



COMPARTILHANDO SABERES E EXPERIÊNCIAS DOCENTES

Volume 8

ADAIR ADAMS
RENATA SERPA SOARES
(ORGANIZADORES)

IDEIA



ADAIR ADAMS
RENATA SERPA SOARES
(ORGANIZADORES)

**COMPARTILHANDO
SABERES E EXPERIÊNCIAS
DOCENTES**

Volume 8

Editora Metrics
Santo Ângelo – Brasil
2026



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons

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

Editor-chefe: Fábio César Junges

Capa: Gabrielly Bilk Minguranse e Tayná dos Reis Soares

Revisão: Os autores

CATALOGAÇÃO NA FONTE

C737 Compartilhando saberes e experiências docentes / organizadores:
Adair Adams, Renata Serpa Soares. - Santo Ângelo : Metrics,
2026.
v. 8 ; 21 cm

ISBN 978-65-5397-332-9

DOI 10.46550/978-65-5397-332-9

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

<https://editorametrics.com.br>

Conselho Editorial

Dra. Berenice Beatriz Rossner Wbatuba	URI, Santo Ângelo, RS, Brasil
Dra. Cláudia Taís Siqueira Cagliari	ATITUS Educação, Passo Fundo, RS, Brasil
Dra. Cristina Rezende Eliezer	PUC Minas, Belo Horizonte, MG, Brasil
Dr. Douglas Verbicaro Soares	UFRR, Boa Vista, RR, Brasil
Dr. Eder John Scheid	UZH, Zuriq, 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 Ordellin 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	ESEMEC, Fortaleza, CE, Brasil
Dr. Milton César Gerhardt	URI, Santo Ângelo, RS, Brasil
Dr. Muriel Figueredo Franco	UZH, Zuriq, 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
Dr. Rosângela Angelin	URI, Santo Ângelo, RS, Brasil
Dra. Salete Oro Boff	ATITUS Educação, 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*.

Agradecimento

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - IFRS, pela disponibilização de recurso financeiro vinculado ao Edital PROEX IFRS Nº 39/2024 - Auxílio Institucional à Extensão 2025 para publicação deste livro.

SUMÁRIO

A EDUCAÇÃO E SUAS EXPERIÊNCIAS: APONTAMENTOS INTRODUTÓRIOS.....	15
Adair Adams	
Renata Serpa Soares	
Capítulo 1 - DISCUTIR O RACISMO ESTRUTURAL EM SALA DE AULA: LITERATURA, INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E MÍDIA SOCIAL.....	27
Caroline de Moraes	
Daniela de Campos	
Capítulo 2 - CONSTRUINDO PONTES PEDAGÓGICAS: COMPARTILHANDO SABERES, REFLEXÕES E DESAFIOS NO IFRS <i>CAMPUS</i> VACARIA.....	45
Andreia Xavier Teixeira	
Gisélia Pereira Ferreira	
Capítulo 3 - ENTRE PONTES E DESAFIOS: A EXPERIÊNCIA NA COORDENAÇÃO DO CURSO DE AGRONOMIA	61
Fernando Henrique Batista Machado	
Tatiane de Fátima	
Capítulo 4 - ELABORAÇÃO DE GLOSSÁRIO TRILÍNGUE DE TERMOS TÉCNICOS DA ÁREA AGROPECUÁRIA: UMA PROPOSTA DO PROJETO AGROPECUÁRIA TRILÍNGUE.....	65
Fabiane Aparecida Pereira Ambrósio	
Ana Julia dos Santos de Matos	
Emanuele do Amaral Vendrusculo	
Capítulo 5 - APRENDIZAGENS E CAMINHOS DOCENTES: REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA E O SENTIDO DE ENSINAR.....	73
Fernando Henrique Batista Machado	
Warley Rafael Oliva Brandão	

Capítulo 6 - APRENDER A PENSAR COM A LÓGICA: EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA NUMA ESCOLA DE VACARIA/RS.....	77
Adair Adams	
Mateus Tessaro Paim	
Capítulo 7 - VIVÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: RELATOS DE UMA ESTAGIÁRIA.....	85
Marta da Conceição Sousa	
Itaise Moretti de Lima	
Capítulo 8 - A IMPORTÂNCIA DA APROXIMAÇÃO DA CRIANÇA COM A NATUREZA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	95
Shana Siqueira Bragaglia Machado	
Marcelly Marques Boeira	
Capítulo 9 - A NATUREZA COMO EXTENSÃO DA SALA DE AULA: REFLEXÕES A PARTIR DE PROFESSORES (AS) DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	105
Shana Siqueira Bragaglia Machado	
Thays dos Santos Godoy	
Cleonice Adilio Pidt	
Capítulo 10 - AS POTENCIALIDADES DA NATUREZA EM PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	115
Shana Siqueira Bragaglia Machado	
Rafaela da Silva Lemos	
Capítulo 11 - RELATOS DE ATIVIDADES DO PROJETO AGROPECUÁRIA TRILÍNGUE DO IFRS <i>CAMPUS</i> VACARIA.....	125
Fabiane Aparecida Pereira Ambrósio	
Flávia Zanatta	
Francisco Bezerra dos Santos	
Letícia Berneira Cardozo	
Capítulo 12 - ENTRE MAPAS E BÚSSOLAS: O ENSINO DO ESPORTE DE ORIENTAÇÃO NA ESCOLA.....	143
Juliano Gonçalves Fernandes	
Sandra Claudia de Moraes Fernandes	

Capítulo 13 - AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS NA INCLUSÃO E PERMANÊNCIA DOS JOVENS DO PROGRAMA PARTIUIF: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DA TURMA DO IFRS, <i>CAMPUS VACARIA</i>	149
Francisco Bezerra dos Santos	
Luiza Mara Oliboni	
Capítulo 14 - SABERES DOCENTES E INOVAÇÃO DIDÁTICA: O USO DE GIFS COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.....	161
Fernando Henrique Batista Machado	
Juliane Borba do Couto	
Capítulo 15 - A CATEDRAL COMO ESPELHO DA ALTERIDADE E DA INTERCULTURALIDADE	169
Aline Carla de Almeida Chedid	
Adriana Aparecida de Almeida Marcolin	
Capítulo 16 - SOCORRISTAS JÚNIOR: UMA ABORDAGEM PEDAGÓGICA PARA A EDUCAÇÃO EM PRIMEIROS SOCORROS NA INFÂNCIA.....	179
Angelisa Goubeth da Costa	
Capítulo 17 - DA SALA DE AULA PARA A MOSTRA CIENTÍFICA: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE ESCOLA PÚBLICA ...	187
Andreza Della Giustina Nery Tallamini	
Carolina Moretti Berto	
Adriana Aparecida de Almeida Marcolin	
Letícia de Lemos Perin	
Capítulo 18 - APRENDER FAZENDO: EXPERIÊNCIAS DOCENTES EM AULAS PRÁTICAS DE IRRIGAÇÃO E DRENAGEM	195
Fernando Henrique Batista Machado	
Rogério Ricaldes Torres	
Capítulo 19 - NARRATIVAS FORMATIVAS E A DIMENSÃO AFETIVA NO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO INFANTIL	199
Luca Luz de Lima	
Shana Siqueira Bragaglia Machado	

Capítulo 20 - O PROJETO ACOLHER COMO POLÍTICA PÚBLICA DE ESCUTA HUMANIZADA E ARTICULAÇÃO DA REDE DE PROTEÇÃO EM VACARIA - RS	215
Suelen Cristiane de Almeida Orsi	
Adriana Aparecida de Almeida Marcolin	
Capítulo 21 - RELATO DE ATIVIDADES DO PROJETO DE ENSINO FOCO NO ENEM: REDAÇÃO/LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS	225
Fabiane Aparecida Pereira Ambrósio	
Ágata Rygoll de Oliveira Zanella	
Giovanna Borges Dutra	
Capítulo 22 - RESÍDUOS TÊXTEIS: COSTURANDO UM FUTURO MELHOR	235
Andreza Della Giustina Nery Tallamini	
Cristiane Rodrigues Camargo	
Tamiris Della Giustina Luiz Fernandes	
Amanda Paim Ferreira	
Capítulo 23 - COMPARTILHANDO VOZES E TEXTOS: DINÂMICAS DE LÍNGUA PORTUGUESA QUE TRANSFORMAM	247
Patrícia Lourdes da Luz Braga Pinto	
Capítulo 24 - FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR INCLUSIVA NO ENSINO MÉDIO TÉCNICO PROFISSIONAL DO IFRS	257
Giselia Pereira Ferreira	
SOBRE OS AUTORES	269
ILUSTRAÇÃO DA CAPA.....	277

A EDUCAÇÃO E SUAS EXPERIÊNCIAS: APONTAMENTOS INTRODUTÓRIOS

Adair Adams
Renata Serpa Soares

É comum encontrar perspectivas idealistas em teorias pedagógicas. O ideal funciona como um horizonte que torna visível possíveis caminhos sobre o que precisa ou deveria ser melhorado dentro do espaço escolar. Entretanto, ele é inalcançável. O que acontece dentro da escola são experiências em torno da cultura e da ciência, com base em legislações e vontades que são operadas por pessoas com licença pública para efetivá-las. Cada época constrói experiências educacionais específicas, ligadas aos modos de viver, às tecnologias e perspectivas de mundo.

Sigmund Freud afirma que administrar e educar são as coisas mais difíceis para a humanidade. Essa interpretação se justifica na concepção antropológica do desejo e do inconsciente. No entanto, o pai da psicanálise não afirmou que a educação é uma tarefa impossível. Incapaz de contrariar as teses desse pensador genial, procuramos apenas uma arresta na sua argumentação que permite pensar as possibilidades do gesto humano de educar, tarefa central daqueles que se aventuram a trabalhar na educação.

Independente do modo como Freud analisa o ser humano, há sempre um elemento de conhecimento que o constitui enquanto tal. Nós não somos naturais; aprendemos a ser o que somos. Immanuel Kant, no texto *Pedagogia*, afirma que a educação é um processo em que homens ensinam outros a serem homens, pois o humano é aquilo que o educar faz dele ser. Ou, como afirma Fernando Savater, não basta nascer humano, é preciso tornar-se constantemente. Mesmo sendo o maior e mais complicado problema humano, a educação é o pressuposto mais fundamental da humanidade, pois todos esses conceitos já pronunciados, a possibilidade de conversar sobre eles e os compreender, o reconhecimento de si e dos outros como humanos, já pressupõe um aprender. Chegamos a este mundo sem testamento, por isso temos necessidade de conhecer. No mundo somos aquilo que aprendemos ser.

Um argumento radical para compreender essa dimensão ontológica da condição humana pela educação encontramos em narrativas simbólico-metafóricas, por muitos designadas de mitos. São assim entendidos pela

radicalidade da ideia primeira, fundante, muitas vezes questionadas por dispô-la em um ponto situacional desde lugar nenhum. Mas os mitos ainda podem dizer alguma coisa a nós, na atualidade? Para a questão aqui, a educação, interpretamos o Mito do Cuidado/Cura, que está além desse problema lógico-ontológico. Constante de modo mais original nas *Fábulas de Higino*, número 220, e retomado por diversos autores na posteridade tais como Goethe, Herder, Heidegger e até mesmo o brasileiro Leonardo Boff, a narrativa metafórica é a seguinte, em sua parte final: “Tu, Júpiter, por teres dado o Espírito, deves receber na morte o Espírito e tu, Terra, por teres dado o corpo, deves receber o corpo. Como, porém, foi o Cuidado/Cura quem primeiro o formou, ele deve pertencer ao Cuidado/Cura enquanto viver. Como, no entanto, sobre o nome há disputa, ele deve chamar-se *Homo*, pois foi feito de *húmus*”.

Compreendemos que o que dá vida, “enquanto viver”, é o que na tradição foi designado por *nous, pneuma, espírito*, o ar/sopro que faz algo ser si mesmo junto aos outros em um mundo. Esse *nous* que dá impulso para a vida, no caso do humano, é o conhecimento de si, dos outros e do mundo. Como o saber que o torna um vivente está ligado à forma que imprime a um corpo, essa metáfora da condição humana, expõe a integralidade de ser, pois o que é dito tem a marca do dizer e este, por sua vez, sempre é em relação ao primeiro. O ingresso no mundo como humano se dá com esse acontecimento temporal do *nous*. Nele, o corpo é espiritual e o espírito é corporal. A narrativa interpela por um processo de ser pelo aprender que tem o ser humano sempre de modo inteiro, integral e integrado.

Essas poucas ideias, não desenvolvidas em todas as suas possibilidades, já manifestam a responsabilidade da experiência antropológica fundante nas experiências educacionais escolares. No entanto, é preciso continuar na argumentação em relação à narrativa. A última proposição do parágrafo anterior dá o tom, com a questão da temporalidade. A decisão do que é de Júpiter e o que é da Terra foi proferida por Saturno, *senhor do tempo*. Pois o viver está intimamente ligado ao tempo. Nós não temos o tempo; nós somos tempo. Viver é ser tempo. Não há ser humano, corporal e espiritualmente, sem o tempo. E esse ser se dá num constante aprender a ser “enquanto viver”. Nunca estamos prontos, mesmo após anos de docência, quando aparentemente já sabemos toda a “matéria” do componente curricular. O filósofo Wilhem Szilazi, em seu leito de morte, afirmou, sobre essa perspectiva, que precisamos de mais conhecimento para morrer do que para viver. Pois somente quando estaremos na horizontal para sempre, podemos dizer que sabemos tudo o que poderíamos saber.

O referido mito apenas apresenta os indícios de reflexão. Mas nos deixa desamparado em relação a uma referência última, aquela que poderia ser o grau zero da humanidade. O que é e quem é ou seria esse *nous* originário? Não sabemos. Na literatura, Rilke abre o texto *Elegias de Duíno*, com esse desespero que é ao mesmo tempo uma dádiva: “Quem, se eu gritasse, entre as legiões dos Anjos me ouviria? E mesmo que um deles me tomasse inesperadamente em seu coração, aniquilar-me-ia sua existência demasiado forte. Pois que é o Belo senão o grau do terrível que ainda suportamos e que admiramos porque, impassível, desdenha destruí-los? Todo Anjo é terrível”. Ao expor a radicalidade humana de viver sem ter onde “reclinar a cabeça” (Mt 8,20) e sem “amparo neste mundo definido”, o poeta apresenta um percurso possível próprio da finitude, onde precisamos *nos conter naquilo que somos em realidade e possibilidade*. Trata-se dos horizontes da tradição, ela que nos lega a linguagem, a ciência, enfim, aquilo que a humanidade aprendeu e compartilhou. Assim, nas palavras de Rilke: “Resta-nos, que sabe, a árvore de alguma colina, que podemos rever cada dia; resta-nos a rua de ontem e o apego cotidiano de algum hábito que se afeiçãoou a nós e permaneceu”.

Do trágico ao poético rilkeano, expresso de modo genial nas palavras de Hölderlin, “onde há o deserto, nasce o que salva”, ausculta-se uma dimensão não mágica e não mecânica da relação entre o humano e o aprender. Essa relação está ligada à tradição que nos credita uma situação de não ter que começar sempre do zero a humanidade em cada nova geração. Mas a tradição vive na interpretação, esta que tem a marca da liberdade de ser. E a interpretação, os conhecimentos que aprendemos e criamos, existe enquanto compreensão da tradição.

Esse processo de ser intérpretes da tradição requer esforço. Todo aprender requer esforço. Eis o grande desafio atual que Hannah Arendt identifica como crise da educação, o descuido e a desvalorização da tradição. Segundo a autora, a humanidade passou a desejar excessivamente o porvir e de modo fácil, acreditando que nele está a salvação e a felicidade. Uma metáfora central de Kant, mostra claramente essa ilusão atual: “A leve pomba, ao sulcar livremente o ar, cuja resistência sente, poderia crer que no vácuo melhor ainda conseguiria desferir seu voo” (KrV, p. 41). Nesse sentido, a educação nos ensina que não existe um download, o vácuo do pensar, no processo de aprender. É preciso tornar corpo “enquanto viver” aquilo que é compartilhado conosco. O conhecimento precisa ser elaborado por cada um na relação com as experiências vividas. Nisso está

a *poiesis* propriamente humana, como arte de saber ser e fazer-se humano individual e coletivamente ao mesmo tempo.

Esse volume, em sua oitava edição, tem como primeiro capítulo um debate sobre o racismo estrutural em sala de aula. O texto tem por objetivo descrever e analisar os resultados de atividade interdisciplinar realizada pelos componentes curriculares Língua Portuguesa, Literatura e História com uma turma de estudantes concluintes do Ensino Médio Integrado do IFRS. A prática envolveu a leitura do livro *O avesso da pele* (Tenório, 2021), com a utilização de mídia social e inteligência artificial, ao passo que tematizou problemas sociais, em especial o racismo estrutural.

O capítulo dois apresenta um relato de experiência referente à ação formativa realizada na Jornada Pedagógica de 2025 do IFRS, *Campus Vacaria*. O objetivo dessa ação foi promover aproximações entre docentes das redes Municipal, Estadual e Federal, para uma melhor compreensão da transição dos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental para o Ensino Médio Integrado (EMI). Dessa forma, realizou-se visitas às escolas do município e do estado, na cidade de Vacaria, levando os convites aos professores. O encontro formativo, realizado em março, envolveu professores de diferentes áreas do conhecimento, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Destaca-se que as discussões acerca de práticas pedagógicas, perfis estudantis e demandas formativas também permearam a ação. As atividades foram organizadas por meio de rodas de conversa e Grupos de Trabalho, que possibilitaram a sistematização de percepções sobre o processo de transição escolar e a análise de desafios recorrentes, tais como heterogeneidade das turmas, lacunas de aprendizagem, dificuldades de autonomia e fatores socioemocionais que afetam a permanência e o desempenho dos estudantes. As discussões evidenciaram a relevância de estratégias de acolhimento e de fortalecimento das relações interinstitucionais, reafirmando a formação docente como um processo contínuo e colaborativo. A experiência demonstrou potencial para qualificar ações de ingresso no EMI e indicou a necessidade de institucionalização de espaços permanentes de diálogo entre as redes de ensino, visando à consolidação de práticas pedagógicas integradas e ao aprimoramento do acompanhamento pedagógico no percurso formativo dos estudantes ingressantes.

A experiência na coordenação do curso de Agronomia mostrou que essa função vai muito além da parte administrativa é o tema do terceiro capítulo. O coordenador se torna um ponto de apoio para estudantes e

professores, lidando diariamente com dúvidas, conflitos e angústias. A escuta e a mediação passam a ser tão importantes quanto o conteúdo técnico. Nem todos os problemas têm solução imediata, e aprender a encaminhar faz parte do amadurecimento profissional. A coordenação também abre espaço para ações coletivas, como semanas acadêmicas e eventos. O diálogo e a cooperação fortalecem o curso. No fim, coordenar é também uma forma intensa de aprender a ser professor.

A elaboração de glossário trilingue de termos técnicos da área agropecuária: uma proposta do projeto agropecuária trilingue é a proposta do quarto capítulo. Trata-se de um trabalho interdisciplinar que envolve as áreas de agropecuária em língua portuguesa, inglesa e espanhola, para uso pelos alunos, docentes e servidores. Essa é uma atividade inerente ao projeto *Agropecuária Trilingue*, desenvolvido no IFRS *Campus Vacaria*.

Os autores do quinto capítulo argumentam que a docência aparece como uma caminhada de aprendizado constante, feita de encontros, desafios e transformações. Cada experiência em sala de aula mostra que ensinar vai além do conteúdo e envolve escuta, empatia e sensibilidade. O professor aprende tanto quanto ensina, pois cada turma traz novas perguntas e novos olhares. A convivência institucional reforça a importância do trabalho coletivo e do diálogo. O equilíbrio entre dedicação e autocuidado se mostra essencial para seguir na profissão com saúde. Ao longo do tempo, ensinar se revela como uma forma de estar no mundo. No fim, o maior aprendizado está no próprio percurso vivido na docência.

No sexto capítulo, os autores apresentam a experiência de atividades de lógica com alunos do Ensino Fundamental, em uma escola de Vacaria, e os impactos na aprendizagem e no cotidiano com o intuito de contribuir para o desenvolvimento cognitivo dos estudantes, além de aprimorar o pensamento crítico e a capacidade de resolver problemas. Entendem por lógica como a ciência que estuda princípios e métodos de inferência, tendo o objetivo principal de determinar em que condições certas coisas se seguem, sendo elas consequência, ou não, de outras. A metodologia do trabalho seguiu as seguintes etapas: a) aplicação de uma avaliação para verificar o conhecimento prévio dos alunos; b) implementação de aulas semanalmente de raciocínio lógico, seja por meio de jogos, seja por meio de resolução de problemas; c) realização da prova da OBI (Olimpíada Brasileira de Informática) na Modalidade de Iniciação; d) discussão dos resultados obtidos na prova e realização de uma autoavaliação buscando compreender os impactos no âmbito escolar e cotidiano. Com as atividades

é possível observar como a implementação de aulas de lógica possui grande contribuição para o raciocínio dos estudantes e a importância deste ensino para ampliar e qualificar a aprendizagem em todas as áreas de conhecimento que são trabalhadas nas escolas.

O sétimo capítulo apresenta a experiência do estágio em uma escola de Vacaria. As autoras argumentam que vivenciar o cotidiano de uma instituição escolar no período de estágio supervisionado é uma experiência profundamente significativa na formação inicial de professoras e professores, pois possibilita a aproximação entre a teoria estudada na universidade e a prática vivenciada no contexto real da escola. Por meio do estágio, o acadêmico desenvolve um olhar sensível, crítico e reflexivo sobre o fazer pedagógico, fortalece sua identidade docente e compreende a complexidade do trabalho educativo, especialmente na Educação Infantil, etapa marcada pelo cuidado, pela escuta, pelas interações e pelas múltiplas linguagens das crianças.

O oitavo capítulo descreve a importância da aproximação da criança com a natureza. O texto é resultado do projeto de Extensão Laboratório de Educação e Natureza do IFRS, Campus Vacaria, que tem como objetivo realizar encontros e trocas de experiências sobre a temática “Criança, Educação e Natureza”. Buscamos realizar estudos sobre os benefícios da aproximação das crianças com a natureza e compartilhar práticas onde se prioriza a utilização de elementos naturais que despertam a conscientização ambiental e desenvolvem a alfabetização científica nas crianças.

Na mesma linha argumentativa, o nono capítulo apresenta uma reflexão sobre a natureza como extensão da sala de aula. Este estudo, desenvolvido no âmbito do Projeto de Extensão LabENatu, teve como objetivo investigar os impactos do contato com a natureza no desenvolvimento infantil e analisar os desafios enfrentados para sua integração na Educação Infantil, a partir da visão dos docentes. Partindo da hipótese de que o vínculo regular com o ambiente natural favorece aspectos cognitivos, emocionais, sociais e motores das crianças, buscou-se também compreender as barreiras estruturais e pedagógicas que limitam tais experiências.

O décimo capítulo descreve as potencialidades da natureza em práticas pedagógicas na educação infantil. O trabalho tem como objetivo mostrar as contribuições do projeto de extensão Laboratório de Educação e Natureza - LabENatu para a comunidade acadêmica e escolar do município

de Vacaria, incentivando o letramento científico e a reaproximação entre criança e natureza.

As autoras do décimo primeiro capítulo descrevem um relato de atividades do projeto agropecuário trilingue, do *campus* Vacaria. O projeto integra o ensino técnico em agropecuária ao aprendizado de inglês, espanhol e português. Seu objetivo é ampliar a formação dos estudantes por meio do contato com termos técnicos em diferentes idiomas. A hipótese central é que o vocabulário contextualizado favorece a interdisciplinaridade e o desenvolvimento linguístico. Os resultados indicam que a participação ativa dos discentes nas atividades do projeto potencializa a aprendizagem.

O décimo segundo capítulo relata a experiência pedagógica do ensino do esporte de orientação nas aulas de Educação Física do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental na Escola Municipal de Ensino Fundamental Pedro Álvares Cabral, em Vacaria/RS. O objetivo foi desenvolver habilidades motoras e cognitivas, utilizando mapas, bússola e atividades lúdicas. A hipótese do trabalho é que a prática da orientação escolar aumenta o engajamento dos alunos, promove aprendizagem significativa e incentiva a participação em competições escolares como os Jogos Escolares do Rio Grande do Sul (JERGS).

As múltiplas linguagens na inclusão e permanência dos jovens do programa PartiuIF: um relato de experiência da turma do ifrs, *campus* vacaria, é o relato do décimo terceiro capítulo. Este trabalho relata a experiência com oficinas de poesia, crônica e colagem no PartiuIF, *campus* Vacaria, com o objetivo de promover inclusão por meio de multiletramentos. Os resultados confirmaram maior engajamento, desenvolvimento da autoria e fortalecimento do vínculo dos estudantes com o ambiente educacional. A prática demonstrou que estratégias multimodais são eficazes para assegurar uma permanência significativa, transformando a sala de aula em um espaço de expressão e pertencimento.

O décimo quarto capítulo apresenta a experiência com o uso de GIFs nas aulas de Máquinas e Mecanização Agrícola, em que pequenas mudanças podem gerar grandes avanços na aprendizagem. A prática surgiu da necessidade de tornar mais visíveis os movimentos e processos das máquinas, superando as limitações das imagens estáticas. Com a utilização dos GIFs, observou-se maior atenção, melhor compreensão dos conteúdos e aumento da participação dos estudantes. A experiência também evidenciou o professor como mediador e autor de sua prática, integrando tecnologia,

intencionalidade pedagógica e saberes da experiência. O capítulo reforça a docência como um espaço de constante construção, reflexão e inovação.

A Catedral Nossa Senhora da Oliveira, símbolo do município de Vacaria (RS), é tema do décimo quinto capítulo. Entendida como um espaço de interculturalidade e alteridade e não apenas como construção religiosa, mas como expressão da diversidade cultural, histórica e social da comunidade. A Catedral é apresentada como ponto de encontro de diferentes sujeitos, crenças, olhares e experiências, promovendo diálogo, respeito ao outro e convivência entre diferenças. Ao ser abordada como mediadora pedagógica, supera uma visão meramente informativa e passa a integrar práticas educativas voltadas à valorização da diversidade, ao reconhecimento do diferente e à formação sensível e intercultural.

O décimo sexto capítulo apresenta uma investigação sobre as potencialidades do ensino lúdico de primeiros socorros para a formação integral de crianças. Parte-se da hipótese de que metodologias ativas favorecem o desenvolvimento de competências socioemocionais, como empatia e responsabilidade. Supõe-se que a inserção precoce desses saberes promove autonomia e consciência cidadã. A criança é vista como protagonista do processo de aprendizagem. A vivência prática potencializa atitudes voltadas à segurança e ao bem-estar coletivo.

O décimo sétimo capítulo apresenta um relato de experiência foi focado na Feira de Ciências como uma abordagem pedagógica que estimula o protagonismo estudantil e o letramento científico no Ensino Fundamental, descrevendo o processo de realização da Feira de Ciências em uma escola da periferia de Vacaria (RS) e narra as implicações da participação inédita de estudantes e docentes em uma mostra científica internacional, após a seleção de seu trabalho em um evento local. Atualmente, as Feiras são analisadas como espaços não-formais que permitem aos estudantes vivenciar o método científico, desenvolver habilidades de pesquisa, autonomia, criticidade e a capacidade de argumentação fundamentada. Apesar disso, a participação ativa na pesquisa e na apresentação estimula nos jovens habilidades essenciais para a vida acadêmica e para os desafios do mundo contemporâneo, assim como, proporciona a ampliação da visão de mundo, o intercâmbio cultural, a valorização do trabalho docente e o fortalecimento do orgulho de pertencer à escola.

No décimo oitavo capítulo, os autores apresentam que as aulas práticas de irrigação e drenagem mostraram aos estudantes que a teoria só ganha sentido quando é colocada em ação. O desenvolvimento de um

projeto real, desde o planejamento até a montagem em campo, despertou entusiasmo, autoria e responsabilidade. O uso de ferramentas digitais aliado à execução prática aproximou os alunos da realidade profissional. As visitas e práticas em diferentes sistemas de irrigação ampliaram a visão técnica e crítica dos estudantes. Para o professor, cada atividade prática também foi espaço de aprendizagem e reflexão. A troca entre alunos fortaleceu o trabalho coletivo. A experiência reafirma que aprender fazendo marca profundamente a formação do agrônomo.

O décimo nono capítulo examina as vivências do Estágio Curricular Supervisionado em Educação Infantil no curso de Pedagogia do IFRS – Campus Vacaria, investigando de que maneira essas experiências favorecem a formação de professores. Parte-se da premissa de que o estágio constitui um componente essencial na conexão entre teoria e prática, permitindo a assimilação das dinâmicas de aprendizagem, convivência e prática pedagógica. Evidencia-se, assim, sua relevância como mediador entre a formação acadêmica e a realidade escolar.

O vigésimo capítulo descreve o Projeto Acolher como uma política pública de escuta humanizada e articulação da rede de proteção em Vacaria. O Projeto Acolher, eixo central desta análise, configura-se como uma relevante política pública de intervenção social implementada pelo Ministério Público do Município de Vacaria, no Rio Grande do Sul, com o objetivo de oferecer uma resposta especializada, interdisciplinar e humanizada às pessoas em situação de vulnerabilidade e violação de direitos, tendo como foco inicial as vítimas de violência doméstica e familiar. Além disso, o Projeto Acolher atua como um modelo de intervenção pautado na escuta qualificada e na articulação interinstitucional, buscando garantir o acesso efetivo, contínuo e integrado à rede de proteção aos indivíduos atendidos. Nesse sentido, o Projeto Acolher representa uma ruptura com a abordagem tradicional de enfrentamento da violência e da vulnerabilidade, historicamente centrada quase exclusivamente nos aspectos punitivos e processuais, os quais têm se mostrado insuficientes para a efetiva ruptura do ciclo da violência e para a reconstrução da autonomia das vítimas.

O vigésimo primeiro capítulo mostra que a preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) impacta diretamente a rotina de estudos dos alunos e a prática pedagógica dos professores. Nesse sentido, o projeto Foco no Enem: Redação/Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, desenvolvido no IFRS *Campus* Vacaria, implementa ações como oficinas,

simulados e atividades de reflexão linguística, para contribuir nesse processo preparatório e no desempenho dos estudantes no Exame.

O vigésimo segundo capítulo questiona a indústria da moda, especialmente impulsionada pelo modelo de *fast fashion*, que exerce papel central nesse agravamento, uma vez que a produção em larga escala de vestuário de baixo custo e rápida rotatividade estimula o consumo excessivo e o descarte acelerado de peças, gerando impactos significativos sobre o solo, a água e a atmosfera. O descarte de resíduos têxteis configura-se como um dos mais relevantes desafios ambientais e sociais da atualidade em escala global. Estima-se que, anualmente, sejam geradas cerca de 92 milhões de toneladas de resíduos têxteis em todo o mundo.. No contexto brasileiro, o setor têxtil é responsável por aproximadamente 170 mil toneladas de resíduos sólidos por ano, oriundos de sobras de matéria-prima, tecidos sem aproveitamento, peças com defeitos e embalagens . Desse montante, cerca de 80% são descartados de maneira inadequada em lixões, aterros sanitários ou corpos d'água, intensificando os processos de degradação ambiental.

No vigésimo terceiro capítulo, a autora mostra que a Língua Portuguesa não é só quadro e giz, mas que pode inovar as aulas, usar metodologias, dinâmicas que além de ampliar o conhecimento do aluno, o torna protagonista de seu aprendizado, além de ver que temos outras maneiras de ensinar e aprender. Se a Língua Portuguesa é riquíssima, por que não trabalhar de maneira que o aluno aprenda a amar o aprender e tenha diversas possibilidades em seu aprendizado? Ensinar é um desafio, cabe a nós a cada dia nos reinventarmos, indo além do que nos é proposto.

No vigésimo quarto capítulo há a descrição da construção do drone com os estudantes, algo que pode ser aprendida de forma simples, prática e acessível. No início, havia insegurança e a sensação de que algo assim seria impossível dentro da sala de aula. Com o avanço das etapas, os alunos ganharam confiança, autonomia e entusiasmo. O projeto uniu conhecimentos de diferentes áreas e fortaleceu o trabalho em grupo. As dificuldades técnicas viraram oportunidades de aprendizagem. O drone tornou-se símbolo de superação e descoberta. Mais do que montar um equipamento, os estudantes passaram a acreditar no próprio potencial.

O vigésimo quinto capítulo trata da educação inclusiva como algo que tem se consolidado, nas últimas décadas, como uma das maiores conquistas e, ao mesmo tempo, um dos principais desafios do campo educacional. O reconhecimento de que todos os estudantes possuem direito

a uma educação de qualidade, independentemente de suas condições físicas, intelectuais ou emocionais, configura-se hoje como um dos eixos centrais das políticas públicas e das práticas pedagógicas. Contudo, a materialização desse princípio demanda transformações significativas nos currículos, nas metodologias de ensino e nas próprias concepções pedagógicas. No Instituto Federal do Rio Grande do Sul – *Campus Vacaria*, essa realidade apresentou-se de forma concreta e desafiadora com o ingresso de estudantes com deficiência ainda em processo de alfabetização no Curso Técnico em Agropecuária Integrado. Diante desse contexto, o capítulo analisa a experiência de flexibilização curricular inclusiva desenvolvida para atender essas duas estudantes, refletindo sobre os fundamentos teóricos que sustentam a proposta, as estratégias metodológicas adotadas e os resultados preliminares observados.

Desejamos uma boa leitura! Que os projetos apresentados possam inspirar e motivar novas ideias e ações nos espaços escolares!

DISCUTIR O RACISMO ESTRUTURAL EM SALA DE AULA: LITERATURA, INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E MÍDIA SOCIAL

Caroline de Moraes
Daniela de Campos

1 Considerações iniciais

Este estudo está construído em torno de uma prática escolar que envolve elementos como: os componentes curriculares de Língua Portuguesa, Literatura e História, estudantes do Ensino Médio, a proposição da Lei 10.639 (Brasil, 2003), o uso da Inteligência Artificial (IA) e a elaboração de página de Instagram de personagens da obra literária *O avesso da pele* (Tenório, 2021). Nesse contexto, a articulação entre diferentes ensinamentos é cruzada e complementada pelos autores envolvidos (professoras, estudantes e narrativa) na rotina escolar. Desse modo, a temática que permeia esta proposta pedagógica considera não somente a formação humanizadora do leitor (Candido, 2011), mas também o entendimento acerca da constituição da sociedade brasileira à luz das relações étnico-raciais.

Em 2003, institui-se a Lei 10.639 (Brasil, 2003) que altera a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) indicando que “[...] torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.” (Brasil, 2003, não paginado) nas escolas. Esse marco legal prestigia a formação da sociedade nacional, reconhecendo a pluralidade étnica, como uma forma de resgatar a importância do povo negro para as diversas áreas que contemplam a História do Brasil. Nesse caso, entende-se que a obra literária de Tenório (2021) atende aos pressupostos desta Lei e, por isso, foi escolhida para ser trabalhada com uma turma de 4º ano do Ensino Médio Integrado em Eletromecânica, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), Campus Farroupilha, no segundo trimestre do ano escolar de 2025.

A obra *O avesso da pele* (Tenório, 2021) foi recebida pela instituição educacional no final do ano de 2023 por meio das ações do Programa

Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), em seu segmento Literário. Então, todos os estudantes tinham a obra literária, podendo realizar a leitura ao longo do trimestre, pois os materiais enviados pelo PNLD contemplam um exemplar para cada estudante. As professoras envolvidas nesta proposta, desenvolveram uma prática escolar com o objetivo de discutir a formação da sociedade brasileira pela perspectiva de um dos personagens da obra literária de Tenório (2021), mediante a elaboração de uma conta de Instagram do personagem escolhido, indicando as diferentes situações vividas no âmbito pessoal e profissional.

Como forma de atingir o objetivo estabelecido, a metodologia embasou-se na abordagem qualitativa, reconhecendo o envolvimento dos estudantes com a proposta e também a apropriação da narrativa por meio do ponto de vista do personagem escolhido pelo grupo. Durante o segundo trimestre escolar de 2025, os grupos deveriam fazer a leitura da obra literária disponibilizada de forma individual para cada estudante e, em seguida, fazer uma adaptação da história em uma página do Instagram, centralizando os acontecimentos em um dos personagens da narrativa literária. Para realizar essa produção, os estudantes foram orientados para utilizar imagens criadas com o auxílio da IA, que é uma ferramenta que está presente em diversas ações do cotidiano dos jovens. Ao final do trimestre, cada grupo apresentou para a turma a página do Instagram do seu personagem e também fez a entrega de uma cópia física dessas postagens para a avaliação do material construído.

Diante dessa prática escolar, o presente texto registra uma ação que envolve a formação integral dos estudantes de modo associado com a cultura e a sociedade, além de utilizar ferramentas digitais que estão relacionadas com as vivências dos jovens, como o Instagram e a IA. Para demonstrar e compartilhar essa experiência escolar com outros docentes e educadores, este texto está organizado em três partes. A primeira exhibe a obra literária e contextualiza a sua narrativa. A segunda parte realça os componentes curriculares envolvidos considerando a narrativa literária como pano de fundo. A terceira parte versa sobre a proposta realizada e os materiais construídos pelos estudantes, examinando a utilização da IA e a elaboração das páginas de Instagram. Por fim, este texto encerra com as considerações finais que trazem os apontamentos e aspectos mais relevantes resultantes dessa proposta escolar.

2 A pele e o avesso: conflitos permeados pelo racismo estrutural

O PNLD é uma política pública responsável pela escolha e distribuição de materiais didáticos e literários para as instituições escolares. Em 2017, o Programa assumiu a vertente Literária que era gerenciada pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Desde essa alteração, a etapa do Ensino Médio foi atendida em duas edições, sendo o PNLD de 2018 (com um acervo de 190 obras) e o PNLD de 2021 (com o total de 527 obras). No que diz respeito à última edição, as obras literárias foram enviadas para as escolas de modo a atender individualmente os estudantes, com isso, foram recebidos exemplares para serem distribuídos nas turmas de Ensino Médio a fim de que todos pudessem ler simultaneamente a mesma obra literária. Destaca-se que a escolha dos títulos foi realizada pelo corpo docente da instituição, de modo a contemplar as especificidades da comunidade local e os interesses dos jovens desta comunidade escolar.

O avesso da pele (Tenório, 2021) foi uma das obras solicitadas pelos professores por ser uma narrativa que se aproxima da vivência dos jovens e por estar ambientada em cenários gaúchos e catarinenses, sendo regiões conhecidas da maioria dos estudantes. Nacionalmente, a obra recebeu críticas em 2024 como uma forma de censura ao texto literário, sendo atacada por diferentes segmentos. Em contrapartida, neste mesmo ano, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) incluiu a obra na lista de leituras obrigatórias para o vestibular, nesse sentido, salienta-se que alguns estudantes do IFRS se preparam para esse processo de seleção para entrar na universidade federal. A maioria dos estudantes do Ensino Médio do IFRS já conhecia as polêmicas envolvidas pela obra e tinha curiosidade em fazer a leitura de forma integral para emitir juízos de valor. Então, a proposta como atividade trimestral incentivou que os jovens se aproximassem da literatura e das relações étnico-raciais.

Além disso, é importante destacar que a obra ganhou o Prêmio Jabuti de Melhor Romance Literário em 2021. Jeferson Tenório tem seu romance traduzido para diferentes línguas e distribuído para outros países, ganhando notoriedade no cenário literário brasileiro. Nessa perspectiva, Debus (2017, p. 23) reconhece que “[...] a temática da cultura africana e afro-brasileira, bem como a escrita de escritores afro-brasileiros ficou silenciada. [...]”, atualmente, observa-se que esse silenciamento está desaparecendo, sendo que tanto escritores quanto obras estão conquistando o mercado editorial.

O autor Jeferson Tenório é carioca, mas tem muitas vivências em Porto Alegre, com formação acadêmica e experiência docente em solo gaúcho. Além disso, o escritor tem outros romances publicados, incluindo aspectos como o racismo e as lutas dos negros, a “[...] sua escrita é alinhada a um pensamento crítico que leva a reflexões sobre a sociedade e seu funcionamento, e que estimula o leitor a pensar a própria realidade.” (Guimarães, 2021, p. 198). Os romances de Jeferson Tenório trazem personagens principais que possuem pouca idade, nesse âmbito, os jovens do texto literário se aproximam da idade dos estudantes que estão no Ensino Médio, facilitando o envolvimento do leitor com os conflitos vividos pelo personagem.

A narrativa literária está centralizada na história e na voz de Pedro, que decide conhecer melhor a vida de Henrique, seu pai, que foi morto em uma abordagem policial. A primeira parte tem como título “A pele”, remetendo diretamente ao título principal da obra literária. A história inicia com os pensamentos de Pedro acerca da recente morte do pai, resgatando alguns episódios vividos pelo pai na função de professor, no processo de alistamento, na condição de não ter um plano de saúde, em momentos de violência, de racismo e de descobrimento sexual, entre outras lembranças. O leitor se aproxima de Henrique pela memória de Pedro, que retoma o relacionamento conturbado dos pais, indicando todos os conflitos do casal, assim como relembra dos outros casos amorosos do pai com namoradas brancas e as situações de racismo vividas, como ocorre no momento em que “[...] foi apresentado à família de Juliana [...], o Sinval, [...] te chamou de *negão*, você não se importou [...]” (Tenório, 2021, p. 29).

A segunda parte do livro guiada pelo título “O avesso” mantém a relação com o título central da obra. Nesse momento, intensifica-se o diálogo com a memória do pai, em que Pedro refere-se ao pai como “você”, sendo seu interlocutor. O narrador começa pelo seu nascimento e o relacionamento estabelecido por seus pais, contextualizando o leitor quanto a vida familiar do pai e da mãe para então justificar as inconsistências entre o casal, que tem um casamento desgastado. Martha, sua mãe, quando criança é acolhida pela professora Madalena e na juventude envolve-se com Vitinho. Desse relacionamento, Martha tem trabalho doméstico excessivo por ser responsável pela própria casa e pela casa da sogra, além disso, ela sofre constantes agressões de Vitinho, sendo vítima de violência doméstica. Com isso, a personagem foge dessa situação em busca de liberdade.

