muscular.

Figura 6



Fonte: Autoras.

Na Figura 6 podemos observar que uma das crianças já consegue escalar, impulsionando seu corpo para subir e descer pela rampa, enquanto o outro menino já expressa um sorriso por ter descido. Ao afirmar que as crianças são seres competentes e capazes, Pikler destaca a importância de reconhecer a criança como um indivíduo ativo, com suas próprias necessidades e desejos. Essa visão contrasta com a ideia de que os bebês são seres passivos, dependentes dos adultos para tudo.

O movimento livre é um dos pilares da abordagem de Pikler. Ao permitir que os bebês explorem o ambiente e seu próprio corpo de forma autônoma, estamos proporcionando a eles a oportunidade de desenvolver suas habilidades motoras, cognitivas e sociais. Confiar nos bebês significa acreditar em suas capacidades e permitir que eles se desenvolvam no seu próprio ritmo. Ao invés de impor atividades ou rotinas rígidas, o educador deve observar a criança enquanto explora o espaço. Nesse sentido Falk corrobora:

A intervenção do adulto, ensinando ou simplesmente interferindo nos movimentos e nos jogos do bebê, não apenas perturba a situação de independência, substituindo o interesse do bebê por seus próprios objetivos, como também aumenta artificialmente a dependência da criança (Falk, 2011, p.35).

Podemos observar quatro momentos distintos na Figura 7 onde as crianças foram desafiadas pelo ambiente, e ao mesmo tempo tiveram tempo e espaço para explorar e descobrir as possibilidades sem a intervenção de um adulto.

Figura 7



Fonte: Autoras.

As experiências proporcionadas foram fundamentais para o desenvolvimento de suas habilidades motoras. Ao explorar diferentes materiais com texturas e consistências variadas, eles desenvolveram

a coordenação motora fina e grossa, fortalecendo os músculos e aprimorando a percepção espacial.

A criança que consegue algo por sua própria iniciativa e por seus próprios meios adquire uma classe de conhecimentos superior àquela que recebe a solução pronta e, também, que o não intervencionismo na atividade independente da criança não significa abandoná-la: algumas trocas de olhares, um comentário verbal, uma ajuda em caso de necessidade, o compartilhamento da alegria com quem está feliz, tudo isso indica à criança que ela é uma pessoa importante e querida (FALK, 2011, p.27).

Logo, observa-se que o movimento livre e espontâneo permitiram que os bebês explorassem o próprio corpo, tomando consciência de suas capacidades e limitações.

### **3 Desenvolvimento cognitivo dos bebês: explorando a mente em crescimento**

O desenvolvimento cognitivo engloba como os bebês pensam, aprendem e resolvem problemas. Durante o primeiro ano de vida, o cérebro do bebê passa por transformações rápidas e significativas. Cada marco cognitivo não só reflete o progresso na capacidade de pensar e aprender, mas também no desenvolvimento de habilidades futuras.

Desde o nascimento, os bebês utilizam seus sentidos para explorar o mundo ao seu redor. A visão dos recém-nascidos é inicialmente limitada, mas melhora rapidamente. Nos primeiros meses, eles podem focar em objetos a uma distância curta e começam a distinguir entre cores e formas, e com os meses vai se desenvolvendo o suficiente para que os bebês reconheçam rostos e acompanhem objetos em movimento.

Os bebês já nascem com a capacidade de ouvir, mas a audição se afina com o tempo. A partir de 1 mês, eles começam a responder a sons e vozes familiares. Entre 4 e 6 meses, os bebês são capazes de localizar a origem dos sons e diferenciar entre diferentes tons e volumes. O tato e o olfato desempenham papéis na exploração inicial. Os bebês usam o tato para sentir texturas e a força de diferentes superfícies, e o olfato para identificar cheiros familiares, como o leite materno.

A percepção sensorial é a base sobre a qual os bebês constroem suas primeiras experiências cognitivas. Através dos sentidos, eles exploram, aprendem e constroem suas primeiras representações mentais.

O Meu Primeiro Brinquedo de Algodão Pikler é um recurso ideal para estimular esse desenvolvimento como observamos na Figura 8.

Figura 8



Fonte: Autoras.

A textura macia e acolhedora do algodão proporciona sensações agradáveis ao toque, estimulando os receptores sensoriais da pele. O algodão é um material natural, hipoalergênico e seguro para os bebês, evitando reações alérgicas e irritações. O tecido de algodão pode ser utilizado em diversos tipos de brinquedos, desde chocalhos até bichinhos de pelúcia, oferecendo uma variedade de estímulos visuais e táteis. Muitas vezes, o primeiro contato do bebê com o tecido de algodão é através das roupas e dos paninhos de boca, criando uma associação positiva com o cuidado e o conforto.

A exploração sensorial ajuda os bebês a aprender sobre as propriedades físicas do mundo e a desenvolver habilidades cognitivas iniciais, como a memória e a antecipação de eventos com base em experiências sensoriais. O cesto dos tesouros é uma atividade sensorial que oferece aos bebês uma oportunidade única de explorar o mundo ao seu redor através dos sentidos, através de uma sessão bem definida como afirma Fochi:

A sessão envolve então diferentes etapas: o planejamento, a organização prévia, a sessão propriamente dita, a análise e a interpretação dos registros, nesse sentido, vale lembrar que a nossa forma de ver e falar das crianças são modos que criamos para interpretá-las e não verdades sobre elas. (Fochi, 2015, p. 52).

Essa brincadeira simples, mas rica em estímulos, contribui significativamente para o desenvolvimento integral da criança, desde os primeiros meses de vida. É um recipiente (um cesto, uma bacia ou qualquer outro objeto seguro) cheio de objetos variados, cuidadosamente selecionados para estimular os sentidos do bebê. Esses objetos podem ser de diferentes materiais, tamanhos, texturas, cores e

pesos, proporcionando uma experiência sensorial rica e diversificada.

Figura 9



Fonte: Autoras.

Ao explorar livremente os objetos dentro do cesto, como apresenta a Figura 9, os bebês vivenciam uma rica experiência sensorial que estimula todos os sentidos, desde o tato até o olfato. Essa exploração não apenas aguça a curiosidade e a atenção dos pequenos, mas também desenvolve suas habilidades motoras, como a coordenação olho-mão. Além disso, ao manipular os objetos de forma autônoma, os bebês ganham confiança em suas próprias capacidades e exploram sua independência. A experiência sensorial proporcionada pelo cesto dos tesouros também contribui para o bem-estar emocional do bebê, proporcionando momentos de calma e prazer.

O cesto dos tesouros é um ponto de partida incrível para a exploração sensorial, com possibilidades infinitas. E as bandejas de experimentação levam essa experiência a um novo nível, permitindo que os bebês explorem diferentes materiais de forma mais direcionada e aprofundada. Uma das propostas realizadas com a turma de Berçário 2 foi vivências a partir de bandejas de experimentação como observamos

na Figura 10.

Figura 10



Fonte: Autoras.

Água colorida, argila, farinhas, sago entre outros são apenas alguns dos materiais que podem transformar uma bandeja simples em um laboratório de descobertas. Ao brincar com esses elementos, as crianças desenvolvem a motricidade fina; ao manipular líquidos, massinhas e grãos, refinam seus movimentos e fortalecem os músculos das mãos. Exploram a causa e efeito, ao misturar cores, moldar a argila e sentir a textura dos diferentes materiais. Desenvolvem a linguagem, ao descrever as sensações e as ações durante a brincadeira. Por fim, expressam a criatividade, pois as bandejas de experimentação são um convite à criatividade, permitindo que explorem os materiais e expressem suas emoções através da brincadeira livre.

O desenvolvimento da linguagem é um aspecto do desenvolvimento cognitivo e social dos bebês que desenvolve-se ao longo dos anos. O balbucio é o primeiro sinal visível dessa aquisição de linguagem. Por volta dos 6 meses, os bebês começam a balbuciar, produzindo sons repetitivos, como “ba-ba” ou “da-da”. Esse balbucio é um precursor da fala e permite que os bebês experimentem diferentes combinações de sons e ritmos.

A partir dos 9 a 12 meses, os bebês começam a formar palavras simples e a associá-las a objetos ou pessoas. Palavras como “mamãe” e “papai” frequentemente aparecem, e os bebês começam a entender que essas palavras têm significados específicos. Além de produzir palavras, os bebês começam a compreender comandos simples e a responder a perguntas básicas. Eles também começam a usar gestos e expressões faciais para se comunicar.

O desenvolvimento da linguagem não só permite que os bebês

expressem suas necessidades e emoções, mas também favorecem a construção de relacionamentos sociais. Falk (2011), contribui dizendo que a atitude de educadores de manter diálogos com as crianças estimula o desenvolvimento da relação verbal.

Uma estratégia que utilizamos com bebês é a contação de histórias e a forma com que utilizamos do cotidiano para nos relacionar com as crianças, olhando nos olhos, escutando e interpretando suas linguagens. Propor momentos de contato direto com os livros, contribui significativamente para o desenvolvimento da linguagem.

Figura 11



Fonte: Autoras.

Nesta perspectiva, observamos na Figura 11 bebês envolvidos, tocando e sentindo o livro a sua maneira e curiosidade.

Assim, a criança faz sua primeira leitura pelo contato com os elementos físicos constitutivos do livro: o tipo de papel, a textura, o volume, a extensão do número de páginas, o colorido das ilustrações etc. Esse esboço da leitura pode ocorrer já nos primeiros dias de vida do bebê, quando o aproximamos do livro objeto, isto é, dos livros de pano, de plástico e de outros materiais resistentes, como os de papelão, de borracha etc. Nesse momento, os livros com essas características ocupam um papel próximo ao do brinquedo: a criança tem a oportunidade de manter uma relação palpável com um objeto que se identifica com a estrutura física do livro (DEBUS, 2006, p. 36).

O desenvolvimento cognitivo dos bebês é um processo complexo e fascinante que reflete a forma como eles pensam, aprendem e interagem com o mundo ao seu redor. Desde a percepção sensorial e o reconhecimento de objetos até o desenvolvimento da linguagem, cada marco é uma construção sobre o anterior, contribuindo para a formação

de uma base sólida para habilidades cognitivas mais avançadas.

## Considerações finais

Ao proporcionar um ambiente rico em estímulos e atividades que promovam a exploração e a autonomia, estamos construindo uma base sólida para a aprendizagem ao longo da vida. As propostas sensoriais, como o cesto dos tesouros e as bandejas de experimentação, se mostraram eficazes em fortalecer vínculos, estimular a expressão emocional, desenvolver habilidades motoras e sociais, e fomentar a curiosidade e a exploração do mundo.

É fundamental ressaltar que cada bebê é único e possui um ritmo de desenvolvimento próprio. Condições de saúde, fatores ambientais e atrasos no desenvolvimento podem influenciar o progresso individual. Por isso, o acompanhamento profissional é essencial para identificar possíveis desafios e oferecer o suporte adequado.

A jornada do desenvolvimento infantil é fascinante e repleta de descobertas. Ao compreender os marcos do desenvolvimento e criar um ambiente de apoio, pais e cuidadores podem oferecer as melhores condições para que cada bebê alcance seu pleno potencial. A educação infantil deve ser humanizada, valorizando o brincar livre e a autonomia dos bebês, para que eles possam vivenciar a alegria de serem protagonistas de suas próprias conquistas.

Reforçamos a necessidade de uma abordagem pedagógica que priorize as experiências sensoriais e o desenvolvimento integral dos bebês. Ao oferecer um ambiente rico em estímulos e oportunidades de exploração, estamos investindo no futuro de nossas crianças, promovendo seu bem-estar e preparando-as para enfrentar os desafios da vida com mais autonomia e segurança.

## Referências

DEBUS, Eliane. **Festaria de brincança: a leitura literária na educação infantil.** São Paulo: Paulus, 2006.

FALK, Judit. **Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy.** Araraquara, São Paulo. Junqueiras&Mari 2011.

FOCHI, Paulo Sérgio. **Afinal, o que os Bebês Fazem no Berçário?** Porto Alegre, Penso, 2015.