Pedro conta que o pai abandonou a mãe e ele quando ainda tinha apenas um ano de idade, pois o relacionamento conjugal sempre teve conflitos, necessitando de terapia de casal, uma vez que os dois brigavam, se confrontavam e discutiam diariamente. Contudo, o filho retoma o momento em que os pais se conheceram, na voz da mãe é registrado que

[...] quando vi o Henrique, não achei muita graça nele. Porque ele era muito tímido. Eu jamais gostei de pessoas muito tímidas. Foi uma amiga minha, a Anne, que nos apresentou. E quando eu escutei a voz dele, assim pausada e grave, quando vi o quanto era gentil, achei que devíamos nos conhecer mais. E então passei a admirá-lo. [...] (Tenório, 2021, p. 86).

A chegada de Henrique em Porto Alegre, quando tinha 12 anos, com sua mãe e irmãos, é apresentada pelo narrador, registrando episódios de violência na rua e na casa da avó, gerando crises de ansiedade. Pedro também conta sobre a sua história de vida permeada pelo curso de arquitetura e pela admiração por Saharienne, uma estudante negra que se expressa com distinção. A menina desperta o interesse de Pedro, que se aconselha com o pai para receber dicas culturais e de leituras que possam impressionar Saharienne.

A terceira parte com título “De volta a São Petersburgo” traz menção à obra *Crime e Castigo*, de Dostoiévski, e coloca em evidência os momentos vividos na escola por Henrique, contemplando a função de professor e a precariedade da instituição escolar. A narrativa literária contextualiza as turmas da Educação de Jovens e Adultos diante de inúmeras dificuldades e também demonstra violência com estudantes que brigam e não se interessam pelas aulas ou pelo aprendizado. É no ambiente escolar que Henrique conhece Elisa, com quem tem um caso amoroso, mesmo ela sendo casada. A professora de inglês tematiza um câncer de mama, por meio da exposição de um seio mutilado e da aceitação do corpo.

Nesse momento da narrativa literária, Pedro retoma alguns episódios das abordagens policiais sofridas pelo pai, indicando que o motivo era por ser negro. A primeira abordagem foi com 13 anos enquanto jogava futebol com os amigos na praça. Outra situação ocorreu quando Henrique esperava em frente ao prédio do amigo Edmundo para ter aulas de judô. Um episódio aconteceu quando Henrique estava na oitava série e aguardava a namorada Katiane retornar da casa dos patrões da mãe dela, o jovem estava sentado no meio-fio esperando, quando os policiais o abordaram: “[...] Um deles, de óculos escuros, sem sair do carro, perguntou o que você estava fazendo ali. Você já conhecia aquela pergunta. Então você, ainda

sentado, respondeu que estava esperando uma amiga [...]” (Tenório, 2021, p. 146). Observa-se que essa situação é recorrente para o personagem negro que precisa justificar todas as suas ações.

A última parte da obra literária, sob o título “A barca” que remete a viatura policial, apresenta a situação psicológica conturbada de policiais. Essa problemática é registrada por momentos de alucinação sofrido por um policial que imagina pessoas invadindo a sua casa. Desse modo, identifica-se que os policiais possuem uma rotina estressante e violenta e não recebem o apoio psicológico necessário. Enquanto isso, Henrique vive seu melhor momento profissional na escola, conquistando a atenção, a curiosidade e o respeito dos estudantes. É durante essa melhor fase que Henrique sofre a última abordagem e embargado no sucesso da aula anterior não percebe a morte chegando pelos três tiros dados pelos policiais.

A obra de Jeferson Tenório registra os diversos conflitos administrados por Pedro e sua família, majoritariamente negra, que precisa se fortalecer a cada episódio de preconceito. Nesse sentido, a literatura representa a sociedade como um todo que é permeada pela discriminação, pela violência e pelo racismo estrutural. A obra literária torna-se um elemento promissor para discutir as mudanças que precisam ser realizadas na sociedade atual, conciliando com uma educação antirracista e valorizando as relações étnico-raciais.

3 Proposta interdisciplinar: a temática afro-brasileira

A escola é a porta voz para expressar a pluralidade social e cultural, sendo um espaço para discutir a realidade e também colocar em destaque as mudanças necessárias. Nessa perspectiva, os professores conduzem suas aulas para formar cidadãos conscientes de suas ações, em consonância com os pressupostos de Adichie (2019) ao referir-se que não há uma história única, sendo imprescindível conhecer e aprender acerca das diferentes formações da população.

O avesso da pele (Tenório, 2021) permite o diálogo entre o mundo da ficção e o mundo real, aproximando a Literatura e a História, ao identificar todos os percalços sofridos pela população negra no Brasil diante de elementos culturais e de costumes baseados na concepção eurocêntrica. A percepção de Adichie (2019) de que a produção do conhecimento, muitas vezes, parte de um modelo único, que se pretende universal, é resultado do colonialismo e da colonialidade (Grosfoguel, 2018), fazendo com que,

muitas vezes, não se questione padrões de conhecimento e de ciência que têm sua origem na época Moderna, com a conquista colonial, e o domínio de povos, culturas e saberes. Dessa maneira, refletindo no conhecimento que é produzido e divulgado ainda hoje e, portanto, nos prejuízos que o currículo e a Escola revelam acerca dos saberes construídos além do Norte global.

A Lei 10.639 (Brasil, 2003) indica que as principais áreas para trabalhar com os conteúdos da história e cultura afro-brasileira são Educação Artística, Literatura e História. Com isso, o texto literário não só se torna um instrumento de aproximação entre essas áreas, mas também possibilita que a temática seja conduzida de forma responsável no ambiente escolar, cumprindo-se com as prerrogativas da lei. Nesse ponto, é relevante destacar algumas partes da obra literária que favorecem a discussão no ambiente escolar e formação humana dos leitores (Candido, 2011).

Uma referência é retomada por meio do professor Oliveira, que era poeta e professor de literatura, sendo uma inspiração para Henrique. É a figura do professor Oliveira que apresenta para Henrique e sua turma sobre a história da Malcom X e Martin Luther King, inserindo ensinamentos sobre a palavra “negritude”. Foi este professor que deu uma aula sobre raças, racismo e teorias racistas, tornando-se um modelo para Henrique, que futuramente também se tornaria professor de Literatura. Nesse ponto, Tenório (2021) reverencia o poeta Oliveira Silveira (1941-2009), importante militante e pensador do movimento negro. Oliveira Silveira foi um dos fundadores do Grupo Palmares, em Porto Alegre dos anos 1970, e um dos responsáveis pela afirmação do 20 de Novembro como Dia da Consciência Negra, data que marca a morte de Zumbi dos Palmares.

Outro ponto que merece destaque diz respeito à orientação que Henrique recebeu desde criança, apontando como ele deve se portar por ser negro. Esses conselhos estão associados com a relação entre negros e brancos, indicando que, geralmente, os negros são vistos como uma ameaça para os brancos.

[...] não chame a atenção dos brancos. Não fale alto em certos lugares, as pessoas se assustam quando um rapaz negro fala alto. Não ande por muito tempo atrás de uma pessoa branca, na rua. Não faça nenhum tipo de movimento brusco quando um policial te abordar. Nunca saia sem documentos. Não ande com quem não presta. Não seja um vagabundo, tenha sempre um emprego. [...] (Tenório, 2021, p. 88)

Esses indicativos são elementos significativos para serem explorados com os estudantes do Ensino Médio, reconhecendo que os jovens também

estão se inserindo na sociedade e no mercado de trabalho. Além disso, pode-se salientar quais e como essas orientações são repetições preconceituosas que perduram ao longo dos séculos, é o passado que não passa, do qual a História precisa se dedicar. Outro aspecto a ser discutido em sala de aula está centrado no medo e no cuidado que o negro tem ao conviver em uma sociedade embasada pelo racismo.

O texto de Tenório (2021) possibilita uma qualificação artística e literária ao remeter a diferentes cenários culturais. Por Henrique ser professor de Literatura esse nicho recebe um espaço privilegiado na narrativa que cita, em alguns momentos, nomes e indicações que podem ser pesquisadas pelos leitores. É o caso da parte sonora ao referenciar Luiz Melodia com a música “Abundantemente morte”, Itamar Assumpção com “Aculturado”, Milton Nascimento com “Ao que vai nascer”, além de citar nomes como Beatles, John Lennon e Tropicália. Dois filmes também estão mencionados no enredo, sendo “Os incompreendidos”, de Truffaut, e “Acossado”, de Godard. Algumas personalidades são indicadas pelos personagens como é o caso de Osho, Dalai Lama e Nietzsche, por exemplo. No campo literário, tem-se a menção para Carlos Drummond de Andrade, Caio Fernando Abreu, Kafka, Cervantes, Toni Morrison e Júlio Cortázar com *O jogo da amarelinha*. De modo mais explícito e com mais destaque está a obra *Crime e Castigo*, escrita por Fiódor Dostoiévski, que é responsável por aproximar o professor Henrique de seus estudantes. Diante dessas alusões culturais, a leitura da obra literária extrapola o campo literário e permite trabalhar de forma associada com outras propostas artísticas, contemplando a intertextualidade e a interdisciplinaridade no contexto escolar.

A história de Henrique, contada por Pedro, traz referências externas que abrem caminho para o conhecimento de novos elementos culturais. Desse modo, quando a obra literária é abordada em sala de aula com estudantes do Ensino Médio pode-se buscar essa proximidade com a curiosidade e com as incertezas do cotidiano desses jovens. Nesse caso, a estratégia de utilizar a obra literária como elemento central para discutir temas polêmicos no ambiente escolar é constituída pela inovação da inteligência artificial como instrumento para diferentes ações na rotina dos jovens. Com isso, a presente proposta escolar associa imagens criadas pela IA e a construção de uma página de Instagram em que um dos personagens de *O avesso da pele* (Tenório, 2021) ganha vida, expondo suas opiniões por meio de uma rede de relacionamento utilizada na atualidade.

4 Prática escolar: inteligência artificial e Instagram

A organização deste trabalho escolar envolvia uma turma de 4º ano do Ensino Médio Integrado, que foi dividida em pequenos grupos de, no máximo, quatro estudantes cada. Os livros disponibilizados pelo PNLD Literário foram distribuídos no início de junho de 2025 para que todos pudessem ler o material no seu tempo, pois a devolutiva das atividades deveria acontecer no mês de agosto, após o período de recesso escolar.

Nesse caso, a proposta consistia em criar uma página de Instagram contendo entre 30 e 40 postagens, em que o personagem escolhido pelo grupo se expressasse sobre sua vivência social e pessoal. Como essa mídia social consiste em postagem de imagens, essas deveriam ser construídas com o auxílio de IA, como forma de retomar os principais pontos da narrativa literária sob a perspectiva de um dos personagens. Os grupos realizaram a apresentação de algumas postagens para a turma e entregaram o material de forma impressa e colorida para avaliação das professoras.

Os personagens escolhidos pela turma foram os principais: Pedro, Henrique e Martha, sendo que Henrique foi selecionado por três grupos diferentes. Os estudantes relataram que utilizaram a IA a partir das plataformas ChatGPT e Gemini, salienta-se que essa escolha foi decidida por cada grupo. De acordo com os estudantes, essas plataformas de IA trouxeram algumas dificuldades para a construção das imagens, indicando que o *prompt* muitas vezes não era atendido em sua totalidade, tendo a necessidade de fazer ajustes na imagem construída. Outra dificuldade relatada foi quanto ao número máximo de produções diárias de modo gratuito, por isso, os estudantes tinham poucas chances de produzir o material em cada dia. Dessa forma, a criação de cada postagem exigiu que os grupos tivessem um roteiro e organização para gerar o material de acordo com a disponibilidade das plataformas digitais e com tempo mínimo para ter a página do Instagram finalizada até a data acordada para a entrega do trabalho final.

Os grupos informaram que não foi uma tarefa fácil trabalhar com a IA para a produção das imagens. É importante destacar que os jovens, geralmente, utilizam a IA como um instrumento de entretenimento, sem regras e sem um propósito definido. No entanto, ao ser solicitado um uso consciente e com a intenção de recriar uma narrativa literária, entende-se que a plataforma precisa beneficiar a produção dos estudantes, em contrapartida, é fundamental um preparo e uma *expertise* para trabalhar

com otimização e qualidade. Nesse contexto, ressalta-se que essas atividades que envolvem diferentes etapas para construção precisam de um tempo maior para execução, por isso, a proposta de trabalho foi encaminhada no início do trimestre para ser apresentada somente nas últimas semanas desse período.

Além da utilização da IA para a montagem das imagens, os grupos necessitaram abrir um conta privativa no Instagram para iniciar as postagens e os relatos do personagem escolhido. Observa-se que a elaboração dessas atividades exige tempo, disciplina, organização e um roteiro para criar as situações encadeadas de modo coerente, de forma cronológica, atribuindo vida para os personagens de *O avesso da pele* (Tenório, 2021). Outro aspecto que precisou de atenção durante a construção foi a transposição de voz, uma vez que a narrativa está no comando de Pedro que traz as memórias do pai Henrique. Com isso, os estudantes tiveram que fazer alterações e trazer situações em que a primeira pessoa era Henrique, por exemplo, indicando como ele falaria, pensaria e faria a exposição dos principais momento de sua vida em uma rede social.

Como forma de ilustrar as produções dos estudantes do Ensino Médio Integrado, alguns trechos são expostos a seguir, indicando a correlação entre obra literária, realidade e a adaptação para imagens criadas a partir da utilização de IA. Nesse caso, centraliza-se a análise na perspectiva de Henrique, o personagem que tem sua vida contada pelo ponto de vista do filho. Abaixo estão as produções de três grupos diferentes que escolheram fazer a adaptação pelo viés desse personagem.

A Figura 1 centraliza Henrique e Martha, pais de Pedro, ainda no momento em que eram jovens e estavam se conhecendo. É relevante observar que a imagem criada em IA insere o casal no meio da rua e traz um cenário distante da realidade periférica brasileira. Como exemplo, está o ônibus amarelo que é um elemento tradicional da cultura estadunidense. Além disso, a imagem não traz outras pessoas circulando no ambiente, tendo exclusividade para o casal principal da narrativa, que está caracterizado em concordância com a descrição efetuada na obra literária.

Figura 1: Aproximação entre Henrique e Martha



A violência também é registrada nas postagens construídas pelos estudantes, um dos grupos optou por retratar a violência familiar presente na casa de Henrique quando ele ainda era criança. Nesse episódio, os tios brigam na frente de todos, inclusive com as crianças observando, a tia Sônia está com uma faca de cortar carne de churrasco e o tio, que é policial, está armado. Essa situação é retratada por Pedro, quando contextualiza a infância do pai, inferindo que: “[...] a violência sempre te paralisou. E você presenciou quando seu tio Zé Carlos apertou o gatilho. E você fechou os olhos e pôs as mãos nos ouvidos e ficou gritando [...]” (Tenório, 2021, p. 98).

A proposta construída para este personagem traz reflexões póstumas, como pode ser identificado no nome de usuário escolhido: “Relatos póstumos de Henrique”. De acordo com a Figura 2, observa-se que o grupo de estudantes se preocupou em registrar a situação não somente em imagem, mas também expondo o trecho da narrativa que menciona esse ambiente de violência doméstica vivido por Henrique. As expressões faciais dos personagens são o ponto alto da imagem, pois retratam o trauma e a situação de pavor presenciada pela família. Salienta-se que esse momento é lembrado ao longo da vida adulta de Henrique.

Figura 2: Violência familiar na infância de Henrique



O mesmo grupo de estudantes faz o registro da importância do professor Oliveira para a formação pessoal e profissional de Henrique. Nesse sentido, o ambiente escolar é representado por meio da aula do professor Oliveira que foi responsável sobre os ensinamentos acerca da consciência negra, da negritude, do conceito de raça, indicando que a educação antirracista precisa ser explorada na instituição escolar e que essa temática deve ser discutida constantemente com os estudantes nas diversas etapas da Educação Básica.

A Figura 3 registra por meio do texto verbal e não verbal a expressividade de ter um professor negro em sala de aula e a contextualização histórica de luta do povo negro por reconhecimento social. Destaca-se que o professor Oliveira é lembrado em vários momentos na narrativa literária, sendo uma pessoa de prestígio para os personagens.

O ambiente escolar é um espaço diário e presente na realidade dos estudantes do Ensino Médio Integrado do IFRS, com isso, a maioria das construções de páginas do Instagram registrou elementos que envolvem o cenário escolar, como forma de indicar a vivência profissional de Henrique ou episódios escolares da sua infância. Nesse ponto, identifica-se que a instituição escolar tem o compromisso de formar cidadãos que observem a pluralidade da população brasileira assim como a constituição da sua comunidade local, reconhecendo as diferenças entre costumes, culturas e tradições. Dessa maneira, o *prompt* utilizado para a elaboração das imagens precisa descrever com detalhes como são as escolas brasileiras,

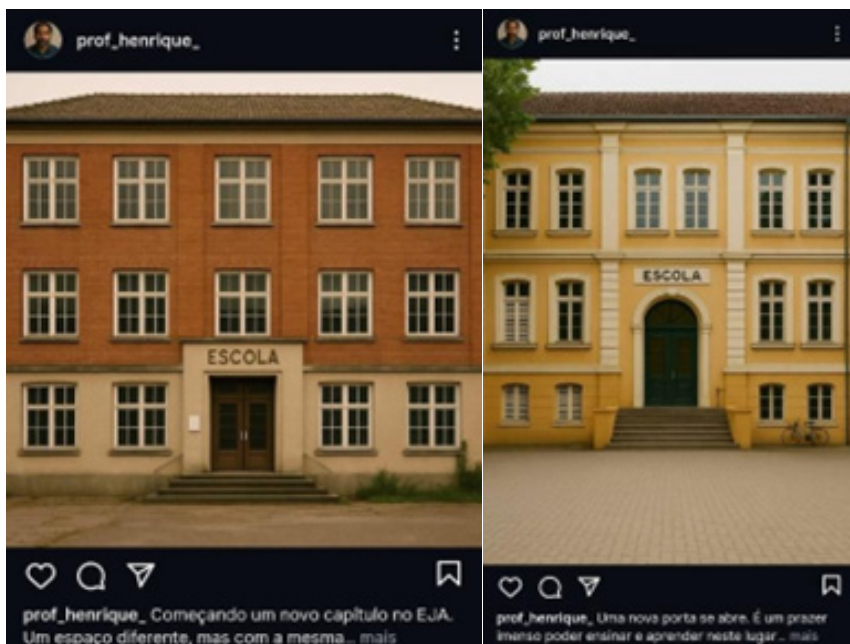
demonstrando uma identidade que possa ser associada com a realidade escolar dos estudantes.

Figura 3: Os ensinamentos do professor Oliveira



As Figuras 4 e 5 trazem o registro de fachadas de escolas. Esse grupo também criou a página do Instagram para Henrique, reconhecendo a atuação como docente de escolas periféricas brasileiras. No entanto, as figuras criadas por IA não atendem a realidade da construção escolar observada em diferentes escolas do Brasil, inclusive não se aproximam da arquitetura das instituições do Rio Grande do Sul, assim como não remetem ao projeto arquitetônico dos Institutos Federais (local em que os estudantes dessa proposta pedagógica estudam). Dessa maneira, pode-se considerar que a utilização da IA de forma mais solta, sem tantas orientações no *prompt*, encaminha para cenários artificiais que remetem a uma cultura eurocêntrica.

Figura 4 e 5: Arquitetura escolar



Essas duas figuras compõem a mesma página do personagem Henrique no Instagram, trazendo escolas diferentes, mas com a mesma proposta e configuração, isto é, três andares, porta central, acesso com escadas, telhado baixo. Portanto, compreende-se que a IA precisa de melhor trabalho e orientação quanto à criação de elementos, pois, do contrário, o material elaborado segue uma padronização que pode destoar do contexto exigido pelo trabalho escolar. Como é o caso da narrativa literária de *O avesso da pele* (Tenório, 2021), em que as duas escolas apresentadas nas figuras não remetem ao proposto pelas condições sociais e culturais ambientadas na história de vida do professor Henrique.

A partir da exposição desses quatro recortes das produções dos estudantes do Ensino Médio evidencia-se que a utilização de IA na prática escolar é favorável para o envolvimento dos estudantes com a narrativa, sendo uma forma de adaptar a obra literária para a atualidade que é permeada por imagens. Além disso, ao propor uma atividade que envolva a leitura de obras literárias contemporâneas, a construção de imagens com plataformas de IA e a elaboração de uma página do Instagram exige acompanhamento dos docentes e disponibilidade de tempo para que todas as etapas sejam cumpridas com seriedade. Desse modo, propõe-se que as atividades sejam desenvolvidas, no mínimo, durante um trimestre inteiro.

De forma concomitante com a construção dos elementos exigidos, a obra literária também ganhou espaço de discussão em sala de aula, pois algumas aulas de Língua Portuguesa, Literatura e História foram destinadas para debater e aprofundar as situações apresentadas por Tenório (2021). Nesse âmbito, são temas pertinentes e abordados pela narrativa literária: o respeito às diferenças, o racismo, a educação escolar, a formação profissional, os relacionamentos, a exclusão social, a violência em diferentes frentes como: violência doméstica, violência escolar, violência policial, violência psicológica, violência física, entre outras temáticas.

O resultado obtido nessa proposta escolar potencializa a exposição de problemas sociais que ainda perpetuam na sociedade, inclusive no contexto regional dos estudantes. Por meio das apresentações, observa-se que os jovens do Ensino Médio Integrado têm domínio e posicionamento acerca da importância de reconhecer e respeitar as diferenças. Como modo de relatar alguns aspectos desta produção estudantil, selecionou-se, para o presente estudo, situações que ganharam destaque nos trabalhos realizados, sendo a construção familiar, os episódios de violência que estão intrínsecos em todos os momentos da vida dos personagens e a representação do ambiente escolar como espaço efetivo para a transformação integral dos estudantes, além de ser um lugar idealizado pelos recursos de IA. Portanto, uma das atribuições do docente é estimular para que os jovens se envolvam com a realidade que os cerca.

5 Considerações finais

A literatura, por meio de suas obras literárias, representa diversos contextos e insere seus personagens como agentes de uma realidade ficcional que retrata experiências que poderiam ser presenciadas ou protagonizadas pelo próprio leitor. Nesse sentido, constata-se que os acervos literários disponibilizados de forma gratuita pelo PNLD podem se tornar um instrumento para auxiliar o professor na atuação docente, sendo um material de apoio pedagógico, desde que administrado de forma adequada em sala de aula. As diferentes edições do PNLD Literário distribuem inúmeras obras clássicas e contemporâneas para as escolas públicas brasileiras, renovando o acervo das bibliotecas e atualizando as leituras escolares. Desse modo, é importante que os recursos do PNLD sejam utilizados no âmbito educacional, mantendo a funcionalidade e o propósito desta política pública de fomento para a leitura.

A escolha adequada de obras literárias para o ambiente escolar favorece a inserção de temas pertinentes e atuais em sala de aula, promovendo a discussão de casos que poderiam estar acontecendo com qualquer um dos estudantes. No que tange à etapa do Ensino Médio, destaca-se que os jovens já estão introduzidos na sociedade e, por isso, podem emitir concepções de valor social e cultural. Além disso, as vivências dos estudantes de modo associado com as circunstâncias apresentadas nas narrativas literárias proporcionam debates quanto à formação integral cidadã tendo em vista a iminência da vida adulta.

Por meio da proposta apresentada neste estudo, ressalta-se que é significativo aproximar os interesses dos estudantes com as diretrizes escolares, seguindo a matriz curricular. Sabe-se que os adolescentes estão cercados por elementos tecnológicos, logo, justifica-se a estratégia de utilizar a Inteligência Artificial e a página de Instagram, que são ferramentas de fácil manuseio pelo público jovem. No entanto, nesse ponto, revela-se que a criação de imagens exigiu planejamento e paciência dos estudantes, pois as ferramentas gratuitas contemplam um limite de uso diário. Outro fator que precisou de atenção foi a montagem da página do Instagram, para que as postagens ficassem na ordem cronológica correta, mantendo a coerência da história de vida de cada personagem. Portanto, compreende-se que as ferramentas tecnológicas precisam ser utilizadas de forma consciente e racional, revelando que o domínio é de quem está fazendo o uso dessas plataformas.

A obra de Tenório (2021) traz inúmeras situações que podem ser abordadas no ambiente escolar, com isso, é possível dar destaque a diversos segmentos, partindo do ponto de vista dos personagens, ou das condições de vida pessoal e profissional, ou da formação da sociedade e seus preceitos e preconceitos, entre outras particularidades. Com base no exposto, a narrativa de *O avesso da pele* (Tenório, 2021) pode ser trabalhada com outras estratégias metodológicas, como, por exemplo, com o uso de vídeos, apresentação de slides, montagem de cenários, júri simulados entre outras propostas que envolvam os estudantes na reflexão do enredo literário. Em contrapartida, identifica-se que a proposta didática permeada pelo uso de IA e a página de Instagram também pode ser conduzida para a adaptação de outras obras literárias disponibilizadas pelo PNLD e presente nas escolas públicas brasileiras.

Diante dessa prática escolar, entende-se como relevante compartilhar as vivências docentes que muitas vezes não ultrapassam os muros escolares

e ficam conhecidas somente dentro da sala de aula. É por intermédio das diferentes propostas que as atividades docentes ganham visibilidade e a educação é concebida como elemento formativo. Por fim, este estudo traz uma explanação de uma prática interdisciplinar desenvolvida em uma turma de Ensino Médio Integrado, servindo como divulgação das ações docentes para que outros educadores possam se inspirar e articular de modo similar em suas turmas e escolas, realizando as adequações e adaptações necessárias.

Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

BRASIL. **Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF Ministério da Casa Civil, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 30 set. 2025.

DEBUS, Eliane. **A temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura para crianças e jovens**. São Paulo: Cortez: Centro de Ciências da Educação, 2017.

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

GROSGOUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (orgs). **Epistemologias do Sul**. 2ª. Ed. Coimbra: Almedina, 2018, p. 405-439.

GUIMARÃES, Eduardo Dias Fonseca. Conversando sobre a obra *O avesso da pele*. In: TENÓRIO, Jeferson. **O avesso da pele**. Vitória: Logos, 2021. p. 193-207.

TENÓRIO, Jeferson. **O avesso da pele**. Vitória: Logos, 2021.

CONSTRUINDO PONTES PEDAGÓGICAS: COMPARTILHANDO SABERES, REFLEXÕES E DESAFIOS NO IFRS *CAMPUS* VACARIA

Andreia Xavier Teixeira
Gisélia Pereira Ferreira

1 Considerações iniciais

Na perspectiva de proporcionar espaços e tempos para diálogos docentes, encontra-se um paradoxo no contexto educacional: é preciso (re) conhecer as exigências das práticas educativas hodiernas, mas é preciso também utilizar-se da criticidade diante das certezas e novidades do tempo. No contexto das práticas educativas, o percurso da escola passa por processos educativos lentos de avanços e retrocessos, porque assim caminha a sociedade.

O início de um ano letivo é um marco que demonstra a temperatura das ações pedagógicas, suas intencionalidades e intensidades. Nesse sentido, no âmbito do IFRS, *Campus* Vacaria, a Jornada Pedagógica é um espaço para trocas de experiências, reflexões sobre práticas pedagógicas e de acolhimento. É importante destacar que a reflexão sobre os desafios, a definição de compromissos e o fortalecimento do trabalho coletivo para o ano que vai começar são premissas fundamentais que norteiam cada momento das ações.

Dessa forma, considera-se importante registrar a memória de um dos momentos mais significativos, organizado durante a Jornada Pedagógica do IFRS, *Campus* Vacaria, dando início ao ano letivo de 2025. A ação foi motivada pela ideia de promover espaço para trocas com professores de outras redes de ensino público (Municipal e Estadual), do município de Vacaria, que atuam especificamente no 9º Ano do Ensino Fundamental.

Diante dos desafios na transição dos estudantes para o Ensino Médio, faz-se necessário estreitar laços pedagógicos, intrinsecamente relacionados às percepções dos professores que atuaram na etapa anterior. O encontro de professores das redes Municipal, Estadual e Federal evidencia um esforço conjunto para assegurar a continuidade de boas práticas

pedagógicas, contribuindo para uma transição mais acolhedora entre as etapas de ensino. Contudo, é importante considerar que os aprendizados nas experiências pedagógicas e nas trocas, certamente envolvem pontos de contradição e convergência entre os professores.

Para tanto, organizou-se a vinda dos professores convidados ao IFRS, *Campus Vacaria*, para que numa aproximação reflexiva, pudessem compartilhar as vivências e os desafios que atravessam o processo de ensino e aprendizagem no contexto da última série da etapa final do Ensino Fundamental. É importante destacar, que os professores convidados também puderam compartilhar suas perspectivas em relação ao ingresso dos estudantes no IF, no contexto do Ensino Médio Integrado (EMI)¹.

2 Sobre percurso, escolhas e gestão pedagógica da formação continuada

Para dinamizar as ações na construção de um percurso, faz-se necessário planejar com cuidado qual a intencionalidade envolvida e o que pretende-se alcançar. Assim, vai se construindo uma proposta, um plano, um a vir a ser. Nesse sentido, recorrendo às ideias afins da palavra “percurso”, destaca-se a ideia de movimento geral, conforme Azevedo (2016), no Dicionário analógico da língua portuguesa. A figura abaixo é representativa e ilustra as ideias que permearam a escolha da ação de formação continuada, indicando o início da construção de pontes pedagógicas do IFRS, *Campus Vacaria* com outras redes de ensino, no que tange ao ingresso dos nossos estudantes no EMI.

1 Os Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio são uma modalidade de ensino que oferta uma formação integrada entre o ensino propedêutico e o ensino técnico, caracterizando-se como cursos de formação integral, através de um fazer pedagógico que busca a superação da dicotomia do saber fazer e do saber pensar (Saviani, 2007). No âmbito do IFRS, *Campus Vacaria*, são ofertados três Cursos: Técnico em Administração, Técnico em Agropecuária e Técnico em Multimídia Integrados ao Ensino Médio.

Figura 1. Percurso como movimento



Fonte: elaborado pelas autoras (2025).

A maneira como se concebe o espaço da escola, diz muito sobre as escolhas acerca do processo de formação continuada. Portanto, é preciso destacar que como instituição de educação, conforme expresso em nosso Projeto Pedagógico Institucional (PPI), “o compromisso social com os territórios é um dos elementos que constituem o IFRS. Isso se efetiva através da construção de espaços de escuta e trocas constantes com as comunidades do entorno da nossa instituição (PPI, 2024, p. 10).

Diante disso, no âmbito do IFRS, *Campus Vacaria*, ensinar e aprender com o território ao qual é pertencente significa constituir um espaço educativo, uma comunidade de aprendizagem. É também, de certa forma, construir um lugar em que os profissionais podem decidir sobre seu trabalho e suas formas de intervenção. Assim, a organização da formação continuada é um processo de trabalho que compõe os fazeres da equipe do Setor Pedagógico do *Campus*, constituindo-se em ações que combinem sistematicamente elementos teóricos com situações práticas reais.

Portanto, a articulação e a convergência das ações contribuem para o desenvolvimento de capacidades críticas e criativas, possibilitando a construção de espaços qualificados e reflexões significativas que impulsionam novos aprendizados. Sendo assim, corroboramos com Libâneo (2018),

quando afirma que “quem coordena tem a responsabilidade de integrar, reunir esforços e concatenar o trabalho de diversas pessoas” (Libâneo, 2018, p. 177).

Nesse contexto, iniciou-se o trabalho de investigação acerca de quais escolas nossos estudantes ingressantes são oriundos, com o recorte temporal dos ingressantes no EMI em 2024 e 2025. É importante destacar que a escolha das escolas considerou as instâncias da rede Municipal e Estadual, equalizando assim a participação dos professores. A partir daí, deu-se a organização de visitação às escolas, contextualizando o objetivo do convite para a participação na Jornada Pedagógica do IFRS, *Campus Vacaria*.

As escolas convidadas situam-se no Município de Vacaria, na zona urbana. Ao todo, foram convidadas quatro escolas: Escola Estadual de Ensino Fundamental Dalva Zanotto de Lemos, Instituto Estadual de Educação Irmão Getúlio, Escola Municipal de Ensino Fundamental Juventina Morena de Oliveira e Escola Municipal de Ensino Fundamental General Osório. No que tange à visitação para o convite, destaca-se a relevância de (re) conhecer o espaço educativo de cada escola, que é constituída por uma identidade que lhe é própria na sua temporalidade e historicidade.

Nessa direção, optou-se que cada escola, enviaria um professor representante das áreas do conhecimento segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), do Ensino Fundamental, que são: Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza. Assim, a escolha dos professores que iriam compor a equipe de cada escola, ficou a critério e autonomia dos convidados.

3 O encontro, as trocas e os entrelaçamentos

Na escola reside um espaço privilegiado de encontros de saberes entre os sujeitos, possibilitando a integração, a cooperação, a criatividade e o debate. Nessa dialética¹ enriquecida pelo encantamento do encontro, as visões de mundo se entrecruzam e a presença do outro na nossa “casa” anuncia a mensagem: está permitida a troca de saberes, está aberto o debate

1 Em Paulo Freire, a dialética é a essencial abertura ao mundo e à vida humana, considerando as novas formas de construção e modelos de vida, em constante transformação (Dicionário Paulo Freire, 2008).

da proximidade e da responsabilidade que configuram o saber profissional docente.

Nessa direção, vale destacar que o propósito do encontro com os professores convidados se alicerçou no que podemos chamar de “aprender com outras possibilidades e realidades”. Assim, corroboramos com Baptista (2005), quando afirma:

Se não aprender a ligar-se à prática de acolhimento de verdades outras, produzidas para lá do poder de apropriação ou de decisão, a liberdade envelhece tristemente, permanecendo refém da sua própria mesmidade, sem justificação ou sentido. Daí que o encontro interpessoal seja tão especial e tão precioso do ponto de vista pedagógico. Que melhor oportunidade de aprendizagem, de crescimento, do que abriremos a nossa vida à entrada de vidas outras? (Baptista, 2005, p. 55).

Assim, pode-se afirmar que a formação e a profissão docente são indissociáveis, tornando a trajetória um processo dinâmico e aberto. Nessa direção, admitir que estamos perante processos em aberto não é o mesmo que dizer que estamos perante processos aleatórios ou que estejamos condenados a tomar decisões como quem mergulha no desconhecido. Ainda que na sociedade os tempos e espaços estejam constantemente sendo construídos e transformados, não sabendo com exatidão onde vamos chegar, é preciso saber para onde desejamos ir (Bauman, 2021).

Com efeito, é preciso lembrar que muitas preocupações pedagógicas em relação aos estudantes que ingressam no EMI permeiam situações cotidianas, considerando principalmente que a adolescência coincide com essa transição, trazendo mudanças psicológicas: mais autonomia, novas relações e dúvidas sobre o futuro. É importante destacar também que em relação ao processo de aprendizagem, no que tange a um conjunto de dificuldades relacionadas ao domínio insuficiente de conhecimentos básicos, as fragilidades podem impactar diretamente o desempenho, a motivação e a permanência dos estudantes nessa etapa formativa.

Nesse cenário, pontua-se a constituição de uma identidade, que carrega as singularidades do sujeito em desenvolvimento. Outro aspecto importante é que o desenvolvimento da pessoa não significa destruir sua individualidade, mas organizá-la com vistas a um conjunto que se compõe de individualidades. Ela se desenvolve na medida em que é consciente da dimensão comunitária, como parte de um grupo, e é também constituída e definida por esse pertencimento. Nesse sentido, “a individualidade da

pessoa é o que corrobora seu domínio, sua sociabilidade, o que realiza sua expansão” (Tardeli, 2009, p. 83).

Diante dessas questões, colocamo-nos ao exercício de reflexão enquanto instituição que acolhe os estudantes em transição, iniciando uma etapa importante de suas vidas, a partir da escolha de um curso Técnico integrado ao Ensino Médio. Em outras palavras, o que nos propomos a realizar foi a aproximação com os professores que acompanharam e acolheram estes estudantes na etapa de escolaridade anterior, permitindo-nos a escutar, refletir e dialogar com pares, sabendo que os seus desafios atravessam os nossos também.

Para tanto, é necessário constituir-se de interrogações e dúvidas, pois é assim que os aprendizados capitalizam memórias em rede docente, o apoio e a escuta genuína, são a força motriz que leva à construção coletiva de uma identidade profissional, não importando quem chegou antes ou depois no processo formativo dos nossos estudantes.

[...] Para isso, é preciso que saibamos desenvolver a capacidade de interrogação sobre o que se fizemos, porque o fizemos, como o fizemos e como o deveríamos ter feito. [...]. É preciso saber recuperar a força da experiência, reflectindo sobre o vivido, capitalizando memórias, e, assim erguendo padrões de identidade e de cultura comum (Baptista, 2005, p. 116).

Nesse viés de trocas e abertura entre pares, é possível que os entrelaçamentos ocorram, pois “a cultura profissional docente, como qualquer outra cultura, desenvolve-se na medida em que se abre ao fora de si, aos outros e às novidades do tempo” (Baptista, 2005, p.134). Sob esse foco, constituir uma cultura profissional colaborativa implica que a reflexão crítica e a experimentação são basilares para o crescimento em comunidade e para a produção de conhecimento, afinal “uma profissão sem narrativas próprias, sem memória social, é uma profissão pobre em sentido de identidade” (Baptista, 2012, p. 48).

A educação interpela grandes necessidades e os processos formativos da docência conduzem ao que se pode chamar, na contemporaneidade, de superação do reducionismo. Os processos formativos de professores constituem espaços para materializar-se em ações reflexivas em rede, formações que se voltam para construir-se e construir identidades, instituindo novos sentidos para a profissão, permitindo “visitar” e ser “visitado”.

Assim, materializou-se o encontro formativo, numa manhã quentinha de março de 2025. Os professores convidados chegaram em nossa “casa”, estreitando os laços e experimentando o espaço educacional do IFRS, *Campus Vacaria*. Dando início ao que podemos chamar de roda de conversa, os professores do 9º ano trouxeram suas vivências pelas narrativas acerca dos cotidianos em suas escolas, desafios, superações e conquistas, tudo isso carregando memórias de espaços e tempos pedagógicos. Ao ocuparem o centro das narrativas, eles compartilharam questões relevantes sobre os ritmos de aprendizagem, interesses, dificuldades recorrentes e dinâmicas de convivência entre os estudantes, considerando as diferentes escolas presentes no momento formativo.

Figura 2. Foto oficial do encontro



Fonte: IFRS – *Campus Vacaria* (2025)

Para expressar os sentimentos dos professores (convidados e anfitriões), trazemos ao longo das discussões algumas narrativas pessoais de alguns deles, pois consideramos que essas narrativas enriquecem o diálogo e expressam verdadeiramente como os docentes perceberam o momento formativo, aproximando as redes de ensino. Dessa forma, optou-se por deixar seus nomes no anonimato, apenas identificando-os pela letra inicial “P” (Professor) seguida de um número em ordem crescente, pois são narrativas de diferentes professores.

Nessa direção, foi possível ter um panorama geral de cada escola, observando-se características das turmas de 9º ano, tais como: níveis de aprendizagem e heterogeneidades, principais avanços ao longo do ano, dificuldades mais recorrentes, especialmente em leitura, escrita e raciocínio lógico e aspectos socioemocionais observados, como convivência, participação e engajamento. Nesse sentido, todas as características apresentadas foram consideradas fundamentais para a construção da avaliação diagnóstica por área do conhecimento, considerando os conteúdos estruturantes e habilidades essenciais que os estudantes necessitam apresentar no final do Ensino Fundamental.

Nessa perspectiva, foi proposta uma organização de Grupos de Trabalho (GTs) por área do conhecimento segundo a BNCC (Linguagens, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Matemática). Os GTs reuniram-se para estreitar os diálogos, onde os professores do IFRS, *Campus Vacaria*, que atuam na área básica do currículo do EMI, puderam compartilhar expectativas acerca da chegada dos estudantes na nova etapa escolar.

Assim, destaca-se a relevância do encontro formativo, ocorrido pela primeira vez no IFRS, *Campus Vacaria*, como fica expresso na narrativa dessa professora convidada:

P1. Ter participado da formação dos docentes do IFRS foi inesperado e muito importante. Enquanto professora, sempre senti a lacuna que existe entre a conclusão do Ensino Fundamental e o ingresso dos alunos no Ensino Médio, de modo geral. É como se abrissemos a porta de um lugar que os abrigou, para o qual não vão voltar, e a ordem subentendida fosse “agora é com vocês”. Porém, eles nem sempre se despedem preparados para enfrentar o que possivelmente os espera depois desse momento. São muitas as demandas que enfrentam e de várias ordens, durante o processo. Ter a oportunidade de falar aos professores em seu momento de formação pedagógica, sobre o perfil do aluno da rede municipal de ensino, foi como dar voz a esses alunos. A acolhida e a inserção na nova rotina pode ser o diferencial que os faça suplantar as dificuldades e permanecer, apesar delas.

Nesse viés, tanto os docentes convidados, quanto os docentes do IF tiveram a oportunidade de dialogar sobre suas experiências e expectativas em relação ao que costuma gerar maior dificuldade no início do EMI, bem como refletir sobre o que os estudantes precisam consolidar antes da nova etapa. Destaca-se, que a necessidade de reforçar a autonomia, a organização dos estudos e o uso de diferentes linguagens foi o centro do debate em todos os GTs, pois ambos os segmentos docentes (municipal,

estadual e federal), compreendem que estes aspectos precisam de atenção em todas as áreas do conhecimento.

Cabe destacar a importância dos espaços formativos e diálogos em rede, acentuando que as situações relacionais na escola, cotidianamente desafiam os professores, pela complexidade de um mundo sinalizando profunda metamorfose. Dessa forma, o processo educativo torna-se mais exigente e emergente de ações que promovam espaços de fala, de escuta e de trocas, que constituem memórias de uma profissão.

Acima de tudo, uma memória que necessita desenvolver-se fora de si, na abertura aos outros e as novidades do tempo. Por isso, a afirmação de valores indentitários passa pela capacidade de narrativas e partilhas de experiências e conhecimentos, e o “caráter da profissão revela-se ao longo de uma história” (Baptista, 2005, p. 133). Para tal, a memória social dos professores necessita de um exercício profundo de compromisso do dever, pois uma profissão desinteressada de si e esquecida do seu passado é uma profissão incapaz de assumir o seu compromisso para com o futuro.

Desse modo, o trabalho nos GTs trouxe maior sentido e aproximação das narrativas dos professores convidados com os professores do IF, pois a conexão pedagógica evidenciada foi a de que trabalhamos com gente. Do ponto de vista social, os problemas e os dilemas educacionais não estão dissociados da prática educativa enquanto formadora das gentes, aqueles e aquelas com quem nos conectamos como profissionais de trabalho especificamente humano, independente da esfera educacional e tampouco do nível de ensino. Assim, nos conectamos ao pensamento de Freire, quando afirma que nada que diga respeito ao ser humano passe despercebido, porque afinal:

Não importa com que faixa etária trabalhe o educador, ou a educadora. O nosso é um trabalho realizado com gente, miúda, jovem ou adulta, mas gente em permanente processo de busca. Gente formando-se, mudando, crescendo, reorientando-se, melhorando, mas porque gente, capaz de negar os valores, de distorcer-se, de recuar, de transgredir. Não sendo superior, nem inferior a outra prática profissional, a minha, que é a prática docente, exige de mim um alto nível de responsabilidade ética de que a minha própria capacitação científica faz parte. É que lido com gente [...] (Freire, 2013, p. 141).

Nesse contexto, podemos dizer que o encontro formativo promovido entre diferentes docentes, de diferentes esferas de atuação profissional, deixou um marco referencial acerca de uma profissionalidade¹ que seja

1 No que diz respeito ao desenvolvimento da profissionalidade docente, os bens constitutivos

concomitante com o desenvolvimento de práticas coletivas e cooperativas na docência. Em outras palavras, o que queremos dizer é que a docência é por natureza uma relação com outrem, e que a natureza epistemológica do conhecimento pedagógico é uma experiência necessariamente coletiva. Por isso mesmo, necessita ser exercida por “educadores e educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos e humildemente persistentes” (Freire, 2013, p. 28).

A partir disso, pela perspectiva da experiência, o que observamos foi um momento recheado de intencionalidades e vivências da prática pedagógica, as quais são contextualizadas pelas interlocuções que se estabeleceram entre os professores. Com efeito, é preciso trazer para debate, que as reflexões docentes também indicaram a necessidade de olharmos para a realidade social e cultural, reconhecendo os aspectos constituintes e saberes pré-concebidos que os estudantes possuem, compreendendo as suas necessidades humanas básicas e essenciais, seus anseios e seus interesses. Ademais, é preciso considerar que cada escola convidada para este espaço formativo, é constituída de uma identidade e cultura, o que nos permite atribuir um sentido próprio e singular a cada contexto educacional.

Nesse cenário, do ponto de vista dos profissionais que se conectam à prática educativa, os saberes partilhados elucidam novos sentidos pedagógicos, presentificados na narrativa deste professor convidado:

P2. Creio que o diálogo entre professores das redes estadual e municipal com professores do IF é extremamente profícuo. Uma parte significativa dos estudantes absorvidos pelo IF são egressos das escolas municipais e estaduais e, como tal, podem apresentar algumas “carências” decorrentes dos próprios sistemas de ensino. É notório que em algumas escolas os estudantes não têm acesso à internet, por exemplo. Mas existem questões ainda mais sérias, de cunho social. Tanto mais familiarizados os professores do IF estiverem com a realidade dos estudantes, maior será a possibilidade de êxito, no sentido de aproveitar ao máximo o potencial dos estudantes.

Nesse sentido, vale pensarmos que nas experiências, a validação não tem conotações hierárquicas nem visa legitimar verdades absolutas, ela apenas vai dando sentido ou não ao que ouvimos, sentimos e partilhamos. Por isso mesmo, as ações educativas cotidianas caminham para espaços

da profissão passam pela promoção de uma autonomia totalmente do “por vir” e nesse sentido os professores são profissionais da relação pedagógica, actuando como agentes de condição humana ou agentes de alteridade por excelência, traduzindo-se em ações num processo de melhoria contínua, que transcende os saberes disciplinares e os comportamentos lógicos administrativos e burocratizantes (Baptista, 2011, p. 19).

cada vez mais reflexivos, de aceitação ou de refutação de ideias, situações e experiências postas, onde todos sejam capazes de construir a sua própria palavra, mediada pelo sentido ou não de determinado acontecimento.

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. Este é o saber da experiência: o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece (Larrossa, 2002, p. 27).

No entrelaçamento dos saberes e fazeres compartilhados, os professores traduzem a experiência do encontro como marco para constituição de processos de identidade. Essa é uma compreensão que se aproxima da coerência da profissão docente, pois é uma profissão que não se faz em si mesma, em processo individualizado, tampouco isoladamente numa única rede ou instituição de educação.

Então, poder-se-ia dizer que a experiência profissional docente tem sua vertente de sabedoria num contexto de relação entre pares. Nesse sentido, dinâmicas de desenvolvimento organizadas a partir de redes de colegas com vontade de comunicar, partilhar, colaborar, conviver, inovar e aprender são escolhas inteligentes. Portanto, é nesse caráter relacional e interativo, que os espaços de encontro propiciam experiências cognitivas e emocionais.

Assim, se expressa outro professor convidado:

P3. Em uma reunião com professores do IFRS e os demais professores convidados, expliquei como funciona o estudo da física, as dificuldades, os aprendizados e os resultados obtidos. A troca de informações foi muito proveitosa e com as conversas, novas formas de ensinar foram aprendidas. Me senti bem, foi ótimo conversar com outros professores e trocar experiências, ainda mais pra mim que estou trabalhando com educação não faz muito tempo, isso agrega muito, ajuda a aprender como lidar com algumas situações, pois cada turma é diferente e saber como trabalhar com diferentes situações é muito bom. Além da conversa com professores dá área, que tem um amplo conhecimento, você se sente auxiliado e consegue aprender como trabalhar alguns conteúdos de uma nova forma.

É nessa perspectiva de processo formativo, com aprendizagem e troca entre pares, diálogos e partilhas que se pode pensar a profissão. Nas práticas educativas, a partir de reflexões constantes, os professores

equacionam os saberes entre o que construíram e o que desejam construir como prática pedagógica.

Ao assumirmos novas formas de compromissos, reside uma tomada de consciência de que a mudança implica a renúncia de algumas aquisições e abertura a novas potencialidades, o que Josso (2010) chamou de salto perigoso e doloroso. Nessa direção, a aprendizagem de rupturas faz-se necessária no caminhar, porque disso emergem novos começos, novos sentidos e novas maneiras de ver-se na profissão docente.

Esses momentos cruciais constituíram cada vez mais uma aprendizagem da ruptura, ruptura nas relações afetivas, ruptura no modo de vida, ruptura nas atividades, ruptura nos contextos socioculturais. Essa aprendizagem da ruptura sensibilizou-me progressivamente pelo fato de que, para estar disponível ao que virá, para estar em posição de renovação, é preciso aceitar o abandono de um universo conhecido e sua relativa segurança. Não é só assumir alguns riscos, mas é, sobretudo, arriscar-se tornar-se outro. Nesse sentido, formar-se é transformar-se (Josso, 2010, p. 196).

As rupturas são necessárias para que se possa estreitar as relações nas práticas educativas. Contudo, elas também fazem parte de um contexto de transformação, onde descortina-se a visão de mundo dos sujeitos envolvidos. Ainda que os professores busquem refletir, é preciso ressignificar também os conceitos, as intencionalidades e, sobretudo, as ações. Em uma sociedade em rápidas transformações, os campos de saber da docência caminham para uma pluralidade, potencializando a construção de si mesmo amparados na ideia de conjunto, pois como afirma Baptista (2005) [...] “é a esperança e não o medo que deve orientar a construção do futuro” (p.39).

Nessa perspectiva, a sabedoria da ação reside na indissociabilidade das dimensões reflexiva e prática, levando a construção de uma cultura de responsabilidade coletiva. Assim, como a educação em constante transformação, os professores são mestres em testemunho inovador, pois transitam numa ciência que é sobretudo humana e que por natureza envolve relações de subjetividades. Segundo Larrosa (2018), “o professor não só dá um saber, mas o desejo de saber. Não só dá o passado do conhecimento, mas também o seu futuro, transmite o mundo a partir do ponto de vista de sua renovação” [...] (Larrosa, 2018, p. 301).

Notadamente, os docentes do IFRS, *Campus* Vacaria sentiram-se envolvidos com o encontro, considerando que a experiência foi

proporcionada pela primeira vez em uma Jornada Pedagógica no âmbito do *Campus*. O sentido pedagógico desse encontro deu movimento aos pensamentos e sentimentos dos professores que atuam no EMI, oportunizando-lhes espaço de escuta aos colegas de outras redes, bem como a empatia para com os novos estudantes. A expressão dessa professora traduz este sentimento:

P4.O encontro, riquíssimo por sinal, foi um momento de reflexão sobre os desafios reais que os alunos teriam na mudança ao ingressarem no Ensino Médio do IFRS, Vacaria. Esse espaço nos deu subsídios para amenizar os desafios, que tanto os professores quanto os alunos enfrentarão. A transição do ensino fundamental para o Médio já é um desafio para os estudantes, acrescenta-se a isso, a mudança de uma escola para outra. Essa mudança implica em uma cultura escolar diferente: rotina, formatos de turmas, exigência de disciplina, projetos de pesquisa e muitos outros. Isso tudo gera dificuldades de adaptação. Pode haver lacunas no aprendizado prévio de alguns estudantes. Se estes não tiverem uma recepção adequada as dificuldades só aumentam. Dessa forma, essa conversa, esse compartilhamento contribuiu para que possamos nos organizar, enquanto Instituição, para diminuir os impactos dessa mudança. Impactos esses que podem ser de ordem emocional: ansiedade, sensação de não pertencimento, medo de fracassar. Se nós enquanto instituição não oferecermos suporte, os estudantes podem se sentir desamparados. Ao contrário, podemos tornar a vida desses alunos na instituição mais suave. Então faz todo o sentido, essa troca de “figurinha”, entre os professores que os conhecem tão bem e os que irão recebê-los.

E assim, por vias de formação e transformação, os caminhos se entrecruzam nessas trocas potentes, que fornecem indicativos de que construir pontes pode ser um bom caminho entre os professores. Por fim, mas não menos importante, podem também abrir novas perspectivas para uma educação mais humanizadora, transcendendo dicotomias arraigadas nas práticas educativas.

4 Considerações finais

Ao proporcionar o encontro entre segmentos docentes de diferentes áreas e contextos, consideramos que o momento possibilitou ampliar perspectivas, atualizar práticas pedagógicas e reconhecer desafios comuns que atravessam a dinâmica escolar. O encontro também reforçou

vínculos profissionais, aproximando caminhos e inspirando propostas para qualificar as práticas pedagógicas.

Nesse sentido, as discussões e trocas realizadas evidenciaram o compromisso de todos com uma educação mais humana, crítica e transformadora. Assim, destaca-se a importância do diálogo colaborativo e da integração entre diferentes realidades educacionais, pois além de fortalecimento profissional, o encontro incentiva a cooperação interinstitucional, promovendo o desenvolvimento educacional de ambas as redes.

Nessa tessitura da construção de pontes e caminhos, reafirmamos que os entrelaçamentos são compromissos que assumimos como instituição pública federal, ao compor o território em que nos situamos. Desse modo, no que tange à organização dos currículos no âmbito do IFRS, em seus diferentes níveis e modalidades de ensino, a principal diretriz é a formação humana e cidadã, no sentido de uma identidade com práticas educacionais humanizadoras.

E o que esperar daqui para frente? Desejamos a continuidade desses momentos, pois compreendemos que são basilares para qualificar nosso acolhimento aos estudantes ingressantes no EMI. Também representam oportunidades para conhecermos melhor e mais de perto a trajetória, os desafios e conquistas que os estudantes carregam consigo, suas esperanças, suas motivações e sonhos ao escolherem o IFRS, *Campus Vacaria*.

Assim, pretende-se constituir tempos e espaços mais duradouros, que possam permear todo o ano letivo, onde se possa dar continuidade para os diálogos. Destaca-se aqui, que um destes espaços é onde ocorre a visitação dos estudantes ao IF, nos meses que antecedem o processo seletivo, ou até mesmo próximo desse período. Nesse viés, podem ser trabalhadas Oficinas de visitação, com práticas de ensino das áreas básicas, unindo docentes de 9º ano e do EMI no âmbito do IFRS, *Campus Vacaria*.

Referências

AZEVEDO, Francisco Ferreira. **Dicionário analógico da língua portuguesa**: ideias

afins/thesaurus. 3 ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2016.

BAPTISTA, Isabel. **Dar rosto ao futuro**: a educação como compromisso ético. 1 ed. Porto,

Portugal: PROFEDIÇÕES LDA, 2005.

BAUMAN, Zygmunt. **Tempos líquidos**. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. 1ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia, saberes necessários à prática educativa**. 45 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

JOSSO, Marie-Christine. **Caminhar para si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

LARROSSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 20 nov.2025.

LARROSSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê**: sobre o ofício de professor. Tradução de Cristina Antunes. 1 ed. Coleção Educação: experiência e sentido. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018, p. 318-325.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola**: Teoria e Prática. 6. ed. rev. e ampl. São Paulo: Heccus, 2013.

PROJETO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL (PPI) do IFRS, 2024. Disponível em: https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2024/12/RESOLUCAO_71-2024_ANEXO_Aprova-a-revisao-do-PPI-do-IFRS.pdf. Acesso em: 20 nov. 2025.

STRECK, Danilo R; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. (orgs). **Dicionário Paulo Freire**. 2 ed. Autêntica: Belo Horizonte: 2008.

TARDELI, Denise D' Aurea. Adolescência, personalidade e projeto de vida solidário. *In*: LA

TAILLE, Ives de; MENIN, Maria Suzana de Stefano. **Crise de valores ou valores em crise?** Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 70-88.

ENTRE PONTES E DESAFIOS: A EXPERIÊNCIA NA COORDENAÇÃO DO CURSO DE AGRONOMIA

Fernando Henrique Batista Machado
Tatiane de Fátima

1 Considerações iniciais

A experiência na coordenação de um curso superior representa uma das mais complexas e, ao mesmo tempo, mais enriquecedoras dimensões da vida acadêmica. O coordenador é, por natureza, o elo entre diferentes mundos: o dos estudantes, com suas demandas, expectativas e fragilidades; o dos docentes, com suas metodologias, dificuldades e responsabilidades; e o da gestão institucional, que organiza e regula os processos educacionais. Vivenciar essa função à frente do curso de Agronomia do Instituto Federal do Rio Grande do Sul – Campus Vacaria tem sido uma oportunidade singular de compreender a docência em sua totalidade, não apenas como ato de ensinar, mas como exercício de escuta, mediação e cuidado.

2 A coordenação como ponte de comunicação

Ao assumir a coordenação do curso, a primeira percepção foi a de que esse cargo vai muito além da gestão administrativa. Ele se configura como uma ponte viva de comunicação entre os estudantes e a instituição. Diariamente, chegam à coordenação demandas de naturezas diversas: solicitações acadêmicas, dúvidas sobre regulamentos, reclamações sobre horários ou sobre o andamento das disciplinas, e até conflitos interpessoais. O coordenador se torna, assim, o principal canal de diálogo e escuta entre os alunos e a estrutura institucional.

Embora essa mediação possa parecer puramente burocrática, ela carrega uma dimensão profundamente humana. Os estudantes, em muitos casos, procuram o coordenador não apenas por questões formais, mas também em busca de acolhimento, orientação e apoio emocional. É comum que as conversas ultrapassem o campo acadêmico e adentrem

temas relacionados à vida pessoal, familiar e até psicológica. Nesse ponto, o professor-coordenador se vê, muitas vezes, atuando como educador integral, exercendo funções que tangenciam áreas como psicologia, pedagogia, saúde e direito — sem, no entanto, possuir formação específica nessas áreas.

Essa multiplicidade de papéis é, ao mesmo tempo, desafiadora e formativa. Exige do coordenador empatia, paciência, equilíbrio emocional e capacidade de comunicação. A experiência mostra que ouvir é uma forma de ensinar, e que a escuta atenta pode ser tão transformadora quanto uma boa aula. Muitos estudantes chegam aflitos e saem aliviados simplesmente por terem sido ouvidos com respeito e orientação adequada.

3 O papel de mediação entre docentes e discentes

Se por um lado os estudantes veem na coordenação um espaço de acolhimento, por outro, os professores também recorrem ao coordenador quando enfrentam dificuldades com as turmas. É comum receber relatos sobre desinteresse, atrasos, comportamentos inadequados ou dificuldades de aprendizagem. Em muitos desses casos, o coordenador é visto como alguém que deve “resolver tudo”, quando, na verdade, a função exige mais mediação do que solução imediata.

Essa posição intermediária é complexa, pois coloca o coordenador entre duas realidades com perspectivas diferentes — a dos alunos e a dos docentes —, ambas legítimas e necessárias para o funcionamento saudável do curso. O desafio é equilibrar empatia e imparcialidade, buscando encaminhar as questões de modo que nenhuma parte se sinta desvalorizada.

A prática tem mostrado que a maior parte das situações que chegam à coordenação não possui uma solução simples ou imediata. Envolvem fatores pessoais, pedagógicos ou estruturais que estão além do alcance direto do coordenador. Nessas situações, o papel principal é o de dar encaminhamentos adequados, manter o diálogo aberto e garantir que as demandas sejam tratadas com seriedade e transparência. Essa experiência ensina que o coordenador precisa aprender a separar o que pode resolver daquilo que apenas pode acompanhar, sem internalizar a angústia de resolver tudo sozinho.

É um aprendizado de maturidade e equilíbrio: se o coordenador levar todas as situações “para o coração”, como se costuma dizer, corre o risco de adoecer emocionalmente. Mas, se conseguir manter o distanciamento

ético e empático necessário, a função se torna uma rica oportunidade de crescimento pessoal e profissional.

4 Gestão, escuta e desenvolvimento humano

A coordenação também é um espaço de desenvolvimento humano. Cada conversa, cada problema encaminhado, cada conquista coletiva amplia a visão do que significa educar. O coordenador passa a compreender que a formação de um engenheiro agrônomo não depende apenas do conteúdo técnico, mas também de um ambiente institucional saudável, onde estudantes e professores possam dialogar, participar e se sentir parte do processo.

Entre as tarefas cotidianas estão a organização de horários, o acompanhamento de turmas, a gestão de estágios, a interlocução com os setores administrativos e a análise de processos acadêmicos. Mas, para além da rotina, existe a dimensão pedagógica da coordenação — a busca constante por melhorias na formação, na convivência e no espírito de cooperação dentro do curso.

A coordenação, quando exercida com abertura e diálogo, se torna um espaço de aprendizagem coletiva. O coordenador aprende sobre gestão de pessoas, sobre comunicação institucional, sobre legislação educacional e sobre as múltiplas realidades dos alunos. Aprende também a reconhecer seus próprios limites, a pedir ajuda e a valorizar o trabalho em equipe. Como toda função de liderança, a coordenação não é sobre “mandar”, mas sobre servir e articular — aproximar, motivar e inspirar.

5 Ações, projetos e caminhos de integração

Mesmo diante da sobrecarga de demandas e responsabilidades, há espaço para iniciativas que fortalecem o curso e a vivência estudantil. Uma das mais significativas tem sido o estímulo à organização de Semanas Acadêmicas, eventos planejados e executados pelos próprios estudantes, com apoio da coordenação e do corpo docente.

Nessas ocasiões, os alunos assumem papéis de liderança e protagonismo: elaboram convites para palestrantes, organizam oficinas, planejam atividades culturais e apresentam os resultados de suas pesquisas desenvolvidas em laboratórios ou em campo. O coordenador atua como orientador e facilitador, garantindo a infraestrutura necessária, a formalização dos eventos e o vínculo com os setores institucionais.

Além disso, a coordenação busca aproximar os estudantes da realidade profissional, promovendo parcerias com produtores rurais, empresas e instituições públicas da região. Por meio dessas articulações, surgem oportunidades de estágio, visitas técnicas e experiências de extensão que ampliam o horizonte formativo dos alunos. A função do coordenador, nesse contexto, é a de abrir portas — conectar o curso com o território, fazer pontes entre o saber acadêmico e o saber prático.

Essas ações mostram que, apesar dos desafios e limitações, a coordenação pode ser um espaço de criação e esperança. Mesmo diante das queixas e dos conflitos inevitáveis, é possível cultivar um ambiente de diálogo, cooperação e crescimento coletivo.

6 Considerações Finais

A experiência na coordenação do curso de Agronomia revela que a docência vai muito além da sala de aula. Coordenar é educar em outra escala — uma escala que envolve pessoas, processos e emoções. O coordenador aprende a enxergar o curso como um organismo vivo, em que cada parte depende da outra para funcionar bem. Aprende, sobretudo, que escutar é um ato político e pedagógico, e que a gestão acadêmica, quando exercida com empatia e firmeza, pode transformar realidades.

É uma função exigente, muitas vezes solitária, mas profundamente formativa. A convivência com estudantes e professores, as mediações, os encaminhamentos e as conquistas coletivas deixam marcas duradouras. No fim, o que fica é a certeza de que a coordenação é uma escola dentro da escola — um espaço onde se aprende sobre gente, sobre convivência e sobre o verdadeiro sentido de ser professor.

Referências

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

NÓVOA, António. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PIMENTA, Selma Garrido. *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 2005.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

ELABORAÇÃO DE GLOSSÁRIO TRILÍNGUE DE TERMOS TÉCNICOS DA ÁREA AGROPECUÁRIA: UMA PROPOSTA DO PROJETO AGROPECUÁRIA TRILÍNGUE

Fabiane Aparecida Pereira Ambrósio
Ana Julia dos Santos de Matos
Emanuele do Amaral Vendrusculo

1 Considerações iniciais

A crescente globalização dos mercados e a cooperação científica e tecnológica transformaram a agropecuária em um setor de intensa troca de informações. Atualmente, a pesquisa, a produção e o comércio de produtos agrícolas e pecuários dependem da comunicação fluida entre profissionais, pesquisadores e empresários de diferentes países e culturas. Nesse cenário, o domínio da linguagem técnica se torna um fator fundamental para o sucesso das operações. No entanto, a complexidade e a especificidade dos termos técnicos da agropecuária — muitas vezes sem equivalentes diretos em outros idiomas ou com diferentes interpretações — representam um desafio significativo (Carvalho et al., 2014). A ausência de um referencial terminológico consistente pode ocasionar equívocos de compreensão, dificultar a circulação do conhecimento e prejudicar a efetividade de iniciativas conjuntas, o que torna a criação de recursos linguísticos uma demanda essencial para o progresso do setor (Rodrigues et al., 2013).

Ademais, a ausência de materiais de referência em língua portuguesa, inglesa e espanhola é um obstáculo significativo para quem busca inovação e aprendizagem. Essa lacuna se torna ainda mais evidente no contexto da agropecuária, no qual a rápida evolução tecnológica e a necessidade de comunicação global exigem um conjunto de termos constantemente atualizados. A falta de glossários e dicionários bilíngues, trilíngues ou multilíngues dificulta a comunicação eficiente entre pesquisadores, profissionais e estudantes de diferentes países, prejudicando o acesso a informações e a participação em projetos colaborativos. No IFRS *Campus*

Vacaria, no âmbito do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, essa necessidade é relevante para contribuir no processo de ensino e aprendizagem. Por isso, a elaboração de um glossário trilingue de termos técnicos da área agropecuária se torna uma ferramenta importante para preencher essa lacuna e promover a cooperação e a disseminação do conhecimento científico e técnico.

Com isso, o objetivo deste trabalho é apresentar a proposta de elaboração de um glossário trilingue (Português, Inglês e Espanhol) de vocábulos técnicos da Agropecuária, que possa servir como um material para fins de pesquisa e consulta para quem desejar e necessitar, e, conseqüentemente, como uma proposta interdisciplinar entre os componentes curriculares das áreas gerais, de linguagens e técnicas do Curso Técnico em Agropecuária do IFRS *Campus* Vacaria.

2 O projeto Agropecuária Trilingue

Conforme Ambrósio e Vendrusculo (2024), o projeto Agropecuária Trilingue tem como base o desenvolvimento de aulas e materiais didático-pedagógicos direcionados ao processo de ensino-aprendizagem de termos técnicos da área da agropecuária nas línguas estrangeiras inglês e espanhol, nas disciplinas que trabalham com esses idiomas, bem como em língua portuguesa, nos componentes curriculares das áreas técnicas. O projeto tem como principal foco os estudantes do 1º, 2º, 3º e 4º anos do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do IFRS *Campus* Vacaria. As atividades desse projeto são executadas de maneira contínua, sendo propostas pelos professores das disciplinas envolvidas, à medida que consideram conveniente, ou seja, os itens e as aulas a serem elaborados para o projeto podem ser dos mais variados e aplicados a qualquer momento do ano letivo. Algumas ações que fazem parte do projeto são: aulas expositivo-dialogadas, apresentações de eslaides, *flashcards*, jogos (jogo da memória, bingo), cruzadinhas, caça-palavras, cartazes, faixas, livretos, panfletos, placas, artigos científicos, listas de vocabulário, entre outros. Todas essas atividades, desenvolvidas de modo a contemplar os termos técnicos da área da agropecuária, em inglês, espanhol e português, de maneira integrada, podem ser consideradas como parte do projeto.

Ainda de acordo com Ambrósio e Vendrusculo (2024), os alunos podem ser protagonistas na execução dos trabalhos, confeccionando materiais, lendo, escrevendo, buscando significados, traduzindo,

relacionando informações, entre outras ações. Desse modo, o desenvolvimento do projeto ocorre de maneira gradativa, de acordo com as demandas, a organização e a disponibilidade de cada docente de língua estrangeira. Dentro desse contexto, os docentes podem definir as melhores estratégias, abordagens e atividades, conforme o planejamento próprio e o transcorrer dos conteúdos previstos para serem trabalhados. Ressalta-se que o ponto principal é que os discentes tenham o 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.

Finalmente, sabe-se que a imersão dos estudantes em contextos de estudo de termos técnicos da área agropecuária em línguas estrangeiras pode mobilizar maior assimilação, memorização e aprendizagem dos conteúdos explorados. O projeto Agropecuária Trilíngue é uma iniciativa que visa à adesão dos alunos a práticas de conhecimento e acesso às línguas estrangeiras de modo direcionado, sendo que, dessa forma, tem-se uma interdisciplinaridade ao mesmo tempo em que se vislumbram novas possibilidades de uso da(s) linguagem(ns).

3 Glossário técnico bilíngue, trilíngue ou multilíngue: material de apoio e ferramenta didático-pedagógica

O desenvolvimento de um glossário de termos técnicos da agropecuária, nos idiomas português, inglês e espanhol, é uma iniciativa fundamental para o avanço do conhecimento para os discentes, para o amparo no desenvolvimento de aulas e metodologias pelos docentes e para a melhoria da comunicação do setor agropecuário, especialmente no nível acadêmico/escolar. Como ponto de partida da proposta de elaboração do glossário trilíngue da área agropecuária, foram analisados estudos que demonstram a importância desse tipo de material em diferentes campos do saber, mostrando que a elaboração de um glossário é uma forma eficaz de resolver a problemática da falta de recursos para tradução, principalmente.

O estudo de Laíssa da Cruz Costa (2022) trata sobre a criação de um glossário multilíngue para auxiliar na tradução de contratos acadêmico-internacionais, sendo um exemplo claro de como esse material serve para fins de apoio e consulta. Embora o tema seja distinto, o princípio se aplica diretamente à agropecuária: a existência de um glossário confiável é crucial

para profissionais, pesquisadores, professores e estudantes que precisam compreender informações técnicas em outros idiomas.

Da mesma forma, o trabalho de Victor Ernesto Silveira da Silva (2015), que resultou em um glossário trilingue para a área de Tecnologia de Alimentos, demonstra a aplicação direta desse tipo de projeto em um campo técnico. A pesquisa do autor (Silva, 2015) indica a escassez de glossários especializados, o que dificulta o acesso a inovações veiculadas em inglês e espanhol, um problema em que todas as áreas de estudo sofrem quando levam em conta a atualização das terminologias utilizadas frequentemente.

A dissertação de mestrado de Estela Maria Faustino de Carvalho (2007) objetivou expor uma metodologia para elaboração de glossário bilíngue com base em um *corpus* de domínio técnico, mostrando que a coleta de termos deve ser feita de forma sistemática, envolvendo a leitura de uma ampla variedade de textos da área para identificar e selecionar as palavras mais relevantes e frequentemente utilizadas.

Assim, nota-se que a construção de um glossário é um processo que envolve planejamento e pesquisas. A forma de escolha dos termos é um ponto central para garantir a qualidade e a relevância do trabalho. Esse processo de coleta é o que garante que o glossário seja útil na prática, oferecendo termos que são frequentemente usados na literatura e na comunicação da agropecuária.

4 A elaboração do glossário trilingue de termos técnicos da área agropecuária como atividade do Projeto Agropecuária Trilingue

Para atender aos objetivos propostos, a metodologia de elaboração do glossário seguiu uma abordagem prática e centrada na demanda real do ambiente acadêmico. Inicialmente, foi realizada uma etapa de levantamento e compilação de termos, por meio de uma solicitação direta a 7 (sete) docentes que ministram componentes das áreas técnicas em agropecuária do IFRS *Campus* Vacaria, conforme exposto no Quadro 1:

Quadro 1 – Solicitação aos professores

Olá, professor(a)! Tudo bem?

Nós, Ana Julia dos Santos de Matos e Emanuele do Amaral Vendrusculo, somos estudantes do 4º ano do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio no IFRS *Campus* Vacaria. Tendo em vista a realização do nosso projeto de PFI, que tem como objetivo investigar **a importância, o impacto e as contribuições do processo de ensino-aprendizagem de termos técnicos da área da agropecuária, nos idiomas português, inglês e espanhol**, gostaríamos de solicitar seu apoio para a realização de nossa pesquisa.

Entre alguns objetivos do projeto Agropecuária Trilíngue, desenvolvido pelos docentes de língua estrangeira do *campus*, visa-se à elaboração de um Glossário Trilíngue de termos técnicos, por isso, solicitamos que, por gentileza, liste, no mínimo, 10 (dez) palavras/termos técnicos (em português e sem os significados) que considera importantes/essenciais que os alunos aprendam em seu componente curricular, para que, posteriormente, seja possível a elaboração de uma lista trilíngue de termos.

A relação das palavras pode ser feita de modo **manuscrito** nesta folha. Passaremos para recolher dentro de aproximadamente 01 (uma) semana. Se preferir **digital** as palavras, solicitamos que envie a lista para o *e-mail*: fabiane.ambrosio@vacaria.ifrs.edu.br.

Seu apoio contribuirá de maneira ímpar para a pesquisa e para o projeto.

Docente: _____

Componente Curricular: _____

Turmas para as quais leciona: () 1º ano () 2º ano () 3º ano
() 4º ano

Principais termos técnicos: _____

Fonte: As autoras (2025).

Estes profissionais listaram, no mínimo, dez termos técnicos que utilizam com maior frequência em suas aulas e atividades de pesquisa. A partir dessa lista inicial, os termos foram organizados e submetidos a uma etapa de tradução, com o auxílio dos docentes da área de linguagens da instituição, bem como com o apoio da ferramenta de tradução automática Google Tradutor e da busca dos termos em artigos e textos acadêmicos disponíveis na internet. Somente após a consolidação e validação dessas equivalências, o glossário passou a ser elaborado, garantindo a sua precisão e relevância para o público-alvo, composto por alunos, docentes, pesquisadores e profissionais da área.

O principal objetivo do glossário é servir como uma ferramenta para auxiliar a comunidade acadêmica para fins de pesquisa e consulta sobre os termos técnicos da área agropecuária. Ele colabora no processo de ensino e aprendizagem, facilitando a escrita e a compreensão de artigos científicos e relatórios técnicos, que muitas vezes são encontrados em língua inglesa, por exemplo. A elaboração desse glossário é essencial para o IFRS *Campus Vacaria*, que busca a excelência no ensino, pesquisa e extensão, aplicada na transferência de ciência e tecnologia para a área técnica. Ao ter o contato com a terminologia técnica em três idiomas, os alunos do Curso Técnico em Agropecuária podem ampliar sua visão de mundo e seus conhecimentos no setor agropecuário, seja para futuramente trabalhar em multinacionais, participar de feiras internacionais ou atuar em pesquisa ou negócios com parceiros de outros países.

O glossário trilingue proposto está em fase de elaboração, e visa, entre diversos objetivos, materializar e divulgar o conhecimento gerado dentro do *campus*. O material será disponibilizado de maneira digital, inicialmente, alcançando não apenas a comunidade acadêmica, mas também produtores rurais, empresas e profissionais que atuam na área, auxiliando nas melhores práticas e inovações do setor agropecuário brasileiro. Posteriormente, é vislumbrada a possibilidade de edição e impressão do glossário trilingue para que o exemplar impresso, em forma de livreto, possa ser armazenado na biblioteca do *campus*.

O desenvolvimento de um glossário técnico trilingue reforça o papel do IFRS *Campus Vacaria* como uma instituição com prometida com o ensino, a pesquisa e a extensão, especialmente em áreas estratégicas como a agropecuária, demonstrando a capacidade da instituição de produzir ferramentas de alta qualidade que atendem às necessidades do mercado e da sociedade.

5 Considerações finais

A iniciativa, por parte do Projeto Agropecuária Trilingue, do IFRS *Campus Vacaria*, da criação de um glossário trilingue (Português, Inglês e Espanhol) de termos técnicos da Agropecuária revela-se altamente relevante nos contextos acadêmico e profissional. Primeiramente, representa um recurso valioso para a formação dos estudantes, ao disponibilizar um material que auxilia na compreensão, no uso adequado e na memorização de vocabulário específico em diferentes línguas. Dessa forma, contribui

para o desenvolvimento de competências linguísticas, fortalece práticas interdisciplinares e estimula a autonomia do educando em seu processo formativo. Adicionalmente, o glossário constitui-se como uma ferramenta de pesquisa e consulta, útil não apenas para os alunos, mas também para professores e demais interessados na área, por reunir e sistematizar a terminologia técnica de maneira clara e acessível.

Por último, essa proposta dialoga diretamente com as exigências do mercado de trabalho e do meio científico, em que a proficiência em línguas estrangeiras assume papel cada vez mais essencial. O acesso a uma terminologia trilingue proporciona ao futuro Técnico em Agropecuária condições de interagir em contextos internacionais, consultar bibliografias especializadas e estabelecer intercâmbio de saberes com profissionais de outros países, fortalecendo, assim, a dimensão global de sua formação.

Referências

AMBRÓSIO, Fabiane A. P.; VENDRUSCULO, Emanuele do Amaral. O Projeto Agropecuária Trilingue do IFRS Campus Vacaria. *In*: ADAMS, Adair; SOARES, Renata Serpa; FERNANDES, Maria Elizabete. (org.). **Compartilhando saberes e experiências docentes - Volume 7**. Santo Ângelo : Metrics, 2024. p. 81-92.

CARVALHO, P. C. de F. et al. Definições e terminologias para Sistema Integrado de Produção Agropecuária. **Revista Ciência Agronômica**, Fortaleza, v. 45, n. 5, p. 1040-1046, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufc.br/revistacienciaagronomica/article/view/84537/228689>. Acesso em: 10 set. 2025.

CARVALHO, Estela Maria Faustino de. **Metodologia de construção de um glossário bilíngue com base em um corpus de domínio técnico**. 2007. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/90029/241755.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 set. 2025.

COSTA, Laíssa da Cruz. **Elaboração de um glossário multilíngue com termos de contratos acadêmico-internacionais entre universidades públicas brasileiras e instituições estrangeiras**. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Línguas Estrangeiras Aplicadas ao Multilinguismo e à Sociedade da Informação) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2022. Disponível em: <https://bdm>.

unb.br/bitstream/10483/33991/1/2022_LaissaDaCruzCosta.pdf. Acesso em: 20 set. 2025.

RODRIGUES, T. P. et al. Sistematização da terminologia da agricultura para o português brasileiro. *In: Mostra de Estagiários e Bolsistas da Embrapa Agricultura Digital*, 9., 2013, Campinas. **Resumos...** Campinas: Embrapa Agricultura Digital, 2013. p. 140-141. Disponível em: <https://www.alice.cnptia.embrapa.br/alice/bitstream/doc/982004/1/sistematizacao.pdf>. Acesso em: 10 set. 2025.

SILVA, Victor Ernesto Silveira da. Elaboração de um Glossário Trilíngue para a área de Tecnologia de Alimentos. **Revista LínguaTec**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 43-52, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/LinguaTec/article/view/2265>. Acesso em: 19 set. 2025.

Capítulo 5

APRENDIZAGENS E CAMINHOS DOCENTES: REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA E O SENTIDO DE ENSINAR

Fernando Henrique Batista Machado
Warley Rafael Oliva Brandão

O exercício da docência é, em sua essência, uma jornada de construção contínua. Cada experiência vivida em sala de aula, em projetos ou na convivência institucional amplia a compreensão sobre o que significa ser professor e sobre o impacto que o ensino pode exercer na vida das pessoas. Ao longo dos anos, as situações vividas revelaram que ensinar é muito mais do que transmitir conteúdos: é criar pontes, abrir caminhos e provocar mudanças que ultrapassam os limites da sala de aula.

A vivência com os estudantes, nas mais diversas situações, mostrou que a docência é feita de nuances. Há dias de entusiasmo e descobertas, mas também momentos de dúvidas, tensões e aprendizados silenciosos. Em cada um deles, o professor é desafiado a adaptar-se, reinventar-se e, principalmente, a compreender que o verdadeiro aprendizado ocorre no encontro com o outro. Esse contato humano, permeado de escuta, empatia e curiosidade, transforma o ato de ensinar em uma prática profundamente ética e afetiva.

As experiências acumuladas ao longo da trajetória docente reforçaram a importância da escuta e da observação. Cada turma possui uma dinâmica própria, cada estudante carrega um modo distinto de compreender o mundo e de se expressar. Aprender a perceber essas singularidades é o que permite ao professor ajustar suas estratégias, tornando o ensino mais próximo e significativo. O aprendizado, nesse sentido, não está apenas nos conteúdos, mas nas relações que se constroem a partir da convivência.

Também se tornou evidente que o ensino não se sustenta apenas pela técnica ou pelo domínio do conteúdo, mas pela capacidade de criar sentido para o que se ensina. A docência é atravessada por dimensões humanas e emocionais, que exigem sensibilidade e equilíbrio. Ensinar é, muitas vezes, lidar com incertezas, buscar soluções em meio às limitações

e reconhecer que nem tudo pode ser resolvido, mas que sempre é possível acolher e orientar. Essa consciência amadurece com o tempo e transforma a forma de estar na profissão.

Com o passar dos anos, as experiências mostraram que o professor aprende tanto quanto ensina. A cada semestre, as interações com os estudantes trazem novos olhares, novas perguntas e novas formas de compreender os mesmos conteúdos. Essa renovação constante impede a docência de se tornar repetitiva; ela se reinventa porque o contexto, as pessoas e as demandas também mudam. O professor que observa atentamente sua prática se torna pesquisador de si mesmo, transformando o cotidiano em espaço de reflexão e aperfeiçoamento.

A convivência institucional, com suas responsabilidades e desafios, revelou que a educação é um trabalho coletivo. Nenhum curso, disciplina ou projeto se sustenta de forma isolada. A cooperação entre docentes, técnicos e estudantes é o que dá sentido ao processo formativo. Em meio às dificuldades cotidianas, percebe-se que o diálogo e o respeito são as ferramentas mais poderosas de gestão e convivência. A docência, quando exercida em comunidade, adquire força e propósito.

Outra aprendizagem marcante é a importância do equilíbrio entre a dedicação e o autocuidado. A rotina docente, especialmente quando associada a funções de coordenação e projetos, pode ser intensa e emocionalmente exigente. Aprender a distinguir o que pode ser resolvido do que apenas deve ser acompanhado é essencial para preservar a saúde mental e continuar atuando com lucidez e empatia. Ensinar também é um exercício de humanidade, e cuidar de si faz parte do compromisso de cuidar dos outros.

Com o tempo, compreende-se que a docência é mais do que uma profissão: é uma forma de estar no mundo. É um espaço onde a técnica se alia à sensibilidade, e o conhecimento se transforma em instrumento de emancipação. Cada experiência vivida — das mais simples às mais complexas — contribui para consolidar uma visão de ensino que valoriza a prática, mas também a reflexão, o rigor, a criatividade e o afeto.

No fim das contas, o que permanece não são apenas os projetos realizados, as aulas ministradas ou os cargos exercidos, mas o aprendizado construído no percurso. Ser professor é aceitar o inacabamento, é compreender que sempre haverá algo novo a descobrir, a aprender e a compartilhar. O conhecimento, quando aliado à humildade e à curiosidade, torna-se uma fonte inesgotável de crescimento.

Assim, o maior legado das experiências docentes está na certeza de que a educação é uma construção compartilhada, feita de encontros, tentativas e descobertas. É no cotidiano — entre uma aula e outra, entre um diálogo e outro — que se revela o verdadeiro sentido de ensinar: formar pessoas capazes de pensar, criar e transformar o mundo com ética, sensibilidade e esperança.

APRENDER A PENSAR COM A LÓGICA: EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA NUMA ESCOLA DE VACARIA/RS

Adair Adams
Mateus Tessaro Paim

1 Considerações iniciais

A lógica é a ciência que estuda os princípios e métodos de inferência, tendo o objetivo principal determinar em que condições certas coisas se seguem e sendo elas consequência, ou não, de outras (Mortari, 2001, p. 2).

A lógica surgiu como ciência na Antiguidade entre 384 a.C e 322 a.C. entre gregos. Desde os seus primórdios, o objetivo desta ciência foi a análise do raciocínio e como que os indivíduos fazem para processar mentalmente algumas informações e obter conclusões a partir dos elementos considerados válidos. Isso é o que os lógicos usualmente denominam o estudo das inferências, buscando avaliar, entender e propor caminhos eficazes para se raciocinar.