GOLDSCHIMIED, Elinor; JACKSON, Sonia. **Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche.** Porto Alegre: Artmed, 2006. 304 p

LANCILLOTTI Samira Saad Pulchério. **PEDAGOGIA MONTESSORIANA: ensaio de individualização do ensino.** Revista HISTEDBR On-line, Campinas, número especial, p. 164-173, mai.2010.

MALAGUZZI, Loris. **História, ideias e filosofia básica.** In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As Cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância.** Porto Alegre: Artmed, 1999. p.59-104.



## A NATUREZA COMO ESPAÇO DE CONHECIMENTO À CRIANÇA

Shana Siqueira Bragaglia Machado

Rafaela da Silva Lemos

### 1 Considerações Iniciais

**O** Projeto de Extensão do IFRS, Campus Vacaria “Laboratório de Educação e Natureza” - LabENatu, tem como objetivo principal a realização de encontros e trocas de experiências entre a comunidade escolar e acadêmica, disseminando práticas pedagógicas que permitam o enriquecimento do currículo escolar da Educação Infantil, preocupando-se com o desenvolvimento integral das crianças através de uma conexão com a natureza.

Conforme diz o artigo 29º da Lei de Diretrizes e Bases Da Educação Nacional (LDB 9.394/199) “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.”

A Educação Infantil é considerada a etapa mais importante da educação básica, pois é o momento de inserção na escola, quando as crianças saem do lugar seguro, proporcionado pela família ingressando em um ambiente, com pessoas e regras diferentes, interagindo com os colegas e a professora, a qual assume o papel de cuidar e educar, tornando-se a pessoa referência no momento da insegurança. Sendo um período de adaptações, pois a rotina muda por terem que institucionalizar sua infância e adaptar-se em um novo ambiente, passando longos períodos longe de seus pais e familiares.

Na EI, as crianças seguem uma rotina, a qual deve ser respeitada, saindo cedo de suas casas, retornando somente ao final da tarde, passando 2/3 do seu dia na escola, por esse motivo ficam extremamente

cansadas ao final do período. Com isso, ao pensar em EI e em práticas que envolvam a natureza, é de suma importância respeitar o tempo de cada indivíduo, observando seus limites e planejando atividades direcionadas para a faixa etária de 0 a 5 anos, considerando que nesse período possuem maior plasticidade cerebral, contendo maior facilidade de aprendizagem. Conforme o autor Leonardo Faria (2023) tem observado

[...] essa plasticidade é muito maior durante a infância. E, mesmo dentro dessa fase, existem períodos limitados de tempo em que determinadas vias neuronais são excepcionalmente maleáveis. Consequentemente, nesses períodos, a pessoa é muito mais sensível às influências do ambiente, o que acaba por interferir intensamente em seu desenvolvimento cerebral.

Levando em conta as considerações de Faria, se faz necessário estimular as vias neurais, através de jogos de raciocínio lógico, resolução de problemas, brincadeiras e atividades físicas, estimulando assim as áreas cognitivas do cérebro. É imprescindível respeitar os limites da criança, reconhecer as especificidades de cada uma e buscar o seu desenvolvimento integral. Deste modo, destaca-se a concepção de criança, definida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI):

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (Brasil, 2009, p. 12)

Em vista disso, o Projeto de Extensão LabENatu pretende dar mais visibilidade ao tema criança e natureza, através de práticas que proporcionem o contato com elementos naturais, estimulando o faz de conta, observando, explorando e experienciando o mundo, criando hipóteses e desenvolvendo o letramento científico, o senso crítico, compreendendo dessa forma, o meio ambiente como um local de preservação, o qual também é nossa casa, buscando incentivar práticas sustentáveis para o bem estar do planeta.

Deste modo, o projeto busca promover encontros que orientem práticas ao ar livre, possibilitando experiências em ambientes variados, que propiciem o contato com os elementos naturais e a produção de cultura.

As primeiras ações que o projeto de extensão LabENatu participou foram “Pedagogia na praça” e “Pedagogia no Centro de Atendimento ao Turista - CAT” com o apoio dos demais projetos da Instituição, Laboratório Didático de Ensino, Pesquisa e Extensão (LaDEPEX), Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), Ateliê dos números e Aproxxima, contando com as professoras coordenadoras, bolsistas, voluntários e demais alunos das turmas da Licenciatura em Pedagogia. Os eventos foram organizados pela coordenação do Curso de Licenciatura em Pedagogia e tiveram como objetivo a divulgação do Curso e o Processo Seletivo, para ingresso no segundo semestre.

O projeto oportuniza aos bolsistas, voluntários e acadêmicos conhecer a realidade de diferentes escolas e pensarmos em possibilidades para auxiliar na implantação de espaços naturais pelos docentes, enfatizando a importância dessas práticas aos pais e buscando apoio dos gestores.

Dessa forma, esse artigo apresentará, os seguintes temas: **Pedagogia na Praça** abordará sobre as práticas realizadas ao decorrer do evento, enfatizando as experiências vivenciadas pelas crianças e os relatos realizados pelos responsáveis em relação a importância do tema de pesquisa “Criança e natureza”. Em seguida, **Pedagogia no Centro de atendimento ao Turista (CAT)** abordará sobre as consequências do grande avanço da urbanização, ocorrendo a diminuição das áreas verdes, impossibilitando o contato das crianças com o meio ambiente, além de ressaltar os benefícios proporcionados pela conexão com a natureza. **No próximo tópico abordaremos as Ações futuras do projeto de extensão LabENatu**, através das ações realizadas até o presente momento, foram feitas observações para planejamento de intervenções futuras, buscando auxiliar os professores das escolas parceiras com práticas que possibilitem a aproximação entre criança e natureza, dessa forma serão realizados encontros pedagógicos, mediados por profissionais da área de Ciências da natureza, psicologia e pedagogia.

Para fundamentar nossas ações, encontros e a escrita deste artigo utilizamos os seguintes autores: Maria Isabel Amando de Barros (2018), Richard Louv (2016), Ivone Snichelotto (2019) e Heike Freire (2024), além dos documentos norteadores como: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), Base Nacional Comum Curricular (2017), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) e

Plano de Ação do Projeto de Extensão LabENatu (2023).

Por fim, através do projeto e das ações realizadas percebemos a importância que há em desemparedar as crianças, proporcionando atividades em que conectem-se com a natureza, criando vínculos que possibilitam o bem estar, tornando a natureza uma grande aliada para desenvolver a imaginação e a criatividade infantil.

## 2 Pedagogia na Praça

O Evento foi realizado no dia 06 de abril de 2024, na Praça Central General Daltro Filho, em Vacaria- RS, das 9 às 18 horas, promovido pela coordenação do Curso de Licenciatura em Pedagogia com o intuito de divulgar o processo seletivo e os projetos de ensino, pesquisa, extensão e indissociáveis coordenados pelas professoras pedagógicas do Campus, de maneira que a comunidade conheça parte dos trabalhos realizados pela instituição e estudantes.

O evento foi organizado ao ar livre com a colaboração dos projetos: Laboratório de Educação e Natureza (LabENatu) Laboratório Didático de Ensino, Pesquisa e Extensão (LaDEPEx), Ateliê dos números, Aproxima e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), contando com as professoras coordenadoras, bolsistas, voluntários e acadêmicos das turmas do Curso de Licenciatura em Pedagogia. Além da divulgação dos projetos, os alunos entregaram panfletos aos pedestres e aos motoristas, explicando de forma breve como funcionará o processo seletivo e sanando eventuais dúvidas que surgiam durante a conversa.

Para participação no evento realizamos pesquisas e estudos para planejamento das propostas que seriam executadas, sempre priorizando práticas com elementos naturais, levando em consideração a autora Maria Isabel Amando de Barros (2018, p.12):

Reconhecemos o brincar livre como intrínseco à infância, como linguagem essencial por meio da qual a criança descobre e apreende o mundo. Na natureza, a criança brinca através da inteligência de seu corpo e está potente. Ao mesmo tempo, a natureza é ninho e refúgio para momentos de solitude e introspecção.

Tendo em vista, que o contato com a natureza é indispensável para o desenvolvimento cognitivo e social, é importante que a criança disponha de tempo livre para explorar e criar brincadeiras em meio

ao ambiente natural, tendo um momento de conhecimento de si e do mundo, em vivências individuais ou coletivas em meio ao grande grupo, possibilitando uma conexão entre a criança e a natureza para que ela sinta-se parte do meio ambiente, assim passará a cuidar e preservar priorizando práticas ambientais mais saudáveis.

A falta de interação com os ambientes verdes faz com que as crianças vivam fechadas em uma “caixa”, emparedadas, no sentido de estarem a maior parte do tempo entre quatro paredes, muitas vezes conectados aos meios digitais e as telas. Reduzindo a socialização e o contato direto com amigos, ruas, parques e praças, fechando os olhos para todas as belezas que a natureza proporciona, como sentir o ar fresco no rosto esvoaçando os cabelos, o aroma da terra molhada em um dia chuvoso, as gotas de chuva caírem sobre nós e a sensação de pular nas nuvens em poças de lama, além de fazer comidinhas de faz de conta com terra e gravetos, são vivências que nenhum meio digital proporciona. Isso nos faz pensar que:

Diferentemente da televisão, o contato com a natureza não rouba o tempo, mas o amplia. A Natureza oferece a cura para uma criança que vive em uma vizinhança ou família destrutiva. Ela funciona como um papel em branco em que a criança desenha e reinterpreta suas fantasias culturais. (Louv, 2016, p.29)

Pode-se afirmar que o contato com a natureza auxilia grandemente no bem estar, não somente das crianças, mas dos adultos também, sendo uma forte aliada na prevenção de problemas de saúde, havendo pesquisas comprovadas pela Organização Mundial de Saúde (OMS) de que o ambiente natural é sinônimo de paz e tranquilidade sendo um local de pleno equilíbrio, servindo como facilitadora de processos mentais, diminuindo até mesmo os sintomas de ansiedade e depressão, além de possibilitar as práticas esportivas e os movimentos, não deixando os indivíduos parados a todo momento, em frente a televisores e smartphones.

Pensando em ampliar o contato com a natureza, elencando que para Snicheloto (2019, p.41) “[...] é direito das crianças estar inseridas no ambiente natural, as ações de movimentar-se, sentir, cheirar, ver, contemplar, tocar na terra, são vivências indispensáveis na relação crianças e natureza.” Ao decorrer do evento, foram idealizadas através de estudos e pesquisas, práticas que viabilizam este contato, aguçando os sentidos.

Destacamos algumas experiências, as tintas dançantes, que necessita ingredientes simples para realizar, consistindo em colocar 100 ml de leite em um prato transparente e adicionar duas gotas de corante de cores diferentes, molhar o cotonete no detergente e em seguida tocar ao fundo do recipiente, assim acontecerá uma reação química e as tintas irão se misturar, de forma que parecem dançar. A atividade pode ser realizada com autonomia pelas crianças, despertando a curiosidade e imaginação. Ressaltamos a fala de uma criança que participou da prática “Prof, parece uma festa”, como vemos na figura abaixo:

Imagen 1 - Tintas dançantes



Fonte: arquivo pessoal das autoras

A segunda experiência realizada foi o tradicional vulcão, feito com garrafa pet de 500ml envolvida por uma camada generosa de argila. A ideia foi fazer o vulcão em casa, pois no local poderia ter muito vento e ressecar a argila. No dia, havia pedaços de argila para que as crianças moldassem da maneira que preferissem, criando diferentes figuras, em dado momento começaram a moldar a argila utilizando água, construindo um novo vulcão. Acreditamos que poderíamos ter levado mais argila e confeccionado mini vulcões com as crianças, fazendo assim com que participassem mais da proposta, não somente colocando os ingredientes para causar a reação química, mas sendo criadores de seus próprios vulcões e conhecendo todo o processo de confecção.

Como o dia estava bastante quente, pensamos na proposta de tinta guache congelada. Para o desenvolvimento da proposta, utilizamos

folha A3, permitindo que as crianças desenhassem de acordo com sua preferência. Com essa proposta é possível trabalhar as cores primárias e secundárias, cores quentes e cores frias, os sentidos, além dos estados físicos da água.