A lógica está ligada à capacidade de organizar inferências e garantir a coerência na formulação de ideias, estruturando o pensamento e avaliando a validade de argumentos. Este estudo desempenha um papel fundamental no aprimoramento do raciocínio humano, pois fornece ferramentas essenciais para a construção do conhecimento. Dessa forma, a lógica se torna um instrumento indispensável tanto no meio acadêmico quanto na vida cotidiana.

Carraher (1983, *apud* Rodrigues, 2002, p. 2) aponta duas vantagens para o estudo da lógica. Primeiro, com seu uso, o indivíduo tem mais facilidade de organizar e apresentar ideias e, conseqüentemente, suas declarações terão fundamentação mais clara e coerente. Segundo, a capacidade de analisar com maior facilidade as ideias apresentadas por outros, sabendo interpretar argumentos complexos, dividindo-os com precisão, para conseguir conclusões claras e coerentes.

Conforme aponta Linda Elder (1996, *apud* Oliveira, 2018, p. 6), através do pensamento crítico adquirimos um meio de avaliar e melhorar nossa capacidade de julgar bem (correto pensar). Isso nos permite entrar em praticamente qualquer situação e descobrir a lógica do que está acontecendo.

É, aliás, essa capacidade crítica que define o sentido mais próprio de um pensar autônomo, isto é, um pensar capaz de confrontar o dito e o não dito – igualmente presentes no texto, imaginar possibilidades alternativas, flagrar a parcialidade e, quando for o caso, a “falsidade” implicada em uma determinada compreensão do mundo articulada no texto e, a partir disso, extrair suas implicações (PCNEM, 2000, p. 53, *apud* Camelo, 2012, p. 5). Além disso, ao fortalecer o pensamento crítico e a habilidade de construir argumentos sólidos, a lógica facilita a resolução de problemas e a tomada de decisões fundamentadas em diversas situações, até mesmo no dia a dia.

Segundo Martins (2012 *apud* Ribeiro, 2015, p. 52), na lógica, investigamos o fator determinante da coerência do discurso e das argumentações, independentemente do tema sobre o qual fazemos referência. Isso demonstra que ela está presente em qualquer área em que há preocupação com a coerência dos discursos. Quando construímos um discurso, essa construção envolve o pensar, que deve ser claro, coerente e lógico.

Conforme Scolari *et al.* (2007, *apud* David *et al.*, 2023, p. 153), a utilização da lógica no processo educacional estimula o desenvolvimento de um pensamento com capacidade, fazendo com que os alunos sejam capazes de compreender e interpretar situações e problemas envolvendo a matemática e as demais áreas. Este pensamento entra em conformidade com Druk (1998, *apud* Soares, 2004, p. 2) o qual afirma que “a Lógica é um tema com conotações interdisciplinares e que se torna mais rico quando se percebe que ela está presente nas conversas informais, na leitura de jornais e revistas e em nas diversas disciplinas do currículo, não sendo portanto um objeto exclusivo da Matemática.”

Desse modo, é possível perceber como a lógica desempenha um papel fundamental no cotidiano, permitindo a organização do pensamento e a tomada de decisões mais fundamentadas. Ao aplicar princípios lógicos, as pessoas conseguem analisar problemas de maneira clara, identificar inconsistências e evitar falácias, facilitando desde a resolução de tarefas simples até a compreensão de situações complexas. Assim como dito por Lascane *et al.* (2020, *apud* David *et al.*, 2023, p. 158), “o raciocínio lógico

se encontra ligado a conceitos que podem ajudar o sujeito a organizar suas ideias e o auxiliar na compreensão de situações do cotidiano.”

Com base nessa conceituação, esse texto apresenta a experiência desenvolvida em uma escola de Vacaria, do projeto “Lógica em ação”. Foram ministradas aulas de raciocínio lógico para alunos do ensino fundamental, com vistas à preparação para a Olimpíada Brasileira de Informática (OBI). As atividades foram aplicadas ao longo de dois anos. A argumentação que segue mostra os resultados da participação dos estudantes na OBI e a autoavaliação em termos de aprendizagem em geral. O raciocínio lógico pode ser utilizado em todas as áreas do conhecimento e ser uma boa ferramenta para as lidas do cotidiano.

2 Argumentação

Devido à dificuldade dos estudantes com matérias que exigem o uso de raciocínio lógico, foi criado o projeto “Lógica em Ação”. O qual busca desenvolver atividades de lógica com os alunos do Ensino Fundamental em uma escola de Vacaria, e verificar os impactos na aprendizagem e no cotidiano, com o intuito de contribuir para o desenvolvimento cognitivo dos estudantes, além de aprimorar o pensamento crítico e a capacidade de resolver problemas.

Uma das formas de estudar lógica é “ensinar por meio da resolução de problemas, dotando os alunos da capacidade de aprender a aprender, no sentido de habituá-los a encontrar por si mesmos respostas às perguntas que os deixam em dúvida ou que precisam responder, ao invés de esperar uma resposta já elaborada por outros, ou livros ou o próprio professor. (Pozo, 1998, p. 9 *apud* Alvarenga, 2008, p. 23).

Com a perspectiva de despertar o interesse dos alunos pela ciência da computação, foi criada a Olimpíada Brasileira de Informática (OBI). Sendo ela uma competição organizada pela Sociedade Brasileira de Computação (SBC), desde 1999.

A competição é dividida em: Modalidade Iniciação, na qual os alunos que ainda não sabem programar realizam questões de raciocínio lógico e problemas de computação no papel, sem uso de computador e de forma individual. Além da Modalidade Programação, onde os alunos realizam questões sobre programação utilizando o computador.

Outra olimpíada importante para a lógica é a Olimpíada Brasileira de Raciocínio Lógico (OBRL), tendo ela o objetivo de aproximar as escolas

do mundo dos jogos e desafios lógicos, os quais, através de várias ferramentas pedagógicas e de uma metodologia direcionada, visam estimular a memória, a criatividade, a destreza e o pensamento lógico-analítico dos alunos, assim como desenvolver sua capacidade de concentração na solução de problemas. A Olimpíada é destinada para alunos do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Para aprimorar a capacidade de resolução de problemas, foram desenvolvidas atividades com os alunos contendo questões de anos anteriores destas provas de raciocínio lógico. O objetivo é apresentar as questões e ir ajudando-os conforme a necessidade, dando tempo para resolverem e após isso, a correção no quadro, explicando a questão.

Outra atividade desenvolvida com os alunos é a resolução de enigmas lógico-dedutivos. Nesta atividade, os exercícios são retirados dos seguintes sites: Racha Cuca e Geniol, descritos como “desafios de lógica”. Nesses exercícios, os alunos devem ler as premissas (informações já conhecidas) e resolver a atividade através de deduções lógicas. Estas, que eram divididas em níveis de complexidade.

Neste tipo de atividade utiliza-se uma metodologia focada na autonomia e evolução dos alunos, visto que as respostas não são corrigidas no quadro (por se tratar de uma atividade mais individual), dessa forma, é corrigida a folha de cada aluno conforme vai sendo respondida, pois um único erro pode inferir nas outras respostas.

Cada aluno resolve as atividades de um nível correspondente às suas habilidades e interesses. Muitas vezes, lhes era perguntado se preferiam uma folha de nível 2 ou 3, e alguns optavam pelo nível maior, demonstrando uma busca constante por evolução. Conforme eles resolviam mais questões em menos tempo, este nível ia aumentando. Para que assim, todos os alunos conseguissem evoluir conforme suas habilidades e desejo de progredir.

As orientações são fornecidas por meio da maiêutica, um método que consiste em fazer perguntas para estimular a reflexão, sem oferecer diretamente a resposta, incentivando os alunos a chegarem por conta própria às suas conclusões. Durante os exercícios eram feitas perguntas aos alunos para que assim, eles pudessem trabalhar também a argumentação.

Assim, Levine (2017, *apud* Oliveira, 2018, p. 8) declara que jogos mentais, incluindo quebra-cabeças, desafios de trivía, enigmas e resolução de problemas, são projetados para não somente para desafiar habilidades cognitivas, mas também manter o cérebro jovem. Do mesmo modo que o exercício físico ajuda a manter o corpo em forma e funcionando, os

jogos de quebra-cabeça ajudam a manter o cérebro ativo e oferecem uma vantagem cognitiva àqueles que os jogam regularmente.

Durante as aulas foi trabalhado também o xadrez. Desse modo, foi construído um slide contendo todas as regras e também uma folha resumo, para que os alunos pudessem ter em mãos em caso de dúvida. A maioria afirmava saber jogar ou já ter visto sobre na própria escola. Porém, foi notório que a maioria dos alunos que acreditava saber as regras, acabavam cometendo alguns erros.

Desse modo, foi anotado cada um dos erros cometidos pelos alunos durante a aula, para que na semana seguinte pudesse revisar e ensiná-los. Muitos acabavam capturando as peças como em dama, continuavam o jogo sem os reis, capturavam mais de uma peça na mesma jogada, capturavam as peças da casa em que o cavalo passou, entre outros.

Após mais tempo de prática os alunos conseguiram ter domínio maior das regras, muitos demonstrando interesse pelo xadrez e pedindo para que eu o trouxesse mais vezes.

De acordo com as competências previstas pelos PCNEM e os conteúdos abordados nos livros didáticos indicados pelo PNL D 2012, podemos identificar alguns exemplos de habilidades de raciocínio que podem ser desenvolvidas através do ensino de lógica, tais como: Fazer inferências a partir de premissas isoladas, compreender questões de coerência e contradição, lidar com ambiguidade, formular questões, trabalhar com analogias, desenvolver conceitos, generalizar, saber lidar com falácias informais, definir termos, contextualizar, usar conectivos lógicos, ter noção de consistência, utilizar quantificadores, desenvolver argumentos concisos.

Diante disso, foram trabalhados alguns conteúdos de lógica com os alunos, sendo eles: proposições, conectivos lógicos, tabela-verdade e os tipos de raciocínio. Os exercícios foram pensados em algo de fácil entendimento e com base no dia a dia para que dessa forma, eles pudessem enxergar a lógica presente e aplicar, caso necessário.

É de importância destacar também as atividades envolvendo os jogos de lógica numérica, sendo eles o Sudoku e o Kakuro (ambos jogos japoneses). O Sudoku é um jogo no qual os alunos devem preencher os quadrados 3x3 com números de 1 a 9 de modo que eles não se repitam na mesma linha, coluna ou sub-grade. Enquanto isso, no Kakuro o objetivo é preencher os espaços com números de 1 a 9 de modo que as linhas e as

colunas possuam a mesma soma, sem que haja repetição de um mesmo número na linha ou coluna.

Durante as aulas, foram realizadas algumas dinâmicas. A primeira foi feita no início do ano como uma revisão para os alunos, contendo questões da OBI. Para isso, os alunos foram separados em grupos, enquanto resolviam questões. Para realização desta atividade, foi utilizado um slide interativo do jogo de tabuleiro “Jumanji” para que os alunos pudessem revisar o que haviam aprendido e também para se divertirem.

A segunda dinâmica foi o jogo “roda a roda”, no qual foram organizados pequenos grupos, de acordo com o número de alunos presentes na aula. Foram colocados no quadro os exercícios lógicos-dedutivos para que eles respondessem ali mesmo, durante o tempo pré estabelecido. Conforme o nome do jogo, utilizou-se uma roleta para que fosse possível anotar a pontuação de cada equipe ao acertar as respostas.

A terceira dinâmica foi realizada no final do ano letivo, a qual se referia ao jogo de tabuleiro “detetive”. Após a explicação das regras, os alunos buscaram resolver o mistério através de suas próprias deduções.

Outras dinâmicas foram utilizadas para a atividade sobre os tipos de raciocínio (dedutivo, indutivo e abdutivo). Sendo elas: o jogo “quem sou eu?” para o raciocínio dedutivo, conexo para o raciocínio indutivo e elencar hipóteses para um dado acontecimento, com o raciocínio abdutivo.

Ademais, foi desenvolvido uma espécie de “Uno matemático”, sendo chamado de “jogo das operações”. O qual consiste em que os jogadores descartem suas cartas de acordo com a cor ou número da carta anterior, buscando ficar sem nenhuma carta em suas mãos. O jogo estimula o pensamento matemático dos alunos, pois para descartar as cartas, eles precisam realizar contas matemáticas para verificar se o número jogado corresponde com o anterior.

3 Considerações finais

Tanto a OBI e a OBRL, como outras competições escolares, são estratégias pedagógicas que podem auxiliar na aprendizagem dos estudantes. Pois vão além da sala de aula, do ensino formal, onde o estudante é apenas um receptor de conteúdos. Quando um estudante participa desse tipo de atividade ele não só recebe informação, como também as formula, analisa, compartilha o conhecimento. No contexto escolar, essa atividade potencialmente pode alcançar objetivos pedagógicos, como: trabalhar a

ansiedade, reduzir a descrença na auto-capacidade de realização, desenvolver a autonomia e aumentar a atenção e a concentração (LOPES, 2005).

Dada a argúcia inata do intelecto, uma pessoa com conhecimento de lógica tem mais probabilidade de raciocinar corretamente do que aquela que não se aprofundou nos princípios gerais implicados nessa atividade. Há muitas razões para isso. Primeiro, o estudo adequado da lógica aborda tanto como arte quanto como ciência, e o estudante deve fazer exercícios sobre todos os aspectos da teoria que aprende – a prática contribui para o aperfeiçoamento. Segundo, uma parte do estudo da lógica não só oferece uma visão mais profunda dos princípios do raciocínio em geral, como o conhecimento desses artifícios auxilia também a evitá-los. Por fim, o estudo da lógica proporciona ao estudante técnicas e métodos de fácil aplicação para determinar a correção ou incorreção de todos os raciocínios, inclusive os próprios. O valor desse conhecimento reside no fato de que há menor probabilidade de se cometer erros, uma vez que estes podem ser localizados mais facilmente (Copi, 1978, p. 20).

Desta forma, demonstra-se a importância do raciocínio lógico para o dia a dia. Conforme afirma Maio (2003 *apud* David, 2022, p. 13-14) “o raciocínio lógico requer do aluno uma consciência e capacidade de articulação, bem como uma organização de pensamentos e ideias. Este tipo de raciocínio encontra-se presente no dia a dia de todos os indivíduos e contribui de forma significativa para resolução de problemas cotidianos.”

Referências

ALVARENGA, Rosana Cristina Macelloni. **O raciocínio lógico e a criatividade na resolução de problemas matemáticos no ensino médio**. Marília: FFC-UNESP – Campus de Marília, 2008.

CAMELO, Maria Neuricilane Costa Gomes. **A relevância do estudo da lógica em filosofia para a formação discente no ensino médio**. Itauçuba: Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), 2012.

COPI, Irving. **Introdução à Lógica**. 2ª Ed. Tradução de Fausto Castilho. São Paulo: Mestre Jou, 1978.

DAVID, Edilson Anacleto. **O raciocínio lógico e suas implicações na resolução dos problemas da vida cotidiana**. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Pós-Graduação em Matemática) – Instituto Federal da Paraíba, Campus Cajazeiras, Cajazeiras-PB, 2022.

DAVID, Edilson Anacleto; GONZAGA, Antônia Edivaneide de Sousa. Uso do raciocínio lógico e suas inferências na resolução de problemas do dia a dia. **INTERMATHS**, v. 2, pág. 151–166, 2023.

MORTARI, C. A. **Introdução à lógica**. São Paulo: UNESP, 2001.

Olimpíada Brasileira de Informática. Disponível em: <https://olimpiada.ic.unicamp.br/>.

Olimpíada Brasileira de raciocínio lógico. Disponível em: <https://www.obrl.com.br/>.

RODRIGUES, Amariles Alves; DIAS, Maria da Graça Bompastor Borges; ROAZZI, Antonio. **Raciocínio lógico na compreensão de texto**. Estudos de Psicologia (Natal), 2002. Universidade Federal de Pernambuco.

RIBEIRO, Alessandro Pinto. **A lógica na formação de disciplinas: um estudo sobre a presença da lógica nos processos de ensino e de aprendizagem de matemática**. 2015. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Física, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, Porto Alegre, 2015.

SOARES, Flávia. **A lógica no cotidiano e a lógica na matemática**. 2004. PUC, Rio de Janeiro, 2004.

VIEIRA, Alva Rosa Lana; BRITO, Rosa Mendonça de; MARQUEZ, Suely Oliveira Moraes; LAPA, Bárbara Castro; GOMES, Jucimara Canto. A lógica no contexto da pesquisa científica: uma abordagem metodológica. **Revista Ibero-Americana de Humanidades**, Ciências e Educação, São Paulo, v. 01, jan. 2022.

Capítulo 7

VIVÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: RELATOS DE UMA ESTAGIÁRIA

Marta da Conceição Sousa
Itaise Moretti de Lima

A docência na Educação Infantil exige um olhar curioso, sensível e investigativo sobre as crianças e sobre o próprio fazer educativo.

Paulo Fochi

Entre obstáculos, adversidades e contratempos, renovei-me na docência, a cada olhar e gesto das crianças, encontrei forças e a certeza de que educar é um ato de amor e resistência.

Marta da Conceição Sousa

1 Considerações iniciais

Vivenciar o cotidiano de uma instituição escolar no período de estágio supervisionado é uma experiência muito significativa na formação inicial de professoras e professores. Momento de interagir, de observar e de contribuir com a aprendizagem e desenvolvimento das crianças e, principalmente, de conhecer melhor a realidade das escolas. A motivação para compartilhar parte do que foi realizado, ainda no ano de 2022, durante o Estágio Supervisionado I (ESI), do curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFRS) - *Campus* Vacaria, nasce da afinidade da estagiária, uma das autoras do texto, com o trabalho desenvolvido na Educação Infantil (EI), etapa em que o estágio referido aconteceu. Sendo assim, entende-se que é uma oportunidade para perceber afinidades e afetos em um espaço de construção de saberes e da identidade docente, a qual envolve escuta, sensibilidade e atenção em cada experiência.

A trajetória de um estágio possibilita a imersão no espaço escolar como forma de fortalecimento do fazer pedagógico. Firmando essa perspectiva, Pimenta e Lima (2005/2006, p. 20) expressam que,

É importante desenvolver nos alunos, futuros professores, habilidades para o conhecimento e análise das escolas, espaço institucional,

onde ocorre o ensino e a aprendizagem. Envolve, também, o conhecimento, a utilização e a avaliação de técnicas, métodos e estratégias de ensinar em situações diversas. Envolve habilidade de leitura e reconhecimento das teorias presentes nas práticas pedagógicas das instituições. O estágio, assim realizado, permite que se tragam contribuições de pesquisas e o desenvolvimento das habilidades de pesquisar.

O papel do estágio, sistematizado na transcrição das autoras mencionadas, permite ao acadêmico e acadêmica experimentar a rotina escolar tendo como referência os estudos realizados durante o percurso formativo, podendo assim fortalecer sua concepção sobre a indissociabilidade entre teoria e prática. Além disso, elas reconhecem que o estágio “[...] como campo de conhecimento e eixo curricular central nos cursos de formação de professores possibilita que sejam trabalhados aspectos indispensáveis à construção dos saberes e das posturas específicas ao exercício profissional docente” (2005/2006, p. 61).

Conforme já mencionado, o ESI, previsto no Projeto Pedagógico de Curso (PPC), acontece na primeira etapa da educação básica, a EI, e é composto por diversas ações que se complementam no cumprimento da carga horária total de 150 horas, resumindo-se em escolha de uma escola e turma para regência; preenchimento e envio de documentação; observação participativa dos espaços escolares e das turmas envolvidas no estágio análise de documentos norteadores da instituição, com ênfase no Projeto Político Pedagógico (PPP) e Regimento Escolar; entrevista com a equipe gestora, professoras e professores regentes das turmas; elaboração de planejamento pedagógico; período de regência e apresentação dos resultados.

Os componentes curriculares: Prática Docente na Educação Infantil; Abordagens Teórico-Metodológicas do Corpo, Movimento e Ludicidade; Abordagens Teórico-Metodológicas da Linguagem I; Abordagens Teórico-Metodológicas de Ciências Humanas I; Abordagens Teórico-Metodológicas de Matemática I; Abordagens Teórico-Metodológicas de Arte-educação I, são exigidos como pré-requisitos para a realização do ESI. Esses componentes fazem parte da matriz curricular do curso e contemplam em suas ementas conteúdos indispensáveis para a atuação na EI.

O PPC propõe que o ESI seja desenvolvido tanto na creche, quanto na pré-escola, tendo em vista as especificidades de cada faixa etária. O documento aponta como objetivo do ESI,

Elaborar e desenvolver proposta de estágio supervisionado de coparticipação em situação de cuidado e educação em classes de educação

infantil, de zero a três anos, e prática docente em classes de Educação Infantil, de 4 a 5 anos, fundamentada em referenciais teóricos da área a partir da observação e análise da realidade escolar investigada. (Vacaria, 2022, p. 89)

A proposta do ESI tem como foco a compreensão das distinções e especificidades que existem tanto na creche quanto na pré-escola, mesmo que ambas façam parte da etapa da EI. Dessa forma, a estagiária ou o estagiário pode observar e vivenciar as várias transições e diferentes rotinas existentes dentro do espaço comum da escola.

A instituição escolhida como campo de estágio foi uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), localizada no município de Vacaria, que atende cerca de cento e cinquenta crianças (150). Tal experiência será apresentada a seguir, iniciando com uma breve reflexão histórica sobre a EI e as concepções acerca dessa etapa. Em seguida, trata sobre o planejamento pedagógico elaborado na perspectiva de contexto e de sessão, proposta por Fochi (2015), sobre as experiências do fazer docente e, como fechamento, as considerações finais.

2 Breves notas sobre educação infantil

Por muito tempo, segundo Paschoal e Machado (2009), os responsáveis diretos por toda a educação das crianças eram suas famílias. Nesse espaço, elas eram inseridas desde muito cedo nas ações cotidianas dos adultos, da vestimenta ao tratamento, eram consideradas adultos em miniatura. Com o fortalecimento do capitalismo, houve a troca do trabalho braçal por fabril, o que exigiu das famílias a participação significativa das mulheres e de crianças no mercado de trabalho, provocando mudança significativa em suas rotinas, sendo que,

A preocupação das famílias pobres era sobreviver, [...] os maus-tratos e o desprezo pelas crianças tornaram-se aceitos como regra e costume pela sociedade de um modo geral. As mazelas contra a infância se tornaram tão comuns que, por filantropia, algumas pessoas resolveram tomar para si a tarefa de acolher as crianças desvalidas que se encontravam nas ruas. A sociedade aplaudiu, uma vez que todos queriam ver as ruas limpas do estorvo e da sujeira provocados pelas crianças abandonadas. (Paschoal; Machado, 2009, p. 80)

Paschoal e Machado (2009) também relatam que as primeiras entidades que surgiram no Brasil para atendimento às crianças tiveram

caráter explicitamente assistencialista. A roda dos expostos ou roda dos excluídos, por exemplo, era um local onde famílias deixavam crianças rejeitadas e, quase no fim do século XIX, as creches e jardins de infância (instituídas por Frobel) foram implementadas, com o intuito de reduzir as altas taxas de mortalidade infantil. A garantia de escolas de educação infantil foi, em especial, uma luta das mulheres, em que

[...] os movimentos feministas que partiram dos Estados Unidos tiveram papel especial na revisão do significado das instituições de atendimento à criança, porque as feministas mudaram seu enfoque, defendendo a ideia de que tanto as creches como as pré-escolas deveriam atender a todas as mulheres, independentemente de sua necessidade de trabalho ou condição econômica. O resultado desse movimento culminou no aumento do número de instituições mantidas e geridas pelo poder público. (Haddad, 1993 apud. Paschoal; Machado, 2009, p. 84)

No Brasil, durante os últimos anos, a EI, passou por várias transformações, desde a Constituição de 1988 até a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN), que passa a reconhecer que, em seu Art. 29 “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 05 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Brasil, 1996).

O documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) prevê o “cuidado como algo indissociável ao processo educativo” (Brasil, 2010, p. 19), o que é reforçado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que, ao tratar sobre o ingresso da criança no espaço escolar, diz que “A entrada na creche ou na pré-escola significa, na maioria das vezes, a primeira separação das crianças dos seus vínculos afetivos familiares para se incorporarem a uma situação de socialização estruturada” (Brasil, 2018, p. 32). Desse modo, confirma-se que a indissociabilidade entre educar e cuidar é tão necessária, o que exige que da professora e do professor elaborar propostas pedagógicas alinhadas a essa concepção.

Nesse sentido, os espaços e os tempos escolares precisam ser organizados de forma acolhedora, que levem em consideração o contexto sociocultural das crianças e assegurem a garantia dos seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, apresentados na BNCC (Brasil, 2018): conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Esses direitos devem estar em consonância com os eixos estruturantes da EI, que são as interações e as brincadeiras.

Tomando como base essas premissas, expressas na legislação e nos documentos orientadores, elaborou-se o planejamento das propostas pedagógicas a serem implementadas no período do ESI, relatadas no próximo tópico.

3 O planejamento pedagógico e o fazer docente na educação infantil

A mudança de concepção sobre a etapa da EI, aponta para a necessidade de um trabalho pedagógico coerente com estudos e pesquisas atuais. Fochi (2015), alerta para a importância do planejamento como forma de fortalecer as potências existentes nessa etapa e também como forma de superar o senso comum. O autor defende que “Planejar a partir de evidências concretas ajuda a superar a naturalização das ações do cotidiano, pois permite interrogar-se sobre a realidade e convoca a construir uma experiência educativa menos improvisada e mais consciente” (Fochi, 2015, p. 4-7).

A análise dos espaços escolares e a observação participativa serviram de base para a realização de um planejamento que atendesse às demandas apresentadas pela EM EI, ao mesmo tempo que propusesse uma prática específica à etapa da EI. Nesse sentido, foi realizado o planejamento de contexto e de sessão, conforme proposto por Fochi (2015).

O planejamento de contexto na EI, não se define apenas, a uma continuidade de atividades predeterminadas, todavia, constrói-se como um desenvolvimento, intencional e que poderá ser modificado diante das necessidades das crianças. Portanto planejar vai além de, observar, escutar, argumentar, o cotidiano das mesmas, tornando um ambiente instrutivo, que permeia a curiosidade, a inspiração, favorecendo assim, as propostas pedagógicas.

No que tange à constelação de possibilidades Fochi, nos instiga a pensarmos enquanto docentes sobre a pluralidade de caminhos que devemos buscar para contemplar as especificidades das crianças, ou seja, os educadores devem estar em constante busca de novas aprendizagens, a fim de tornar suas aulas significativas e pautadas na intencionalidade pedagógica, evidenciando que o planejamento é dinâmico e deve contemplar o contexto no qual as crianças estão inseridas.

É preciso que o planejamento contemple os ideais de intencionalidade pedagógica que, conforme a BNCC,

consiste na organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas. (BNCC, 2018, p. 39)

Os planejamentos foram acompanhados pelas professoras supervisoras, regentes das turmas, e orientados pela orientadora, professora do IFRS. Em seguida, serão relatadas algumas propostas implementadas no período de regência.

A primeira fase do ESI, foi efetivada em uma turma de maternal II, composta por treze crianças, com idade entre três anos a três anos e onze meses, que frequentam a EMEI em turno integral. A primeira proposta pedagógica implementada foi a construção de uma garrafa sensorial, baseada nas necessidades identificadas durante a observação participante, tendo como objetivo contribuir para a consolidação de um ambiente propício para o relaxamento que antecede a hora do sono das crianças, visto que o sono é considerado um momento pedagógico e de desenvolvimento.

Na primeira sessão, a turma foi dividida em dois grupos, inicialmente com sete crianças e posteriormente com as outras seis. A proposta foi a confecção de garrafas sensoriais, que oportunizou o desenvolvimento da coordenação motora, a interação e, principalmente, um momento de diversão e brincadeira. Ocorreu investigação de materiais de forma divertida, que resultou em inúmeros questionamentos por parte das crianças. Os materiais utilizados foram garrafas pequenas de plástico reutilizáveis, papéis picados, cola com glitter e corante alimentício. Após a finalização da proposta, as crianças exploraram as garrafas sensoriais por meio do brincar, investigando a mistura das cores e dos elementos.

Figura 1: Confecção da garrafa sensorial



Fonte: Arquivo pessoal das autoras (2022).

A segunda fase do ESI ocorreu na pré-escola, a qual atende crianças na faixa etária de 4 a 5 anos e 11 meses de idade. A turma do pré I A da EMEI, era composta por quinze crianças, na sua grande maioria meninas. Foram desenvolvidas várias atividades durante esse período, visando o desenvolvimento das crianças, a coordenação motora fina e ampla, a percepção visual, dentre outras habilidades.

Por meio da constelação de possibilidades, que teve como tema central natureza, foram sendo planejadas as intervenções pedagógicas. No primeiro dia de regência, a turma ouviu a história do livro “A Natureza Maluca”, de Edgard Bittencourt. As crianças fizeram perguntas e interagiram entre elas, trocando informações e falando sobre o que ouviam. As atividades que sucederam a contação da história, fez parte de um leque de possibilidades que transitavam entre o uso de pincéis de folhas de árvores e outros materiais não estruturados, possibilitando que as crianças pudessem investigar as diferentes formas de utilizar e explorar tintas.

Outras atividades foram desenvolvidas através da temática central, pois considera-se imprescindível despertar nas crianças a conscientização sobre a preservação da natureza, diferenciar as estações do ano e suas características, refletir sobre a importância da água em nossas vidas. Outro exemplo de atividade desenvolvida é o tapete sensorial, que foi construído com esponja, algodão, bombril, tampinhas de garrafas e plástico bolha.

Figura 2: Plantio de flores e tapete sensorial



Fonte: Arquivo pessoal das autoras (2022).

Houve também momentos de brincadeira no pátio da EMEI, com bolinhas de sabão e a construção de um aquário fictício. A importância

da alimentação saudável também foi contemplada. De forma coletiva, no pátio da escola, foi oferecido um lanche com frutas. As próprias crianças ajudaram na montagem do lanche, trabalhando assim de forma lúdica e divertida a percepção tátil, conceitos de água doce, água salgada e estações do ano.

As vivências elencadas, transcendem e sobretudo evidenciam, a prática pedagógica, que por sua vez, ressalta e valoriza a ludicidade como forma de aprendizagem, para a estruturação e formação do conhecimento na infância. A partir dessas vivências, as crianças, conseguiram abranger seus conhecimentos prévios, com ludicidade de forma prazerosa, enfatizando o cuidado que todos(as) devem ter com a natureza e sobretudo, com o nosso planeta, meio ambiente, consolidando por sua vez, as potencialidades das crianças, e sobretudo, destacar que o brincar é um dos eixos estruturantes para uma aprendizagem significativa.

Houve também atividade de sopro, com a utilização de saco com zíper, canudinho e isopor, que desenvolve e movimenta os músculos da face, contribuindo com a linguagem oral das crianças, no que se refere à dicção.. Além disso, é uma maneira simples de treinar o controle respiratório, fortalecer a musculatura de lábios, língua e bochechas e aumentar a capacidade de percepção sensorial.

Ao longo do período de regência, também foram proporcionadas brincadeiras com tapete sensorial, amarelinha, figuras geométricas e noções matemáticas, histórias, vídeos, músicas e dança. Foi feita plantação de mudas de flores na entrada da EMEI, confecção de cartazes sobre animais aéreos, aquáticos e terrestres, além de uma pirâmide alimentar. Em todas as propostas esteve presente o caráter lúdico e contínuo, já que

[...] abre um espaço para a produção de significados pessoais, seja pelo prazer do já vivido característico na atividade lúdica, seja por germinar algo que está embrionário na criança na continuidade de suas experiências. (Fochi, 2015, p. 227)

Os tempos e os espaços foram pensados e organizados de modo a oportunizar a exploração de diferentes materiais e locais da EMEI, o que contribuiu com o alcance dos objetivos traçados para o período do ESI.

4 Considerações finais

O capítulo teve como intuito relatar, de forma breve, o percurso do ESI, da Licenciatura em Pedagogia, do IFRS - *Campus* Vacaria, desenvolvido

em duas turmas da EI, o qual reforçou a importância dos referenciais teóricos abordados nos componentes curriculares que fazem parte da matriz curricular do curso. Apesar de ter sido um trabalho desafiador, foi ao mesmo tempo significativo e prazeroso, desde as observações participantes e o contato com diversos profissionais da escola, até a implementação do planejamento pedagógico e interação direta com as crianças.

Para que fosse possível propor estratégias pedagógicas adequadas às especificidades de cada turma, a observação participante mostrou-se uma importante aliada para a elaboração dos planejamentos de contexto e de sessão. O período de regência possibilitou crescimento tanto no âmbito profissional quanto pessoal. Tal experiência revelou que o conhecimento também se dá pelo contato e, principalmente, pela capacidade de aprendermos por meio das relações sociais. Portanto, destaca-se que o fazer pedagógico na EI reforça a importância da formação integral das crianças e da indissociabilidade entre cuidar e educar.

Desse modo, reafirma-se que atuar na EI é assumir um compromisso profissional com a valorização da infância como um tempo fundamental de descobertas e aprendizagens e, acima de tudo, reconhecer a educação como prática transformadora desde os primeiros anos de vida. Além disso, é ter consciência de que a escolha de ser professora ou professor é desafiadora e tem como uma das grandes responsabilidades a formação de sujeitos críticos, capazes de fazer a diferença na vida de outras pessoas.

Por fim, espera-se que a experiência compartilhada possa ter instigado a curiosidade das leitoras e dos leitores a buscar saber mais sobre a EI, contribuindo assim para a valorização e reconhecimento do fazer docente nessa etapa tão importante da educação básica. Ressalta-se que cada palavra foi escrita com o mesmo entusiasmo e brilho nos olhos presente durante todo o percurso do ESI.

Referências

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

BRASIL. **Senado Federal**. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, DF: Senado Federal, 1961.

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. Acesso em: 1 jul. 2023.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. **A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional.** *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 33, p. 78-95, mar. 2009.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005. Reimpressão, 2006. (Coleção Docência em Formação).

A IMPORTÂNCIA DA APROXIMAÇÃO DA CRIANÇA COM A NATUREZA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Shana Siqueira Bragaglia Machado
Marcelly Marques Boeira

1 Considerações iniciais

O projeto de Extensão Laboratório de Educação e Natureza do IFRS, Campus Vacaria, tem como objetivo realizar encontros e trocas de experiências sobre a temática “Criança, Educação e Natureza”. No ano de 2025, o projeto construiu parceria com três Escolas Municipais de Educação Infantil de Vacaria - RS. O público-alvo são os pais, professores, funcionários, gestores e acadêmicos do Curso de Licenciatura em Pedagogia. Através dos encontros e trocas de experiências entre os participantes, buscamos realizar estudos sobre os benefícios da aproximação das crianças com a natureza e compartilhar práticas onde se prioriza a utilização de elementos naturais que além de despertar a conscientização ambiental desenvolve a alfabetização científica nas crianças através da observação, questionamento, exploração e levantamento de hipóteses sobre o mundo natural.

Na edição de 2024, o Projeto de Extensão LabENatu realizou ações buscando reunir teoria e prática em seus encontros. Neste contexto, destacamos a palestra com o tema “Benefícios das práticas pedagógicas na natureza para o desenvolvimento da criança”, que proporcionou uma reflexão sobre a aproximação entre criança e natureza, o evento foi mediado por uma psicóloga, voluntária do projeto. E, contou com a presença de pais, professores e servidores das duas escolas que eram parceiras do projeto.

Ainda dentre as ações realizadas, abordou-se o tema “Herborização com a utilização de prensa em plantas”, mediada por uma bióloga, a prática teve o objetivo de demonstrar um método de secagem de folhas e flores. Ainda em sua primeira edição o LabENatu também participou de alguns eventos realizados pelo IFRS - Campus Vacaria, entre eles “Pedagogia na Praça”, que apresentou práticas e brincadeiras direcionadas às crianças, com

o uso de elementos e materiais naturais, buscando promover momentos de interação com a natureza e a divulgação do Curso de Licenciatura em Pedagogia.

No ano de 2025, os encontros foram realizados em diferentes locais, contando com a colaboração de profissionais de diferentes áreas. Ressaltamos o encontro de abertura da segunda edição que apresentou o tema “Desemparedar é libertar”, onde foram destacadas pela coordenadora assuntos para reflexões juntamente com os docentes. Além disso, estudantes do componente de Abordagem teórico-metodológica de Ciências Naturais, apresentaram a “I Mostra de Arte e Ciências Naturais” onde ocorreu a exposição dos trabalhos realizados em aula, na oportunidade duas estudantes voluntárias do projeto apresentaram a temática “De olho na COP 30”, trabalho realizado no componente Educação, Ambiente e Sociedade.

Portanto, através das reflexões realizadas percebeu-se que existe “déficit de natureza”, com a fala do autor Richard Louv que acaba contribuindo com o desencadeamento de algumas doenças ou síndromes, como ansiedade e obesidade. Em geral, outro problema diagnosticado é o tempo que as crianças passam em frente às telas digitais e os seus malefícios. Como fundamentação teórica utilizamos os seguintes autores: Horn et al. (2022) e Léa Tiriba (2018). Além dos documentos norteadores, como: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e o Plano de Ação do Projeto de Extensão LabENatu (2025).

De acordo com a autora Lea Tiriba (2018, p. 40), “[...] as crianças têm verdadeiro fascínio pelos espaços externos porque eles são o lugar da liberdade” durante a infância existe uma magia pelos ambientes naturais, pois são espaços que transferem calma, liberdade e momentos de introspecção para as crianças. Em momentos de contato com a natureza, a criança consegue desenvolver melhor a criatividade devido a fluidez da sua imaginação com brincadeiras de faz de conta instigadas pela natureza. Logo, uma das formas de reaproximar as crianças da natureza, é através da escola, segundo Horn et al. (2022, apud Lima, 1989, p. 6), “A escola é o único espaço que as cidades oferecem universalmente como possibilidade de reconquista dos espaços públicos e populares”. Assim, é preciso tornar o tempo que a criança esteja na escola uma oportunidades de reaproximação com a natureza.

Na seção “**Benefícios da aproximação da criança com a natureza**” abordaremos a fundamentação teórica e a legislação vigente relacionada ao

assunto. Já, no segundo momento, será discutido em específico um dos encontros que foram realizados no ano de 2025 que possuirá o tema “De olho na COP 30”, a Conferência das Partes, que acontecerá em Belém (Pará) e colocará o Brasil no centro das discussões ambientais, o encontro foi realizado no auditório do IFRS - Campus Vacaria, contou com a presença de alunos do Curso de Licenciatura em Pedagogia do sétimo semestre e docentes das escolas parceiras da rede pública municipal de Vacaria (RS), na oportunidade foram realizadas discussões sobre o tema abordado com uso de documentários e reportagens que trouxeram notícias atualizadas da conferência. Na seção **“Projeto de Extensão “Laboratório de Educação e Natureza”: Integração entre o IFRS, Campus Vacaria e Comunidade Escolar.”**, apresentaremos algumas ações realizadas pelo LabENatu no ano de 2025, pensando no desenvolvimento integral das crianças e na disseminação de informações sobre os prejuízos do uso exagerado das telas.

Ao final, abordaremos os resultados parciais das ações do projeto, as dificuldades, vivências e discussões. Sendo assim, esperamos dar sequência com os encontros e estudos em próximas edições do projeto, expandindo para outras escolas e comunidades.

2 Benefícios da aproximação da criança com a natureza

Destacamos através de uma pesquisa bibliográfica os benefícios da proximidade das crianças com a natureza e seus elementos. Na educação infantil, primeira etapa da educação básica, muitas crianças permanecem grande parte do seu dia, dentro de uma instituição, adaptando-se a rotinas, cronogramas e emparedadas. Sendo assim, “[...] para muitas crianças, o pátio escolar é o único espaço aberto e seguro para desenvolver diferentes tipos de atividades [...]” (Horn, et al., 2022, p. 7).

Lembramos que o emparedamento infantil inicia na família, pois a urbanização que distanciam as crianças dos espaços verdes, além do mundo digital que através do celular, invadiu a rotina das crianças de todas as idades que ficam conectadas por horas, sem supervisão de um adulto de acordo com Horn et al. (2022, apud IGNACIO, 2014, p. 19),

Tudo que vem da natureza cresceu num movimento, num gesto. O galho de uma árvore, a conchinha do mar, um pedaço de bambu ou mesmo uma pedrinha mostram em sua forma o respirar da natureza. A criança que brinca com esses elementos e imita-os sente-se fortalecida interiormente,

pois esse processo está ocorrendo em seu interior. Além disso, sua fantasia também é ativada por essas formas.

A partir dessa reflexão, evidencia-se a importância da aproximação das crianças com a natureza, com objetivo de explorar a imaginação, o movimento e a criatividade durante sua infância. O tempo na natureza permite momentos de introspecção e de individualidade, tédio, proporcionando o exercício da paciência e da calma. Trata-se sobre esse assunto, quando se pensa que momentos de tédio resultam em ideias criativas, e ambientes que não proporcionam contato com telas. De acordo com a autora Lea Tiriba (2018, p. 82) “[...] territórios educativos mais verdes e ricos em elementos naturais aumentam as possibilidades de atividade física [...]”, nesse sentido verifica-se que a natureza é capaz de proporcionar para as crianças momentos de movimento e desenvolvimento integral. Ainda pensando no desenvolvimento da infância, destaca-se a “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96 - LDBEN)” que em seu artigo, “Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica e têm como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.”

Com base no estudo realizado, conclui-se que a escola é uma das principais, por vezes a única ferramenta que pode ser utilizada para aproximar as crianças da natureza, Horn e Barbosa (2022, p. 88),

[..] é um dever educativo urgente desenvolvermos escolas com espaços amplos, que permitam o movimento, pois não podemos criar uma geração de crianças sedentárias, com medo de insetos, que não querem sujar-se ou suar. Vivemos em um país tropical, o que exige de todos não fugir de uma relação com a natureza circundante, mas aprender a conviver com ela.

Percebemos que a aproximação deve ser algo permanente, pois possui um papel fundamental para a infância e para seu desenvolvimento futuro, além do bem estar e saúde que é proporcionado através do contato com o meio ambiente. Na escola, é imprescindível a compreensão da necessidade de reaproximação, e a necessidade de enfrentar resistências e dificuldades que surgirão, pela sujeira e bagunça que pode acontecer ao realizar práticas pedagógicas com elementos naturais. Ainda existe a ideia de que a criança aprende em silêncio, sentada e limpa entre quatro paredes, isso que precisamos repensar e refletir junto aos pais e educadores.

A autora Lea Tiriba, em seu livro “Desemparedamento da Infância”, apresenta o conceito de desemparedar a infância,

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 [...] (Tiriba, 2018, p.23).

Precisamos “desemparedar a infância”, como cita a autora Lea Tiriba (2018), deixar as crianças sentirem o vento, o calor do sol, o pingo da chuva, cheirar uma flor, sentir a terra nos pés. Essa é a função da Educação Infantil, fazer as explorarem através dos seus sentidos, sem medo da sujeira e das repressões dos adultos. [A criança se torna protagonista da sua infância, ela sente, ela faz, ela se desenvolve. De acordo com Horn et al. (2022, p. 126), “O brincar é um direito fundamental na vida humana, e, como vivemos com Piorski (2016), é especialmente nos “brinquedos da terra” que a criança estabelece uma conexão entre sua imaginação e sua vida, sua existência”. Percebendo, a necessidade de uma infância próxima à natureza e a importância de práticas pedagógicas com elementos naturais, entende-se a relevância de estudos e ações que promovam a propagação de conhecimento teórico com base científica aos docentes, pais e responsáveis pela infância das crianças.

Entendendo melhor o conceito de “desemparedamento” descrito pela autora Lea Tiriba, destaca-se a relevância de levar as crianças ao pátio escolar e proporcionar momentos de interação através de sessões planejadas com objetivo de reaproximação com o meio. Ainda de acordo com Horn et al. (2022, apud TIRIBA, 2007, p. 128),

[...] as crianças estão emparedadas: são mantidas, a maior parte do tempo, em espaços fechados, as rotinas não contemplam suas necessidades e desejos de movimentarem-se livremente nos pátios, sob o céu, em contato com o sol, a terra, a água [...] Como aprender a respeitar a natureza se as crianças não convivem com seus elementos?.

3 Projeto de Extensão “Laboratório de Educação e Natureza”: Integração entre o IFRS, Campus Vacaria e Comunidade Escolar

Foi realizado no auditório do IFRS - Campus Vacaria no mês de julho de 2025 o encontro com o tema “COP 30”, a Conferência das Partes, que acontecerá em Belém (Pará) e colocará o Brasil no centro das

discussões ambientais, esta ação do projeto Laboratório de Educação e Natureza - LabENatu, contou com a presença dos estudantes do Curso de Licenciatura em Pedagogia do sétimo semestre e docentes das escolas parceiras da rede pública municipal de Vacaria (RS). Na oportunidade foram realizadas discussões sobre o tema abordado, incluindo notícias atualizadas sobre o evento, juntamente com uso de documentários e reportagens foi possível conhecer e refletir sobre os assuntos que permeiam a conferência, que causará repercussão em todo mundo.

O encontro foi conduzido por duas voluntárias que foram convidadas pela coordenadora do projeto, devido a qualidade da pesquisa realizada no Componente Educação, Ambiente e Sociedade. As estudantes Camilla Dalberto e Luana Passarin, mediarão o encontro expondo a pesquisa realizada em aula, com muito conhecimento e clareza nas falas. Um dos assuntos que causou repercussão foi a implantação de árvores metálicas pela cidade de Belém, houve grande discussão e revolta, devido ao valor pago pela decoração pelo município e por se tratar de um evento ambiental, deveriam repensar a utilização de alguns recursos. Percebemos que a realização da Conferência das Partes no Brasil, no de 2025, está levando a uma modificação e adequação da cidade, nesse sentido destaca-se a grande movimentação da economia em acompanhamento ao evento. A temática do encontro surpreendeu os participantes, que não conheciam e não sabiam do que se tratava a COP 30.

Figura 1: Coordenadora do projeto, as bolsistas e voluntárias.



Fonte: Arquivo pessoal das autoras

O encontro reuniu conhecimento cultural sobre o atual cenário do meio ambiente no mundo. Assuntos sobre crise climática, expondo que o meio ambiente deveria ser prioridade em escolas atingindo a comunidade escolar. Para Horn e Barbosa (2022, p. 68),

[...] um currículo para crianças pequenas precisa estar comprometido com a transmissão cultural das práticas sociais de cada contexto e com sua permanente reconstrução social, elaborada pela interpretação, criação, invenção e reinvenção pelas crianças. A partir do contato com as práticas sociais da sua cultura, elas podem se dirigir a compreensões cada vez mais abstratas, conceituais. [...].

Observando a realidade escolar, ressalta-se a importância da atuação ativa das famílias na escola e na construção dos currículos que vão nortear a base de ensino dos estudantes, com objetivo de alcançar diferentes culturas e diversidade.

Pensando em colaborar com as famílias, organizamos uma ação com a psicóloga Alana Venzon Siqueira que conduziu o encontro intitulado “A importância do contato com a natureza no desenvolvimento das crianças”, a profissional apresentou os prejuízos causados pelo uso exagerado das telas e os benefícios da aproximação das crianças com a natureza. Esse momento foi direcionado para os pais e servidores de uma das escolas parceiras do projeto.

Durante o encontro, a psicóloga abordou estatísticas médicas que apontam o limite de tempo e a idade correspondente que as crianças podem ficar em frente às telas ou recursos digitais. A psicóloga ressaltou os malefícios causados pelo emparedamento da infância e o distanciamento de áreas verdes, ou seja, da natureza. Foi constatado nos últimos anos, alto índice de obesidade infantil, transtornos de ansiedade e alimentares, depressão infantil, dificuldades motoras e de socialização. Percebendo os prejuízos causados pelo afastamento da infância e até mesmo dos adultos das áreas verdes. Autores através de pesquisas procuram aprofundar os estudos e levar o conhecimento ao maior número de famílias, diante dos fatos o Projeto de Extensão LabENatu tem como objetivo principal levar até as comunidades a informação através dos encontros, trocas de experiência com auxílio de profissionais voluntários de diversas áreas.

Figura 2: Coordenadora do projeto, bolsistas, psicóloga e diretora da escola.



Fonte: Arquivo pessoal das autoras.

Durante os encontros é notável o interesse nas temáticas e acreditamos que a cada ação executada pelo Projeto, estaremos compartilhando conhecimento em benefício das comunidades e principalmente das crianças, que poderão desfrutar de uma infância mais saudável, criativa, com menos paredes, concreto e telas. “Os sinais dados pelas crianças em sua relação com ambientes naturais demonstram a capacidade que esses espaços têm de acolher tanto sua pulsão expansiva, de movimento ou interação, quanto sua necessidade de introspecção.” (Tiriba, 2018, p. 20).

4 Considerações finais

O Projeto de Extensão Laboratório de Educação e Natureza está em sua segunda edição, observamos que nossas ações geram resultados significativos, pois percebemos o envolvimento da comunidade escolar, estudantes, bolsistas e voluntários. Em relação ao cronograma inicial, o projeto está cumprindo com os prazos estabelecidos, e ainda participa de eventos aos quais somos convidados. Diante dos estudos realizados, concluímos que os temas abordados são de extrema relevância. Esperamos que nos próximos anos possamos dar continuidade ao projeto, sempre em busca de aperfeiçoamento e ampliando o número de participantes. Destacamos que o projeto vêm concluindo com êxito seus objetivos contando com a parceria da rede pública municipal de Vacaria (RS), e aproximando o IFRS - Campus Vacaria das comunidades.

Referências

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

MACHADO, Shana S. B. **Plano de Ação**. Projeto LabENatu, Vacaria, 2025.

HORN, Maria da Graça Souza; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Abrindo as portas da escola infantil: viver e aprender nos espaços externos**. Porto Alegre: Penso, 2022.

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.

A NATUREZA COMO EXTENSÃO DA SALA DE AULA: REFLEXÕES A PARTIR DE PROFESSORES (AS) DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Shana Siqueira Bragaglia Machado
Thays dos Santos Godoy
Cleonice Adilio Pidd

1 Considerações iniciais

Este artigo é resultado de uma pesquisa realizada pela coordenadora do Projeto de Extensão Laboratório de Educação e Natureza (LabENatu) e duas voluntárias estudantes do quinto semestre do Curso de Licenciatura em Pedagogia do IFRS, Campus Vacaria. O LabENatu é um projeto de extensão dedicado a investigar, promover e fomentar a integração entre a educação e o ambiente natural. Seu objetivo principal é desenvolver e compartilhar práticas pedagógicas que conectem as crianças com a natureza, entendendo essa relação como fundamental para um desenvolvimento infantil integral, saudável e sustentável. A metodologia do projeto é promover encontros, oficinas, pesquisas, vivências e produção de materiais que auxiliem os educadores.

A temática central do projeto e deste artigo, gira em torno da afinidade e conexão dos seres humanos com o mundo vivo e de como a Educação Infantil pode ser um espaço privilegiado para seu estímulo. Discute-se como o contato regular com a natureza impacta positivamente o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e físico das crianças. Além da pesquisa que fundamenta este artigo, o Projeto de Extensão LabENatu também tem promovido ações junto à comunidade escolar, envolvendo pais, professores, gestores e acadêmicos. Em outras produções vinculadas ao projeto, destacam-se encontros que discutiram temáticas como “*Desemparedar é libertar*” e “*De olho na COP 30*”, além de reflexões sobre a cultura indígena e a importância do contato das crianças com a natureza diante do uso excessivo das telas (Boeira; Machado; Lemos, 2025). Essas experiências complementam a presente investigação, pois reforçam a

relevância da natureza como campo de aprendizagem e de desenvolvimento integral.

Com base nisso, surgiu a seguinte pergunta: “Quais são as práticas, benefícios e os principais obstáculos para a integração da natureza no cotidiano da Educação Infantil, na visão das professoras” Para respondê-la, foi utilizado como instrumento um questionário, aplicado através de um formulário eletrônico, elaborado após estudos e discussões sobre a temática.

O público-alvo da pesquisa foi os docentes, contamos com a participação de dez professoras que atuam em escolas públicas e privadas de Educação Infantil no município de Vacaria (RS). O objetivo da pesquisa foi analisar os impactos da conexão com a natureza no desenvolvimento infantil e propor um conjunto de ações e práticas para o contato com o ambiente natural no cotidiano das crianças. Além de identificar e descrever os principais obstáculos que impedem o contato regular das crianças com a natureza. Este artigo se subdivide em duas seções principais: a primeira, Caminhos para integrar natureza e desenvolvimento na primeira infância, apresenta reflexões teóricas e resultados da pesquisa de campo, destacando os desafios e as possibilidades da inserção da natureza no cotidiano escolar. A segunda, Benefícios do contato com a natureza no desenvolvimento infantil, discute os impactos positivos observados na aprendizagem, nas habilidades socioemocionais e na saúde das crianças, relacionando-os às contribuições de diferentes autores e às práticas relatadas pelas professoras.

Portanto, conclui-se que a promoção de uma conexão efetiva entre crianças e a natureza na Educação Infantil vai muito além da simples vontade pedagógica, ela exige ação intencional e transformações práticas. O caminho a seguir é o de transformar os obstáculos em desafios superáveis, garantindo que o direito de brincar, explorar e se maravilhar com o mundo natural seja, de fato, acessível a todas as crianças.

2 Caminhos para integrar natureza e desenvolvimento na primeira infância

Desta forma, esse artigo apresentará uma análise sobre os formulários respondidos pelas professoras inseridas na Educação Infantil. A relação entre criança e natureza encontra respaldo teórico no conceito de biofilia, proposto por Wilson (1984), que defende a existência de uma conexão inata entre os seres humanos e o mundo natural. Esta fundamentação é ampliada por Lov (2005) através da discussão sobre o “Transtorno do

Déficit de Natureza”, que alerta para as consequências do distanciamento entre as crianças e os ambientes naturais no desenvolvimento infantil. Conforme Tiriba (2024, p.184)

A escola é o único espaço social frequentado diariamente, e durante um número significativo de horas, por adultos e crianças. É, portanto, um espaço privilegiado para a instituição de práticas educativas que favoreçam a integridade de cada ser, que respeitem diferenças de classe, gênero, raça e credo e que alimentem relações fraternas entre os membros da espécie e que preservem a biodiversidade, assegurando a qualidade da vida na Terra.

No contexto educacional, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) reforça a importância da exploração do ambiente natural como campo de experiências essenciais na Educação Infantil. Nessa perspectiva, o contato direto com a natureza possibilita o desenvolvimento integral da criança, estimulando habilidades cognitivas, motoras, sociais e emocionais de forma integrada.

A pesquisa caracteriza-se por uma abordagem qualitativa de natureza exploratória-descritiva. Participaram do estudo dez professoras da Educação Infantil do município de Vacaria-RS, sendo todas da rede pública, 60% das professoras atuam a mais de 5 anos, e 20% atuam há mais de 1 ano que atuam na rede, a formação acadêmica é de 10% com magistério, 20% Licenciatura em Pedagogia, 80% Pós Graduação e 10% Mestrado. A análise dos dados revelou que 100% das professoras reconhecem a importância do contato com a natureza, mas apenas 90% desenvolvem atividades regulares nesse ambiente. Para a coleta de dados, foram elaboradas perguntas objetivas com o intuito de verificar os possíveis empecilhos para a ausência da natureza no cotidiano escolar. Nesse sentido, solicitou-se que as participantes mencionassem se a escola oferece atividades que envolvem contato com a natureza, foi mencionado, jardinagem, horta escolar, caixa de areia, passeios ao ar livre, interação com brinquedos e exploração da natureza, e pendurar-se em árvores.

Diversos estudos reforçam que a natureza constitui-se como espaço privilegiado para o desenvolvimento infantil, pois amplia as possibilidades de aprendizagem e favorece experiências significativas Piaget (1976, p.27) afirma que o conhecimento não é uma cópia da realidade, mas uma construção ativa do saber, nessa mesma perspectiva Vygotsky (1998, p. 123) destaca que “[...] a aprendizagem desperta processos internos de desenvolvimento que só podem ocorrer quando a criança interage com pessoas e com o meio”, ressaltando o papel do ambiente como mediador no

processo educativo. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2010, p. 18) também enfatizam que “as práticas pedagógicas devem articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico”, o que inclui o contato cotidiano com a natureza. Ao trazer essa discussão para o cenário contemporâneo, Louv (2005, p. 3) alerta para o chamado “transtorno do déficit de natureza”, em que a ausência de experiências ao ar livre pode gerar prejuízos cognitivos, emocionais e sociais. Portanto, inserir o ambiente natural como campo pedagógico não é apenas uma possibilidade, mas uma necessidade para garantir o desenvolvimento integral da criança.

Os resultados das ações do LabENatu demonstram que práticas pedagógicas envolvendo elementos naturais ampliam as possibilidades de aprendizagem significativa. Oficinas, encontros e vivências organizados pelo projeto permitiram reflexões profundas sobre o papel da natureza na Educação Infantil e mostraram benefícios que vão desde o fortalecimento das relações sociais até a promoção da criatividade e da saúde emocional das crianças. Nessas práticas, observa-se também o engajamento das escolas parceiras, que incorporaram hortas, jardins e oficinas como recursos pedagógicos, confirmando a potência de integrar experiências ambientais ao cotidiano escolar (Boeira; Machado; Lemos, 2025).

Destaca a importância da interação social e do ambiente na construção do conhecimento. Nesse sentido, a natureza oferece um contexto rico e diversificado para que as crianças possam explorar, experimentar e aprender de forma ativa. A análise das respostas das professoras revelou que os principais obstáculos para a ausência da natureza no cotidiano escolar incluem, falta de estrutura física adequada nas escolas para atividades ao ar livre, falta de apoio e recursos dos órgãos governamentais para implementar projetos de educação ambiental, medo de acidentes e lesões durante as atividades ao ar livre.

No entanto, as professoras que desenvolvem atividades regulares com a natureza relatam benefícios significativos no desenvolvimento das crianças, incluindo, a melhoria na coordenação motora e equilíbrio, aumento da criatividade e imaginação, desenvolvimento das habilidades sociais e emocionais, maior interesse e engajamento nas atividades escolares.

Diante desses resultados, fica evidente a necessidade de políticas públicas e práticas escolares que incentivem e apoiem a integração da natureza na Educação Infantil. Isso pode incluir, desenvolvimento de

projetos de educação ambiental nas escolas, parcerias com organizações, locais para promover atividades ao ar livre e a formação continuada de professores fornecendo-lhes ferramentas e segurança para utilizar o ambiente natural como uma extensão da sala de aula.

É fundamental, portanto, que as instituições de ensino superem a visão da natureza como um elemento meramente decorativo ou acessório e a reconheçam como um pilar fundamental para uma Educação Infantil integral e significativa. A implementação de espaços naturais diversificados e seguros, como hortas, jardins sensoriais e áreas de exploração, deve ser uma prioridade no planejamento físico e pedagógico das escolas. Segundo Tiriba (2024, p.202)

Se a vida humana se fortalece na manutenção de elos com outros modos de vida, e tais elos são evidenciados pelos desejos das crianças, cuidar da vida humana é cuidar das interações com outros seres não humanos; então o sentido de pertencimento ao mundo natural e a tessitura de uma nova cultura ambiental exigem o respeito do impulso de proximidade. É nesse sentido que respeitar o desejo de brincar com a natureza é respeitar um direito humano!

Assim, reforça-se a premissa de que reintegrar a criança à natureza não é um retorno romântico ao passado, mas uma necessidade premente para o desenvolvimento de seres humanos mais plenos, criativos, saudáveis e conscientes de seu papel no mundo. A escola, como espaço social privilegiado, tem a missão urgente de resgatar esse elo, garantindo que as novas gerações possam crescer em harmonia consigo mesmas, com outros e com o planeta, assegurando, como proposto por Tiriba (2024), a qualidade da vida na Terra para todos.

3 Benefícios do contato com a natureza no desenvolvimento infantil

Diversos estudos comprovam que o contato regular com a natureza proporciona benefícios significativos para o desenvolvimento das crianças, impactando diretamente aspectos cognitivos, emocionais e sociais. Piaget (1976), ao discutir o processo de aprendizagem, enfatiza a importância do ambiente no desenvolvimento da criança, argumentando que o conhecimento é construído ativamente e não passivamente. Nesse sentido, o ambiente natural oferece um contexto de aprendizagem dinâmico, no qual as crianças não apenas observam, mas interagem e manipulam

elementos do mundo natural, o que favorece uma aprendizagem mais significativa e duradoura.

A pesquisa de Vygotsky (1998) sobre a interação social também ganha relevância nesse contexto, pois a natureza proporciona um espaço único para a socialização. O ambiente ao ar livre permite que as crianças compartilhem experiências, desenvolvam habilidades de cooperação e aprendam a lidar com diferenças em um espaço de liberdade e criatividade. Nesse cenário, brincadeiras coletivas e interações com o ambiente natural estimulam o desenvolvimento emocional, uma vez que as crianças aprendem a lidar com desafios, levantando hipóteses e , e descobrindo formas de resolver problemas de maneira autônoma ou em grupo. Conforme Tiriba (2024, p.132)

[...] promover interações e brincadeiras nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipótese e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indignações. Assim, a instituição escolar está criando oportunidades para que as crianças ampliem seus conhecimentos do mundo físico e sociocultural e possam utilizá-los em seu cotidiano. (idem,p.38, grifos nossos).

Além disso, a pesquisa revelou, segundo as respostas das professoras, que a interação com a natureza tem impacto direto nas habilidades motoras das crianças. A prática de atividades ao ar livre, como correr, escalar, pular e explorar, contribui para a melhoria da coordenação motora, do equilíbrio e da percepção espacial. Tais atividades promovem saúde física das crianças, estimulando o desenvolvimento muscular e a resistência, aspectos fundamentais para a construção de uma base sólida para o aprendizado em outros âmbitos.

Embora a conexão com a natureza traga inúmeros benefícios, a pesquisa revelou que ainda existem diversos obstáculos que impedem a implementação de atividades ao ar livre nas escolas. O primeiro desafio, identificado pela maioria das professoras participantes, é a falta de infraestrutura nas escolas. Muitas instituições não possuem espaços adequados para atividades ao ar livre, como áreas de lazer seguras, hortas ou jardins, que possibilitem uma interação direta com a natureza. A escassez de recursos também é um fator limitante, uma vez que muitas escolas carecem de materiais pedagógicos específicos para promover o aprendizado ambiental.

Outro obstáculo relevante é o medo de acidentes e lesões durante as atividades externas. Embora a maioria das professoras reconheça os

benefícios do contato com a natureza, o receio de que algo dê errado e a responsabilidade sobre a segurança das crianças acaba por inibir a realização de atividades ao ar livre de forma mais frequente e espontânea. Esse medo, muitas vezes, se baseia em uma falta de conhecimento sobre como gerenciar a segurança nas atividades ao ar livre e a percepção de que o ambiente natural pode ser, de alguma forma, perigoso para as crianças.

Além disso, as escolas, muitas vezes, não recebem suporte suficiente dos órgãos educacionais para implementar projetos de educação ambiental ou para viabilizar a construção de espaços ao ar livre adequados. A falta de políticas públicas que incentivem o uso dos elementos naturais como ferramenta pedagógica resulta em um afastamento entre o currículo oficial e as práticas educativas cotidianas, dificultando a integração de atividades externas no contexto escolar.

Apesar desses obstáculos, a pesquisa também aponta possíveis soluções para integrar a natureza de forma mais eficaz na Educação Infantil. Uma das estratégias mais promissoras é o fortalecimento de parcerias entre escolas e as comunidades locais, como ONGs, projetos de extensão relacionados à natureza e órgãos públicos. Essas parcerias podem viabilizar a criação de espaços verdes, como hortas e jardins e também garantir materiais e recursos necessários para desenvolver práticas pedagógicas inovadoras.

Além disso, as professoras sugerem que a formação continuada é essencial para que os educadores se sintam mais preparados para implementar atividades ao ar livre. A formação continuada, sobre atividades ao ar livre e temas ambientais podem ajudar a minimizar o medo e a insegurança relacionados a essas práticas, tornando-as mais acessíveis e viáveis no dia a dia escolar. É fundamental, portanto, que o currículo da formação pedagógica inclua disciplinas específicas sobre o uso do ambiente natural no ensino infantil, não apenas para fornecer teoria, mas também para oferecer experiência prática.

Portanto, a adoção de uma abordagem mais holística, que considere o papel da natureza no desenvolvimento integral da criança, pode transformar a percepção sobre a importância desses espaços. Quando as escolas reconhecem a natureza não como algo separado do currículo, mas como um componente essencial da formação da criança, é possível superar obstáculos estruturais e pedagógicos que ainda persistem. A conscientização dos gestores escolares e a elaboração de políticas públicas que incentivem e financiem a implementação de práticas ambientais são

fundamentais para que o contato com a natureza se torne uma realidade acessível a todas as crianças.

A promoção da educação ambiental, como proposta pela BNCC (2018), também se configura como uma ação estratégica para a integração da natureza na Educação Infantil. A educação ambiental vai além do ensino de conceitos sobre o meio ambiente; ela envolve uma conscientização sobre a importância de cuidar da natureza, promovendo uma conexão emocional e afetiva com o mundo natural.

Programas de educação ambiental nas escolas podem ser ferramentas poderosas para sensibilizar tanto as crianças quanto professores sobre a necessidade de proteger os recursos naturais e viver de forma mais sustentável. Isso inclui, por exemplo, projetos de reciclagem, compostagem, preservação de áreas verdes e a promoção de hábitos ecológicos no cotidiano escolar. A implementação dessas práticas, além de contribuir para o desenvolvimento das crianças, também cria uma cultura escolar mais consciente e responsável ambientalmente.

Nesse contexto, é fundamental compreender que o contato com a natureza não se configura apenas como uma escolha pedagógica, mas como um direito da criança. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990) assegura o acesso ao lazer, à cultura e a um ambiente saudável, reconhecendo que tais dimensões são essenciais ao pleno desenvolvimento infantil. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) também reforça a necessidade de experiências que promovam a interação com o mundo natural como parte integrante da Educação Infantil. Tiriba (2024, p. 202) complementa ao afirmar que “respeitar o desejo de brincar com a natureza é respeitar um direito humano”, ampliando a compreensão de que a infância precisa de espaços vivos, onde o brincar e o aprender se entrelaçam em harmonia com o ambiente. Assim, garantir à criança o direito de conviver com a natureza é assegurar não apenas a qualidade de sua aprendizagem, mas também a construção de uma relação ética, cidadã e sustentável com o planeta.

4 Considerações finais

A pesquisa realizada com as professoras da Educação Infantil de Vacaria-RS, aliada às reflexões teóricas e as experiências práticas do Projeto LabNatu, evidência a natureza como um pilar indispensável para uma educação infantil integrada, crítica e sensível. Os resultados

demonstram um consenso entre as educadoras sobre a importância do contato com o ambiente natural, confirmado pelos benefícios observados no desenvolvimento cognitivo, socioemocional, motor e na saúde das crianças. No entanto, o estudo também explicita o abismo existente entre o reconhecimento dessa importância e a prática cotidiana, pontuado por obstáculos concretos.

A falta de infraestrutura adequada, a carência de recursos, o medo de acidentes e a insuficiência de apoio institucional surgem como barreiras significativas que confirmam as experiências de aprendizagem nos espaços internos da escola. Esses desafios não são meramente operacionais, mas refletem uma visão ainda fragmentada do processo educativo, que, por vezes, dissocia o aprender do experimentar e subestima o ambiente natural como um espaço de risco e imprevisibilidade que é, também, um espaço de descoberta, resiliência e autonomia.

Superar essas barreiras exige, portanto, uma ação coordenada e intencional que transcenda a iniciativa individual de professoras dedicadas. É imperativo que as políticas públicas educacionais incorporem de forma efetiva a premissa de que o direito à natureza é um direito da infância. Isso implica investimento na criação e adequação de espaços externos nas escolas, na formação continuada de professores que os instrumentalize e lhes dê segurança para mediar aprendizagens ao ar livre, e na integração curricular de projetos de educação ambiental que sejam permanentes e significativos.

A continuidade do LabENatu e sua expansão para novas comunidades escolares reafirmam o compromisso do projeto em garantir o direito da infância ao contato com a natureza. As participações em seminários, feiras e encontros formativos, bem como os convites recebidos para integrar ações municipais, indicam que as práticas desenvolvidas têm potencial de inspirar e transformar a realidade educacional. Como evidenciado por Boeira, Machado e Lemos (2025), a natureza deve ser entendida não apenas como recurso pedagógico, mas como um direito essencial para o desenvolvimento integral das crianças.

Portanto, conclui-se que a interação entre natureza e Educação Infantil é uma jornada necessária e urgente. Não se trata de um modismo ou um retorno romântico ao passado, mas de uma reconfiguração profunda do fazer pedagógico, alinhada com as necessidades das crianças no século XXI e com a construção de uma sociedade mais sustentável. A escola tem o papel social de ser a catalisadora dessa reconexão, “desemparedando”

suas práticas e transformando-se em um território de exploradores, onde o brincar livre, a curiosidade e o encantamento com o mundo vivo sejam a base para a formação de cidadãos mais criativos, saudáveis e conscientes de seu pertencimento e responsabilidade para o planeta. O caminho é transformar os obstáculos em desafios superáveis, garantindo que o direito de brincar, explorar e se maravilhar com a natureza seja, de fato, acessível a todas as crianças.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 19 set. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2010.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Brasília: Presidência da República, 1990.
- IFRS. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia – PPC 2022**. Vacaria: IFRS, 2022.
- LOUV, Richard. **Last child in the woods: saving our children from nature-deficit disorder**. Chapel Hill: Algonquin Books, 2005.
- PIAGET, Jean. **A epistemologia genética**. São Paulo: Abril Cultural, 1976.
- TIRIBA, Lea. **Educação infantil como direito e alegria: em buscas de pedagogias ecológicas, populares e libertárias**. Rio de Janeiro: 5ª edição 2024
- VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- WILSON, Edward O. **Biophilia. Cambridge**: Harvard University Press, 1984.

AS POTENCIALIDADES DA NATUREZA EM PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Shana Siqueira Bragaglia Machado
Rafaela da Silva Lemos

1 Considerações iniciais

O projeto de extensão Laboratório de Educação e Natureza - LabENatu foi desenvolvido com a finalidade de disseminar conhecimentos científicos e pedagógicos, acerca da temática “Criança e Natureza”, visando a (re)conexão das crianças com o meio natural, proporcionando o letramento científico e incentivando a adoção de práticas sustentáveis no ambiente escolar.

Com esse fim, são realizados encontros e trocas de experiências com professores, servidores, pais e/ou responsáveis de três escolas de Educação Infantil, do município de Vacaria (RS), as quais possuem parceria com o projeto. A cada encontro são efetuadas discussões com objetivo de incentivar a sustentabilidade e o letramento científico, disseminando práticas mais conscientes em relação ao cuidado com o meio ambiente. Em um mundo repleto por muros e ambientes cinzas, faz-se necessário resgatar essas vivências de amorosidade para com a natureza, possibilitando que cada um de nós, não só as crianças, conectem-se com o seu eu interior.

Justifica-se a relevância do projeto devido a emergência que há na reaproximação das crianças com a natureza, considerando que atualmente existe uma cultura de telas, a qual prejudica veementemente essa reaproximação. Para o desenvolvimento do trabalho, a metodologia combinou pesquisas bibliográficas, tendo como referencial teórico especialistas da área das Ciências da Natureza e da Educação, tais como: Richard Louv (2016), Léa Tiriba (2005, 2023), Izenildes Bernardina de Lima (2020) e Paulo Freire (2023). Além disso, realizou-se pesquisa de campo, por meio de intervenções pedagógicas utilizando recursos naturais e encontros e trocas de experiências com a comunidade escolar. As intervenções pedagógicas foram desenvolvidas nas escolas parceiras, em

turmas de maternal, com crianças na faixa etária de 3 anos de idade, de modo a expandir o projeto para a comunidade.

O presente artigo apresentará as ações realizadas pelo projeto tendo como público alvo os professores e crianças da EI. Na seção “**Intervenção pedagógica em turma de maternal**”, abordaremos as propostas desenvolvidas pela bolsista do projeto LabENatu em uma turma maternal e como foi realizado o planejamento. Em seguida, a seção “**Oficina LabENatu**”, abordará às práticas ministradas para um grupo de estudantes da licenciatura e da pós -graduação do IFRS - Campus Vacaria durante a Semana Acadêmica da instituição.

A partir das atividades desenvolvidas, é possível afirmar que por meio da inclusão das práticas pedagógicas utilizando elementos naturais, as crianças aprendem a amar e a cuidar da natureza, criando vivências de afeto e conexão. Sendo possível a partir desse contato ocorrer o aumento da imunidade, o estimular dos sentidos e o despertar do sentimento de pertencimento à natureza.

2 Intervenção pedagógica em turma de maternal

A intervenção pedagógica foi realizada em uma das Escolas Municipais de Educação Infantil que possuem parceria com o projeto de extensão LabENatu. Na edição anterior (2024) o projeto realizou intervenções em turmas de pré-escola, com crianças na faixa etária de 4 à 6 anos. Já neste ano, as práticas foram realizadas em turmas de creche, atendendo a faixa etária de 0 à 3 anos de idade.

Assim como na edição anterior do LabENatu, foram pensadas em propostas que aproximem as crianças do contato com a natureza. Louv (2018, p.158) destaca que “[...] hoje é possível defender que a educação na natureza estimula o aprendizado cognitivo e a criatividade, além de reduzir o déficit de atenção.” Por meio de atividades ao ar livre a criança se sentirá livre para criar e imaginar, mostrando-se atenta aos detalhes e as belezas presentes na natureza, não deixando passar nada despercebido. Com isso, para a realização do planejamento das propostas foi necessário conhecer o ambiente escolar, as crianças e os docentes que atuam na instituição. Esse primeiro contato com a instituição proporciona conhecermos a rotina da escola e da turma, trocando ideias com a gestão, observando os espaços escolares e as potencialidades oferecidas por esses ambientes.

O primeiro contato com o ambiente escolar ocorreu por meio da observação participante na turma de maternal. Ao observar a turma e os espaços escolares, iniciou-se o planejamento das propostas pedagógicas. A escola conta com uma área verde de tamanho bem significativo, possibilitando inúmeras atividades em contato com a natureza, promovendo o “desemparedamento da infância”, termo desenvolvido por Léa Tiriba (2005). Pensar nessa reconexão é de suma importância para o bem estar e o desenvolvimento integral das crianças, permitindo que ampliem sua visão de mundo para além dos muros e paredes das escolas.

Como primeira proposta foi realizada a contação da história “Clarice e suas folhas” escrita por Alexander Rezende, após isso, as crianças foram convidadas a investigar o pátio da escola, utilizando lupas, observando as folhas, flores e os diferentes formatos em que são encontrados na natureza. Freire (2023, p.95) ressalta que “[...] o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente” lido “,” interpretado “,” escrito “ e”reescrito “. Por meio de atividades ao ar livre, buscando essa interação com ambientes naturais, são dados novos significados para a aprendizagem, saindo da rotina e experienciando o novo. Além do mais, o contato com diferentes recursos também auxiliaram para a realização da proposta, pois como era um material que não conheciam, puderam fazer inúmeras descobertas e explorar os espaços. Após esse momento, as crianças confeccionaram quadros naturais com os elementos coletados no pátio. Abaixo observe as imagens da proposta:

Imagem 1 - Quadros naturais Imagem 2- Investigando os espaços



Fonte: Arquivo pessoal das autoras.

Após a observação dos espaços e criação dos quadros naturais, realizamos a proposta de plantio de mudas das flores “amor perfeito”, desenvolvendo mini canteiros que embelezaram a área externa da escola. A proposta foi desenvolvida dividindo a turma em três grupos de 4 crianças, cada grupo ficou responsável por uma floreira. Cada criança plantou uma muda de flor, sendo necessário cooperação, organização e divisão de tarefas. Para Lima (2020, p.74):

Na educação infantil o sonho e a esperança se apresentam e se nutrem na concretude dos fatos. Nesse caso, pelas ações cotidianas de cuidado e transformação de microrrealidades significativas para as crianças. É nesse sentido que defendemos a presença das coisas da Natureza também nos ambientes internos das escolas e defendemos o cuidado, o embelezamento e a proteção dos lugares naturais, a participação em ações mais amplas realizadas na comunidade com fins ecológicos.

Durante as propostas que possibilitam o contato com a natureza as crianças despertam o amor, o carinho e o cuidado com esses elementos tão importantes para a vida humana, além de desenvolverem a consciência ambiental, o letramento científico e a preservação dos recursos presentes no meio ambiente.

Por meio da proposta realizada, foi possível criar significado para as práticas, propondo o encantamento pela natureza ao tocarem a terra, ao sentirem sua textura e o seu cheiro, além de se divertirem proporcionando aprendizagens significativas através da brincadeira. Na imagem abaixo, é possível observarmos o envolvimento dos pequenos na proposta, criando vivências felizes com a natureza.

Imagens 3 e 4 - Plantio de mudas de amor perfeito



Fonte: Arquivo pessoal das autoras.

Após a realização da intervenção, refletimos sobre as ações desenvolvidas, chegando a conclusão de que práticas como essas deveriam ser ofertadas com mais frequência, pois foi possível ver o envolvimento e a alegria das crianças ao estarem realizando atividades na área externa, demonstrando curiosidade durante as intervenções.

Ao finalizar a proposta, durante a despedida da bolsista, uma das crianças chegou até ela e falou “Amanhã você volta, né profe?”, naquele momento percebeu-se que os objetivos de despertar o letramento científico e a (re)conexão com a natureza foram atingidos.

Uma mudança necessária caso fossemos realizar novamente a proposta, seria levar floreiras de 1 metro de comprimento, possibilitando mais espaço para as flores se desenvolverem, considerando que as floreiras levadas na presente proposta possuem 65 cm de comprimento.

3 Oficina LabENatu

No mês de setembro, do ano de 2025, realizou-se a 1ª oficina do projeto de extensão Laboratório de Educação e Natureza - LabENatu, a qual contou com a participação de estudantes da Licenciatura em Pedagogia e da pós graduação em Docência na Educação Básica, do IFRS - Campus Vacaria.

A oficina foi intitulada “Educação, criança e natureza: conexões que transformam”, pensando em propostas para a Educação Infantil com a utilização de elementos naturais tendo como público alvo professores da Educação Infantil e os estudantes que irão estagiar no próximo semestre. O encontro demonstrou a emergência que há na (re)conexão entre criança e natureza, desenvolvendo propostas que auxiliem para que isso ocorra. Tiriba (2005, p.7) ressalta que “[...] as rotinas as mantêm distanciadadas: mesmo que deslocando-se de um espaço para outro, a maior parte do tempo permanecem emparedadas, contribuindo para que não se vejam e não se sintam parte do mundo natural.” As rotinas pessoais são bem agitadas, todos estão sempre correndo contra o tempo, seja em casa ou na escola, há um tempo pré determinado para toda atividade desenvolvida. Com isso, por vezes esse contato com a natureza é deixado de lado, talvez por não ser considerado importante.

Para dar início a oficina, realizamos a apresentação do projeto e das propostas desenvolvidas ao longo do ano de 2024 e no primeiro semestre de 2025, de modo a expandir os conhecimentos aos participantes acerca

do trabalho realizado pelo LabENatu. Além disso, apresentamos sugestões de atividades para serem realizadas na Educação Infantil e em seguida propomos práticas aos participantes: Confecção e pintura com tintas naturais, bordado natural e marca página com elementos da natureza.

Em um primeiro momento, realizou-se a confecção das tintas naturais, utilizando café, carvão, açafrão, colorau, terra, erva-mate e pétalas de flores. Os elementos foram misturados com água e cola, formando tintas, as quais foram utilizadas em um segundo momento para que os participantes realizassem representações pictóricas da maneira que desejassem. Observe abaixo, algumas imagens da proposta:

Imagens 5 e 6 - Confecção e pintura com tintas naturais



Fonte: Arquivo das bolsistas do projeto LabENatu 2025.

Por meio dessas atividades foi possível despertar a criatividade e a imaginação dos estudantes, envolvendo-os em todo o processo, desde a confecção das tintas até a representação pictórica, além de ser uma proposta que pode ser realizada nos demais espaços da escola, caso não haja área externa com tamanho adequado.

Por meio das sugestões de atividades trazidas na oficina, buscou-se diversas formas de demonstrar possibilidades, embora haja pouco espaço externo das instituições escolares para a realização das propostas, para que as crianças não se prejudiquem, ficando sem esse contato.

Após essa dinâmica, realizamos a proposta do “Bordado natural”. Cada estudante escolheu uma folha e utilizando agulhas de plástico e

barbante, desenvolveram um bordado. Criando obras únicas e cheias de significado, representando ali, por meio de linhas, folhas e agulhas, a sua criatividade. Essa sugestão auxilia no desenvolvimento da motricidade fina e ampliação da noção de espaço. Para atividades como essa, é de suma importância utilizar agulhas de plástico sem ponta, visando o cuidado e o bem estar das crianças, não dispensando a supervisão.

Para finalizar a oficina, cada participante confeccionou um marca página utilizando elementos naturais, personalizando o item da maneira que desejavam. Cada marca página confeccionado foi único, não havendo nenhum igual ao outro. Observe as imagens abaixo:

Imagens 7 - Bordado natural Imagem 8 - Marca páginas



Fonte: Arquivo pessoal das autoras.

Todas as propostas desenvolvidas e organizadas na oficina visam o letramento científico e a Educação Ambiental. Com isso, os educadores e futuros educadores participantes poderão utilizar os conhecimentos construídos para realizar essa mediação, auxiliando na conexão com a natureza e seus elementos. Conforme nos traz Rodrigues e Saheb (2018, p.574) a Educação Ambiental:

[...] para além do contato com a natureza, busca a interdisciplinaridade, integrando, assim, as emoções, o respeito com os indivíduos, a colaboração, o sentimento de pertencimento, entre outros aspectos

essenciais para a formação dos indivíduos, bem como a construção de caráter, do senso de solidariedade e de justiça.

Ao realizar atividades em contato com o meio ambiente ou com elementos naturais, proporcionamos à criança uma nova leitura de mundo, sentindo-se pertencente à natureza. Além disso, possibilita a criação de lindas memórias.

Durante a oficina os estudantes mostraram-se envolvidos e interessados pela temática, realizando questionamentos, relatos e trocas de experiências. Ações como essa, poderiam ser realizadas durante o dia, possibilitando que os participantes conectem-se com a natureza nos ambientes externos, pois devido a baixa temperatura que estava na noite da oficina, a prática precisou ser realizada em sala de aula. Para Tiriba; et al (2023, p.13) “Os ambientes naturais nutrem esse processo, convidam ao brincar livre, tanto por ser bom, por sermos biofílicos, como pela diversidade de possibilidades sensoriais, estéticas, cognitivas, físicas e emocionais que proporcionam.” Pelo fato da natureza estimular os sentidos e proporcionar sentimento de aconchego e de pertencimento, é possível nos conectarmos com si próprios, possibilitando que as propostas sejam aproveitadas ao máximo, primeiro nos reconectando com a natureza, para em outro momento conseguirmos realizar a reaproximação de nossos estudantes com esse ambiente tão rico em descobertas e aprendizado.

4 Considerações finais

Considerando as contribuições das propostas desenvolvidas, foram obtidos resultados significativos, pois foi possível observar através dos encontros e trocas de experiências e posteriormente nas intervenções e na oficina, a potencialidade da natureza em práticas pedagógicas na Educação Infantil, permitindo o resgate da infância em consonância com o mundo natural. Os objetivos do trabalho foram alcançados, pois houve o letramento científico por meio de atividades propostas e também a adoção de práticas sustentáveis, visando sempre o desenvolvimento da criança de forma integral.

Ao final, conclui-se que a partir do projeto foi possível mostrar que o meio ambiente é visto como um local de paz e tranquilidade, permitindo que os indivíduos conectem-se consigo mesmos, além de ser um espaço que potencializa a criatividade e a imaginação e auxilia na concentração. Com isso, nas próximas edições do projeto espera-se dar continuidade no

trabalho, expandindo as práticas também para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, dando sequência ao letramento científico desenvolvido na Educação Infantil. É crucial incentivar o cuidado com o meio ambiente, contribuindo para que os estudantes sejam adultos transformadores e críticos, os quais adotem práticas sustentáveis, visando o bem estar do planeta.

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.