A reflexão sobre o desemparedamento das crianças também passa pela escolha dos materiais que oferecemos a elas, pois quando ampliamos o repertório de elementos e recursos para o brincar e o aprender - no sentido sensorial e motor -, ampliamos também as possibilidades de imaginação, criação, aprendizado e movimento. (Barros, 2018, p.76)

Outra forma de pintura que utilizamos, foi a pintura com tintas naturais, uma proposta diferenciada, assim as crianças criaram suas próprias tintas, trabalhando as misturas homogêneas e heterogêneas, quantidades e medidas, explorando diferentes temas de forma indireta. Foi uma experiência incrível, observamos o interesse e a alegria ao participarem do processo, desde a criação da tinta até a representação pictórica. Segundo os relatos durante a prática, a maioria das crianças nunca tinham utilizado essa técnica em sala de aula, sendo algo diferente e inovador. Podemos observar na imagem abaixo:

Imagen 2 - Pintura com tintas naturais



Fonte: Arquivo pessoal das autoras

Oferecermos diferentes materiais para as crianças manusearem foi de suma importância, pois tiveram o contato com diferentes texturas e aromas, trabalhando os cinco sentidos (olfato, paladar, audição, visão e tato).

O contato com a terra proporciona o fortalecimento das habilidades motoras, além de aguçar o tato e despertar o cuidado com o próximo. Um exemplo foi o plantio de girassóis, pois a criança além de plantar a semente, teria que regá-la e deixá-la exposta ao sol, cuidando diariamente de sua mudinha para que crescesse de forma saudável. Considerando que o contato da criança e também dos adultos com a natureza, segundo Barros (2018, p.16) “[...] tem deixado de ser visto como elemento essencial da infância.”, é também um momento que é deixado de lado, ainda mais pelo fato de se sujarem. Nos dias atuais há um grande tabu em relação a brincadeiras com terra, devido ao fato de que muitos pais têm receio que os filhos se machuquem ou apenas não gostam que eles se sujem, por terem uma visão estereotipada de que estar sujo é sinal de falta de cuidado/capricho dos responsáveis. Mas muito pelo contrário, criança suja de terra é criança feliz, feliz por estar livre e brincando em meio a natureza, podendo criar e explorar através da sua imaginação.

Além do plantio de girassóis, também realizamos a doação de mudas frutíferas de ameixa da europa, araçá, pitanga, cereja, guavirova, e uvaia em parceria com a Secretaria de Agricultura e Meio Ambiente do município de Vacaria, a qual forneceu as mudas gratuitamente para o projeto LabENatu.

Durante o componente Abordagens Metodológicas de Ciências da Natureza I, as alunas da turma 2022/2 confeccionaram um terrário, utilizando um vidro com tampa, terra, brita, areia e plantas adaptáveis a ambientes úmidos como: musgos, espada de são jorge e fitônia. Realizamos a apresentação de alguns terrários, com explicações sobre a construção e as formas de cuidado, despertando interesse a quem olhava, principalmente ao público juvenil e adulto, os quais observaram com espanto e questionavam como as plantas permaneceram vivas e bonitas fechadas em um vidro, o que nos fez refletir sobre a forma como a natureza pode ser encontrada e vivenciada, levando em consideração o que Snicheloto (2019, p.72) cita:

A natureza é encontrada numa ampla variedade de formas, cores, sons, aromas e lugares são como as crianças: única, um ser em potencial; suas experiências são o pano de fundo para as aprendizagens do dia a dia. Por isso oferecer as crianças uma continuidade nas experiências por meio do natural é potencializar aprendizagens efetivas.

Tendo em vista, que a natureza é encontrada em uma ampla variedade de lugares e formatos de forma única e potencial, assim como nossas crianças, há uma imensidão de possibilidades a serem exploradas para iniciar o contato com elementos naturais em escolas, apartamentos ou casas. Por mais que o espaço seja limitado, é possível fazer mini hortas em vasos, garrafas pet ou canos cortados ao meio, ou simplesmente optar por colocar algumas plantas decorativas. Uma opção interessante é o terrário, através dele é possível aprender o ciclo da água, transformando em uma vivência divertida, podendo contar com o auxílio dos pequenos para cuidar e cultivar uma relação de afeto com a natureza.

Durante a ação foi possível perceber a preocupação da maioria dos pais ao falarmos sobre a importância do contato da criança com a natureza. Uma mãe relatou que “ [...] mudaram-se para uma casa, pois residiam em um apartamento e não havia espaço para correr e brincar livremente, nessa casa havia terra, grama e algumas árvores”. Nesse ambiente ela poderá desenvolver suas habilidades motoras e fazer o que mais gosta: correr e brincar. Para Heike Freire (2024)

A vontade de tomar decisões, agir e evoluir na vida surge muito cedo no ser humano. Embora frágeis e dependentes, as crianças e os jovens querem sentir-se capazes de fazer as coisas por si próprios. O estilo de vida moderno deixa-lhes poucos espaços onde possam exercer a sua autonomia com segurança. Passivos e vulneráveis, devido à proteção excessiva dos seus cuidadores, ou abandonados à própria sorte, sem apoio adequado, o desenvolvimento da autonomia indica um caminho do meio baseado na gestão de riscos e na confiança.

Em face do cenário atual, muitos pais têm receio de que os filhos saiam e brinquem em meio a natureza, buscam cuidá-los e super protegê-los, evitando que se frustrem, não percebendo o mal que acabam causando para o desenvolvimento das habilidades das crianças.

Em meio a natureza é possível adquirir maior autonomia, construindo uma personalidade única que vai se formando ao longo da infância, a partir das vivências experiências, considerando que “Qualquer espaço natural contém uma reserva infinita de informações, portanto, um potencial para inesgotáveis descobertas novas” ( Louv, 2016, p.89)

Na próxima seção, abordaremos as vivências realizadas no

Evento “Pedagogia no CAT”.

### 3 Pedagogia no Centro de atendimento ao Turista (CAT)

Aos 21 dias do mês de abril de 2024, realizou-se no Centro de Atendimento ao Turista (CAT), o evento Pedagogia no CAT, buscouse abranger o maior número de pessoas para a divulgação do processo seletivo do Curso de Licenciatura em Pedagogia, dando continuidade no objetivo do evento anterior, Pedagogia na Praça. No local, há um espaço amplo, todo cercado por área verde, contando com, pista de skate, cachorródromo, parquinho e o Espaço Cultural idealizado pelo empresário Pedro Vanaz.

Por consequência da urbanização as cidades estão ficando cada vez mais cinzas, perdendo suas características naturais, é difícil encontrar árvores em meio aos bairros dos grandes centros urbanos. No verão, o calor tem se tornado insuportável nas ruas, devido a falta de arborização, também há poucos espaços para fazer um piquenique com os amigos e se divertir com as crianças.

O distanciamento atual entre as crianças e a natureza emerge como uma importante crise do nosso tempo. Especialmente no contexto urbano, independente do tamanho da cidade, o mundo natural tem deixado de ser visto como elemento essencial da infância. As consequências são significativas: obesidade, hiperatividade, déficit de atenção, desequilíbrio emocional, baixa motricidade - falta de equilíbrio, agilidade e habilidade física - e miopia são alguns dos problemas de saúde mais evidentes causados por esse contexto.” (Barros, 2018, p.16)

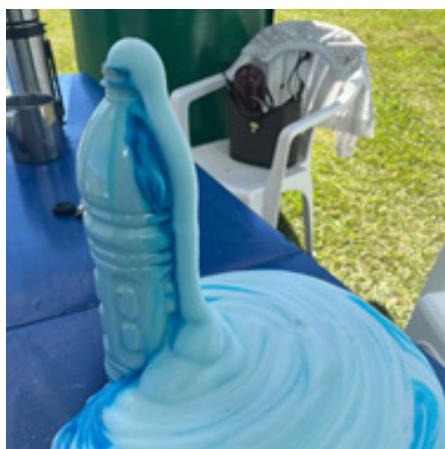
Nossa cidade, Vacaria a cada dia vem ampliando seus espaços “cinzas” e diminuindo as áreas verdes, desta forma as pessoas procuram um lugar em que possam levar seus filhos brincar em segurança, passear com seu pet, rever amigos ou somente para descansar e apreciar um lindo pôr do sol. Grande parte da população se dirige aos finais de tarde e finais de semana até o CAT. O evento foi pensado em um domingo, por ser o dia em que o local recebe o maior número de visitantes. O dia estava lindo e ensolarado, realizaram-se atividades das 9 às 18 horas, passando pelos stands do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - Campus Vacaria, inúmeras crianças, de diferentes faixas etárias.

Optamos por direcionar atividades ao ar livre, mas buscando

dar o máximo de atenção para as crianças, explicando detalhadamente como funcionava cada experiência/atividade, quais materiais eram necessários e questionando sobre a realização de experiências na escola ou até mesmo em casa, se sabiam identificar as plantas pelo cheiro e formato das folhas. Considerando que para Louv (2016, p.77) “As crianças precisam da natureza para um desenvolvimento saudável de seus sentidos e, portanto, para o aprendizado e a criatividade.”

Buscamos realizar diferentes experiências, uma delas é chamada de “Pasta de dente de elefante” sendo possível observá-la na imagem abaixo:

Imagen 3 - Pintura com tintas naturais



Fonte: Arquivo pessoal das autoras

É uma experiência ótima para trabalhar as reações químicas com as crianças, com materiais simples que costumamos ter em casa. Foi uma experiência bem divertida e as crianças adoraram o resultado e ainda relataram: “Prof, isso parece um vulcão!”, “Que legal, parece slime, né ?!” e pediram para que realizássemos novamente.

A partir de caixas de ovos cortadas ao meio, criamos tabuleiros de bingo, fazendo assim o bingo da natureza, formando uma opção de atividade sustentável. A prática chamou atenção das crianças maiores, sendo possível observar que alguns não sabiam diferenciar as folhas pelo formato e cor, possuindo dificuldades em completar o tabuleiro, sendo necessário a intervenção das bolsistas.

Com as vivências oportunizadas no evento, houve uma rica troca de experiências entre a comunidade acadêmica e as crianças, sendo possível introduzir a importância do cuidado para com a natureza, de modo a estimular a sustentabilidade ambiental, trazendo à tona os benefícios desse contato entre criança e natureza. Além do mais, as práticas oferecem maior facilidade no processo de ensino e aprendizagem, possibilitando que a criança aprenda brincando, de uma forma lúdica e divertida, interagindo com o meio e fazendo suas próprias descobertas.

#### **4 Ações futuras do projeto de extensão LabENatu**

As ações futuras contaram com a participação das escolas parceiras, Escola Municipal de Educação Infantil Hildo Afonso Parizotto e Escola Municipal de Educação Infantil Ceny Paim Mezzari. Faremos observações nas duas escolas, de maneira a conhecer os espaços escolares, internos e externos, verificando se há área verde que possa ser utilizada para realização de uma intervenção, mediada pelas bolsistas. Em vista disso, Freire (2024) nos diz que

Os ambientes naturais oferecem aos educadores ferramentas únicas e insubstituíveis para a realização do seu trabalho pedagógico, em harmonia com os processos vitais das crianças e jovens. Em espaços abertos multiplicam-se as oportunidades de movimento autônomo, de descoberta, de surpresa, de aventura, de magia, de mistério... Despertam-se as qualidades de atenção, relaxamento, admiração, empatia, criatividade, comunicação... Fenômenos biológicos e ambientais acionam o motor da curiosidade, motivação pessoal e aprendizagem autônoma. Promovem também a sociabilidade, o apoio mútuo e relações positivas com os alunos.

Desta forma será feito um estudo de caso, de maneira individual ficando uma bolsista responsável por cada escola para assim realizarmos um planejamento de atividades para duas horas, visando o bem estar das crianças e o contato com o meio ambiente, de maneira a auxiliar a escola e professores, se possível realizando mudanças e buscando materiais que facilitem esse processo. Buscaremos oferecer práticas que façam com que a comunidade escolar interaja realizando atividades significativas que conectem a criança com a natureza de forma prazerosa aguçando a curiosidade, gerando admiração ao tema.