FREIRE, Paulo. Não há docência sem discência. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LOUV, Richard. **A última criança na natureza:** resgatando nossas crianças do transtorno do déficit de natureza. 1. ed. São Paulo: Aquariana, 2016.

REZENDE, Alexander. **Clarice e suas folhas.** São Paulo: Editora Paulus, 2012.

RODRIGUES, Daniela Gureski; SAHEB, Daniele. **A educação ambiental na educação infantil segundo os saberes de Morin.** *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)*, v. 99, n. 253, p. 573-588, 2018.

TIRIBA, L. **Crianças, natureza e educação infantil.** 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

TIRIBA, Léa Vargas; et al. **Na contramão da BNCC:** do emparedamento colonizador ao livre brincar. *Educ. Rev.*, Curitiba, v. 39, p.1- 25. 2023 .

RELATOS DE ATIVIDADES DO PROJETO AGROPECUÁRIA TRILÍNGUE DO IFRS CAMPUS VACARIA

Fabiane Aparecida Pereira Ambrósio

Flávia Zanatta

Francisco Bezerra dos Santos

Letícia Berneira Cardozo

1 Considerações iniciais

O projeto Agropecuária Trilíngue foi implementado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS *Campus* Vacaria no ano de 2023 e vem sendo executado desde então, por meio de atividades que integram o aprendizado de línguas estrangeiras e o ensino técnico em agropecuária. Nessa perspectiva, visa-se a uma ampliação das possibilidades de formação dos estudantes e ao desenvolvimento de visão mais globalizada da área, tendo em vista que o conhecimento contextualizado acerca de termos técnicos do campo da agropecuária em idiomas como o inglês e o espanhol, além do português, pode contribuir significativamente no crescimento pessoal, cultural e profissional dos estudantes.

Nesse contexto, ao longo do período letivo, os professores envolvidos – que ministram componentes curriculares de âmbito técnico e de línguas estrangeiras – aplicaram atividades em sala de aula, buscando articular conteúdos técnicos com o uso do português, inglês e espanhol. Nessa seara, Zolin-Vesz e Souza (2010) ressaltam que, no campo educacional, é indicado que sejam criadas possibilidades de interdisciplinaridade no que tange ao ensino e à aprendizagem de línguas estrangeiras, o que confirma a relevância da interligação entre os conhecimentos de linguagens e das áreas técnicas da agropecuária.

Diante desse contexto, o presente relato apresenta as ações realizadas no âmbito do projeto e os principais resultados observados, destacando os avanços, desafios e contribuições para a formação integral dos discentes. As práticas desenvolvidas tiveram como foco não apenas a consolidação

de conhecimentos específicos da área, mas também o fortalecimento das habilidades linguísticas, favorecendo a interdisciplinaridade e a contextualização do aprendizado.

2 O projeto Agropecuária Trilíngue

O projeto Agropecuária Trilíngue fundamenta-se na elaboração de aulas e materiais didático-pedagógicos voltados ao processo de ensino-aprendizagem de termos técnicos da área da agropecuária, em inglês e espanhol, integrados às disciplinas desses idiomas e ao português nos componentes curriculares técnicos (Ambrósio; Vendrusculo, 2024). O público-alvo principal são os estudantes do 1º ao 4º ano do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do IFRS *Campus* Vacaria.

As atividades do projeto são realizadas de forma contínua e flexível, propostas pelos professores das disciplinas envolvidas de acordo com suas demandas pedagógicas. Assim, os itens e aulas elaborados podem variar amplamente e ser aplicados em diferentes momentos do ano letivo. Entre as ações desenvolvidas, destacam-se aulas expositivo-dialogadas, apresentações de *slides*, *flashcards*, jogos (como bingo e jogo da memória), cruzadinhas, caça-palavras, cartazes, faixas, livretos, panfletos, placas, artigos científicos e listas de vocabulário, todos contemplando termos técnicos da agropecuária em português, inglês e espanhol de maneira integrada (Ambrósio; Vendrusculo, 2024).

Ainda de acordo com Ambrósio e Vendrusculo (2024), os discentes são estimulados a assumir um papel ativo na execução das tarefas, participando da confecção de materiais, leituras, produções escritas, buscas de significados, traduções e relações de informações. Dessa forma, o desenvolvimento do projeto ocorre gradualmente, respeitando a organização e a disponibilidade de cada docente, que define as estratégias, abordagens e atividades conforme seu planejamento e o andamento dos conteúdos.

O ponto central da proposta é garantir que os discentes tenham contato constante com termos e expressões específicas da agropecuária nas três línguas, favorecendo a construção de um léxico útil para a leitura de textos técnicos e a compreensão de processos da área. Nesse sentido, a imersão dos estudantes em contextos bilíngues e trilíngues amplia a assimilação, memorização e aprendizagem dos conteúdos. Assim, o Projeto Agropecuária Trilíngue configura-se como uma iniciativa que alia

interdisciplinaridade e inovação pedagógica, estimulando a adesão dos discentes às práticas de estudo e ampliando suas possibilidades de uso das línguas estrangeiras de forma contextualizada e significativa.

3 Relatos de atividades do projeto Agropecuária Trilíngue

Os depoimentos a seguir correspondem ao desenvolvimento de atividades em sala de aula com discentes do Curso Técnico em Agropecuária do IFRS *Campus* Vacaria, que foram conduzidas por professores que ministram aulas de componentes curriculares da área de Linguagens.

3.1 O ensino de língua inglesa com foco em competências profissionais

A atividade em questão, desenvolvida como contribuição ao projeto Agropecuária Trilíngue, foi aplicada para a turma do 4º ano do Curso Técnico em Agropecuária do IFRS *Campus* Vacaria, na disciplina de Língua Estrangeira Moderna: Inglês III. A ação pedagógica contou com a participação de dezoito discentes com diferentes níveis de proficiência no idioma, e está alinhada à ementa da disciplina, cujo objetivo central é desenvolver as quatro habilidades linguísticas – compreensão leitora, produção escrita, compreensão auditiva e produção oral, visando capacitar os estudantes para atuação profissional no contexto globalizado, com foco específico em sua área de formação.

Desde as primeiras aulas da disciplina, observou-se um engajamento significativo por parte dos discentes, especialmente quando os conteúdos abordavam terminologias e situações próprias da agropecuária. Esse interesse demonstrado reforçou a necessidade de evidenciar, de forma prática, a relevância do inglês como ferramenta profissional essencial, tanto para a compreensão de manuais técnicos e novas tecnologias quanto para a inserção no mercado de trabalho e desenvolvimento profissional. Moita Lopes (2008, p. 39) nos diz que deve haver uma preocupação constante em se pensar o ensino de inglês em termos da realidade brasileira, já que é imprescindível o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras nas realidades locais que estão cada vez mais complexas. Assim, tornou-se fundamental adotar estratégias didáticas que ultrapassassem o ensino convencional, com abordagens para a sala de aula de vocabulário

especializado e simulações de situações reais vivenciadas no cotidiano da profissão.

A atividade foi dividida em três etapas, cada qual com objetivos que contribuíssem para o aprendizado dos termos técnicos. Na primeira, foi apresentada uma lista de palavras em inglês com seus equivalentes em português. Termos como *livestock* (gado), *harvest* (colheita) e *irrigation* (irrigação) foram introduzidos, e muitos discentes já reconheciam alguns deles, o que facilitou o início da comunicação. No entanto, palavras como *crop rotation* (rotação de culturas) e *soil* (solo) exigiram uma explicação mais detalhada, com exemplos ligados diretamente às práticas que eles já estudavam em outras disciplinas. Ao final dessa etapa, grande parte da turma conseguiu associar corretamente todos os termos, enquanto o restante apresentou de um a dois erros, demonstrando um bom domínio geral do vocabulário.

Na etapa seguinte, trabalhamos com um texto sobre agricultura de precisão, que abordou o uso de drones, sensores e GPS no campo, os aspectos da chamada Agricultura 4.0, que é o uso da inteligência artificial no campo. Foi interessante ver como os discentes se identificaram com o tema, já que alguns relataram conhecer propriedades rurais que utilizavam essas tecnologias. Isso gerou um debate espontâneo sobre como o inglês poderia ser útil para entender manuais de equipamentos ou acompanhar inovações tecnológicas no agronegócio, além da percepção de que a inteligência artificial pode ser uma aliada no trabalho e aumento da produção no campo.

Como atividade prática, propusemos a produção de um texto curto em inglês, no qual os discentes descreveram uma “fazenda ideal altamente tecnológica”. A maioria conseguiu aplicar o vocabulário técnico aprendido (como *smart sensors*, *automated irrigation* e *data analysis*) de forma contextualizada, embora alguns tenham apresentado dificuldades pontuais com estruturas gramaticais. Abaixo, apresenta-se três exemplos de respostas produzidas pelos discentes:

Aluno A: *My ideal farm is very organized and sustainable. We grow organic fruits and vegetables without using any chemicals. The farm has modern machinery to help with planting and harvesting. Our livestock is treated well and lives in clean, comfortable spaces. We are about nature and always work to protect the environment and we treat the animals with respect.*

Aluno B: *The perfect farm, in my opinion, is one that uses low-pollution machinery, uses sustainable techniques and healthy living, and that uses good quality seeds to get a good harvest.*

Aluno C: *My ideal farm uses sustainable practices to care for nature. It has modern machinery to help with planting and harvesting. The livestock is well cared for and lives in clean spaces. We grow organic fruit and vegetables without chemicals. The harvest is rich thanks to the healthy soil and good weather.*

Esta etapa mostrou como o inglês técnico pode ser aplicado em contextos reais do agronegócio, despertando o interesse dos discentes pela inovação tecnológica no campo. Neste contexto, assim como constatou Magalhães (2018), reafirmamos que uma aprendizagem efetiva de línguas só pode ocorrer através de um processo interativo, dinâmico, vivo, que trate das experiências sociais de cada indivíduo. Desse modo, o ensino de inglês na atualidade coloca desafios importantes para os professores. Embora proporcione acesso a culturas globais, pode tornar-se fator de exclusão quando limitado às classes sociais privilegiadas, aprofundando as assimetrias da globalização.

Quanto à significância da produção textual, esta revelou que a maioria assimilou os termos essenciais, embora alguns ainda precisem de reforço em estruturas gramaticais. O debate espontâneo e os exemplos práticos trouxeram relevância ao conteúdo, ao conectar a aprendizagem da língua às demandas do setor. Assim, consolidou-se não apenas o vocabulário, mas também uma visão crítica sobre o futuro da agricultura.

A parte mais dinâmica foi o *role-play*, que simula a dinâmica e as necessidades de uma comunicação real, tornando o aprendizado mais memorável. Nesta parte, os discentes simularam diálogos entre um Técnico em Agropecuário brasileiro e um estrangeiro que visita a fazenda onde o brasileiro coordena. No início, houve muita timidez, mas aos poucos eles foram se soltando, especialmente quando perceberam que não precisavam de um inglês perfeito, pois o foco era a comunicação. A atividade previa três perguntas, a saber: a) *What crops do you grow here?* (Quais culturas vocês plantam aqui?) b) *How do you control pests?* (Como se controlam as pragas?) e c) *Do you use organic fertilizers?* (Vocês usam fertilizantes orgânicos?) que foram praticadas entre os discentes, alguns até improvisaram, trazendo termos que haviam aprendido minutos antes. Na tabela abaixo, apresenta-se 3 exemplos das respostas dos discentes:

Quadro 1: Respostas apresentadas pelos discentes.

a) What crops do you grow here?	b) How do you control pests?	c) Do you use organic fertilizers?
Aluno A: <i>We grow corn, soybeans and fruits like grape.</i>	<i>We use natural methods, like biological control and crop rotation.</i>	<i>Yes, we use compost and manure to improve soil fertility.</i>
Aluno B: <i>A little bit everything like soy, beans and corn.</i>	<i>By using pesticides and doing the MIP (Integrated Pest Management).</i>	<i>Yes, we use chicken manure.</i>
Aluno B: <i>We grow soybeans, corn and wheat.</i>	<i>With pesticides.</i>	<i>Yes, here we use organic fertilizer, such as manure and compost, which strengthens the soil.</i>

Fonte: Os autores.

O desafio da heterogeneidade de proficiência foi contornado por meio da diferenciação de instruções. As explicações foram adaptadas em ritmo e complexidade, e os discentes com maior domínio foram incentivados a atuar como monitores durante as atividades em grupo. Essa estratégia não apenas garantiu que todos acompanhassem o conteúdo, mas também promoveu uma dinâmica colaborativa na sala de aula, na qual o conhecimento era compartilhado entre pares. Alguns termos técnicos também exigiram repetição e exemplos visuais: mostrar imagens de um *greenhouse* (estufa) ou de um *plow* (arado) ajudou bastante.

No final, o resultado foi positivo. Os discentes sugeriram temas para as próximas aulas, o que mostra que quando o conteúdo faz sentido para a realidade deles, o aprendizado se torna mais significativo. Assim, por meio da atividade comprova-se que o ensino de inglês em cursos técnicos integrados ao Ensino Médio não precisa ser genérico. Quando trazemos o contexto profissional para a sala de aula, os discentes não apenas aprendem melhor, mas também passam a valorizar o idioma como uma ferramenta essencial para o seu futuro.

3.2 Conhecendo publicações técnicas: levantamento de informações básicas sobre livros da área agropecuária em língua espanhola

O acesso a publicações técnicas em diferentes idiomas constitui um recurso essencial para a formação acadêmica e profissional de estudantes da área da agropecuária. Vesz e Souza (2010) afirmam que o ensino de línguas estrangeiras em cursos técnicos tem como objetivos o entendimento de textos técnicos e a compreensão de discursos produzidos sobre aspectos sociopolíticos do mundo do trabalho. Nesse sentido, conhecer obras disponíveis em língua espanhola favorece tanto a ampliação do repertório bibliográfico quanto o contato com termos específicos utilizados em contextos internacionais, principalmente na região do Mercosul.

Com o objetivo de conhecer e explorar informações de publicações da área técnica da agropecuária, os estudantes do 4º ano do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do IFRS *Campus* Vacaria, no componente curricular de Língua Estrangeira Moderna: Língua Espanhola IV, foram reunidos em cinco grupos com quatro componentes cada e um grupo com cinco componentes e, em seguida, receberam livros da área agropecuária em espanhol e foram orientados a coletar e registrar no caderno os seguintes dados da obra recebida:

- a. Título e subtítulo (se houver) do livro;
- b. Autoria;
- c. País e cidade da publicação;
- d. Assunto principal da obra;
- e. Público-alvo.

Além desses dados, cada grupo deveria elaborar um texto curto, de cinco a dez linhas, aproximadamente, em espanhol, expondo a relevância do tema da obra para a área agropecuária, ou seja, quais as principais contribuições da publicação para o público-alvo e comunidade em geral. Enfim, foi solicitado que cada grupo apresentasse, oralmente e em espanhol, para os colegas, as informações obtidas. A proposta buscou proporcionar aos estudantes o contato com um panorama inicial das fontes disponíveis, estimulando a familiarização com o vocabulário técnico e a consulta a materiais de referência em língua estrangeira.

Os livros disponibilizados aos discentes foram os seguintes:

- *Rastreabilidad: requerimientos y experiencias internacionales*, de Alejandra Díaz e Sacha Trelles, Costa Rica, 2007;

- *Buenas Prácticas Agrícolas: guía para pequeños y medianos agroempresarios*, de Alejandra Díaz, Costa Rica, 2019;
- *Inventario y características principales de los mapas de riesgos para la agricultura disponibles en los países de América Latina y el Caribe*, de Adriana Basualdo, Mercedes Berterretche e Fernando Vila, Costa Rica, 2025;
- *Filtración Dinámica*, de Felipe Solsona, Peru, 2003;
- *Observaciones sobre la elaboración del camarón congelado en Venezuela*, de E. Tornes, P. George e Alis Rivera, Venezuela, 1970;
- *Estilos de desarrollo, energía y medio ambiente: un estudio de caso exploratorio*, da Comisión Económica para América Latina (CEPAL) e do Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA), com colaboraçã do consultor Sergio Alvarado.

Fotografia 01: Obras técnicas da área agropecuária em língua espanhola.



Fonte: Os autores.

Os grupos realizaram o levantamento das informações em aproximadamente quinze minutos, registrando os dados no caderno. A seguir, apresentaram os resultados das análises das obras, oralmente, em espanhol, para os colegas de turma e para a docente, elencando os principais elementos da composição da obra, bem como um resumo do tema e sua relevância para os estudos da área agropecuária. Os discentes foram

orientados pela professora a utilizar anotações como roteiro e suporte para a realização da apresentação oral. Ao fim da atividade, constatou-se que os estudantes demonstraram segurança no uso da língua espanhola, ainda que com algumas limitações lexicais e estruturais. Verificou-se, também, o desenvolvimento da habilidade de interpretação e análise crítica das obras, aliado ao exercício de comunicação oral em língua estrangeira, favorecendo tanto a ampliação do repertório técnico da área agropecuária quanto o fortalecimento da autonomia dos discentes no processo de aprendizagem. Cabe ressaltar que, em futuras atividades, os discentes terão contato com capítulos ou artigos completos presentes nesses livros, para que realizem uma leitura mais aprofundada e completa de textos da área técnica agropecuária em espanhol.

Ao aproximar os discentes de obras nesse idioma, pretende-se contribuir para o desenvolvimento de competências linguísticas aplicadas ao contexto profissional, bem como incentivar a autonomia na busca e utilização de bibliografia especializada. Dessa forma, o levantamento não apenas serve como guia de consulta, mas também como instrumento pedagógico de apoio à aprendizagem interdisciplinar no âmbito do projeto Agropecuária Trilíngue.

3.3 Relatar para aprender: gênero relatório como ponte entre a agropecuária e a língua inglesa

A atividade foi aplicada na turma do 3º ano do Curso Técnico em Agropecuária do IFRS *Campus* Vacaria, no componente de Língua Estrangeira Moderna: Inglês II. A proposta está alinhada à ementa da disciplina, que tem como objetivo central o desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas – compreensão leitora, produção escrita, compreensão auditiva e produção oral – de forma integrada, possibilitando aos estudantes agir e interagir no mundo social em língua inglesa.

É importante ressaltar que a turma é composta por catorze discentes com diferentes níveis de proficiência no idioma e que eles já haviam trabalhado, na disciplina de língua inglesa, com termos técnicos da área de fruticultura, contribuindo, assim, para fornecer subsídios para a produção textual.

Na atividade proposta, os estudantes foram solicitados a produzir um relatório curto em inglês com base em experiências práticas vivenciadas no curso. A atividade foi estruturada a partir da abordagem por gêneros,

entendida como perspectiva que concebe a linguagem como prática social e que organiza o ensino a partir de textos que circulam em diferentes esferas da vida cotidiana, acadêmica e profissional (Bakhtin, 2011; Schneuwly; Dolz, 2011). Para Bakhtin (2011), a linguagem deve ser compreendida como prática social, materializada em gêneros do discurso, que são formas relativamente estáveis de enunciado e se constituem historicamente nas diferentes esferas de atividade humana. Schneuwly e Dolz (2011), por sua vez, contribuem para o ensino ao propor a exploração pedagógica desses gêneros por meio de sequências didáticas, de modo que os discentes desenvolvam capacidades de linguagem, isto é, de ação, discursiva e linguístico-discursiva para agir em situações concretas de comunicação. Nesse sentido, ao produzir relatórios, os estudantes não apenas praticaram a língua inglesa, mas também se apropriaram de um gênero textual que circula em contextos acadêmicos e profissionais.

Inicialmente, os estudantes realizaram a leitura de um texto adaptado do gênero relato científico/acadêmico, no qual se descrevem procedimentos de cultivo de plantas medicinais em estufa. A partir desse texto, eles responderam a questões de interpretação e de análise linguística, como identificação do gênero, compreensão de informações específicas e reconhecimento do uso do tempo verbal *Simple Past*, considerado uma *salient form* (forma saliente), por se tratar de um aspecto gramatical perceptível e recorrente no discurso.

Na sequência, os estudantes foram orientados a elaborar seus próprios relatórios. Para tanto, foi disponibilizada uma estrutura típica desse gênero textual: título, objetivo, procedimentos, resultados e conclusão. O uso do *Simple Past* foi solicitado como recurso linguístico central para a organização da experiência relatada. Essa estrutura não apenas guiou a escrita, mas também possibilitou que os discentes compreendessem o relatório como um texto que cumpre a função social de registrar, de forma clara e objetiva, o que foi feito, como foi feito e quais foram os resultados obtidos. Abaixo, apresenta-se três exemplos de respostas produzidas pelos discentes:

Aluno A: *The objective was to observe the germination of beans. We planted ten bean seeds in soil trays and watered them every day. The beans germinated after three days and produced healthy green leaves. We learned that constant irrigation and clean trays improved the germination rate.*

Aluno B: *The objective was to study the growth of lettuce plants. We planted 30 lettuce seedlings in the school greenhouse. We watered them every*

morning and afternoon. We also changed the soil and observed the plants. The lettuce grew well. The leaves were green and strong. We learned that good irrigation and soil preparation were very important for lettuce growth.

Aluno C: The objective was to observe the effect of feed on milk production. We fed the cows with silage and concentrate every day, and we also gave them fresh water. As a result, the cows were healthy and produced more milk. We learned that good nutrition improve milk yield.

Ainda que as produções apresentem desvios gramaticais, o objetivo maior da atividade foi alcançado, uma vez que os estudantes conseguiram mobilizar o gênero relatório para registrar de forma clara e objetiva suas experiências no curso. Observou-se também que o uso de palavras cognatas facilitou a escrita, pois os discentes puderam recorrer a termos próximos ao português e ao espanhol, o que contribuiu para ampliar o vocabulário e reduzir inseguranças durante a produção. Isso demonstra que a proposta não esteve centrada exclusivamente na correção formal, mas sim na apropriação das características discursivas do gênero, permitindo que os discentes compreendessem sua função social e seu uso em contextos acadêmicos e profissionais.

3.4 Explorando o gênero plano de estudos a partir dos procedimentos necessários à realização de um intercâmbio estudantil

A atividade aqui relatada foi desenvolvida com a turma de 4º ano do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do IFRS Campus Vacaria, nos anos de 2023 e 2024, no componente curricular Língua Estrangeira Moderna: Língua Espanhola IV. Ela foi levada a cabo no terceiro trimestre letivo e teve como eixo norteador a exploração do percurso a ser trilhado por quem almeja realizar um intercâmbio em nível de graduação.

Partindo da ementa do componente curricular, cujo objetivo é “Utilizar as quatro habilidades linguísticas: leitura, escrita, produção de texto (oral e escrito) e compreensão de texto (oral e escrito) para agir no mundo social e interagir com ele a partir de temas como esportes e lazer, profissões e horas” (PPC, 2016, p. 99), a proposta didática culminou na elaboração de um plano de estudos, gênero textual que tem o propósito comunicativo de apresentar os motivos que um candidato a intercâmbio tem para pleitear uma vaga em uma universidade estrangeira e indicar as atividades acadêmicas que pretende realizar na instituição de destino. Ao

longo do seu desenvolvimento, foi trabalhado o léxico das profissões e, neste âmbito, houve a exploração de vocabulário relativo aos interesses de formação dos estudantes posteriormente à conclusão do Ensino Médio Integrado e o reforço de estruturas gramaticais já estudadas, com ênfase no tempo verbal *condicional simple* e na estrutura do verbo *gustar*, conteúdos constantes na ementa e trabalhados nos trimestres anteriores.

A abordagem do gênero plano de estudos se organizou em torno de um conjunto de atividades motivada pelos pressupostos teóricos e metodológicos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que propõem a exploração pedagógica dos gêneros a partir da elaboração de sequências didáticas (SD), entendidas como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004, p. 97), que tem como propósito “dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis” (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004, p. 98). Segundo os citados autores, uma sequência didática tem “a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004, p. 98). Porém, cabe destacar que a proposta aqui apresentada não seguiu criteriosamente o procedimental estabelecido para a SD pelos autores, o qual estabelece uma série de etapas fundamentais, iniciando pela apresentação da situação de comunicação, passando pela produção inicial do gênero textual abordado, que é seguida da organização de módulos para promover atividades de análise e reflexão de problemas identificados na produção inicial, e culminando na produção final do gênero.

A proposta didática foi desenvolvida ao longo de dez aulas de 50 minutos cada, durante o terceiro trimestre letivo dos anos de 2023 e 2024. Neste ano, a turma era composta por doze estudantes; naquele, por treze. O trabalho foi realizado individualmente, dado que partiria da pretensão de cada estudante em relação à sua formação em nível superior.

Na primeira aula, foi trabalhado o texto “Lo que debes saber para estudiar en el extranjero”, escrito por Nayeli Meza Orozco e publicado na revista Forbes México (<https://forbes.com.mx/lo-que-debes-saber-para-estudiar-en-el-extranjero/>). Tratou-se de uma atividade de leitura e compreensão de texto, seguida da realização de exercícios relativos à identificação de vocabulário e à compreensão do conteúdo. Dentre o léxico

explorado, deu-se destaque àquele relacionado ao contexto de intercâmbio, como ‘postularese’, ‘beca’, ‘pasantía’, ‘promedio’, ‘movilidad’ y admisión’.

Na segunda aula, procedeu-se à correção das atividades sobre o texto lido na aula anterior. Em seguida, a turma assistiu a um vídeo em que um estudante do curso de Engenharia de Controle e Automação do IFRS *Campus* Farroupilha relata sua experiência de ter participado do edital de Mobilidade Estudantil do IFRS e ter passado um semestre estudando no Instituto Politécnico de Bragança, em Portugal (<https://www.youtube.com/watch?v=8loWf2R6twv>). A partir do teor do texto e do vídeo, empreendeu-se uma conversa sobre o intercâmbio estudantil como uma oportunidade de preparação para os desafios que o mundo do trabalho traz e uma experiência que promove o contato com outras línguas, culturas e formas de ver o mundo, o que pode enriquecer não só a vida profissional, como também a pessoal. Por fim, as turmas foram solicitadas a registrar no caderno uma frase manifestando seus desejos em relação à realização de um intercâmbio, utilizando para tal a estrutura “Me gustaría estudiar en _____ porque _____. Tal frase foi lida na aula seguinte e, com essa atividade, buscou-se resgatar os conteúdos *condicional simple* e *verbo gustar* e dar início à proposta de conhecer o que é necessário para realizar um intercâmbio estudantil.

Na terceira aula, trabalhou-se o vocabulário das profissões a partir da leitura da coluna “Las profesiones del futuro”, escrita por Manuel Jabois e publicada no Jornal El País España (https://elpais.com/elpais/2020/03/17/opinion/1584456534_040705.html). Os estudantes listaram as profissões mencionadas no texto e também receberam um material impresso contendo o nome de outras profissões em espanhol. Após isso, foram orientados a redigir no caderno sua pretensão de formação profissional com base na estrutura “Pienso estudiar _____ porque quiero ser _____. Por fim, todos leram essa frase e a construída na aula anterior sobre a realização de intercâmbio.

A quarta aula consistiu na exposição dos procedimentos necessários à realização de um intercâmbio. Isso se deu a partir da simulação de uma situação em que um estudante da UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul) decidisse se candidatar a uma vaga de intercâmbio. Para tal, mostrou-se o site da universidade, os caminhos a serem percorridos para obter informações e o que é preciso providenciar para candidatar-se. Essa explanação permitiu aos estudantes perceber que para fazer um intercâmbio há algumas exigências, sendo uma delas estar matriculado em

uma instituição de ensino superior, já que essas costumam ter convênios com universidades estrangeiras e oferecem programas de mobilidade a seus estudantes. Também ficaram sabendo que a escolha do país para onde ir tem a ver com o curso realizado, com o que é ofertado na universidade estrangeira, já que a intenção é aproveitar o estudado em outro país no cumprimento dos créditos na universidade de origem, e, obviamente, com os conhecimentos linguísticos do idioma falado no país de destino. O propósito dessa aula foi mostrar aos discentes que a realização de um intercâmbio exige uma longa preparação prévia para atender às exigências dos programas, tais como passaporte, currículo, plano de estudos, carta de apresentação, certificação de proficiência, visto, orçamento etc.

A quinta aula foi dedicada à exploração do gênero plano de estudos, que é um dos documentos básicos que o candidato deve providenciar quando quer participar de um programa de mobilidade acadêmica. A partir da leitura e da análise de um plano de estudos redigido por um estudante universitário brasileiro interessado em realizar um intercâmbio no México, trabalhou-se com as turmas o propósito comunicativo do gênero textual e sua estruturação, destacando que se trata de um texto no qual se apresentam informações específicas sobre os componentes curriculares que o candidato pretende cursar, como nome e carga horária, e sobre os benefícios que a atividade de intercâmbio pode promover. Destacou-se que alguns planos de estudos podem ser elaborados em formulários próprios da instituição de origem do estudante e incluem a assinatura de autoridades responsáveis pela atividade.

A sexta e a sétima aulas foram destinadas à pesquisa sobre possibilidades reais de intercâmbio estudantil com base na universidade brasileira em que os estudantes pretendiam estudar, no curso que desejavam fazer e na universidade estrangeira em que poderiam cursar um ou dois semestres, tendo em vista os convênios existentes na instituição de origem. A pesquisa foi sistematizada em um arquivo, redigido em língua espanhola, postado no Moodle no recurso Glossário, e apresentado oralmente, em língua portuguesa, nas aulas oito e nove.

Abaixo estão as orientações que foram seguidas pelos estudantes para a realização do trabalho:

Quadro 2: Diretrizes para a realização do trabalho.

La actividad que ustedes harán parte de esta idea:
 Imaginen que quieren cursar disciplinas en una universidad extranjera durante un semestre. Para eso, tienen que definir una universidad de origen, investigar sobre su programa de movilidad estudiantil, decidir a qué país e institución les gustaría ir, qué disciplinas les gustaría cursar y hacer una búsqueda sobre lo que ofrece la universidad elegida. Entonces, seleccionar dos o tres disciplinas de su interés y elaborar su Plan de estudios. No hace falta que sea tan completo como el de arriba, pero en él ustedes deben presentar las disciplinas elegidas y justificar brevemente su elección.

En el archivo conteniendo los resultados de la investigación debe aparecer:
 1- La institución de origen pretendida e informaciones sobre su programa de movilidad y lo que es necesario para hacer el intercambio (países conveniados, exigencias de semestre, notas, certificación de proficiencia etc);
 2- Indicación del curso que pretenden hacer en la universidad de origen;
 3- Indicación del país y de la institución en los que pretenden hacer el intercambio;
 4- El plan de estudios conteniendo las dos o tres disciplinas que van a cursar en la universidad extranjera y la explicación del porqué de la elección de esas disciplinas.

Los resultados de la investigación serán presentados y compartidos a través de la herramienta *Glossário* y quedarán disponibles a todos, para que puedan tener acceso a las investigaciones unos de los otros.

Fonte: Os autores.

A aula oito foi destinada à apresentação de apontamentos da professora sobre aspectos a serem ajustados no trabalho, sobretudo quanto ao plano de estudos, e à realização destes por parte de quem precisasse.

Nas aulas nove e dez, ocorreram as apresentações dos resultados da pesquisa. Cada estudante teve até oito minutos para compartilhar com os colegas suas descobertas e suas intenções de formação superior e de intercâmbio. Para tal, puderam valer-se do próprio arquivo postado no Glossário no Moodle ou de uma apresentação em slides. Optou-se pela apresentação em língua portuguesa para evitar a leitura e garantir a fluidez na veiculação das informações.

Abaixo apresenta-se um exemplo dos planos de estudo elaborados pelos estudantes:

Imagem 1: Plano de estudos elaborado por um estudante da turma de 2024

<p>Plan de Estudios</p> <p>Soy estudiante del curso Técnico en Agropecuaria en el IFRS, donde he adquirido conocimientos sobre producción agrícola, manejo de animales y tecnologías aplicadas al campo. Mi objetivo es ampliar mi formación con contenidos enfocados en la agricultura sostenible e innovación tecnológica.</p> <p>País e Institución de Destino</p> <p>País: México</p> <p>Institución: Universidad Autónoma Chapingo</p> <p>Justificación de la Elección:</p> <p>La Universidad Autónoma Chapingo es referente en América Latina en enseñanza e investigación en ciencias agrícolas, ofreciendo un enfoque innovador para la agricultura sostenible. He elegido esta institución por su enfoque en soluciones prácticas para el desarrollo rural, alineado con los desafíos y oportunidades de la agricultura en Brasil.</p>	<p>Durante mi estancia en la Universidad Autónoma Chapingo, pretendo cursar las siguientes disciplinas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Introducción a la Agricultura Sostenible: Esta disciplina ofrece conocimientos fundamentales sobre prácticas agrícolas sostenibles, esenciales para mitigar los impactos ambientales de la agricultura tradicional. Complementará mi formación, preparándome para aplicar estas técnicas en la realidad brasileña. 2. Manejo de Suelos y Fertilidad: He elegido esta disciplina debido a su relevancia en la recuperación de suelos degradados y manejo sostenible, un tema directamente relacionado con los desafíos de la producción agrícola en el Rio Grande do Sul después de eventos extremos como inundaciones. 3. Innovación Tecnológica en Agricultura: Esta materia aborda el uso de tecnologías innovadoras para aumentar la eficiencia productiva y mejorar la gestión de recursos en el campo, lo que es esencial para modernizar las prácticas agrícolas y hacerlas más competitivas. <p>Conclusión</p> <p>Participar de este intercambio en la Universidad Autónoma Chapingo será una oportunidad única de integrar conocimientos avanzados en agricultura sostenible, manejo de suelos e innovaciones tecnológicas. Esta experiencia fortalecerá mi formación técnica, permitiéndome contribuir al desarrollo de soluciones agrícolas más eficientes y sostenibles en Brasil.</p>
--	--

Fonte: Os autores.

Os resultados da proposta didática foram positivos, uma vez que todos os estudantes de fato se colocaram na situação comunicativa estabelecida, simulando, portanto, a experiência de conhecer os procedimentos necessário para realizar um período de estudos em outro país e produzir um dos documentos demandados, o plano de estudos. Também foi importante o momento de compartilhar as descobertas, já que o escopo das escolhas foi bastante abrangente. O retorno dos estudantes foi muito significativo, havendo manifestações bastante entusiasmadas sobre a inserção da realização de um intercâmbio, durante sua formação superior, em seus planos futuros.

4 Considerações finais

O projeto Agropecuária Trilíngue, desenvolvido no IFRS *Campus* Vacaria, vem se consolidando como uma iniciativa relevante para a integração entre o ensino técnico em agropecuária e o aprendizado de línguas estrangeiras, especialmente a língua inglesa e a língua espanhola. As atividades desenvolvidas ao longo do período letivo demonstraram que a articulação entre português, inglês e espanhol contribui não apenas para o fortalecimento das habilidades linguísticas, mas também para a compreensão contextualizada de termos técnicos da área, ampliando as perspectivas acadêmicas e profissionais dos estudantes.

Observa-se que os resultados alcançados evidenciam avanços significativos, tanto no domínio de conteúdos específicos da agropecuária quanto no contato prático com diferentes idiomas. Além disso, a interdisciplinaridade promovida pelo projeto favoreceu uma formação mais ampla e integrada, estimulando a participação ativa dos discentes e proporcionando experiências de aprendizagem diversificadas.

Dessa forma, conclui-se que o Agropecuária Trilíngue representa uma contribuição expressiva para a formação integral dos discentes, ao unir conhecimento técnico e competência linguística em um processo contínuo, inovador e alinhado às demandas de um mundo cada vez mais globalizado.

Referências

AMBRÓSIO, Fabiane A. P.; VENDRUSCULO, Emanuele do Amaral. O Projeto Agropecuária Trilíngue do IFRS *Campus* Vacaria. In: ADAMS,

Adair; SOARES, Renata Serpa; FERNANDES, Maria Elizabete. (org.). **Compartilhando saberes e experiências docentes - Volume 7**. Santo Ângelo: Metrics, 2024. p. 81-92.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org. de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

MAGALHÃES, Sigrid Rochele Gusmão Paranhos. Desafios para um ensino contextualizado e crítico do inglês como a língua do mundo. **Cenas Educacionais**, v. 1, n. 1, p. 185-206, 2018.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de aprendizagem de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006.

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO – PPC. **Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio**. Vacaria: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - IFRS, out. 2016. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1t-XnmpIR58QiZZcDJhuEWiNTInTCtDJu/view>. Acesso em: 23 out. 2025.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. 3.ed. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2011.

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. 2025.

ENTRE MAPAS E BÚSSOLAS: O ENSINO DO ESPORTE DE ORIENTAÇÃO NA ESCOLA

Juliano Gonçalves Fernandes
Sandra Claudia de Moraes Fernandes

1 Considerações iniciais

O presente capítulo tem como objetivo relatar a experiência pedagógica vivenciada no ensino do esporte de orientação nas aulas de Educação Física, desenvolvidas com turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal de Ensino Fundamental Pedro Álvares Cabral, localizada na cidade de Vacaria/RS. O problema que norteou o trabalho foi: como inserir um esporte pouco difundido, como a orientação, no contexto escolar, de forma a promover aprendizagem significativa? A justificativa para esta experiência está na relevância de diversificar os conteúdos da Educação Física escolar, aproximando os alunos de modalidades que envolvem raciocínio lógico, tomada de decisão e interação com o meio ambiente. A metodologia adotada foi de caráter prático-pedagógico, realizada ao longo de dois meses, com dois encontros semanais de 45 minutos, incluindo aulas teóricas em sala e atividades práticas dentro do espaço escolar.

2 Desenvolvimento

O esporte de orientação, segundo Silva (2014), é uma modalidade que combina habilidades físicas e cognitivas, envolvendo a utilização de mapas e bússolas para a realização de percursos em ambientes variados. No ambiente escolar, ele representa uma oportunidade de trabalhar o movimento associado ao raciocínio lógico, promovendo interdisciplinaridade com conteúdos de Geografia e Matemática.

A Educação Física, ao incorporar modalidades alternativas ao esporte tradicional, amplia o repertório cultural dos alunos, conforme aponta Darido (2012), ao destacar que a escola deve ser um espaço de vivência diversificada de práticas corporais, não se restringindo às mais

populares. Nesse sentido, trazer a orientação para as aulas contribuiu para despertar o interesse dos estudantes e ampliar seus horizontes esportivos.

As aulas foram desenvolvidas em etapas progressivas. Inicialmente, realizou-se a apresentação teórica do esporte, seus materiais e regras, por meio de vídeos e recursos didáticos em sala de aula. Em seguida, foi introduzido o estudo e a prática do uso da bússola: os alunos desenharam uma bússola em seus cadernos, identificaram a agulha magnética, os pontos cardeais e as marcas de graus, aprenderam como segurar e alinhar corretamente o instrumento e fizeram exercícios de leitura de graus. Trabalhos práticos incluíram traçar azimutes simples, deslocamentos orientados por direção (ir e voltar) e exercícios de calibração entre bússola e terreno.

Figura 1 – Atividade de aprendizagem sobre o uso da bússola.



Fonte: Arquivo pessoal dos autores (2025)

O trabalho com mapas cartográficos de orientação foi outra etapa central. Os estudantes aprenderam a identificar tipos de terreno e curvas de nível (quando aplicáveis ao mapa utilizado), a simbologia referente à vegetação e outros elementos, as legendas, além de desenvolver noções de distância e escala. A articulação entre mapa e bússola foi enfatizada: os alunos praticaram transpor azimutes do mapa para o campo e converter direções do terreno em orientações no mapa.

Figura 2 – Atividades utilizando a bússola e os mapas cartográficos



Fonte: Arquivo pessoal dos autores (2025)

As atividades práticas dentro do ambiente escolar incluíram caça ao tesouro com mapas da escola — em que, a partir de um mapa, os alunos deveriam localizar palavras ou números e, ao final, formar palavras ou resolver cálculos —, provas de procura de objetos guiadas pela bússola e pequenos percursos de competição de orientação adaptados ao pátio/quadra/espço escolar. Essas atividades foram planejadas de forma progressiva, de modo que o nível de complexidade aumentasse conforme a turma dominava os procedimentos básicos.

Figura 3 – Atividades em grupos de orientação



Fonte: Arquivo pessoal dos autores (2025)

Segundo Zabala (1998), a aprendizagem significativa ocorre quando os conteúdos são organizados em sequência lógica, possibilitando que os alunos construam o conhecimento gradualmente. Essa sequência — teoria em sala, treino com a bússola e mapas, e aplicação em atividades lúdicas e competitivas — sustentou o processo pedagógico implementado.

As práticas culminaram em atividades lúdicas e desafiadoras, que despertaram grande motivação entre os alunos. Além do aspecto recreativo, observou-se o desenvolvimento de competências como tomada de decisão, resolução de problemas e trabalho em equipe.

De acordo com Freire (1996), a educação deve possibilitar experiências que unam teoria e prática, em uma perspectiva problematizadora, onde o aluno se torna sujeito ativo do processo de aprendizagem. Isso se concretizou ao ver que, após a vivência escolar, diversos alunos demonstraram interesse em participar de competições formais de orientação.

O resultado mais significativo foi a participação de estudantes nos JERGS – Jogos Escolares do Rio Grande do Sul, onde conquistaram medalhas em fases regionais e chegaram a competir em nível estadual. Esse desdobramento evidencia o impacto positivo da experiência pedagógica, que ultrapassou os limites da escola e incentivou os jovens a continuarem vinculados ao esporte.

Figura 4 – Participação na Orientação dos Jogos Escolares do Rio Grande do Sul.



Fonte: Arquivo pessoal dos autores (2025)

3 Considerações finais

A experiência com o ensino do esporte de orientação nas aulas de Educação Física na Escola Municipal de Ensino Fundamental Pedro Álvares Cabral, em Vacaria/RS, demonstrou a relevância de ampliar o repertório de práticas corporais trabalhadas no ambiente escolar. O projeto possibilitou que os alunos desenvolvessem não apenas habilidades motoras, mas também competências cognitivas, como leitura de mapas, interpretação de escalas, noções de espaço e direção, e o uso da bússola, que permitiu compreender a orientação espacial e a tomada de decisão.