Também serão realizados cinco encontros com a comunidade

escolar das duas escolas parceiras contando com a presença de palestrantes da área das ciências naturais, psicologia e pedagogia, com variados temas, tais como: Benefícios das práticas pedagógicas na natureza para o desenvolvimento da criança, Desemparedamento da infância, Criança e natureza e Roda de conversa e trocas de experiências, relatando vivências entre criança e natureza. Serão encontros de muito conhecimento e aprendizagens, que auxiliarão positivamente para a formação docente e discente, contribuindo assim para a diminuição do “Transtorno do déficit de natureza” (Louv, 2016, p.58) que há atualmente em nossas escolas, devido a falta de espaços e prática naturais.

## 5 Considerações finais

Ao decorrer das ações, foi possível observar a resistência que há na realização de práticas com elementos naturais por parte das famílias, pelo fato das crianças se sujarem. Com isso as docentes buscam avisar anteriormente a realização, aos familiares, para que assim enviem as crianças para a escola com roupas mais simples, podendo mandar na mochila uma peça de roupa para ser substituída após a atividade. Ampliando as possibilidades de realização de atividades que envolvam o contato entre criança e natureza, auxiliando no desenvolvimento infantil de forma integral, evitando conflitos e possibilitando novas vivências para as crianças.

Levando em consideração as informações acima, até o presente momento, o projeto de extensão LabENatu, obteve resultados significativos, auxiliando para o letramento científico dos professores e alunos das escolas parceiras, de modo a demonstrar a importância que há na interação das crianças com ambientes naturais, desconstruindo a visão de que a criança só aprende sentada, em silêncio, dentro de uma sala de aula. E construindo a concepção que se aprende através das interações e das brincadeiras, se desenvolve com maior facilidade com práticas que permitam sentir prazer em aprender e com as brincadeiras, envolvendo a ludicidade e a cooperação, deixando de lado a visão de que as crianças não podem se sujar.

O projeto auxiliou na construção da nossa identidade docente, de forma a mostrar uma área rica em conhecimentos, porém, pouco valorizada. Através das práticas de ciências naturais, as crianças são convidadas a construir seu conhecimento, despertando a curiosidade e

imaginação com a exploração e observação dos espaços, assim levantando hipóteses e resolvendo problemas, desenvolvendo maior autonomia durante o brincar em meio a natureza. E ainda aprende a respeitar e cuidar do meio ambiente, desenvolvendo a consciência ambiental.

Contudo, ao decorrer da participação no projeto, tivemos a oportunidade de conhecer a realidade das escolas parceiras de EI do município, além de aprofundar nossos conhecimentos em relação ao tema de pesquisa, percebendo sua relevância atualmente, com as trocas de experiências realizadas com as docentes. Através do projeto, é possível que as estudantes dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia e Ciências Biológicas, busquem a partir de pesquisas e estudos teóricos, ampliar a visão em relação ao contato das crianças com a natureza, planejando práticas sob uma perspectiva diferenciada, de modo a ver o desemparedamento das infâncias como uma necessidade para o desenvolvimento das habilidades cognitivas, físicas e emocionais, conectando a criança com o meio, de forma a perceber que todos nós fizemos parte da natureza. Sendo assim, espera-se que o projeto tenha continuidade nos próximos anos, colaborando para uma educação de qualidade, onde o brincar na natureza seja prioridade na construção dos planejamentos docentes.

## Referências

- BARROS, Maria Isabel Amando de. **Desemparedamento da infância: a Escola como Lugar de Encontro com a Natureza.** 2. ed. Rio de Janeiro: alana, 2018.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Brasília, 1996. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 20 de mar. de 2024.
- COLINO, Stacey. **A natureza é um bom remédio para o corpo e a mente.** A ciência explica o porquê. 2023. Disponível em: <https://www.nationalgeographicbrasil.com/ciencia/2023/07/a-natureza-e-um-bom-remedio-para-o-corpo-e-a-mente-a-ciencia-explica-o-porque> Acesso em: 20 jun. 2024.

Como a falta de verde no meio urbano impacta a vida da população? Summit Mobilidade. 2020. Disponível em: <https://summitmobilidade.estadao.com.br/guia-do-transporte-urbano/como-a-falta-de-verde-no-meio-urbano-impacta-a-vida-da-populacao/> Acesso em: 20 jun. 2024

Entre as culturas da infância e a rotina escolar: em busca do sentido do tempo na Educação Infantil. **Revista Teias: infância, literatura e educação, Rio de Janeiro, v.**

FARIA, Leonardo. **Os períodos sensíveis do desenvolvimento cerebral.** 2023. Disponível em: <https://meucerebro.com/os-periodos-sensiveis-do-desenvolvimento-cerebral/#comments> . Acesso em: 22 mai. 2024.

FREIRE, Heike. Oficinas. 2024. Disponível em: <https://heikefreire.com/workshops/> Acesso em: 10 jun. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL CAMPUS VACARIA. **Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Pedagogia.** Vacaria, 2023. Disponível em: <[https://ifrs.edu.br/vacaria/wp-content/uploads/sites/15/2023/02/PPC\\_PEDAGOGIA\\_Vacaria\\_30112022\\_Artigo-Capitulo.pdf](https://ifrs.edu.br/vacaria/wp-content/uploads/sites/15/2023/02/PPC_PEDAGOGIA_Vacaria_30112022_Artigo-Capitulo.pdf)>. Acesso em: 02 de jun. de 2024.

LOUV, Richard. **A última criança na natureza:** resgatando nossas crianças do transtorno do déficit de natureza. 1. ed. São Paulo: Aquariana, 2016.

Pedagogia verde e educação emocional: cuidando da saúde mental. Fundação Universitária Iberoamericana. 2019. Disponível em: <https://blogs.funiber.org/pt/formacao-professores/2019/12/30/funiber-pedagogia-verde> Acesso em: 13 jul. 2024.

SNICHELOTO, Ivone. **“Ela é forte porque é, é preciosa!”:** relações entre crianças e natureza na educação infantil. 2019.



## AS JUVENTUDES E AS AVES DE PLUMAGENS COLORIDAS

Júlia Pereira Damasceno de Moraes

**E**screver sobre juventudes é escrever sobre pluralidade, sobre reconhecimento da diferença inerente a cada ser humano. Também é depositar em páginas em branco um tanto de esperança. Se eu fosse definir as juventudes com alguma outra palavra, certamente seria Esperança. Primeiro porque a adolescência é composta por anos que parecem séculos de espera. E depois, porque a ideia é que valha a pena esperar. Tem esse tempo que parece estar suspenso como naqueles filmes de ação, em que um segundo passa em câmera lenta e demora mais do que um segundo apenas. O tempo não passa quando eles querem que passe e passa muito rápido quando eles querem que demore. Os jovens vivem nesse desajuste temporal que bem representa o desajuste emocional resultante da demora compreensível em reconhecer-se, em saber-se, em entender-se e, tudo isso, no mundo. Além de serem várias, as juventudes são, por essência, esperança que tudo melhore com o tempo, esse amigo/inimigo de todos nós.

A juventude é, além de esperança, aquele sonho distante de independência e autonomia. São, aqueles anos específicos que residem entre a aborrecência e a adultice, encharcados de impaciência, desânimo, muitas possibilidades de trabalho, o frenesi do muito fazer e a inércia do não saber o que fazer primeiro. Nesse turbilhão absurdo dessa paradoxal relação entre o que é e o que deveria ser, os jovens tem que sobreviver. De alguma maneira atravessam esse estranho portal que é o deixar de ser adolescente, passar a ser jovem e assumir – sabe lá Deus como – as responsabilidades que preconizam mais responsabilidades ainda. Isso não é pouca coisa. Mas os jovens não são pouca coisa.

Outra coisa que as juventudes representam é a força. De força, os jovens entendem. Eles cambeteiam entre traumas das infâncias (que todos indubitavelmente por estarmos vivos carregamos) e incertezas de futuro. Assim, residem em três tempos. Revisitam conscientemente e

inconscientemente o passado, aceleram o passo no presente e anseiam por construir um futuro, frequentemente diferente do presente que nem sempre consideram tão presente assim. Essa força não é física, devo dizer. É invisível, mas é perceptível. Dá pra notar essa potência a cada vez que eles resistem e seguem adiante, apesar das invisibilidades relacionadas a gênero, raça, cor, denominações religiosas, poder de consumo, as relações familiares, as relações com os pares e consigo.

Se eu fosse trazer outras palavras além de esperança, autonomia, independência e força, eu ousaria dizer que as juventudes são Fome. Nem escrevo apenas sobre a carência de comida (tipo feijão e arroz mesmo, porque nesse texto aqui ninguém está falando de sushi e profiteroles), resultante do empobrecimento maciço de uma sociedade que, por conta das escolhas políticas, se compromete a alimentar uma máquina muito parecida com um saco sem fundo (como dizia a minha avó) movida à carne de gente, suor e tempo de vida. A Fome sobre a qual dedico um tempinho pra escrever é essa de pão e água e é aquela outra, de direção na vida, de rumo de sentido, de significado, de entendimento. Elas – as juventudes - querem. Querem e não é pouco. Mas os jovens não são de pouco querer porque não São pouco. São muito.

O problema é que Ser muito traz sérias complicações. O que tenho vivenciado nesses meus 26 anos de lida com crianças, adolescentes e jovens, é que há um momento na vida em que é possível – ao pensar nas juventudes – facilmente imaginar um universo inteirinho contido em um balão desses de aniversário. A coisa está prestes a explodir. Só não se sabe bem quando. As residuais tensões adolescentes se aliam (se tudo der certo) à consciência de classe e à percepção de si, do outro e de si no mundo.

A consciência de si no mundo implica em posicionar-se, em tomar para si o espaço que é seu. E aí, começa a lengalenga. Primeiro, as confusões arrastadas ao longo da vida e que permanecem nos tornozelos das juventudes. Essas correntes podem ser abstratas ou concretas. Há os pesos que tem cunho abstrato, tais como os choques geracionais, as diferenças culturais, os amores, quereres, saberes, sabores e prazeres que se modificam na mesma intensidade que se modificam as cores das bandeiras que hasteamos... e há os pesos que tem cunho concreto, a exemplo da concreta falta de oportunidades de empregos, da ansiedade em conseguir uma vaga em alguma universidade e em saber-se capaz de assegurar o sustento para si e para os filhos que eventualmente virão,

para garantir que se perpetuem as humanidades.

Haja força e esperança para lutar pela independência (financeira e mental). As oportunidades de empregos estão, para o bem e para o mal, atreladas aos diferentes níveis de instrução e à relação da sociedade com o capital e com os meios de produção. Demorando um tantinho mais nessa questão é importante dizer que o ser humano, jovem ou não, vive com o que tem. Há quem tenha vastas propriedades que, de tantas, não cabem em uma folha de papel. Há quem de propriedade só tenha a si mesmo e a própria capacidade produtiva.

Ao descrever a venda de si, um filósofo<sup>1</sup> húngaro muito sabido que estudava outro pensador cujas ideias ainda alicerçam muitas propostas de transformação social no dia de hoje (MARX), conta que a teologia dizia sobre o homem que foi condenado a comer o pão com o suor do seu rosto, mas a lenda econômica é capaz de explicar o motivo porque existem pessoas que escapavam e escapam a esse mandamento divino. ... Aconteceu que a elite foi acumulando riquezas e a população acabou por ficar sem ter outra coisa para vender além da própria pele. Temos aí o pecado original da economia.

As juventudes que transitam diariamente por caminhos sempre iguais e registram suas digitais de tempos em tempos para provar que trabalham, também acabam reduzindo o passo para escutar discursos que contam histórias de meritocracia e da incrível sorte de um salário mínimo tranquilo e seguro, caso não tenham a incrível veia empreendedora que nasce milagrosamente com 1% da população mundial.

Antes que o leitor pense que escrevo com base em vozes da minha cabeça ou garimpadas por algum ChatGPT ludibrioso por aí, é oportuno explicar que emprestei as informações expressas no site O Iceberg<sup>2</sup> que, discorre sobre a desigualdade econômica global em 2021. Esse sítio de alcance transcontinental ensina a ler gráficos que traduzem a triste informação sustentada pelo World Inequality Database(WID) de que 1% da população global detém 48% do poder econômico. Um estudioso que entende muito de economia que, inclusive, é autor do

1 István Mészáros, filósofo húngaro, está entre os mais importantes intelectuais marxistas da atualidade.

2 ICEBERG, O. Distribuição da riqueza no Brasil e no mundo, in: em Análise Política/ Cruzamento de Dados. 2022. Disponível em: <https://oiceberg.com.br/distribuicao-dariqueza-no-brasil-e-no-mundo/> Acessado em 10 de agosto de 2024.

livro *O Capital no Século XXI*, é uma das mentes pensantes responsáveis pelo site que expressa em números a desigualdade que as juventudes vivenciam no cotidiano.

É importante discutir as desigualdades sociais porque não há amor que sobreviva nas cabanas e não escrevo apenas sobre uma juventude. Aquela rica, que usa lentes cor-de-rosa e estuda nos horários certinhos, trabalha no trabalho dos sonhos ou vive de renda e faz cinco refeições por dia. Sobre essa, também escrevo. Mas como não sou o mar, não podendo por isso obter bons níveis de profundidade na mesma proporção que obtenho grandes extensões da superfície, meu compromisso é com as juventudes invisibilizadas ainda que sejam a materialização da incontestável maioria da população jovem do mundo.

Nessas circunstâncias, é irresponsável não pensar que a Educação é um instrumento de permanência ou transformação social. Tanto Freire quanto Bauman chamaram atenção para o fato de que é recorrente a ocasião em que alguém que sofreu misérias e esquece que sofreu misérias represente misérias na vida de outras pessoas. Na verdade, perdoe-me o leitor pela brincadeira pueril com as palavras. Freire escreveu que quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é virar o opressor. Já Bauman, ao ceder a entrevista a Ricardo Mazzeo, destacou que “uma pessoa que era explorada e esqueceu isso vai explorar outras pessoas, uma pessoa que era olhada com desprezo e faz de conta que esqueceu isso agora fará o mesmo.”

As juventudes moram nas escolas por muitas horas de suas vidas. As escolas são como reinos onde residem as educações formais. As educações institucionalizadas, validadas e materializadas em dias letivos e horas-aula podem contribuir para que os jovens se reconheçam, reconheçam o outro e se reconheçam no mundo ou podem contribuir para que os jovens se conformem, duvidem de si e estranhem qualquer modo de ser, ver, sentir, pensar e viver que não seja o seu.

As escolas, essas construções que no Brasil podem ser feitas de concreto, vidro e metal, madeira, lona, bambu ou à sombra de alguma árvore centenária, podem fomentar sonhos ou manter a população tal qual esses personagens da Zumbilândia ou do *The Walking Dead*, mortos-vivos, dormindo enquanto produzem mais zumbis. As escolas, que são casas comuns feitas de gente, podem mudar as vidas das juventudes. Isso porque essas pessoas que são a escola podem saber de si,

do outro e de si no mundo. Podem resgatar a si mesmos e, nesse processo, sem querer, salvarem outros durante o caminho. Podem impregnar-se dessas ousadas ideias e, assim, contribuírem para fortalecer a esperança, a força, a autonomia e essa fome de vida das juventudes.

Asas ou gaiolas, como disse Rubem Alves. Se fecho os olhos por um instante apenas, por mais fugaz que seja, e penso em meus estudantes ao longo desses anos, lembro rapidamente das narrativas que me contavam – anos depois – de que a escola contribuiu para eles serem vistos, enxergados, percebidos, ouvidos, notados.

Fato curioso é que também eu – que trabalho com juventudes – nunca fui muito de correntes: nem de ouro (com o dinheiro que elas custam, compraria livros que valem mais), nem de metal (doem os tornozelos). Também não sou muito de gaiolas, por mais que pareçam proteger dos riscos do ambiente externo quem está “seguro” ali dentro. Olhando as juventudes na concretude do cotidiano, posso dizer que eles também estão mais para a plumagem colorida da esperança com asas que não se contenta com gaiolas.

A esperança se alimenta de horizontes. O horizonte é um convite ao movimento. Realmente... Se eu fosse definir.... Se eu fosse definir as juventudes com alguma outra palavra, certamente seria Esperança.

## Referências

- ALVES, Rubem. Gaiolas e asas. **Folha de São Paulo**, v. 5, 2001.
- BAUMAN, Zygmunt. Sobre educação e juventude: conversas com Riccardo Mazzeo. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2013.
- FREIRE, Paulo et al. Pedagogía del oprimido. 1971.
- ICEBERG, O. Distribuição da riqueza no Brasil e no mundo, in: em Análise Política/Cruzamento de Dados. 2022. Disponível em: <https://oiceberg.com.br/distribuicao-da-riqueza-no-brasil-e-no-mundo/> Acessado em 10 de agosto de 2024.
- MÉSZÁROS, István. A educação para além do capital. Theomai, n. 15, p. 107-130, 2007.



# A CONTRIBUIÇÃO DO OBSERVATÓRIO DE EDUCAÇÃO DE VACARIA NA FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

Suelen Cristiane de Almeida Orsi  
Adriana Aparecida de Almeida Marcolin  
Aline Carla de Almeida Chedid

## 1 Considerações iniciais

É irrefutável que a formação de profissionais na área da educação contribui para aprimorar o desempenho de habilidades docentes. Assim, o acesso à formação, indubitavelmente aproxima pessoas que buscam qualificar seus trabalhos e aperfeiçoar a prática pedagógica. Além disso, promover meios de conexão ao conhecimento, significa investir na valorização profissional, considerando que oportunizar grupos de estudos, pesquisa e extensão, são contribuições que reverberam na vida pessoal e na personificação de cada participante inscrito. Neste sentido, o Programa Observatório de Educação de Vacaria (OBEDU) tem servido como ponte às demandas educacionais do município de Vacaria e região, viabilizando a oferta de cursos, palestras e webinars aos profissionais da educação.

Neste texto, iremos destacar, brevemente, a partir da Lei 14.817/2024 que expressa sobre a valorização dos profissionais da educação básica da rede pública e da Lei complementar nº 12/2012 sobre o Plano de Carreira do Magistério Público Municipal de Vacaria a importância do Programa OBEDU para garantia de qualificação e valorização de todos os profissionais de Educação, atendendo a demandas alinhadas aos interesses das escolas do município e região. Ainda, resumidamente, os métodos utilizados para comunicação com o público alvo e algumas ações e parcerias realizadas durante o ano de 2024. Por fim, as considerações finais com uma reflexão avaliativa sobre o programa OBEDU.

## 2 A importância do Observatório de Educação de Vacaria na formação de profissionais da educação

É reconhecida a importância do aperfeiçoamento de professores para o ambiente profissional, considerando que o conhecimento é inesgotável, face a grandiosidade de desafios enfrentados no cotidiano escolar, bem como a necessidade do desenvolvimento de habilidades profissionais para sua docência nos estabelecimentos de ensino.

Tendo em vista a diversidade de questionamentos que emergem no cotidiano escolar, seja pelas diferenças que são cada vez mais evidenciadas, seja pelos desafios caracterizados no dia a dia escolar, a docência, por vezes, mostra-se fragilizada num contexto em que as metas precisam ser alcançadas, em que estudantes manifestam descrença com o futuro, e, ainda, o planejamento cede espaço ao cabedal de projetos, sejam eles obrigatórios por lei ou por circunstância.

Logo, o desempenho profissional dos docentes, certas vezes, revela fragilidades distante de um contexto inexorável de vulnerabilidades. Isso posto, conjectura-se que a formação de professores se mostra essencial para a aproximação profissional e a concentração de esforços coletivos em favor do saber humanizado.

Em vista disso, alicerçou-se na legislação brasileira a formação continuada de professores, com a finalidade de promover a permanente atualização profissional, conforme o artigo 3º, inciso II, da Lei 14.817 de 16 de janeiro de 2024, “A valorização dos profissionais da educação escolar básica pública contemplará: II – formação continuada que promova a permanente atualização dos profissionais”.

Deste modo, a progressão e a promoção profissional desponta como meio de possibilitar a evolução remuneratória do profissional da educação, incentivando mudança de nível e grau respectivo, condicionada à realização de uma carga horária mínima de estudos em formações continuadas, de acordo com o viabilizado no plano de carreira do ente público, como estímulo da qualidade do exercício profissional, do desempenho e desenvolvimento permanente do professor, conforme preconiza o artigo 4º, inciso II, alíneas a, b, c e inciso III, alínea b, da Lei 14.817 de 16 de janeiro de 2024

Art. 4º Os planos de carreira dos profissionais da educação escolar básica pública contemplarão as seguintes diretrizes:

II – organização da carreira que considere:

- a) possibilidade efetiva de progressão funcional periódica ao longo do tempo de serviço ativo do profissional;
- b) requisitos para progressão que estimulem o permanente desenvolvimento profissional;
- c) interstício, em cada patamar da carreira, suficiente para o cumprimento de requisitos de qualidade de exercício profissional para progressão;

III – inclusão, entre os requisitos para progressão na carreira, de:

- b) atualização permanente em cursos e atividades de formação continuada.

Não obstante, o Plano de Carreira do Município de Vacaria, RS, por meio da Lei Complementar nº 12 de 29 de fevereiro de 2012, viabiliza, como requisito necessário para a promoção na carreira do magistério municipal, o aperfeiçoamento docente, estabelecendo um interstício mínimo de exercício profissional e horas de formação continuada em cada classe, a fim de possibilitar a promoção do professor, em consonância com os objetivos estabelecidos na legislação federal, que se justifica como forma de valorização do profissional educador.

Art. 9º Promoção é a passagem do titular de cargo de professor de uma classe para outra imediatamente superior. Parágrafo Único - As promoções obedecerão ao critério de tempo de exercício mínimo em cada classe, aperfeiçoamento do profissional e avaliação do desempenho.

Observa-se que os níveis correspondem à habilitação do professor, dividindo-se em quatro categorias, de I a IV, incluindo a formação em nível médio, na modalidade Normal/Magistério, graduação, pós-graduação em nível de especialização e pós-graduação em nível de mestrado ou doutorado, havendo a progressão do professor, conforme a ascensão em sua titulação, sendo notadamente um incentivo ao profissional da educação em permanecer em constante atualização profissional e, consequentemente, o desenvolvimento de uma educação de qualidade, em conformidade com o artigo 8º, da Lei Complementar nº 12 de 29 de fevereiro de 2012

Art. 8º Os níveis, referentes à habilitação do titular do cargo de professor, são:

Nível I - formação em nível médio, na modalidade Normal/ou Magistério com complementação pedagógica (estágio);

Nível II - formação em nível superior, em curso de Licenciatura Plena ou outra graduação correspondente às áreas de conhecimento específico do currículo, com formação pedagógica, nos termos da legislação vigente;

Nível III - formação em nível de pós-graduação em especialização, em curso na área de educação devidamente reconhecido pelo Ministério da Educação - MEC;

Nível IV - formação em nível de pós-graduação em mestrado ou doutorado, em curso na área de educação devidamente reconhecido pelo Ministério da Educação - MEC.

No que se refere à mudança de classe, haverá a promoção do professor(a) atendendo aos critérios: tempo de serviço, formação continuada e avaliação de desempenho. Nota-se que, mais uma vez, é valorizada a atualização e, inevitavelmente, a valorização da carreira do professor, visto que, para a mudança de classe, obedece o requisito de cumprimento de perfazer, no mínimo, 120 (cento e vinte) horas para classe B, 160 (cento e sessenta) horas para C, 200 (duzentas) horas para D, 240 (duzentos e quarenta) horas para E, 280 (duzentos e oitenta) horas para F, mostrando-se claramente a preocupação com a qualificação profissional do professor e com a qualidade do ensino municipal, nos termos do artigo 10 e parágrafos, da Lei Complementar nº 12 de 29 de fevereiro de 2012

Art. 10 A promoção a cada classe obedecerá aos seguintes critérios de tempo, aperfeiçoamento e avaliação de desempenho: § 1º Para a classe “A”: ingresso automático. § 2º Para a classe “B”: a) 03 (três) anos na classe A; b) cursos de aperfeiçoamento relacionados com a educação, que somados perfaçam, no mínimo, 120 (cento e vinte) horas; c) avaliação de desempenho na carreira. § 3º Para a classe “C”: a) 04 (quatro) anos na classe B; b) cursos de aperfeiçoamento relacionados com educação, que somados perfaçam, no mínimo 160 (cento e sessenta) horas; c) avaliação de desempenho na carreira. § 4º Para a classe “D”: a) 05 (cinco) anos na classe C; b) cursos de aperfeiçoamento relacionados com a educação, que somados perfaçam, no mínimo 200 (duzentas) horas; c) avaliação de desempenho na carreira. § 5º Para a classe “E”: a) 6 (seis) anos na classe D; b) cursos de aperfeiçoamento relacionados com educação, que somados perfaçam, no mínimo 240 (duzentos e quarenta) horas; c) avaliação de desempenho na carreira. § 6º Para a classe “F”: a) 7 (sete) anos na classe E; b) cursos de aperfeiçoamento relacionados com a educação, que somados perfaçam, no mínimo 280 (duzentos e oitenta) horas; c) avaliação de desempenho na carreira.