Além disso, o caráter lúdico das atividades favoreceu o engajamento e a participação ativa dos estudantes, mostrando que o ensino do esporte de orientação pode ser adaptado à realidade escolar e contribuir para a formação integral dos educandos. O impacto da experiência foi percebido pelo entusiasmo dos alunos e pelos resultados obtidos em competições oficiais, como os Jogos Escolares do Rio Grande do Sul (JERGS), evidenciando que a escola pode ser um espaço de iniciação e incentivo à prática esportiva.

Assim, destaca-se a importância de inserir modalidades alternativas como a orientação na Educação Física escolar, valorizando a interdisciplinaridade, a aprendizagem significativa e a promoção do esporte como ferramenta de inclusão e transformação social.

Referências

- DARIDO, Suraya Cristina. **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2012.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- SILVA, José Carlos. **Esporte de orientação: fundamentos e práticas**. Curitiba: CRV, 2014.
- ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS NA INCLUSÃO E PERMANÊNCIA DOS JOVENS DO PROGRAMA PARTIUIF: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DA TURMA DO IFRS, *CAMPUS* VACARIA

Francisco Bezerra dos Santos
Luiza Mara Oliboni

1 Considerações iniciais

A inclusão de jovens no ambiente educacional é um processo complexo que exige abordagens criativas e adaptadas às suas necessidades. O projeto PartiuIF destaca-se por sua função social ao se concentrar nas áreas da linguagem, matemática e ciências naturais, a partir de metodologias que facilitam e recuperam o ensino e aprendizado dos estudantes do último ano do ensino fundamental para promover a integração de estudantes no Instituto Federal. No campo da linguagem, a diversidade de expressões não apenas facilita o acesso ao conhecimento, mas também valoriza as diferentes formas de aprender e interagir, com vistas para um espaço educacional acolhedor e significativo.

Nesse contexto, a experiência do PartiuIF revela como estratégias que vão além do ensino tradicional podem engajar jovens, especialmente aqueles em situação de vulnerabilidade ou com dificuldades de adaptação. Através das aulas, oficinas e atividades interdisciplinares, o projeto demonstra que a inclusão vai muito além da simples permanência na instituição, trata-se de garantir que os estudantes se sintam parte ativa do processo educativo, com suas vozes e potencialidades reconhecidas.

Diante do exposto, este relato de experiência busca, portanto, apresentar os impactos das aulas de língua portuguesa com o uso de múltiplas linguagens na inclusão sociocultural dos jovens do programa em questão a partir de três oficinas, com destaque para os desafios e os avanços observados. Ao compartilhar as práticas desenvolvidas no PartiuIF,

pretende-se inspirar reflexões sobre como a educação pode ser mais dinâmica e sensível às diferentes realidades.

2 O Programa PartiuIF: promoção de oportunidades na educação

O Programa PartiuIF é uma iniciativa do Governo Federal, coordenada pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (Secadi), em parceria com os Institutos Federais (IFs), lançada em 2024. Seu principal objetivo é enfrentar as desigualdades étnico-raciais e socioeconômicas na educação e garantir o acesso equitativo à Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. O programa é voltado para estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental que tenham cursado integralmente a rede pública, com prioridade para negros, quilombolas, indígenas, pessoas com deficiência e aqueles com renda familiar per capita de até um salário-mínimo. Por meio de aulas de reforço, atividades pedagógicas e preparação para o ensino técnico e tecnológico, o PartiuIF busca reduzir as lacunas de aprendizagem e ampliar as oportunidades para grupos historicamente marginalizados (Brasil, 2024).

O público-alvo do programa é composto por jovens em situação de vulnerabilidade social, especialmente aqueles que enfrentam barreiras estruturais no acesso à educação de qualidade. A seleção prioriza estudantes que vivenciam dupla ou tripla exclusão, seja por questões raciais, socioeconômicas ou de acessibilidade, oferecendo suporte pedagógico e mentorias para fortalecer suas trajetórias escolares. Além do mais, o PartiuIF trabalha em parceria com os Institutos Federais, que atuam como espaços de acolhimento e formação técnica, para facilitar a transição do Ensino Fundamental para cursos profissionalizantes e tecnológicos. Essa articulação entre políticas públicas e instituições de ensino visa não apenas recuperar defasagens de aprendizagem, mas também estimular a permanência e o sucesso educacional desses estudantes (Brasil, 2024).

O programa também inclui ações afirmativas, como bolsas de estudo e incentivos à participação em olimpíadas do conhecimento. Ao integrar políticas de inclusão e educação profissional, o PartiuIF representa um avanço na democratização do acesso ao ensino técnico e tecnológico, com forte contribuição para a redução das desigualdades e a construção de uma sociedade mais justa. Com essa iniciativa, o Governo Federal e os IFs

reafirmam o papel da educação como ferramenta de transformação social, garantindo que jovens em vulnerabilidade tenham reais oportunidades de ascensão por meio do conhecimento (Brasil, 2024).

3 Oficina poesia e teatralidade: quando o corpo fala

A oficina de poesia e teatralidade, realizada com os estudantes do programa Partiu IF, teve como objetivo central integrar palavra escrita e a expressão corporal, partindo da leitura compartilhada e da encenação de três poemas fundamentais da nossa literatura: “Ismália”, de Alphonsus de Guimaraens; “Soneto da caixa de fósforos”, de Luiz Bacellar; e “Canção do Exílio”, de Gonçalves Dias. A metodologia fundamentou-se nos princípios da pedagogia crítica de Freire (1996), que valoriza a dialogicidade e a autonomia do educando a partir da integração de diferentes linguagens na construção de sentidos. Além disso, dialoga com as ideias de Augusto Boal (1991) sobre o teatro como instrumento de transformação social e com os estudos de Antonio Candido (1995) sobre a literatura como direito humano.

Esta seleção proposital buscou apresentar uma diversidade de estilos, épocas e temáticas, do lirismo simbolista e a melancolia de Ismália, à concisão cotidiana de Bacellar, passando pelo ufanismo e a saudade da obra-prima de Dias, permitindo aos estudantes um contato plural com as possibilidades da linguagem poética.

A importância pedagógica desta atividade reside em sua abordagem interdisciplinar, que transcende a leitura silenciosa e individual. Ao ler os poemas em voz alta, em grupo, os estudantes foram desafiados a negociar ritmos, entonações e pausas, desenvolvendo competências de interpretação textual, escuta ativa e trabalho colaborativo. Esse processo foi inspirado na noção de “performance literária” de Zumthor (1993), em que a performance é vista como elemento central da criação poética. Para o referido teórico, a obra literária não se esgota no texto escrito, mas ganha vida na ação de performar, ou seja, na recitação, na voz, no corpo e no contexto ritualístico em que é apresentada.

Esse primeiro momento transformou o texto estático em uma experiência sonora e coletiva, em que o significado foi construído e compartilhado. A etapa da representação cênica elevou a experiência, exigindo que os estudantes traduzissem as abstrações, emoções e narrativas dos poemas em linguagem corporal, expressão facial e movimento no espaço.

Este processo criativo é profundamente formativo, pois estimula a inteligência emocional, ao exigir que se coloquem no lugar do eu-lírico, e a criatividade, ao terem de encontrar soluções cênicas para conceitos complexos. A encenação de “Ismália”, por exemplo, pode ter demandado a materialização de seu estado onírico; já o “Soneto da caixa de fósforos”, possivelmente, exigiu uma encenação mais contida e crítica sobre o trivial.

Imagem 01 e 02: Oficina de poesia e teatralidade.



Fonte: Os Autores (2025).

A representação dos poemas foi parte importante da atividade para a percepção dos estudantes de que o teatro é instrumento de liberação corporal e crítica social, como pressupõe Boal (1991). Ao traduzir em gestos e movimentos as emoções dos poemas, os participantes exercitaram o que o teórico chama de “desmecanização” do corpo, processo de desconstrução de padrões físicos impostos socialmente.

Os resultados observados foram notoriamente positivos para a formação integral dos discentes. Além do óbvio estímulo ao apreço pela literatura nacional, a atividade promoveu o desenvolvimento de aspectos essenciais, como autoconfiança para se expressar em público, capacidade de comunicação não verbal e fortalecimento do vínculo entre os participantes.

Quanto à escolha dos poemas canônicos, buscamos em Candido (1995) a premissa de que a literatura é direito humano fundamental. Ao tornar textos canônicos acessíveis por meio da performance, a oficina democratiza o acesso ao patrimônio literário, evitando a fossilização da literatura como artefato elitizado. Por fim, a oficina cumpriu um papel que vai além do artístico, atingindo a esfera da cidadania. Ao trabalhar com poemas que tratam de identidade, saudade da pátria e da existência humana

em suas múltiplas facetas, a atividade provocou reflexões profundas sobre pertencimento, cultura e emoção.

4 Oficina de produção textual: a vez da crônica

Esta atividade foi concebida com o objetivo de apresentar o gênero textual crônica aos estudantes do programa, com destaque tanto para sua dimensão literária quanto sua proximidade com o cotidiano. Nosso respaldo teórico busca abrigo nos estudos de Rildo Cosson (2018) sobre o letramento literário. O referido teórico compreende a literatura como prática social e experiência estética capaz de transformar o leitor e sua relação com a linguagem. Desse modo, nessa perspectiva, o letramento literário vai além da simples aquisição de habilidades de leitura e escrita, trata-se de um processo de inserção do sujeito na cultura letrada por meio de práticas significativas e dialógicas.

Para introduzir as características fundamentais do gênero, foi distribuído um mapa mental sintético, elaborado para servir como guia visual e teórico. Neles, constavam os elementos centrais que definem a crônica: linguagem coloquial e acessível, temáticas inspiradas no dia a dia, subjetividade autoral e reflexões breves, porém significativas. Em seguida, os estudantes receberam dois textos para leitura e análise: “Amor e Amora” e “A crônica do amor”, ambos de José Evangelista Teixeira. A seleção dessas crônicas buscou apresentar perspectivas diversas sobre um tema universal, o amor, para ilustrar a versatilidade do gênero e sua capacidade de abrigar múltiplas vozes e abordagens.

A escolha do gênero crônica justifica-se por suas características únicas, a saber: mediação entre cotidiano e o literário, uma vez que a crônica permite um trânsito suave entre a experiência comum e a elaboração artística, ao funcionar como “porta de entrada” para o letramento literário, especialmente para leitores em formação; acessibilidade e profundidade, já que a crônica combina linguagem coloquial e reflexão poética, o que facilita o engajamento afetivo e intelectual dos estudantes.

Após um debate enriquecedor em sala de aula, os estudantes foram desafiados a produzir suas próprias crônicas. Essa etapa constituiu o ápice da atividade: cada estudante mobilizou memórias, observações do cotidiano e sua imaginação para criar textos autorais, transformando experiências pessoais em narrativas literárias. Foi perceptível o engajamento e a dedicação de toda a turma durante a produção. Mesmo os que inicialmente

manifestaram receio em relação à escrita entregaram-se à tarefa com empenho e entusiasmo, resultando em uma atmosfera de criação coletiva.

Imagem 03, 04 e 05: Material de apoio (mapa mental) e exemplos de crônicas produzidas pelos estudantes.

Definição:
A palavra crônica vem do termo grego *chronos*, que significa tempo, sendo um tipo de texto narrativo curto geralmente produzido para meios de comunicação, e elaborado em linguagem mais informal.

Assuntos para crônica:
Em geral, os assuntos abordados são voltados aos acontecimentos corriqueiros do cotidiano.

Tipos de crônica:

- Crônica narrativa:** Contém apenas elementos da narração em sua estrutura, ou seja, que apresenta personagens, tempo, espaço e enredo.
- Crônica jornalística:** Utiliza fragmentos narrativos e trechos mais longos de reflexão e argumentação sobre o fato narrado.
- Crônica humanística:** Apela para o humor como forma de entreter o público, ao mesmo tempo que utiliza da ironia e do humor como ferramenta essencial para criticar alguns assuntos.

Características:

- Narrativa curta;
- Linguagem simples e coloquial;
- Poucos personagens, se houver;
- Espaço reduzido;
- Acontecimentos cotidianos;
- Aspecto similar ao jornalismo;
- Viss prender a atenção do leitor.

Estrutura:

Título
Introdução
Desenvolvimento
Conclusão

Crônica

Principais autores:
Machado de Assis
Joaquim Barbosa
Vinícius de Moraes
Cecília Meireles
Vinícius de Moraes
Clarice Lispector
Cecília Drummond de Andrade

O amor

O amor é coisa simples, mas nem sempre fácil. Às vezes começa com um abraço apertado. E nasce devagar, cresce no cuidado do dia a dia. Se alimenta do respeito, um café com carinho, um olhar que entende sem precisar falar.

O amor também é paciência. Nem toda dia é perfeito, mas quem ama aprende a ficar, a ouvir, a respeitar o tempo do outro. Não é só alegria, mas também tristeza, mas não nos deixa desistir.

No fim o amor é isso: querer o bem de alguém, forçar pela felicidade dele e estar presente. Não precisa ser grandioso, basta ser verdadeira.

Hellen

A casa da morte

Eu tinha medo da morte. Até estar cara a cara com ela. Tenho certeza que ela é mais forte porque uma dançaria muito bela.

A escuridão vinha e me cercar meu corpo cambaleia e tremer. Eu não sei mais como caminhar mas o medo não veio e aflorescer.

Eu estava tentando entender o por que estava sem do nada e saber se vale a pena tudo a perder. Para tudo isso eu compreendi?

Vitor Balundes

Fonte: Os autores (2025).

A estrutura da oficina, que partiu da leitura e análise de textos modelares (“Amor e Amora” e “A crônica do amor”) e avançou para a produção escrita, alinhou-se à metodologia das sequências didáticas proposta por Cosson (2018), organizada em quatro eixos: 1) motivação: apresentação do gênero e de seus elementos constitutivos por meio de mapas mentais; 2) introdução: leitura e análise de textos exemplares, com discussão coletiva sobre estilo, temática e recursos expressivos; 3) produção: escrita de crônicas

autorais, com base em vivências pessoais e observações do cotidiano e 4) socialização: compartilhamento das produções para a valorização das vozes dos estudantes.

Sob a perspectiva da mediação pedagógica, notou-se que a crônica permitiu um acesso afetivo e menos intimidante à literatura, contrastando com gêneros mais distantes da realidade dos discentes. Os resultados finais surpreenderam pela diversidade, criatividade e sensibilidade, revelando tanto maturidade interpretativa quanto autenticidade narrativa. A experiência reforçou a ideia de que o ensino de literatura pode transcender o aspecto técnico e normativo, tornando-se um espaço potente de expressão individual e autoconhecimento.

Desse modo, o acesso afetivo à literatura observado durante a atividade reflete diretamente as ideias de Cosson (2018) sobre o caráter dialógico e prazeroso do letramento literário. Para o estudioso, a literatura deve ser vivenciada como encontro sensível e subjetivo, e não como decodificação passiva de textos canônicos. A crônica, por sua proximidade com o cotidiano, mostrou-se um gênero ideal para concretizar essa proposta, ao permitir que os estudantes se reconhecessem nas narrativas e se sentissem encorajados a produzir suas próprias histórias. Por fim, a ênfase na autoria e na expressão individual corrobora a visão de que o letramento literário é um processo de emancipação. Ao escreverem crônicas que articulam experiência pessoal e criatividade literária, os estudantes não apenas desenvolveram competências textuais, mas também construíram suas vozes autorais.

5 Oficina de colagem: o que nos dizem os recortes?

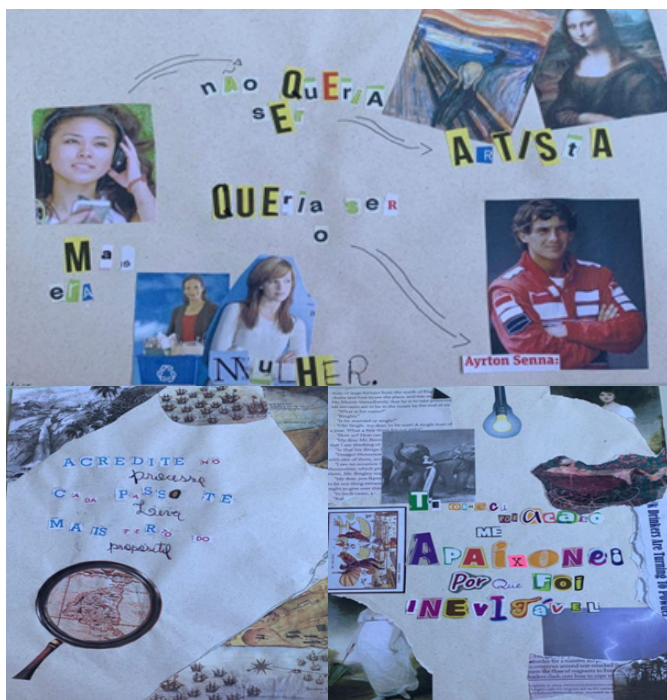
Nesta proposta didática, os estudantes foram convidados a usufruir das potencialidades da linguagem visual e verbal por meio da técnica de colagem criativa. Para tanto, foram disponibilizados suportes textuais diversificados (livros, revistas, jornais) que serviram como matéria-prima para recortes de imagens, palavras e fragmentos textuais, os quais foram ressignificados na composição de novas produções. A noção de multiletramentos sustenta a natureza multimodal da oficina. A atividade exigiu que os discentes utilizassem sistemas semióticos distintos como uma prática que Roxane Rojo (2012; 2015) chama de multiletramentos. A estudiosa em questão, ao trazer as ideias do *New London Group* para o Brasil, enfatiza a necessidade de uma escola que prepare para os letramentos

múltiplos da contemporaneidade, numa tentativa de superar a visão restrita do letramento como domínio do código escrito.

O desenvolvimento da atividade revelou-se academicamente frutífero desde seu estágio inicial. O manuseio dos materiais gerou um dinâmico processo de desconstrução e reconstrução de sentidos, onde o ato aparentemente simples de recortar e colar transformou-se em operação metacognitiva complexa. Os estudantes engajaram-se em um exercício de curadoria textual, ao selecionarem elementos que dialogassem com suas intenções expressivas.

Em contraste com a valorização excessiva de gêneros textuais canônicos, comum nas escolas, que muitas vezes não dialogam com as culturas juvenis e com as práticas de letramento dos estudantes, a oficina funcionou como arenas de dialogismo, onde contextos preexistentes foram recombinaadas para formar novos enunciados carregados de autoria. As produções resultantes organizaram-se em três eixos principais: literário (onde predominou a sensibilidade estética), crítico (com marcante caráter sociopolítico) e experimental (relações entre palavra e imagem).

Imagem 06, 07 e 08: Colagens produzidas pelos estudantes.



Fonte: Os autores (2025).

A produção de criações multimodais pelos estudantes concretiza o que Rojo (2012) denomina de práticas de significação plurais e heterogêneas. Nesse contexto, a colagem se configura simultaneamente como um gênero emergente e uma prática de letramento híbrida, que, por sua natureza flexível e sinestésica, cria pontos de acesso diversificados. Essa abertura foi fundamental para que estudantes com distintos perfis e repertórios de letramento encontrassem canais eficazes para sua expressão e autoria. Dessa forma, a atividade não apenas validou os saberes prévios dos estudantes, mas também materializou o princípio fundamental de uma pedagogia dos multiletramentos: o reconhecimento e a valorização da pluralidade de vozes e experiências que compõem o espaço da sala de aula.

Do ponto de vista pedagógico, a atividade demonstrou eficácia em romper com a rigidez dos gêneros textuais convencionais, permitindo que estudantes com diferentes perfis de letramento encontrassem canais adequados para sua expressão. Assim, ao recortar e reordenar representações do mundo social, os estudantes trabalharam criticamente. Eles não apenas consumiram passivamente as mensagens da mídia (revistas, jornais), mas as manipularam, as questionaram e as ressignificaram. Isso transformou a colagem em um exercício de crítica cultural. Por esses trilhos, Rojo (2012) argumenta que os multiletramentos devem promover uma leitura de mundo crítica, capaz de desnaturalizar discursos e ideologias presentes nos textos, e a colagem fornece as ferramentas materiais e simbólicas para isso.

Para além disso, o entusiasmo manifestado pela turma relaciona-se diretamente ao caráter lúdico-investigativo da proposta, que transformou a sala de aula em espaço de experimentação estética. Nessa direção, colocamos em prática o que propõe Rojo (2012), quando discute a importância de trazer as culturas juvenis e suas semioses para o espaço da sala de aula. A colagem, mesmo de forma analógica, dialoga diretamente com a estética de recortes e colagens presente na cultura digital (como em memes e *edits*). Assim, a identificação com a oficina por parte dos estudantes pode ser atribuída ao caráter familiar e lúdico, que encontra eco nas práticas comunicativas dos jovens fora da escola.

Os resultados obtidos validam pedagogias que interajam com criação artística e produção textual, demonstrando que abordagens menos convencionais podem gerar engajamento profundamente intelectual. A satisfação observada nos estudantes relaciona-se não apenas ao produto final, mas ao processo de descoberta de sua própria agência criativa.

Esta experiência reforça o valor de metodologias que privilegiam a autoria estudantil e a transgressão controlada de normas textuais, ao abrir espaço para que vozes juvenis se manifestem através de múltiplas semioses. A colagem mostrou-se, assim, não como técnica artística secundária, mas como potente ferramenta de letramento crítico e criação literária.

6 Considerações finais

Em suma, a experiência desenvolvida no âmbito do Programa PartiuIF evidencia que o uso intencional de múltiplas linguagens (poética, teatral, textual e visual) constitui um eixo fundamental para a efetiva inclusão e permanência dos jovens no ambiente educacional. As oficinas realizadas demonstraram que estratégias que transcendem o ensino tradicional, ancoradas em referenciais como Freire, Boal, Cosson e Rojo, não apenas facilitam o acesso ao conhecimento, mas também valorizam os repertórios culturais e afetivos dos estudantes. Dessa forma, a integração entre palavra, corpo e imagem mostrou-se capaz de criar um espaço pedagógico mais dialógico e acolhedor, onde a aprendizagem ganha sentido e os estudantes se reconhecem como sujeitos ativos de sua formação.

Os resultados observados, que incluíram desde o desenvolvimento da autoconfiança e da expressão corporal até a emergência de vozes autorais na escrita e na colagem, reforçam a premissa de que a inclusão é um processo multidimensional. Mais do que garantir a presença física dos estudantes, as atividades permitiram que eles ressignificassem suas trajetórias no espaço institucional, ao fortalecer vínculos e construir pertencimento. A pedagogia dos multiletramentos, em especial, confirmou seu potencial como ferramenta de equidade, ao criar múltiplos pontos de entrada e valorizar diferentes formas de saber e criar, incluindo aquelas oriundas das culturas juvenis e das mídias contemporâneas.

Por fim, este relato ressalta a importância de se adotarem práticas pedagógicas flexíveis e sensíveis às realidades dos estudantes, especialmente em contextos marcados por vulnerabilidades sociais. Acredita-se que experiências como essa, que unem rigor teórico, criatividade e escuta ativa, possam inspirar novas ações não apenas no PartiuIF, mas em diferentes iniciativas de educação inclusiva, consolidando a escola como um território de transformação e emancipação.

Referências

BOAL, Augusto. **O teatro do oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1991.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Promoção de Igualdade de Oportunidades para acesso de estudantes da rede pública de ensino à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Partiu IF)**. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/partiu-if>. Acesso em: 23 de jun. 2025.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In: Vários escritos*. São Paulo: Duas cidades; Ouro sobre azul, 1995, p. 169-91.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

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

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ZUMTHOR, Paul. **A letra e a voz: a “literatura” medieval**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SABERES DOCENTES E INOVAÇÃO DIDÁTICA: O USO DE GIFS COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Fernando Henrique Batista Machado
Juliane Borba do Couto

1 Considerações iniciais

A docência na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) exige do professor um constante movimento de reinvenção. O ato de ensinar, nesse contexto, vai muito além da simples exposição de conteúdos: trata-se de criar experiências de aprendizagem que conectem teoria e prática, despertando nos estudantes curiosidade e engajamento. O professor, diante dessa realidade, precisa lançar mão de diferentes estratégias pedagógicas que traduzam processos complexos de maneira acessível, mantendo viva a atenção da turma e estimulando o raciocínio visual e prático.

Os saberes docentes, conforme destaca Tardif (2002), constituem um conjunto heterogêneo de conhecimentos formados pela articulação entre saberes disciplinares, curriculares, pedagógicos e, sobretudo, os saberes da experiência. Esses últimos emergem da prática cotidiana, das situações concretas de ensino e das reflexões que o professor faz sobre elas. Assim, cada docente constrói, ao longo de sua trajetória, modos próprios de ensinar, de compreender seus alunos e de mediar o conhecimento.

Na contemporaneidade, marcada pela presença constante das tecnologias digitais, a docência também se redefine. O uso de recursos multimídia, aplicativos e linguagens visuais passa a integrar o repertório profissional do professor, que precisa compreender como seus estudantes aprendem em meio a telas, imagens e estímulos audiovisuais. Pimenta (2005) observa que o professor é um mediador que reorganiza os saberes à luz da cultura e do tempo, e essa mediação requer constante adaptação às formas como o conhecimento é comunicado e percebido.

É nesse contexto que se insere a experiência aqui relatada: o uso de GIFs animados como ferramenta didática em aulas de Máquinas e Mecanização Agrícola. Trata-se de uma prática pedagógica desenvolvida no Instituto Federal do Rio Grande do Sul – Campus Vacaria, que vem sendo aperfeiçoada ao longo dos semestres e tem proporcionado ganhos expressivos na atenção, compreensão e participação dos estudantes.

2 Experiência docente: GIFs como ferramenta de mediação visual

o ponto de partida para a adoção dos GIFs surgiu da constatação de uma limitação recorrente nas aulas de Máquinas e Mecanização: as imagens estáticas, apesar de ilustrativas, exigem um alto grau de abstração por parte dos alunos. Ao apresentar, por exemplo, o funcionamento de um sistema hidráulico, o ciclo de uma colhedora ou o deslocamento de uma semeadora, percebia-se que muitos estudantes tinham dificuldade em visualizar o movimento real das partes e o encadeamento das operações. Essa lacuna entre teoria e prática tornava o aprendizado menos concreto e, conseqüentemente, menos significativo.

A introdução dos GIFs nos slides das aulas transformou essa dinâmica. Diferentemente dos vídeos convencionais, que demandam cliques para iniciar e encerrar, os GIFs funcionam em loop contínuo, repetindo automaticamente o movimento, o que permite que o professor conduza a explicação de forma fluida, sem interrupções. Essa característica é crucial: enquanto a animação se repete, os estudantes podem observar detalhes, revisar mentalmente o processo e associar o que veem à explicação oral, sem a dispersão típica de vídeos longos.

Na prática, essa estratégia trouxe ganhos perceptíveis. As aulas tornaram-se mais vivas e interativas; o olhar dos alunos permanece voltado para o quadro, acompanhando o movimento ilustrado. Há uma melhoria clara na atenção e na compreensão. Muitos estudantes relatam que conseguem “ver” o funcionamento das máquinas e operações agrícolas mesmo antes de encontrá-las fisicamente no campo. Isso é especialmente importante em disciplinas de caráter técnico-prático, nas quais a visualização dos mecanismos é determinante para a aprendizagem.

Para o professor, o uso dos GIFs também representa uma otimização do tempo didático. Como as animações permanecem em execução, é possível manter o fluxo explicativo sem pausas para operar vídeos ou

alternar recursos. Assim, o docente pode concentrar-se na explicação, nas perguntas dos alunos e na conexão entre conceitos teóricos e práticos. Essa fluidez amplia o diálogo em sala e torna a exposição mais orgânica.

O processo de criação dos GIFs, entretanto, demanda esforço técnico e metodológico. O primeiro passo é identificar vídeos adequados, normalmente disponíveis em plataformas como YouTube ou bancos institucionais, que retratem de forma clara e didática as operações desejadas. Em seguida, é necessário realizar o download e selecionar os trechos mais pertinentes — geralmente entre 6 e 10 segundos, podendo chegar a 20 segundos em casos específicos. Esses segmentos são então convertidos em formato GIF e inseridos diretamente nos slides de aula.

Uma etapa essencial, sobretudo no contexto acadêmico, é a referência adequada. Como as apresentações são posteriormente convertidas em PDF e disponibilizadas aos alunos, o professor inclui a referência da fonte original dos vídeos, bem como o intervalo temporal recortado, assegurando o rigor ético e o respeito aos direitos autorais. Essa prática transforma a elaboração dos materiais em um exercício de pesquisa e autoria, em que o professor atua como produtor de conteúdo científico e educacional.

O resultado desse trabalho é uma sequência de aulas em que a tecnologia não é um enfeite, mas um elemento estruturante da mediação pedagógica. O movimento cíclico dos GIFs desperta a curiosidade e mantém os estudantes atentos; o professor, por sua vez, se torna um narrador que conduz o olhar e o raciocínio do grupo. Essa integração entre o visual e o verbal gera um aprendizado multisensorial e mais duradouro, estimulando diferentes formas de inteligência — espacial, cinestésica e lógico-matemática — simultaneamente.

Um exemplo concreto é o uso de GIFs para demonstrar o funcionamento interno de uma bomba hidráulica ou o ciclo de um pistão em movimento. Enquanto o GIF exibe a operação de forma contínua, o professor pode explicar o princípio físico envolvido, destacar o papel de cada componente e relacionar o movimento a cálculos de eficiência ou de vazão. Essa associação entre imagem e raciocínio técnico facilita a fixação de conceitos complexos e permite que o aluno compreenda a lógica das máquinas agrícolas com muito mais clareza.

Com o tempo, observou-se que essa metodologia não apenas melhorou o entendimento conceitual, mas também ampliou a participação dos estudantes. As aulas passaram a ser mais dialogadas, com perguntas

frequentes sobre os mecanismos mostrados. Os alunos também começaram a buscar seus próprios GIFs e vídeos para compartilhar com o grupo, tornando-se coautores do processo de aprendizagem. Esse envolvimento reflete um deslocamento importante: o estudante deixa de ser espectador e passa a atuar como colaborador ativo na construção do conhecimento.

Ainda que o trabalho de produção dos GIFs demande tempo — principalmente na busca, edição e inserção dos materiais —, os resultados compensam o esforço. A melhoria no engajamento, a clareza visual e a valorização da prática docente demonstram que a tecnologia, quando bem incorporada, pode potencializar os saberes da experiência e contribuir para a formação de um professor pesquisador, reflexivo e criativo.

3 Reflexões sobre os saberes da experiência e considerações finais

o uso de GIFs em sala de aula representa, portanto, um exemplo de como os saberes da experiência se transformam em saberes profissionais. O professor, ao observar o impacto dessa metodologia, passa a refletir sobre sua prática e a aprimorar continuamente o processo de ensino. Cada nova aula torna-se um laboratório pedagógico, em que o docente testa, observa e ajusta suas estratégias.

Essa postura investigativa e aberta ao novo aproxima-se da concepção de Freire (1996), para quem ensinar exige curiosidade e consciência do inacabamento. O professor que experimenta novas linguagens assume-se como aprendiz permanente, atento às necessidades e às formas de aprendizagem de seus alunos. A tecnologia, nesse sentido, é apenas o meio: o verdadeiro diferencial está na intencionalidade pedagógica que orienta seu uso.

A experiência descrita demonstra que a inovação docente não depende de grandes recursos, mas de sensibilidade para perceber como pequenos ajustes podem gerar grandes transformações. Os GIFs, ao dinamizar as aulas e aproximar o conteúdo da prática, contribuíram para uma aprendizagem mais significativa e participativa. Esse processo reafirma que o saber docente se constrói no cotidiano, entre tentativas, erros, descobertas e reflexões, sendo constantemente ressignificado pela interação com os estudantes e pelas demandas do contexto educacional.

4 Formação continuada e desenvolvimento dos saberes docentes

A experiência com o uso de GIFs em sala de aula não se limita a uma estratégia isolada, mas se integra a um movimento mais amplo de formação continuada e aperfeiçoamento docente. O processo de pesquisar, testar, revisar e aperfeiçoar esse recurso revela um professor em constante aprendizado — alguém que compreende a docência como prática investigativa e reflexiva, na qual o ato de ensinar se confunde com o de aprender.

A formação do professor, especialmente na Educação Profissional e Tecnológica, ocorre tanto em espaços formais — cursos, eventos e capacitações — quanto nas vivências cotidianas, no diálogo com colegas e estudantes, e nas trocas que surgem durante a prática pedagógica. Como afirma Nóvoa (1995), o professor se forma “na e pela profissão”, ou seja, é na ação e na reflexão sobre ela que se constrói a identidade docente. Nesse sentido, cada aula representa um laboratório pedagógico e cada inovação metodológica um exercício de autoria e autoformação.

No caso específico desta prática, o uso de GIFs foi se aprimorando com o tempo: as primeiras tentativas envolviam animações simples, recortadas de vídeos sem grande edição; depois, surgiram versões mais elaboradas, cuidadosamente selecionadas e referenciadas, com melhor qualidade e enquadramento visual. Essa evolução demonstra um percurso de aprendizagem docente apoiado na experimentação, em que a tecnologia deixa de ser um adorno e se torna parte do saber profissional do professor.

Ao refletir sobre esse processo, percebe-se que o professor não é apenas um transmissor de informações, mas um designer de experiências de aprendizagem. Ele estrutura o ambiente pedagógico, decide quais estímulos visuais serão utilizados, planeja a narrativa da aula e organiza o conhecimento de forma que o estudante possa ver, ouvir, interpretar e interagir. O domínio técnico sobre a criação dos GIFs, aliado à compreensão pedagógica de quando e como usá-los, compõe uma síntese entre o saber prático e o saber teórico — entre o fazer e o compreender o fazer.

Além disso, o compartilhamento dessa metodologia com outros docentes do campus e de diferentes cursos abriu espaço para trocas valiosas. Em reuniões pedagógicas e formações internas, a experiência foi discutida, replicada e adaptada por colegas de áreas diversas, como física, biologia e tecnologia. Isso demonstra que a inovação, quando nasce da

prática e é sustentada pela reflexão, pode gerar movimentos institucionais de transformação pedagógica. A sala de aula, nesse caso, torna-se o ponto de partida para uma rede de aprendizado coletivo, onde cada docente contribui com suas descobertas e desafios.

5 Impactos na prática institucional e no ensino integrado

O uso de GIFs como ferramenta didática tem implicações que ultrapassam o espaço físico da sala de aula. No contexto do IFRS – Campus Vacaria, a proposta dialoga com o próprio Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e com a missão de promover um ensino inclusivo, contextualizado e inovador, voltado à formação integral do estudante. Ao incorporar uma linguagem acessível e interativa, essa prática contribui para aproximar o conteúdo técnico do cotidiano dos alunos e reforça o compromisso institucional com metodologias ativas e recursos digitais de aprendizagem.

A metodologia também favorece a interdisciplinaridade. Em aulas que abordam temas como hidráulica, irrigação ou mecânica agrícola, os GIFs permitem a conexão entre diferentes áreas do conhecimento — física, matemática, agronomia e tecnologia —, viabilizando discussões integradas e contextualizadas. O mesmo recurso visual pode servir para explicar princípios físicos de pressão e vazão, a operação de uma bomba hidráulica ou o dimensionamento de um sistema de irrigação, ampliando o alcance didático do material produzido.

Outro impacto perceptível é a motivação dos estudantes. O uso de GIFs não apenas facilita a compreensão conceitual, mas também promove uma estética de aula mais dinâmica, próxima da linguagem visual presente nas mídias digitais com as quais os alunos convivem diariamente. Isso gera um ambiente de familiaridade e engajamento, essencial para o aprendizado de jovens em um mundo de estímulos rápidos e múltiplos.

Com isso, a metodologia também contribui para reduzir a distância entre o ensino formal e os modos de percepção contemporâneos, em que o conhecimento se constrói de forma híbrida — entre textos, imagens e sons. A docência, nesse sentido, acompanha o ritmo da sociedade conectada, mas sem perder o caráter reflexivo e intencional da prática educativa.

Além do impacto imediato em sala, essa prática se desdobra em outras dimensões institucionais, como projetos de extensão e iniciação científica. A produção de materiais didáticos digitais e a discussão sobre

direitos autorais, acessibilidade e linguagem visual tornaram-se temas de formação para estudantes e bolsistas. Dessa forma, a experiência docente não se restringe ao ensino, mas se expande para a pesquisa e a extensão, compondo o tripé que sustenta a missão dos Institutos Federais.

6 Reflexividade e saberes docentes em movimento

Ao longo desse processo, percebe-se que a docência é um campo em permanente construção. Cada inovação, cada tentativa de melhorar a compreensão dos alunos, cada nova ferramenta incorporada ao cotidiano reconfigura os saberes docentes. Essa consciência da incompletude — de que ensinar é sempre um exercício de busca — é o que confere vitalidade e sentido à profissão.

Freire (1996) recorda que o professor deve ensinar “com alegria e curiosidade”, reconhecendo que ninguém ensina tudo, mas todos podem aprender sempre. Essa visão se manifesta de modo concreto quando o docente transforma uma limitação — a dificuldade de mostrar um movimento estático — em uma oportunidade de aprendizagem compartilhada. O gesto de criar um GIF, por mais simples que pareça, é uma síntese de múltiplos saberes: o saber técnico (editar, cortar, converter), o saber pedagógico (quando e como usar) e o saber relacional (perceber o efeito no grupo).

Essa articulação entre saberes não se aprende apenas em cursos formais; ela se constrói no chão da sala de aula, nas interações cotidianas e nos ajustes finos que cada turma exige. O professor da EPT, sobretudo, precisa dessa flexibilidade, pois lida com realidades diversas, estudantes com diferentes ritmos de aprendizagem e conteúdos que exigem constante atualização. Assim, a formação docente torna-se um processo que nunca se encerra, alimentado pela curiosidade e pelo desejo de aperfeiçoar a prática.

Refletir sobre a própria experiência — registrar, analisar, compartilhar — é também uma forma de resistência. Em tempos em que o ensino enfrenta desafios como a dispersão tecnológica e a desvalorização da profissão docente, práticas criativas e bem fundamentadas reafirmam o papel do professor como autor e pesquisador de sua própria ação.

Referências

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

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1995.

A CATEDRAL COMO ESPELHO DA ALTERIDADE E DA INTERCULTURALIDADE

Aline Carla de Almeida Chedid
Adriana Aparecida de Almeida Marcolin

1 Considerações iniciais

Compartilhar experiências e saberes docentes ao escrever sobre o símbolo do município onde nascemos e moramos sob as lentes da interculturalidade e alteridade significa abordar temas complexos como a diversidade cultural, o respeito ao Outro, a história local e sua relação com o global, além de mostrar como o seu conhecimento da realidade local e do símbolo municipal se integra ao seu saber pedagógico para enriquecer o ensino. Estamos nos referindo da Catedral, símbolo do Município de Vacaria, Rio Grande do Sul.

Ao vermos a Catedral como um “modelo de interculturalidade”, estamos abordando a interculturalidade a partir do símbolo, reconhecido e valorizado na interação entre diferentes culturas, considerando-se as diversas influências culturais, históricas e artísticas, sejam de sua arquitetura, materiais ou pessoas envolvidas, que culminaram na construção e na sua simbologia.

Neste sentido, a Catedral representa o ponto de encontro de diferentes grupos locais, sejam migrantes, turistas de diversas origens, diferentes manifestações de fé ou não-fé. Constitui-se como espaço religioso ou cultural do templo, lida com a diversidade de crenças e práticas, promovendo o diálogo e a convivência. Da mesma forma, como símbolo de diversidade cultural, supera práticas pedagógicas que permeiam a mera informação e cedem lugar a promoção da integração.

Contudo, parece-nos desafiador, mas ao mesmo tempo serviu para fomentar o tema deste estudo é o fato de como explorar a alteridade na relação como o símbolo? Conceitualmente, definiríamos alteridade como a condição de ser outro, ou a capacidade de se colocar no lugar do Outro, de reconhecer e respeitar a diferença de perspectiva, visão de mundo e

história. Portanto, ao ver a Catedral sob a perspectiva da alteridade, o compartilhamento docente envolve:

A reflexão sobre como o símbolo é percebido por diferentes sujeitos, ou seja, quem é da comunidade religiosa, quem não é, o historiador, o pesquisador, o turista, o morador de longa data, o recém-chegado;

A promoção do reconhecimento do “Outro”. Reconhecimento de quem é diferente, do estrangeiro, a pessoa de outra fé, o outro que pensa diferente, onde quer que esteja, na comunidade escolar e municipal, utilizando a Catedral como mediadora desse reconhecimento;

Compartilhar experiências pode desmistificar visões etnocêntricas¹, ao analisar a história e o significado da Catedral.

Enfim, pretendemos promover reflexões sobre como reverberamos o conhecimento da Catedral, como símbolo do nosso Município, com vistas a uma educação sensível à diversidade, com viés para a interculturalidade, e que promova o respeito e a valorização do Outro, a alteridade.

2 Percursos da análise

A Catedral Nossa Senhora da Oliveira, localizada no coração de Vacaria², no Rio Grande do Sul, representa mais do que uma construção religiosa, pois ela é um símbolo profundo da história, da identidade e da memória coletiva do povo vacariense. Sua presença na paisagem atravessa gerações, servindo como ponto de referência afetiva, estética e espiritual para a comunidade. É possível afirmar que ela se torna um espelho em que se projetam múltiplas temporalidades e experiências. Sua existência está profundamente enraizada na construção social do espaço, nas narrativas locais e na experiência compartilhada por aqueles que a frequentam ou simplesmente a reconhecem como parte de sua trajetória pessoal e coletiva.

1 Atitudes de julgar e avaliar outras culturas tomando a própria cultura como o único ou principal parâmetro de referência.

2 <https://maps.app.goo.gl/rNS6Lc2Yunrc7GAFA>. Google Maps (out. 2025). R. Borges de Medeiros - Centro, Vacaria - RS, 95214-083.

Foto 1: Catedral em Festividades Natalinas



Fonte: Maicon Maciel

Ao refletirmos sobre o papel da Catedral como um bem cultural que transcende a materialidade, encontramos apoio na ideia de que “a humanidade, transculturalmente válida, pode assim ser realizada na internalização, pelos reflexos mútuos desses diferentes conceitos, do espelho da alteridade” (FRONZA *apud* RÜSEN, 2020, p. 96). Essa formulação nos convida a pensar o patrimônio não como algo fixo ou encerrado em si mesmo, mas como um campo simbólico onde se espelham diferentes experiências de mundo.