Notadamente, percebe-se a importância da formação continuada para a valorização profissional do professor, não só com a progressão e promoção do educador, mas também para repensar sua prática docente, visto que a educação está em constante transformação, sendo indispensável a atualização permanente do profissional, para prepará-lo aos desafios encontrados no desempenho da docência.

Deste modo, a Lei 5.197, de 14 de dezembro de 2022, com o objetivo de oportunizar uma educação pública de qualidade, instituiu o Programa Observatório de Educação no âmbito municipal de Vacaria, como suporte às demandas educacionais no município de Vacaria, numa cooperação com o Instituto Federal do Rio Grande do Sul, Campus Vacaria, de acordo com o artigo 1º do referido Diploma

**Art. 1º.** Fica instituído o “Observatório da Educação” que tem por finalidade sistematizar informações e conhecimentos, projetos em execução e que podem atender os desafios para qualificar os processos educacionais no Município de Vacaria, bem como promover a interação entre os órgãos que atuam diretamente na área da educação.

Assim, o Programa Observatório de Educação propicia o acesso às formações continuadas, promovendo o conhecimento e a integração do magistério, bem como colaborando com a formação acadêmica de licenciandos e funcionários de escolas, favorecendo a promoção do aperfeiçoamento profissional. Da mesma forma, observa os interesses do seu público-alvo, promovendo formações de acordo com a realidade da educação local, ao responder as demandas apresentadas pelos gestores das escolas, professores e funcionários, de acordo com o que preconiza o artigo 3º e incisos III, IV, V, VI, VII e VIII, da Lei 5.197, de 14 de dezembro de 2022.

### **3 Algumas ações do OBEDU em 2024 e seus percursos**

O Observatório de Educação de Vacaria, utiliza os meios de comunicação virtuais, *WhatsApp, Instagram e E-mail*, como um dos principais meios de comunicação com os interessados, nesses espaços são divulgadas as formações e os links para inscrição. Os cursos (gratuitos) são ofertados na modalidade presencial, na Instituição Educacional CEMAX, no modelo *online*, por meio da plataforma virtual do *Google Meet*, ou até mesmo em formato híbrido.

No presente ano, foram realizadas diversas ações junto a comunidade, como: abertura pedagógica do ano letivo dos municípios de Vacaria/RS, com o tema: Educação, Autonomia e Democracia: a escola no século XXI - e do município de Pinhal da Serra/RS voltada para a etapa da Educação Infantil; os cursos de formação inicial e continuada - Matemática Financeira Básica e Português para concursos; Formação destinada a educadores(as) e famílias atípicas para conscientização sobre o Autismo, instituindo o mês de abril como mês da “Consciência Azul - Autismo” - que durante 6 (seis) encontros foram abordados temas como atendimento psicosocial, direitos da pessoa com deficiência, educação e saúde; curso de formação continuada para educadores com o objetivo de pensar o sentido da educação escolar no contexto republicano e democrático - Escola democrática e os desafios da contemporaneidade; e algumas parcerias, por parte do curso de Licenciatura em Pedagogia do IFRS - Campus Vacaria e do projeto de extensão Laboratório de Educação e Natureza (LABENATU), para auxílio e organização de encontros formativos para servidores de algumas escolas de Educação Infantil de Vacaria.

O programa OBEDU também conta com a construção de uma plataforma virtual por meio do domínio <https://observatorio.vacaria.ifrs.edu.br/>. Nela serão disponibilizados estudos e análise de dados estáticos, perspectivas, desafios e experiências pertinentes à educação, ademais, propostas para encontros formativos para educadores. Por meio desse site, serão expostos o mapeamento das escolas públicas, projetos desenvolvidos por docentes, artigos sobre educação, cursos de formação continuada para educadores e comunidade geral, com temáticas afetas aos campos educacionais e sociais, acesso a documentos legislativos e materiais pedagógicos, tornando-se assim um centro de referência para educação do município, possibilitando e proporcionando mudanças na qualidade de vida local, consolidando o compromisso de valorização da educação.

#### **4 Considerações finais**

Diante do exposto, avaliamos que o Programa Observatório de Educação tem contribuído na formação docente e na valorização profissional dos servidores de carreira da educação municipal de Vacaria, sendo veículo para a atualização profissional, bem como de progressão

e promoção, em consonância com a legislação federal e municipal. Além disso, tem sido mote para o desenvolvimento de projetos e eventos que contemplam a diversidade e a pluralidade de pensamento, salvaguardando os direitos assegurados pela constituição e os ditames da ética profissional.

## Referências

- BRASÍLIA, DF. Lei 14.817 de 16 de janeiro de 2024. **Valorização dos profissionais da educação escolar básica pública.** Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2024/lei/l14817.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/l14817.htm)>. Acesso em 20 jul. 2024.
- JORGE, N. M., & PEREIRA, P. S. (2020). **Reflexões de uma Pesquisa Colaborativa na Formação Continuada de Professores de Matemática a partir do Programa Observatório da Educação.** Revista Paranaense De Educação Matemática, 8(15), 106–122. <https://doi.org/10.33871/22385800.2019.8.15.106-122>. Acesso em 20 jul. 2024.
- REHFELDT, Márcia Jussara Hepp; DOS SANTOS, Thuliê Nunes. **Contribuições do observatório de educação de uma universidade na formação de docentes da escola básica.** Revista de Ensino de Ciências e Matemática, São Paulo, v. 11, n. 4, p. 95–112, 2020. DOI: 10.26843/renccima. v.11i4.1893. Disponível em: <https://revistapos.cruzeirodosul.edu.br/renccima/article/view/1893>. Acesso em: 7 jun. 2024.
- ROCHA, G. D. F da. **Formação continuada de professores de Matemática na EFAP: os significados de um grupo de professores.** Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação). UFSCar. São Carlos (SP), 2015.
- VACARIA, RS. Lei Complementar nº 12, de 29 de fevereiro de 2012. **Plano de Carreira do Magistério Público Municipal.** Disponível em: [https://vacaria.rs.gov.br/uploads/arqs\\_downloads/PLANO-DE-CARREIRA-MAGISTERIO-LEI-COMPLEMENTAR-N-12.pdf](https://vacaria.rs.gov.br/uploads/arqs_downloads/PLANO-DE-CARREIRA-MAGISTERIO-LEI-COMPLEMENTAR-N-12.pdf). Acesso em 20 jun. 2024.
- VACARIA, RS. Lei Nº 5.197, de 14 de dezembro de 2022. **Programa Observatório da Educação.** Disponível em: <https://www.vacaria.rs.leg.br/proposicoes/pesquisa/0/1/0/27190>. Acesso em 7 jun. 2024.



## **EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A AVALIAÇÃO FORMATIVA COMO CAMINHO PARA A CIDADANIA E AUTONOMIA**

Raquel Maciel Lopes  
Andréia Morés  
Eliana Maria do Sacramento Soares

**A** educação inclusiva, ao longo das últimas décadas, tem-se consolidado como uma política essencial para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. A formação para a cidadania e autonomia é um dos objetivos da educação inclusiva, que visa garantir o pleno desenvolvimento de todos os estudantes, considerando suas características individuais. Para além de oferecer as mesmas condições a todos, ela busca atender às necessidades específicas de cada estudante, promovendo uma adaptação das práticas educativas que considere as singularidades de cada indivíduo.

Neste contexto, a avaliação constitui-se em um tema inerente ao processo educacional, que vai muito além do que, simplesmente, realizar registros dos estudantes, envolvendo aspectos como construção do conhecimento, o sujeito que aprende e as práticas pedagógicas. Ela está conectada a um Paradigma Educacional que embasa e direciona os processos educativos, ou seja, trata-se de um importante aspecto articulado a uma estrutura “macro” presente no âmbito escolar e, por isso, não pode ser abordada isoladamente.

A escola é uma instituição educacional vinculada à cultura, aos tempos e aos espaços construídos pela humanidade (Lévy, 1996). Na conjuntura atual, as práticas avaliativas tradicionais, muitas vezes centradas em uma abordagem classificatória e somativa, não conseguem mais atender às necessidades complexas e diversificadas dos estudantes contemporâneos na perspectiva da Educação Inclusiva.

A importância de repensar essas práticas está diretamente ligada à promoção de uma educação voltada para o desenvolvimento do exercício

da cidadania, como objetiva a legislação brasileira (Brasil, 1996). Nessa perspectiva de formação humana, a avaliação não se encontra articulada ao fracasso, mas à aprendizagem em suas múltiplas dimensões: “aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros e aprender a ser” (UNESCO, 1996). Para tanto, ela não pode ter um caráter punitivo e necessita da participação de todos os envolvidos no processo.

A avaliação formativa se alinha com os princípios de uma educação inclusiva e equitativa. Em vez de focar na mera classificação dos alunos, essa abordagem enfatiza a importância de um processo contínuo de regulação e orientação das aprendizagens. Nessa perspectiva, a avaliação formativa não só contribui para a construção de habilidades acadêmicas, mas também para o desenvolvimento de competências sociais e emocionais essenciais para a cidadania e a autonomia. Ela se distancia da lógica punitiva e excludente, buscando desenvolver o processo educacional dos estudantes, considerando suas individualidades em um esforço colaborativo de construção do conhecimento.

Nesse sentido, segundo Romanowski e Wachwicz (2006) a avaliação tradicional apresenta diversos obstáculos à formação do educando como sujeito autônomo. Os procedimentos de avaliação são focados em classificar os alunos em bons e maus no desempenho, mais preocupados com a distribuição dos registros do que com a Educação Inclusiva. Essa abordagem avaliativa normativa e comparativa cria uma relação utilitarista da educação, em que os estudantes trabalham fundamentalmente pela nota, o que pode comprometer a promoção de um ambiente socioemocional saudável, equitativo e empático.

Em contrapartida a essa visão que considera o sujeito um espectador passivo, Romanowski e Wachwicz (2006) apresentam a avaliação formativa como uma concepção que se baseia na ideia de regulação contínua e individualizada das aprendizagens ao longo do processo educacional. Em consonância com as autoras, Perrenoud (1998) destaca a importância da avaliação formativa para construir representações realistas das aprendizagens dos alunos, sem preocupação com classificações ou certificações, mas com o objetivo de orientar as aprendizagens.

Em acesso a essas ideias, a metacognição e a autorregulação

surgem como componentes essenciais de uma prática avaliativa formativa. Ao incentivar os estudantes a refletirem sobre seus próprios processos de aprendizagem, identificando pontos fortes e áreas de melhoria, é possível contribuir para o desenvolvimento da autonomia. Da mesma forma, a autoavaliação e a construção de espaços de diálogo entre professores e estudantes são estratégias que promovem a responsabilidade e o engajamento dos alunos com seu próprio desenvolvimento.

As aprendizagens também se desenvolvem na regulação contínua e na análise dos erros, para Romanowski e Wachwicz (2006), a regulação não é vista como um momento específico, mas como um componente permanente da prática pedagógica. Para Perrenoud (1998), a mudança nas práticas de avaliação em direção a uma abordagem mais formativa implica uma transformação do ensino, da gestão da sala de aula e do suporte aos alunos em dificuldade. Os autores pensam a didática enquanto um dispositivo que favorece a regulação contínua das aprendizagens. Para tanto, a prática pedagógica deve envolver situações de comunicação que estimulem os alunos a ajustar suas ações e representações com base nas interações com o ambiente e com seus colegas.

No entanto, para que a avaliação formativa se efetive como caminho para a cidadania e autonomia, faz-se necessário que os educadores assumam uma postura reflexiva e crítica em relação às suas práticas pedagógicas. Isso implica uma mudança de paradigma, em que o foco deixa de estar na avaliação enquanto instrumento de controle e passa a ser compreendido como uma ferramenta de apoio ao processo de aprendizagem. Os professores, nesse contexto, devem ser mediadores ativos, capazes de criar situações pedagógicas que incentivem a reflexão, a colaboração e a participação ativa dos estudantes.

Um exemplo dessa prática pode ser observado em situações pedagógicas que envolvem a construção de jogos educativos ou atividades interativas, onde os estudantes são convidados a aplicar e refletir sobre os conhecimentos adquiridos. Nessas situações, o papel do professor é fundamental, não apenas na criação das atividades, mas também na condução das discussões e na análise dos resultados. Ao incentivar os alunos a refletirem sobre suas experiências e a compartilharem suas opiniões, o professor promove o desenvolvimento de habilidades essenciais para a cidadania, como a capacidade de argumentação, a

empatia e o respeito às diferenças.

Outro aspecto relevante da avaliação formativa na educação inclusiva é a sua capacidade de promover um ambiente de aprendizagem colaborativo. Ao valorizar a participação ativa dos estudantes e ao reconhecer a importância das interações sociais no processo de aprendizagem, a avaliação formativa contribui para a construção de um ambiente educacional em que todos os alunos se sentem valorizados e respeitados. Essa postura é fundamental para a promoção de uma educação inclusiva que, ao invés de segmentar ou excluir, busca integrar todos os estudantes, respeitando suas diferenças e valorizando suas potencialidades.

Diante do exposto, a fim de possibilitar uma tomada de consciência da prática educativa para (re) pensar o processo, como também os instrumentos que contemplam uma avaliação contínua e formativa, este estudo busca problematizar o processo de avaliação, bem como refletir sobre as possibilidades da avaliação formativa no ensino e na aprendizagem.

Para refletir acerca das possibilidades da prática da avaliação formativa, a seguir descreve-se um recorte da situação pedagógica desenvolvida com uma turma de 2º ano, com estudantes em processo de alfabetização. Foi necessário pensar uma situação pedagógica que não apenas testasse o conhecimento dos estudantes sobre os conceitos estudados, mas também que os encorajasse a aplicar, analisar e sintetizar o que aprenderam e discutiram em sala de aula, olhando para si, para o outro e para o contexto a ser trabalhado.

Ao contrário das narrativas baseadas em “senso comum” que circulam em ambientes educativos sobre o professor mediador, como aquele que apenas “observa” sem interferir, aqui destaca-se todo o processo que um professor mediador precisa detalhar ao planejar uma situação, pensando nos objetivos que deseja atingir e nas estratégias que vai dispor para tal objetivo. Como por exemplo, o desenvolvimento de um jogo que exigiu a compreensão dos níveis psicogenéticos em que as crianças estavam, a construção de perguntas que mobilizassem a capacidade de reflexão, relacionando a quantidade de palavras, sílabas e letras a fim de desestabilizar as certezas para a progressão neste percurso. Dessa forma, para ser um professor mediador, é preciso saber articular conhecimento científico com a intencionalidade pedagógica. O jogo

digital foi construído em forma de Quiz interativo, envolvendo a construção de palavras, letras iniciais e finais, relação entre imagem e palavras e consciência fonológica. Primeiramente, as crianças escolhiam seus personagens e clicavam na resposta que compreendiam solucionar o desafio. Logo após finalizado o tempo das perguntas, havia o feedback na plataforma sobre o processo do grupo. Após o encerramento dessa etapa, os estudantes foram questionados a refletir sobre o processo de aprendizagem por meio da oralidade e da escrita. Ao pedir que eles escrevessem suas opiniões sobre o jogo, a professora não só estimulou a habilidade de escrever, mas também a capacidade de refletir criticamente sobre suas experiências.

Uma das crianças que estava na fase “silábica” da alfabetização, embora inicialmente frustrada ao tomar consciência da incompletude da sua hipótese de pensamento diante das atividades do *game*, foi incentivada a perseverar na tarefa de escrever sua opinião. Esse esforço de expressar em palavras sua insatisfação com o jogo foi uma oportunidade importante para desenvolver a habilidade de escrita. Mesmo diante da dificuldade, através da motivação em deixar registrada sua opinião, ele conseguiu expressar claramente seu descontentamento, com mais letras correspondendo ao som do que em escritas anteriores.

Por outro lado, os outros dois colegas mostraram apoio e curiosidade sobre a opinião da criança anterior, construindo um ambiente de sala de aula colaborativo e respeitoso. A interação entre os colegas durante a atividade fortaleceu a compreensão de que opiniões diferentes são válidas e de que o respeito mútuo é fundamental.

Além disso, ao permitir que os alunos compartilhassem e discutissem suas opiniões, a prática promoveu habilidades sociais e emocionais, essenciais para a formação de estudantes críticos e autônomos, visto que foram incentivados a registrarem e a dialogarem sobre o processo educativo coletivamente desde os anos iniciais. Neste sentido, a pesquisadora em didática, Pimenta (2012), defende a importância do educador no atual contexto contemporâneo, especialmente na colaboração para um processo de humanização mútuo, através de práticas educacionais coletivas e interdisciplinares que possibilitem o pensamento crítico e consequentemente a transformação social.

Sendo assim, conclui-se que as práticas avaliativas formativas

são importantes pois incentivam os estudantes a refletirem sobre suas próprias experiências e a comunicarem suas opiniões de maneira estruturada. Essa abordagem permite-lhes assumir um papel ativo em seu próprio aprendizado, contribuindo para o desenvolvimento de aprendizes mais autônomos, críticos e engajados, preparados para enfrentar desafios e expressar suas ideias com clareza e confiança.

Ao considerar a docência na conjuntura descrita acima, Morés e Soares (2023) enfatizam a “necessidade da superação do objetivismo e racionalismo vigente, propondo a visão sistêmica que inclui o sujeito reflexivo e ativo como cocriador da realidade em que vive”. Para tanto, as pesquisadoras discorrem sobre o conceito da *ecologia de saberes*, sugerindo o desenvolvimento de práticas educativas articuladas a uma ecologia cognitiva em que docentes e estudantes compartilhem saberes, “cuidando-se mutuamente em contextos criativos para experienciar e aprender alicerçado na visão ecossistêmica” (Morés e Soares, 2023, p. 01). Sendo assim, para que efetivamente possa se educar para o exercício da cidadania faz-se necessário promover espaços de diálogos, em que todos consigam ter voz para explanar o vivido e, juntos, a partir disso, construírem conhecimentos que façam sentido na existência de cada um dos envolvidos nessa rede ecossistêmica.

Entretanto, a implementação de práticas avaliativas formativas em contextos de educação inclusiva não está isenta de desafios. Um dos principais obstáculos é a resistência à mudança pelos profissionais que ainda se apegam a modelos avaliativos tradicionais, centrados na classificação e na competição entre os estudantes. Superar essa resistência requer um esforço conjunto para a formação continuada dos profissionais da educação, com vistas a sensibilizá-los para a importância de uma avaliação que valorize o processo de aprendizagem em detrimento do resultado final.

Ademais, é fundamental que a avaliação formativa seja integrada ao currículo escolar de maneira orgânica, e não como uma prática isolada ou complementar. Para que isso ocorra, é necessário que os educadores compreendam a avaliação como um processo contínuo, que permeia todas as etapas do ensino e da aprendizagem, e que seja incorporada ao planejamento pedagógico de forma intencional e reflexiva. A avaliação formativa deve ser vista como um componente essencial do currículo, que contribui para a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva, que prepare os estudantes para o exercício pleno da cidadania.

e para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Outrossim, avaliação formativa propicia a promoção de um ambiente de aprendizagem mais colaborativo e participativo, pois, ao pensar no exercício da autonomia, é preciso refletir sobre o desenvolvimento integral do educando vinculado às necessidades da sociedade contemporânea.

Em suma, a avaliação formativa, quando integrada a uma perspectiva inclusiva de educação, constitui-se em um poderoso instrumento para a promoção da cidadania e da autonomia. Ao proporcionar um acompanhamento contínuo e individualizado das aprendizagens, ela contribui para o desenvolvimento integral dos estudantes, capacitando-os a participar ativamente de seu processo educativo e a se tornarem cidadãos conscientes e autônomos.

A implementação dessa prática requer, contudo, um esforço coletivo para a superação dos desafios e resistências, visando à construção de uma escola verdadeiramente inclusiva, que valorize a diversidade e promova o desenvolvimento de todos os seus estudantes. Assim, a avaliação formativa se revela não apenas como um método pedagógico, mas como um compromisso ético e social com a construção de uma educação de qualidade para todos.

## Referências

PAIS, Hélder; CANDEIAS, Fernanda. **Avaliação Formativa Digital**. Direção-Geral da Educação. Projeto de monitorização, acompanhamento e investigação em avaliação pedagógica. Projeto MAIA. Portugal, 2020.

BRASIL. **Lei Nº 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF. Presidência da República. Disponível em: L9394 (planalto.gov.br). Acesso em: 30 de jun. de 2023.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1996.

MORÈS, Andréia. SACRAMENTO SOARES, Eliane Maria. Ecologizando saberes: possibilidades para criar ecologias de aprendizagem no devir da pandemia. **Revista Cocar**, [s.l], v.18, n. 36.

2023 p. 1-17.

PERRENOUD, Phillip. **Avaliação: da excelência à regularização das aprendizagens: entre duas lógicas.** Porto Alegre, Artmed, 1998.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; WACHOWICZ, Lílian Anna. **Avaliação formativa no**

**ensino superior: que resistências manifestam os professores e os alunos?** ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate (Orgs).

Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de

trabalho em aula. 6. ed. Joinvile-SC: UNIVILLE, 2006. Cap 5, p. 121-139.

UNESCO. Educação um Tesouro a Descobrir: Relatório para a UNESCO da

Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Porto: Edições Asa, 1996.

## SOBRE OS AUTORES

**Adair Adams** – Doutor em Educação nas Ciências pela UNIJUI. Mestre em Filosofia pela PUCRS. Graduado em Filosofia pela UNIJUÍ. Professor EBTT no IFRS - *Campus* Vacaria.

**Adriana Aparecida de Almeida Marcolin** - Doutora em Educação (UCS). Mestra em Educação (UCS). Licenciada em Pedagogia (UCS). Professora na Rede Municipal de Educação de Vacaria e na Rede Estadual de Educação do Rio Grande do Sul. Coordenadora do Observatório de Educação do Município de Vacaria. E-mail: [adrianamarcolin@gmail.com](mailto:adrianamarcolin@gmail.com)

**Adriana Ferreira Boeira** - Doutora em Letras, Mestra em Educação, Especialista em Informática na Educação, Tecnóloga em Processamento de Dados pela Universidade de Caxias do Sul (UCS), Licenciada em Pedagogia Anos Iniciais do Ensino Fundamental (Crianças, Jovens e Adultos) pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). Pós-doutorado em Educação pela UCS e Universidad Autónoma de Madrid (UAM). Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) *Campus* Vacaria. E-mail: [adriana.boeira@vacaria.ifrs.edu.br](mailto:adriana.boeira@vacaria.ifrs.edu.br)

**Andréia Morés** - Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e possui Mestrado e Doutorado em Educação, ambos pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com ênfase na formação de professores e na relação entre teoria e prática na universidade. Atualmente, é professora na área de Humanidades da Universidade de Caxias do Sul (UCS), onde ocupa a posição de Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado). Membro da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC).

**Aline Carla de Almeida Chedid** - Especialista em Gestão Escolar (IDEAU) e em Educação Especial e Inclusiva (FACINTER). Licenciada em Pedagogia (UCS). Professora da Prefeitura Municipal de Vacaria, atuando em Atendimento Educacional Especializado. Colaboradora externa no Observatório de Educação de Vacaria. E-mail: acachedid@hotmail.com

**Ana Paula de Souza Fortaleza** - Possui graduação em Zootecnia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho(2004), especialização em Estatística Quantitativa com Ênfase em Pesquisa pela Universidade Estadual de Londrina(2012), especialização em Docência no Ensino Técnico pelo Centro Universitário Senac(2018), mestrado em Ciência Animal pela Universidade Estadual de Londrina(2007) e doutorado em Ciência Animal pela Universidade Estadual de Londrina(2011). Atualmente é Revisor de periódico da Archivos Latinoamericanos de Producción Animal, Revisor de periódico da Semina. Ciências Agrárias (Impresso), Revisor de periódico da Revista Brasileira de Saúde e Produção Animal, Professor Ensino Básico Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Membro de comitê assessor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Membro de comitê assessor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Membro de comitê assessor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Membro de comitê assessor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul e Diretora da Diretoria de Ensino - Vacaria do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. Tem experiência na área de Zootecnia, com ênfase em Bovinocultura de Corte. Atuando principalmente nos seguintes temas: co-produtos, biodísel, proteína bruta, torta de nabo forrageiro, girassol e caroço de algodão.

**Ana Paula Kuster da Silva** - Mestranda em Educação (PPGE – UNIPLAC), pós-graduada no nível de especialização em Inovação na Educação - 2021, pela Universidade do Planalto Catarinense, câmpus Lages; Pós-graduada no nível de especialização em Tecnologias para

Educação Profissional - 2022, pelo Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), câmpus Urupema. Bacharel em Administração, pelo Centro universitário Leonardo Da Vinci (UNIASSELVI), Polo de Lages. Licenciada em Letras e Pedagogia (UNIPLAC). Membro do Grupo de Pesquisa (GECAL), pela Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC) com pesquisas a respeito do Ato de ler e Tertúlias literárias dialógicas, E-mail: anapaulakuster@uniplaclages.edu.br

**Daniela Corte Real** - Professora Visitante - Educação Inclusiva, IFRS Caxias do Sul. daniela.real@caxias.ifrs.edu.br

**Cleonice Adilio Pidt** - Estudante do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), *Campus* Vacaria. E-mail: cleopidt@gmail.com

**Edilce de Fátima Boeira Camargo** - Graduada em Licenciatura em Pedagogia (2024) e Pós-graduanda do curso Docência na Educação Básica (2024) pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), *Campus* Vacaria. E-mail: edilcebc@gmail.com

**Eliana Maria do Sacramento Soares** - Bacharal, licenciada e mestre em Matemática pela Universidade Estadual de Campinas e doutora em Metodologia do Ensino Superior pela Universidade Federal de São Carlos. Atualmente, é pesquisadora e professora na área de Ciências Exatas e Engenharias da Universidade de Caxias do Sul (UCS), onde também integra o corpo permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação, atuando na linha de pesquisa que abrange Processos Educacionais, Linguagem, Tecnologia e Inclusão. Líder do grupo de pesquisa Lavia – Laboratório de Ambientes Virtuais de Aprendizagem, cadastrado no CNPq

**Emanuele do Amaral Vendrusculo** – Estudante do 3º ano do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - IFRS, *Campus* Vacaria. E-mail: mannuamarall@gmail.com.

**Fabiane Aparecida Pereira Ambrósio** – Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Mestra em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Licenciada em Letras - Língua Espanhola pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Licenciada em Letras - Língua Portuguesa e Língua Inglesa e respectivas literaturas pela Universidade do Oeste de Santa Catarina - UNOESC. Licenciada em Pedagogia pela Unifacvest. Especialista em Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa e Literaturas pela Uniassselvi. Especialista em Pedagogia Empresarial e Educação Corporativa pela Unifacvest. Graduanda em Biblioteconomia pela UDESC. Docente do Ensino Básico Técnico e Tecnológico (EBTT) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - IFRS, *Campus Vacaria*. *E-mail:* fabiane.ambrosio@vacaria.ifrs.edu.br.

**Flávia Zanatta** - Licenciada em Letras - habilitação Língua Portuguesa e Língua Espanhola - pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Mestre em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - área de concentração Estudos da Linguagem, especialidade Teorias Linguísticas do Léxico - e Doutora em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade do Vale do Taquari - linha de pesquisa Formação de Professores, Estudo do Currículo e Avaliação. É professora EBTT do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - IFRS, *Campus Vacaria*. *E-mail:* flavia.zanatta@vacaria.ifrs.edu.br.

**Gabriela Scopel Faé** - Licenciada em Ciências Biológicas pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), *Campus Vacaria*. *E-mail:* gabisfae@yahoo.com.br

**Jenifer Souza Jannes** - Estudante do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), *Campus Vacaria*.

**Isadora Trentin Reginato** - Estudante do 3º ano do Curso Técnico Integrado em Multimídia, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - IFRS, *Campus Vacaria*. *E-mail:* isadoratrentinreginato@gmail.com

**Itaise Moretti de Lima** - Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), *Campus* Vacaria e Supervisora do Estágio Supervisionado. *E-mail:* itaise.lima@vacaria.ifrs.edu.br

**Josimeri Teles Basso** - Especialista em Docência na Educação Básica. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. IFRS, Campus Vacaria. (IFRS – 2024). Especialista em Prática Psicopedagógica Interdisciplinar e Gestão Escolar na Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio. Faculdades Integradas (Facvest – 2011). Graduada em Pedagogia. Faculdades Integradas (Facvest – 2011). Atualmente é professora da Escola Municipal de Ensino Fundamental João Becker da Silveira – escola do campo – Fazenda Estrela 4ºDistrito de Vacaria – RS. *E-mail:* jositelesbasso@gmail.com

**Júlia Pereira Damasceno de Moraes** - Graduada em Letras pela Universidade do Planalto Catarinense (2005). Professora de Inglês e Português da Escola de Educação Básica Major Otacílio Couto, atualmente exerce o cargo de Assessora de Direção. Tenho experiência na área de Letras, com ênfase em Leitura e Produção de Texto e em práticas de desenvolvimento de autoria e reconhecimento do sujeito. Também sou professora da rede municipal de ensino, atuando como professora de Língua Inglesa na Escola Básica Municipal Casimiro de Abreu. Concluí o Mestrado acadêmico no Programa de Mestrado em Educação na Universidade do Planalto Catarinense. Sou Doutoranda no Programa de Pós Graduação Stricto Sensu - Doutorado em Educação - da Universidade de Caxias do Sul - UCS. Integrante do Grupo de Pesquisa História da Educação, Imigração e Memória - GRUPHEIM. Colaboradora externa do Observatório de Educação de Vacaria.

**Laura de Lima Dal Bem** - Estudante do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), *Campus* Vacaria.

**Liana Viana** - Servidora Pública Federal desde 03 de março de 2010. Atualmente atua como Diretora de Administração do IFRS - Campus Caxias do Sul. Já atuou no Departamento de Extensão do IFRS - Campus Bento Gonçalves de março de 2010 a agosto de 2011,

na Coordenadoria de Registros Acadêmicos do IFRS- Campus Serão de agosto de 2011 a agosto de 2013, na Coordenadoria de Registros Acadêmicos do IFRS- Campus Caxias do Sul de agosto de 2013 a março de 2016, foi Chefe de Gabinete da Direção-geral do IFRS - Campus Caxias do Sul de março de 2016 a agosto de 2019 e também foi Coordenadora de Extensão do IFRS - Campus Caxias do Sul em 2022. Possui o Especialização lato sensu em Gestão de Instituições de Ensino e Direito Educacional, é Tecnóloga em Gestão Pública, Técnica em Contabilidade e é acadêmica do curso de Direito na Universidade de Caxias do Sul - UCS. [liana.vianna@caxias.ifrs.edu.br](mailto:liana.vianna@caxias.ifrs.edu.br)

**Marcely Marques Boeira** - bolsista do Projeto de Extensão “LabENatu” e estudante do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), *Campus* Vacaria. E-mail: [marcelyn223@gmail.com](mailto:marcelyn223@gmail.com)

**Maria Vitória Oliveira Reis** – Acadêmica do curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - IFRS, *Campus* Vacaria. E-mail: [mahreis03@gmail.com](mailto:mahreis03@gmail.com).

**Naiane Ferreira Portela Erthal** - Licenciada em Pedagogia pela Universidade de Caxias do Sul, Especialista em Educação Infantil pela Uninter e Especialista em Gestão Escolar pela Uniasselvi. Estudante de Psicomotricidade pela Uniasselvi. Mestranda em Ensino de Ciências e Matemática pela UCS. Professora da rede municipal de educação na cidade de Vacaria/RS do estado do Rio Grande do Sul e professora de ensino superior na Universidade de Caxias do Sul – Campus de Vacaria. Email: [naianefportela03@gmail.com](mailto:naianefportela03@gmail.com)

**Pâmella da Silva de Souza Muniz** - Pedagoga e Pós-Graduada Lato Sensu em Nível de Especialização - Didática Psicopedagógica Interdisciplinar e Gestão Escolar na Educação Básica pelo Centro Universitário Unifacvest (2014). Possui Pedagogia pelo Centro Universitário Facvest. Professora efetiva na Educação Infantil da rede municipal de educação de Lages SC. Tem experiência na área de Educação. Mestranda em Educação pela Universidade do Planalto Serrano (UNIPLAC). Email: [pamellasouza@uniplaclasses.edu.br](mailto:pamellasouza@uniplaclasses.edu.br)

**Rafaela da Silva Lemos** - Bolsista do Projeto de Extensão “LabENatu” e Estudante do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), *Campus* Vacaria. *e-mail:* rafaelalemos62@gmail.com

**Raquel Maciel Lopes** - Doutoranda em Educação pela Universidade de Caxias do Sul, onde também completou sua graduação em Pedagogia em 2008 e obteve o Mestrado Acadêmico em Educação pela Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC) em 2020. É especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional, Gestão Escolar: Orientação e Supervisão, Educação Especial Inclusiva com Ênfase em Deficiência Intelectual e Neuropsicopedagogia Clínica. Atualmente, integra a equipe diretiva da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul e da Rede Municipal de Vacaria, contribuindo para a melhoria da educação nas duas redes. Com experiência em alfabetização, cultura digital e Educação Básica, tem se dedicado à construção do conhecimento, às políticas públicas e à formação de professores.

**Renata Serpa Soares** - Graduada em Licenciatura em Pedagogia (2024) e Pós-graduanda do curso Docência na Educação Básica (2024) pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), *Campus* Vacaria. Bolsista do Projeto de Extensão Compartilhando Saberes e Experiências Docentes e do Projeto de Extensão Observatório de Educação de Vacaria (IFRS - *Campus* Vacaria). *E-mail:* renataserpa9211@outlook.com

**Shana Siqueira Bragaglia Machado** - coordenadora do Projeto de Extensão “LabENatu” e Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), *Campus* Vacaria. *E-mail:* shana.machado@vacaria.ifrs.edu.br

**Suelen Cristiane de Almeida Orsi** - Especialista em Direito Previdenciário: Teoria e Prática; Direito do Trabalho e Processo do Trabalho; Atendimento Educacional Especializado. Bacharel em Direito (UCS). Licenciada em Letras – Português. Professora da Prefeitura Municipal de Vacaria e Advogada da Ordem dos Advogados do Brasil - Seccional do Rio Grande do Sul. *E-mail:* suelenalmeida\_advogada@hotmail.com

**Thalita Gabriella Zimmermann** - Possui graduação em Ciências Biológicas (Bacharelado e Licenciatura) pela Universidade Federal de Santa Catarina (2008), mestrado em Biologia Vegetal pela Universidade Federal de Santa Catarina (2011) e doutorado pelo Instituto de Pesquisas Jardim Botânico do Rio de Janeiro (2016). Durante o doutorado fez estágio sanduíche no Centro de Excelência em Invasões Biológicas (CIB) na Stellenbosch University (África do Sul). Desde 2017 é professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), *Campus* Vacaria. *E-mail:* thalita.zimmermann@vacaria.ifrs.edu.br

**Thays dos Santos Godoy** - Estudante do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), *Campus* Vacaria. *E-mail:* thays2234@gmail.com

**Tiele da Silva Stedile** - Licenciada em Pedagogia pela Uninter e Especialista em Educação Infantil pela Uninter. Professora da rede municipal de educação na cidade de Vacaria/RS. Email: Tiele.stedile@hotmail.com.br

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. Walter Benjamin, em um texto célebre, já observava a pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara.

Jorge Larrosa Bondía



**INSTITUTO FEDERAL**  
Rio Grande do Sul  
Campus Vacaria