A Catedral, nesse sentido, não pertence apenas à comunidade católica ou ao campo do sagrado. Ela é apropriada e ressignificada por diferentes sujeitos: turistas, moradores, estudantes, historiadores, artistas. Cada um projeta nela seus valores, afetos e compreensões, fazendo dela um espaço de alteridade, onde o “eu” se encontra com o “outro”, e onde o local dialoga com o global.

Esse movimento de projeção simbólica que a Catedral propicia está relacionado a um processo de formação da consciência histórica que se apoia não apenas nos fatos do passado, mas na maneira como esses fatos são vivenciados no presente. A sua construção, tombamento e posterior restauração são testemunhos desse dinamismo. Ela não é só uma lembrança, mas um agente ativo na constituição de sentidos coletivos. É nesse campo de reflexos mútuos que se realiza a “ideia de humanidade” mencionada por Fronza, pois a Catedral permite que diferentes conceitos culturais se encontrem, se tensionem e se transformem.

A devoção à Nossa Senhora da Oliveira, por exemplo, carrega consigo heranças, que se misturam às manifestações locais, como as festas religiosas, os ritos populares e as narrativas orais que ainda circulam pela cidade. Significa afirmar que a história do município tem como mote a devoção e o pilar espiritual pela padroeira da cidade e da Diocese.

A imagem está relacionada à identidade local, marcada por uma história que remonta ao período colonial, ligada a um evento que teria ocorrido por volta de 1750, em que a tradição oral e relatos históricos apontam que a imagem de Nossa Senhora da Oliveira foi encontrada no território de Vacaria, possivelmente deixada por alguma caravana de tropeiros que passava pela região, ou por inspiração Divina, em uma época em que o local era um importante ponto de passagem.

A devoção se materializa na imponente Catedral Nossa Senhora da Oliveira, que é o símbolo arquitetônico e espiritual de Vacaria.

Fotos 2 e 3: Catedral Nossa Senhora da Oliveira (Padroeira do Município de Vacaria)



Fonte: Acervo pessoal da autora Adriana A. A. Marcolin.

No entanto, apesar desse imenso potencial simbólico, a escola muitas vezes não incorpora o patrimônio cultural local como parte de seu processo pedagógico. Essa ausência aponta para uma crise mais profunda, ligada à própria estrutura do modelo educacional moderno. Como afirma Jorge Luiz da Cunha:

[...] é preciso reconhecer que os fundamentos da escola e da cultura são fundamentos modernos, mas, com todas as mudanças ocorridas na sociedade, eclodiram os conceitos de cultura – do monoculturalismo para o multiculturalismo – e o da escola permaneceu estagnado, o que fez com que o conceito de escola e os seus paradigmas entrassem em crise (CUNHA, 2020, p. 71).

Essa estagnação se evidencia na dificuldade que muitos sistemas escolares têm de valorizar o conhecimento contextualizado, de promover o vínculo entre o conteúdo e a vida dos estudantes, e de reconhecer a diversidade cultural existente nas comunidades em que estão inseridos.

Neste sentido, a Catedral de Vacaria, com toda sua complexidade simbólica e histórica, poderia ser um recurso didático valioso, capaz de despertar nos alunos uma nova forma de se relacionar com a cidade, com a História e com o outro. Mas para que isso aconteça, é preciso romper com a lógica escolar tradicional, que separa saberes, compartimentaliza disciplinas e valoriza exclusivamente o conhecimento abstrato e descontextualizado.

A crise educacional denunciada por Cunha não é apenas estrutural, mas relacionada a forma como entendemos e valorizamos os saberes: ela diz respeito ao modo como concebemos o que é conhecimento e o que merece ser ensinado. Ao deixar de lado o patrimônio, a escola contribui para o esquecimento de experiências significativas e para a desvalorização das culturas locais.

Nesse contexto, a interdisciplinaridade aparece como uma estratégia fundamental para a superação e para a construção de uma educação mais sensível e comprometida com a realidade dos estudantes. A esse respeito, Filipa M. Ribeiro e João Bettencourt Relvas afirmam que

[...] a interdisciplinaridade é cultura. A cultura enquanto realidade social é a síntese de toda a criatividade humana, numa dinâmica individual e coletiva que visa mobilizar e favorecer as relações entre as pessoas, entre estas e a região onde vivem, e da região que habitam com as restantes regiões do globo, próximas ou menos próximas, cuja identidade seja constatável, no plano nacional como no internacional” (RIBEIRO; RELVAS, 2017, p.245).

Esse trecho permite compreender o papel da Catedral não apenas como objeto de estudo, mas como ponto de articulação de saberes diversos. Ela pode ser abordada pela História, mas também pela geografia, pela literatura, pela arte, pela sociologia, pela filosofia e pela educação religiosa. Sua complexidade convida à transversalidade, ao diálogo entre campos do conhecimento e à valorização da experiência como produtora de saber.

Além disso, a Catedral permite pensar a relação entre o indivíduo e o território, entre o particular e o universal. Sua imagem neogótica, inspirada em modelos europeus, conecta Vacaria a uma história mais ampla. Ao mesmo tempo, ela abriga práticas e crenças regionais, como a devoção à santa tão ligada à tradição do município. Esse entrelaçamento de escalas possibilita ao sujeito se localizar no mundo, compreender-se como parte de uma cultura e desenvolver uma consciência mais ampla sobre a diversidade de experiências humanas. É por isso que a interdisciplinaridade, aliada à valorização do patrimônio, torna-se uma ferramenta poderosa de formação cidadã e humanista.

Para ilustrar melhor a nossa compreensão intercultural, o neogótico se refere a um estilo arquitetônico e artístico que surgiu em meados do século XVIII na Inglaterra e se popularizou durante o século XIX. Sua essência arquitetônica gótica se caracteriza por catedrais majestosas, reinterpretadas e aplicadas no período moderno. Entre as principais características estão a verticalidade, com ênfase na altura, nas torres que apontam para o céu, arcos pontiagudos, utilizados nas janelas e portas, estruturas maciças ou vazadas que sustentam as paredes altas da nave, permitindo janelas maiores, decoração elaborada, com rendilhado de pedra nas janelas e detalhamento escultural, vitrais coloridos em grandes janelas, certa assimetria e irregularidade no estilo.

O Neogótico surgiu em reação à sobriedade e à formalidade dos estilos clássicos que dominavam a Europa num movimento impulsionado pelo Romantismo, que idealizava a Idade Média como um período de fé, heroísmo e autenticidade. Em síntese, o estilo, foi amplamente utilizado para construir igrejas, catedrais, universidades e edifícios governamentais, simbolizando a tradição, a moralidade e a conexão com um passado glorioso.

Foto 4: Catedral em Festividades Natalinas



Fonte: Maicon Maciel

Fotos 5 e 6: Catedral Nossa Senhora da Oliveira



Fonte: Acervo pessoal da autora Adriana A. A. Marcolin.

A mobilização da sociedade vacariense em torno do restauro da Catedral é um exemplo concreto de como o patrimônio pode gerar pertencimento, responsabilidade coletiva e valorização do bem comum. A restauração não foi apenas uma obra física, mas um processo cultural e educativo, que envolveu a comunidade em debates e ações de preservação e memória. Esse engajamento reforça o sentido de que o patrimônio não pertence apenas às autoridades, mas a todos. Ele é, como a cultura, uma construção dinâmica e coletiva, que deve ser cuidada, transmitida e reinterpretada continuamente.

3 Considerações

Com a compreensão de que as questões aqui apresentadas, não se esgotam, tampouco suscitam pensamentos unívocos, ainda procuramos tratar nosso tema sob a ótica da interculturalidade, reconhecendo-se no outro e com o outro, em suas (nossas) diferenças, já que é no reconhecimento de si e do outro que experienciamos a alteridade.

Significa dizer que articular os conceitos de alteridade e interdisciplinaridade com a experiência concreta da Catedral Nossa Senhora da Oliveira, trás evidências de que o patrimônio é mais do que herança: é possibilidade. Possibilidade de educar, de transformar, de criar vínculos e de formar sujeitos históricos atentos à sua realidade e abertos à diversidade do mundo.

Posto isso, a Catedral se constitui num espaço privilegiado para o exercício de uma pedagogia da presença, onde a memória não se reduz ao passado, mas se transforma em ação no presente e projeto para o futuro. Preservá-la é, portanto, preservar também o direito de cada geração de reinterpretar seu lugar no tempo, no espaço e na cultura.

Referências

CUNHA, Jorge Luiz da. **Educação Histórica e consciência histórica na modernidade no século XXI**. MÉTIS – história & cultura v. 19, n. 38, p. 66-80, jul./dez. 2020. DOI: 10.18226/22362762.v19.n.38.04.

FRONZA, Marcelo. **Consciência histórica, consciência moral em relação com a natureza para uma didática humanista da História em Jörn Rüsen**. MÉTIS – história & cultura v. 19, n. 38, p. 81-97, jul./dez. 2020. DOI: 10.18226/22362762.v19.n.38.05.

RIBEIRO, Filipa M.; RELVAS, João Bettencourt. **Manifesto pela interdisciplinaridade – Por uma educação transformadora.** Lisboa: Universidade de Lisboa, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/16119>. Acesso em: 3 jun. 2025. N.º 37 – 12/ 2017 | 229-250 – ISSN 2183-2242 | <http://dx.doi.org/10.21747/21832242/litcomp37a10>.

SOCORRISTAS JÚNIOR: UMA ABORDAGEM PEDAGÓGICA PARA A EDUCAÇÃO EM PRIMEIROS SOCORROS NA INFÂNCIA

Angelisa Goubeth da Costa

1 Considerações iniciais

A infância é uma fase marcada pela curiosidade, pela aprendizagem ativa e pela formação de valores que acompanharão o indivíduo ao longo da vida. Nesse contexto, a proposta do projeto “Socorristas Júnior” surge como uma abordagem pedagógica inovadora, que busca inserir o ensino de primeiros socorros no cotidiano escolar de forma lúdica, acessível e significativa.

A educação em primeiros socorros representa uma dimensão fundamental da formação integral da criança, pois articula conhecimentos técnicos com valores humanos, promovendo segurança, autonomia e responsabilidade desde os primeiros anos de vida. Essa proposta apresenta uma perspectiva educacional voltada para o desenvolvimento integral, que une ludicidade, vivência prática e desenvolvimento de competências socioemocionais. A proposta é alinhada conforme orienta a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e se fundamenta em teorias que reconhecem a criança como protagonista do seu processo de aprendizagem. Voltado para crianças de 6 a 12 anos, o trabalho se estrutura em práticas lúdicas e vivenciais, que respeitam o estágio de desenvolvimento infantil e favorecem a aprendizagem significativa.

Mais do que ensinar técnicas de primeiros socorros, busca-se formar cidadãos conscientes, capazes de reconhecer situações de risco, agir com discernimento e colaborar com o bem-estar coletivo. Ao aprender como proceder em casos de desengasgo, queimaduras, quedas, intoxicações, acidentes com animais peçonhentos, entre outros, a criança desenvolve não apenas habilidades práticas, mas também empatia, solidariedade e senso de responsabilidade.

Essa formação precoce tem efeitos duradouros. Crianças que compreendem o funcionamento do Serviço de Atendimento Móvel de

Urgência (SAMU), sabem como ligar para o 192, e reconhecem os sinais de emergência, tornam-se multiplicadoras de conhecimento em suas famílias e comunidades. Além disso, ao aprenderem a prevenir acidentes domésticos, sinalizar perigos e até mesmo apagar pequenos focos de incêndio com segurança, elas passam a atuar como agentes ativos na promoção da saúde e da segurança.

2 Referenciais teóricos

No projeto Socorristas Júnior, a estudante de Licenciatura em Pedagogia do IFRS- Campus Vacaria, teve a experiência dessa construção por meio de atividades práticas como simulações de atendimento, jogos de prevenção de acidentes e dramatizações de situações de emergência – sempre supervisionados por profissionais Socorristas. As atividades eram realizadas aos sábados no turno da manhã, ao ar livre, em uma ambiente rodeado pela natureza.

A pedagogia contemporânea reconhece que o aprendizado infantil ocorre por meio da interação com o ambiente e da mediação social. Jean Piaget, por meio de sua teoria do desenvolvimento cognitivo, afirma que a criança constrói o conhecimento de forma ativa, a partir da ação sobre o meio, da experimentação concreta e da reorganização contínua de seus esquemas mentais. Segundo ele “O conhecimento não é uma cópia da realidade. Ele resulta de uma construção contínua, feita pelo sujeito, na interação com o meio” (Piaget, 1973, p. 15).

Já Lev Vygotsky, renomado psicólogo russo, desenvolveu uma teoria sociocultural que enfatiza o papel central da linguagem e da interação social no processo de aprendizagem. Para o autor, o desenvolvimento cognitivo da criança ocorre por meio da mediação de adultos e da colaboração entre pares, sendo a linguagem o principal instrumento de construção do pensamento. Segundo Vygotsky “toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes: primeiro, no nível social, e depois, no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológica) e depois dentro da criança (intrapsicológica)” (Vygotsky 1998 p.112). Essa perspectiva destaca que o aprendizado é essencialmente um processo social, no qual o conhecimento é construído coletivamente.

A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), conceito-chave da teoria vygotskiana, refere-se à distância entre o nível de desenvolvimento real da criança — determinado por sua capacidade de resolver problemas

de forma independente — e o nível de desenvolvimento potencial — que pode ser alcançado com a ajuda de um adulto ou de colegas mais experientes. Atividades como o trabalho em grupo, o canto de músicas educativas e a participação em encenações são estratégias que favorecem a ampliação da ZDP, pois promovem a troca de saberes, o estímulo à linguagem e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais.

Nesse contexto, incorpora-se os princípios vygotskianos ao propor práticas pedagógicas que capacitam crianças a reconhecer riscos, tomar decisões e agir com responsabilidade. Ao envolver as crianças em situações simuladas de emergência, estimula-se a aprendizagem colaborativa e o desenvolvimento da autonomia, promovendo uma cultura de cuidado e solidariedade. A mediação dos educadores e a interação entre os participantes tornam-se elementos fundamentais para que as crianças internalizem conhecimentos e atitudes voltadas à segurança e ao bem-estar coletivo.

Assim, ao articular teoria e prática, o planejamento exemplifica como a abordagem sociocultural de Vygotsky pode ser aplicada de forma eficaz no contexto da educação infantil, contribuindo para a formação de sujeitos críticos, empáticos e preparados para agir de forma consciente em situações adversas.

3 Metodologias ativas e aprendizagem significativa

O trabalho fundamenta-se em metodologias ativas que colocam a criança como protagonista do processo de ensino-aprendizagem. Essa abordagem rompe com o modelo tradicional de ensino transmissivo, promovendo experiências práticas, colaborativas e contextualizadas que favorecem a construção do conhecimento de forma significativa.

Segundo Moran, “as metodologias ativas são estratégias que envolvem os alunos em atividades que exigem reflexão, análise, tomada de decisão e resolução de problemas, com o apoio do professor como orientador e facilitador” (Moran, 2015 p. 22). Essa abordagem rompe com o ensino tradicional centrado na transmissão de conteúdos, colocando a criança como protagonista do próprio aprendizado. Desde os primeiros anos escolares, essas práticas favorecem o desenvolvimento da autonomia, da criatividade e do pensamento crítico, por meio de experiências significativas e contextualizadas. Nesse contexto, essa concepção se

materializa em diversas atividades práticas e lúdicas que estimulam a participação ativa dos alunos.

Entre as estratégias adotadas pelo projeto, destaca-se a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) segundo a filosofia educacional de Dewey (1916), defende que a educação deve estar conectada à experiência real do aluno, e que o aprendizado ocorre de forma mais eficaz quando os estudantes estão envolvidos em atividades práticas e significativas, o que permite às crianças investigar causas de acidentes domésticos e propor soluções. Ao explorar situações reais e próximas da vivência infantil, como quedas, queimaduras e intoxicações, as propostas pedagógicas promovem conexões relevantes entre o conteúdo e a experiência dos alunos.

A gamificação, por sua vez, utiliza elementos de jogos — como desafios, recompensas e níveis — para engajar as crianças em atividades sobre primeiros socorros. Ao transformar o aprendizado em uma experiência lúdica, estimula-se a motivação intrínseca e o envolvimento emocional das crianças, favorecendo a retenção do conteúdo.

As simulações práticas, como encenações de chamadas ao SAMU, atendimento a vítimas e uso de ataduras, aproximam os alunos de situações reais, desenvolvendo competências socioemocionais e habilidades de resolução de problemas.

Por fim, a musicalização com canções e coreografias que ensinam técnicas como a ressuscitação cardiopulmonar (RCP) reforça o papel da arte como mediadora da aprendizagem. Ao integrar ritmo, movimento e conteúdo técnico, potencializando o aprendizado por meio da sensorialidade e da memória afetiva.

Dessa forma, exemplifica-se como as metodologias ativas e as práticas significativas podem transformar o ensino em uma experiência envolvente, crítica e formadora, preparando as crianças para agir com responsabilidade e empatia diante de situações de risco.

4 O lúdico como linguagem de aprendizagem na infância

O lúdico é uma dimensão essencial da infância, pois representa não apenas uma forma de entretenimento, mas uma linguagem legítima de aprendizagem. Segundo Ferreiro e Teberosky (1999), a criança é um sujeito ativo na construção do conhecimento, e suas interações com o mundo — como o brincar — são fundamentais para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social. Essa perspectiva reconhece que, ao brincar, a

criança mobiliza estruturas cognitivas, afetivas e sociais, desenvolvendo competências fundamentais para sua formação integral.

Dessa forma, o lúdico está presente em diversas atividades que promovem a aprendizagem significativa por meio da imaginação, da simulação e da interação:

Histórias encenadas sobre acidentes e salvamentos permitem que as crianças vivenciem situações reais de forma simbólica, desenvolvendo empatia e raciocínio prático.

Brincadeiras de “hospital” com bonecos e materiais simulados estimulam o cuidado, a observação e a tomada de decisão.

Desenhos e cartazes sobre prevenção de acidentes favorecem a expressão criativa e a internalização de conceitos de segurança.

Jogos de tabuleiro com perguntas e desafios sobre primeiros socorros promovem o pensamento crítico e a cooperação entre pares.

Foto 1: Desengasgo.



Fonte: Acervo pessoal da autora (2025).

Foto 2: Sinalização de acidentes.



Fonte: Acervo pessoal da autora (2025).

Foto 5 : Ressuscitação cardiopulmonar



Fonte: Acervo pessoal da autora (2025).

Essas práticas criam um ambiente afetivo de aprendizagem, onde o erro é compreendido como parte do processo e a curiosidade é valorizada como motor do conhecimento. Como defende Vygotsky, “a brincadeira cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança; nela, ela é sempre acima de sua idade, acima de seu comportamento cotidiano” (Vygotsky, 1998, p. 117), ou seja, o lúdico permite que a criança experimente papéis sociais, elabore hipóteses e desenvolva habilidades que ainda estão em processo de construção.

A proposta também se alinha à concepção de educação integral, conforme orienta a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Essa abordagem visa o desenvolvimento pleno do estudante, considerando suas dimensões cognitiva, emocional, social, física e ética. A BNCC estabelece dez competências gerais, das quais o projeto trabalha especialmente:

Quadro 1: Competências da Base Nacional Comum Curricular e a Aplicação no projeto

Competência BNCC	Aplicação no projeto
Autoconhecimento e autocuidado	Ao lidar com situações de risco e tomar decisões conscientes
Empatia e cooperação	Ao cuidar do outro em simulações de emergência
Responsabilidade e cidadania	Ao aprender a prevenir acidentes e agir com segurança
Comunicação	Ao relatar sintomas, ligar para o SAMU e trabalhar em grupo
Pensamento crítico	Ao analisar riscos e escolher a melhor ação

Fonte: Autora

Essas competências são desenvolvidas por meio de práticas que integram teoria e vivência, respeitando os ritmos individuais e promovendo a inclusão. Como destaca a BNCC, “a aprendizagem significativa ocorre quando os estudantes se envolvem em situações reais, contextualizadas e desafiadoras, que exigem mobilização de saberes diversos” (Brasil, 2017, p. 10).

Ao unir o lúdico à formação cidadã, promove-se uma educação que prepara as crianças para agir com responsabilidade, sensibilidade e autonomia diante dos desafios da vida cotidiana..

5 Considerações finais

O projeto revela uma abordagem pedagógica inovadora e sensível às necessidades da infância, ao integrar o lúdico, a vivência prática e o desenvolvimento de competências socioemocionais. Ao transformar conteúdos complexos como primeiros socorros e prevenção de acidentes em experiências significativas e acessíveis, a iniciativa promove uma aprendizagem ativa, contextualizada e afetiva.

A valorização do brincar como linguagem legítima de aprendizagem, conforme defendido por Emília Ferreiro, e o uso de simulações, jogos e dramatizações, criam um ambiente onde o conhecimento é construído de forma colaborativa, respeitando os ritmos individuais e favorecendo a inclusão.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Com acesso em 28/08/25.
- DEWEY, John. **Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education**. New York: Macmillan, 1916. Disponível em >*Democracy And Education : Free Download, Borrow, and Streaming : Internet Archive*. Com acesso em 28/08/25.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- MORAN, J. M. **Mudando a educação com metodologias ativas**. Ponta Grossa: UEPG/PROEX, 2015.
- PIAGET, Jean. **A psicologia da criança**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.
- PIAGET, J. **O tempo e o desenvolvimento intelectual da criança**. In: PIAGET. Rio de Janeiro: Forense, 1973.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. Tradução de José Cipolla Neto, Luiz Sérgio Menezes de Barros e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

DA SALA DE AULA PARA A MOSTRA CIENTÍFICA: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE ESCOLA PÚBLICA

Andreza Della Giustina Nery Tallamini
Carolina Moretti Berto
Adriana Aparecida de Almeida Marcolin
Letícia de Lemos Perin

1 Considerações iniciais

As Feiras de Ciências constituem-se em um espaço promissor para que os estudantes desenvolvam o protagonismo em seus processos de ensino-aprendizagem, explorando diferentes tópicos de seus interesses, elaborando projetos de pesquisa e desenvolvendo habilidades relacionadas à apresentação de suas ideias para a comunidade escolar. O ensino de Ciências é uma ferramenta importante e que contribui ativamente para a compreensão de como são elaborados os conhecimentos científicos, e como tais conhecimentos permeiam e influenciam nosso dia a dia. Desenvolver projetos de pesquisa, por mais simples que sejam, e participar de Feiras de Ciências proporciona aos estudantes a oportunidade de vivenciar a construção de respostas que auxiliam na resolução de problemas e na compreensão de fatos sobre o mundo que os cerca do ponto de vista científico.

Este relato de experiência tem como objetivo principal apresentar os resultados obtidos pela participação da escola em mostra científica internacional, e quais implicações a participação em tais eventos traz para os estudantes e docentes envolvidos nesse processo. Ainda, é objetivo deste relato incentivar e estimular o interesse pela Ciência e valorizar o trabalho colaborativo, bem como oportunizar a estudantes e docentes a divulgação de suas atividades e sua participação em eventos de divulgação científica e inovação. A metodologia utilizada é a qualitativa, por meio da descrição detalhada do contexto, procedimentos e observações realizados durante o período de preparação e participação da mostra internacional.

2 Ponto de partida

A escola foco de estudo neste relato realiza o projeto da Feira de Ciências Escolar como abordagem pedagógica há quatro anos, já estando consolidada como um momento aguardado e planejado com dedicação pelos estudantes do educandário. Localizada na periferia do município de Vacaria - Rio Grande do Sul, participam desta atividade em média duzentos estudantes das séries finais do ensino fundamental, orientados pelas professoras do componente curricular Ciências. No período em que a Feira de Ciências fez parte do calendário escolar, foi possível observar a evolução tanto nos temas e trabalhos apresentados quanto na desenvoltura dos estudantes na apresentação oral de seus projetos de pesquisa e aprendizagens. Também é um momento importante de integração da comunidade escolar, que participa ao visitar a Feira e assistir as apresentações.

Segundo Silva (2023), as Feiras de Ciências se estabelecem a partir dos anos 60 como uma atividade de divulgação científica, registrando ainda que a divulgação e popularização da ciência e a iniciação científica dos estudantes são considerados alguns dos principais benefícios da realização destes eventos em todos os documentos oficiais que referendam sua realização. Para a autora, ao longo das últimas décadas de incentivo à realização das Feiras de Ciências, surge como perspectiva o estudo do potencial destes eventos como espaços não formais de letramento científico, com o objetivo de enfrentar atitudes anticientíficas emergentes em tempos de pós-verdade, na qual opiniões e preferências pessoais prevalecem sobre fatos e explicações científicas nas tomadas de decisões. A realização de Feiras de Ciências pode proporcionar aos estudantes participantes a construção de habilidades e competências que os instrumentalizem para que não sejam vítimas da ingenuidade do senso comum. Tal participação também contribui no desenvolvimento da criticidade, na valorização do conhecimento científico, no pensamento e planejamento de estudos pautados pelo método científico e, como consequência, no despertar do interesse dos jovens pela ciência, pela linguagem científica e no posicionamento crítico e apurado frente a questões científicas e sociais da atualidade.

A elaboração de projetos de pesquisa requer que os estudantes envolvidos trabalhem com as etapas do método científico, que envolve a identificação de um problema, a formulação de hipóteses, a condução de experimentos ou atividades práticas e a análise de resultados, processos

que são em sua essência centrados na experiência e desenvolvimento dos estudantes. A realização da feira de ciências permite também que os estudantes escolham temas relevantes e de seu interesse pessoal. Segundo Silva e Almeida (2021), esta personalização aumenta o engajamento dos estudantes participantes, que se sentem mais motivados a investigar questões importantes em seus contextos e interesses, criando assim uma experiência de aprendizagem rica e significativa, fato este evidenciado é observado para fins deste estudo pela motivação e interesse dos estudantes da escola em participar ativamente do evento.

3 Memórias da participação

No ano de dois mil e vinte e quatro, a direção da escola convidou estudantes e docentes envolvidos na realização da Feira de Ciências Escolar para registrar suas ideias e apresentá-las à comunidade por meio da participação de mostra científica em uma instituição de ensino superior da cidade. Por meio da participação neste evento local, o trabalho das estudantes foi selecionado para participação em mostra internacional, notícia que foi recebida com muita alegria e entusiasmo. Assim, iniciaram-se os preparativos, como revisão do texto, revisão e elaboração de banner, apresentação dos dados, dentre outros.

O foco do trabalho selecionado era a feira de ciências escolar como oportunidade de desenvolvimento do protagonismo estudantil, sendo este um fator importante e essencial para a promoção de um processo de aprendizagem ativo, crítico e significativo. Quando os estudantes são agentes ativos na construção de conhecimento, esta abordagem contrasta com a visão passiva que ainda caracteriza os modelos pedagógicos tradicionais e amplamente utilizados nas escolas. Segundo Lima e Souza (2019), quando os estudantes são incentivados a participar na definição de como se dará a construção de sua aprendizagem, estes estudantes desenvolvem habilidades tais como: autonomia, responsabilidade, capacidade crítica e habilidades de resolução de problemas. Tudo isso será de grande ajuda não somente para o sucesso acadêmico dos estudantes, mas também como preparação para os desafios do mundo contemporâneo nos mais diversos aspectos.

A participação de uma escola municipal de Vacaria em uma mostra internacional foi um fato inédito. Foram feitos esforços para que as professoras fossem liberadas para acompanhar as estudantes, visto que a mostra internacional ocorreu em outra cidade. Também foram

providenciadas as autorizações para as estudantes menores de idade viajarem acompanhadas das professoras. Os estudantes foram responsáveis pela apresentação oral de seu projeto, representando assim todos os colegas de escola que também participaram da realização da Feira de Ciências Escolar.

A participação na Mostra foi uma oportunidade única de expansão dos horizontes, tanto para estudantes quanto para os docentes. Para os estudantes, foi o momento de conhecer e fazer amizades com jovens de diferentes lugares do Brasil e do exterior, de conhecer diferentes projetos de pesquisa, de apreciar a apresentação oral dos participantes e de motivar-se a estudar e evoluir em suas carreiras acadêmicas, que estão iniciando. É também um momento único para estudantes vindos de uma cidade do interior e de um bairro da periferia da cidade, pois a participação em uma mostra científica internacional não faz parte da realidade da maioria dos estudantes do território ao qual pertencem. A utilização da metodologia de ensino por pesquisa para o desenvolvimento de trabalhos expostos em Feiras de Ciências fomenta nos estudantes a criatividade, a curiosidade e o interesse pela investigação científica, incentivando a aprendizagem pelo desenvolvimento de novos conhecimentos, e não somente para a conquista de pontos para avaliação.

Já para os docentes, a participação em eventos deste porte é um incentivo e um reconhecimento ao trabalho feito com dedicação e afinco, promovendo a reflexão dos educadores sobre suas práticas, especialmente ao comparar suas vivências como orientadores e como professores, além da alegria em ver seus estudantes participando, interagindo e ampliando seus conhecimentos e suas visões de mundo em eventos de grande porte. De acordo com os escritos de Sacco (2021), olhar para Feiras e Mostras Científicas em suas multidimensionalidades e seus diferentes protagonistas pode contribuir para o ensino e aprendizagem em ciências, despertando a curiosidade científica nos estudantes e também nos professores, encorajando-os a ler o mundo pelo viés da ciência, com posicionamentos críticos e investigativos ante a realidade. As Feiras e Mostras são o fechamento dos processos de ensino aprendizagem conjuntos, sendo o ápice de meses de trabalho e dedicação dos estudantes e dos professores orientadores, valorizando e reconhecendo a importância do trabalho realizado. São também espaços de democratização do saber, visto que a escola abre suas portas para a comunidade externa e compartilha conhecimentos.

Neste momento, cabe registrar alguns questionamentos sobre a forma como a divulgação científica pode ser feita, e principalmente, por quem ela é feita. Segundo Silva (2023), as Feiras de Ciências devem ter um cuidado especial em relação a disseminação de concepções que auxiliam a compreender como se dá o processo de evolução da ciência, e mais profundamente, sobre a natureza da ciência, e quais características marcam o trabalho dos cientistas e a ética científica. As Feiras são também um momento de valorizar as evidências científicas, a argumentação fundamentada em fatos, lógica e razoabilidade, sendo que tais iniciativas não devem se restringir apenas a educação básica, podendo também incluir servidores e estudantes das instituições de ensino superior, promovendo interações entre as universidades e as escolas, por meio de ações de extensão universitária.

Por meio da participação dos estudantes como representantes de seus colegas na mostra científica, foi possível perceber o crescimento do sentimento de orgulho em pertencer a uma escola que valoriza a construção de conhecimentos e a participação dos estudantes em eventos externos. Os estudantes que participaram da Feira voltaram com uma nova visão de mundo e da educação, e compartilharam com seus colegas suas experiências e vivências, e também foram inspirados a continuar e a fortalecer a Feira de Ciências da escola.

Imagem 1: Stande do trabalho na Mostra Internacional



Fonte: Acervo pessoal de Andreza Della Giustina Talamini

Imagem 2: Detalhe do banner do trabalho apresentado na Mostra Internacional.



Fonte: Acervo pessoal de Andreza Della Giustina Talamini

4 Considerações finais

Diante do exposto, evidenciamos que a participação de docentes e estudantes em mostras científicas precisa ser incentivada e garantida, visto que tal vivência contribui significativamente para o desenvolvimento global do estudante e para a valorização do trabalho dos profissionais em educação. Tal vivência também proporciona a todos os envolvidos aprendizados e construções de saberes privilegiados, a ampliação de visões de mundo e repertório cultural, bem como criação de laços afetivos e de redes de colaboração.

Em um país marcado por profundas desigualdades sociais e educacionais, dar voz e espaço para a participação de escolas públicas da periferia em eventos de abrangência internacional é uma forma de valorizar os esforços de estudantes e educadores dos interiores do Brasil. É uma importante oportunidade de reconhecer o potencial criativo e investigativo

dos estudantes brasileiros, independente da situação socioeconômica ou da infraestrutura escolar de suas realidades. Quando são oferecidas oportunidades para que estudantes apresentem seus projetos extrapolando os muros da escola, são também enfraquecidos os estereótipos que associam excelência acadêmica somente às escolas privadas ou a escolas de grandes centros urbanos. Outro aspecto importante é a inspiração e a motivação para que outros estudantes, e principalmente docentes, se envolvam com as iniciativas de iniciação científica, mostrando que é possível alcançar outros espaços, sendo esta uma ação estratégica para democratizar a produção e o acesso à ciência e ao papel transformador da educação pública.

Outro fator determinante para a promoção da iniciação científica entre estudantes são os professores da rede pública. Para que possam orientar projetos de iniciação científica de qualidade, é essencial a promoção da formação continuada com foco em metodologias investigativas e escrita científica. Com o apoio de professores capacitados, os estudantes poderão identificar problemas locais e elaborar projetos que dialoguem com a realidade que vivem em seus territórios, tornando a ciência mais acessível e significativa.

Ainda neste aspecto, é importante proporcionar oportunidade aos estudantes para que experienciem aprendizagens para além das paredes escolares, explorando o mundo e outras possibilidades de conhecimento, das quais deveriam ser contributos fundamentais em destaque nos objetivos das escolas, seja para o desenvolvimento integral dos estudantes ou para a melhoria da educação pública.

De certa forma, para que isso se efetive, faz-se necessário a superação de dificuldades e/ou desafios que se impõem à escola pública, preponderantemente destacadas pela falta de incentivo para participação em eventos; a sobrecarga de trabalho de professores, que não tem tempo hábil para a orientação adequada e eficiente de trabalhos de pesquisa; a discrepância existente entre a proposta curricular oficial e a realidade das escolas públicas brasileiras, especialmente nas periferias urbanas; a ausência de políticas públicas para o letramento científico dos docentes e estudantes, dentre tantos outros. Encarrilhado a isso, ainda há o destaque para que os sistemas de ensino prevejam o financiamento para a participação dos estudantes e professores em eventos de ensino, pesquisa e extensão, em outros municípios, estados e até em outros países se houver oportunidade, com atenção aos custos com hospedagem, transporte e alimentação, facilitando desta forma, a liberação de recursos para que professores

e estudantes possam representar o município e sua escola, por meio da ciência e do conhecimento.

Referências

LIMA, F. R.; SOUZA, A. P. Autonomia e Aprendizagem: A importância do protagonismo dos estudantes. Rio de Janeiro: Editora Saber, 2019.

SACCO, G. M.; GALINDO, M. A.; KLEIN, A. M. Estudos sobre mostras científicas: levantamento de trabalhos apresentados em eventos da área de ciências. Revista Educar Mais, v. 5, n. 5, p. 972-989, 2021.

SILVA, C. B. C. da; VEITE, E. A.; ARAÚJO, I. S. Feiras de Ciências no Brasil: panorama, resultados e recomendações. Caderno Brasileiro de Ensino de Física, v. 40, n. 2, p. 231-261, ago. 2023.

SILVA, J. A.; ALMEIDA, C. R. Motivação e Engajamento no Contexto Escolar. Recife: Editora Nova Escola, 2021.

APRENDER FAZENDO: EXPERIÊNCIAS DOCENTES EM AULAS PRÁTICAS DE IRRIGAÇÃO E DRENAGEM

Fernando Henrique Batista Machado
Rogério Ricaldes Torres

1 Considerações iniciais

A aula prática é, por excelência, um espaço de construção ativa do conhecimento. No ensino técnico e superior, ela representa o elo mais visível entre a teoria e o mundo real, permitindo que o estudante veja, toque e experimente aquilo que antes estava restrito aos livros e slides. Ao longo da trajetória docente na área de Engenharia Agrônômica, especialmente na disciplina de Irrigação e Drenagem, as experiências práticas têm se mostrado momentos de profunda aprendizagem — não apenas para os estudantes, mas também para o professor, que vivencia a concretização dos saberes em ação.

Os alunos frequentemente expressam o desejo por mais aulas práticas, e esse anseio reflete uma compreensão legítima: é na experimentação que se consolidam os conceitos e se desperta o interesse pela profissão. Entretanto, a prática só atinge seu potencial formativo quando articulada à teoria. É necessário compreender que a experimentação sem reflexão corre o risco de se tornar mera atividade manual, enquanto a teoria sem prática tende a se tornar abstrata e distante da realidade produtiva. Nesse sentido, a construção de práticas pedagógicas integradas e significativas é um dos grandes desafios e, ao mesmo tempo, uma das maiores recompensas da docência na Educação Profissional e Tecnológica.

2 Da teoria à prática: construindo um projeto de irrigação

Uma das experiências mais marcantes no ensino da disciplina de Irrigação e Drenagem ocorreu durante o desenvolvimento de um projeto completo de irrigação, elaborado e executado pelos próprios estudantes. O trabalho teve início em sala de aula, com a etapa de dimensionamento teórico, na qual os alunos aprenderam a interpretar dados de campo,

avaliar o relevo e identificar os principais componentes do sistema. A atividade envolveu o uso de diversas ferramentas digitais — Google Earth, AutoCAD, QGIS e Excel —, promovendo a integração entre o conhecimento agrônomo, o raciocínio espacial e a capacidade de análise técnica.

O primeiro passo foi a obtenção de imagens geoprocessadas no Google Earth, a partir das quais se determinou a declividade do terreno e a disposição espacial dos setores irrigados. Com base nessas informações, os estudantes traçaram o layout do sistema de irrigação no AutoCAD e no QGIS, visualizando a localização de tubulações, válvulas, aspersores e demais componentes. Em seguida, os dados foram organizados no Excel, permitindo o dimensionamento hidráulico: cálculos de pressão, vazão, diâmetros de tubos, comprimentos de linhas e potência necessária da motobomba.

Cada etapa foi realizada coletivamente, com o professor mediando o processo e incentivando a tomada de decisões técnicas de forma colaborativa. O ambiente em sala transformou-se em um espaço de engenharia aplicada, onde teoria, software e raciocínio prático se encontravam. Essa vivência despertou nos alunos o sentimento de autoria — não se tratava de reproduzir um modelo pronto, mas de projetar algo que fazia sentido para aquele contexto e que seria posteriormente colocado em prática.

A culminância do projeto foi a execução de parte do sistema em campo, utilizando tubulações, conexões e emissores reais. Essa transição do plano digital para a realidade física foi um momento de entusiasmo coletivo. Os estudantes puderam observar o funcionamento do sistema, testar pressões, verificar a uniformidade de aplicação da água e compreender, de forma concreta, os princípios hidráulicos e agrônômicos que haviam estudado. Essa passagem da teoria à prática revelou a força formativa da experiência, permitindo que o aprendizado ganhasse corpo, som e movimento.

3 A aprendizagem no campo e a diversidade dos sistemas

Além do projeto desenvolvido em sala e aplicado parcialmente em campo, a disciplina proporcionou vivências diretas em diferentes sistemas de irrigação, incluindo o pivô central, o gotejamento e a microaspersão. Essas experiências permitiram que os alunos percebessem as singularidades

de cada método, compreendendo suas vantagens, limitações e adequações aos distintos tipos de solo, cultura e relevo.

No pivô central, os estudantes puderam acompanhar o funcionamento do sistema automatizado, observar o movimento das torres, a variação de pressão ao longo da linha e discutir aspectos relacionados à eficiência energética e manejo da irrigação. Já nas práticas de gotejamento e microaspersão, houve contato direto com emissores, filtros, conexões e reguladores de pressão, o que possibilitou compreender o funcionamento detalhado dos sistemas localizados, essenciais para culturas de alto valor agregado.

Essas atividades despertaram grande interesse e mostraram a importância da observação e da experimentação para a formação do agrônomo. Muitos alunos, após as práticas, relataram que pela primeira vez conseguiram “visualizar” o sistema de irrigação como um conjunto integrado — da captação até a distribuição no campo. Essa percepção é fundamental para a formação de profissionais capazes de projetar, instalar e gerenciar sistemas de irrigação com segurança e eficiência.

4 Saberes docentes na construção da prática

Para o professor, cada aula prática é também uma oportunidade de aprendizado. Preparar, conduzir e refletir sobre uma atividade de campo demanda planejamento técnico, sensibilidade pedagógica e capacidade de adaptação. É necessário prever recursos, condições climáticas, segurança dos alunos e o tempo de execução das etapas. Contudo, o que mais se destaca é a relação pedagógica que se estabelece durante as práticas.

Enquanto na aula teórica o foco está na exposição e na explicação conceitual, na prática há um diálogo mais espontâneo, colaborativo e horizontal. Os alunos fazem perguntas, testam hipóteses, propõem soluções e, muitas vezes, ensinam uns aos outros. Essa troca transforma o ambiente de aprendizado e revela a potência dos saberes construídos coletivamente.

Segundo Tardif (2002), o saber docente não é algo que o professor “possui”, mas algo que ele constrói continuamente na interação com os alunos e com a realidade. Essa perspectiva é plenamente vivenciada nas aulas práticas: o professor ensina e aprende simultaneamente, aprimorando suas estratégias e ampliando sua compreensão sobre o próprio processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, as práticas fortalecem o vínculo entre teoria e extensão, uma vez que muitos dos conhecimentos aplicados em aula são posteriormente utilizados pelos estudantes em estágios, projetos e iniciativas de campo junto à comunidade. Dessa forma, o aprendizado ultrapassa os muros da instituição e se transforma em ação social e profissional.

5 Considerações finais

As aulas práticas de irrigação e drenagem representam momentos privilegiados de integração entre saberes científicos, técnicos e pedagógicos. Elas não apenas consolidam o conhecimento teórico, mas também despertam o protagonismo, a curiosidade e a capacidade de resolver problemas. Para o docente, constituem uma oportunidade de observar a aprendizagem em movimento e de refletir sobre sua própria prática.

A experiência demonstra que a teoria e a prática não se opõem, mas se complementam. A primeira fornece os fundamentos, a segunda lhes dá vida. Quando o estudante vê o sistema funcionando, percebe que os cálculos, as plantas e os softwares não são abstrações, mas instrumentos concretos para transformar a realidade agrícola.

Assim, a docência na Educação Profissional e Tecnológica reafirma seu compromisso com uma formação integral — aquela que une o saber pensar ao saber fazer, a ciência à sensibilidade, a teoria à ação. A cada válvula montada, a cada aspersor calibrado, a cada bomba ligada, o estudante aprende sobre hidráulica, agronomia e, sobretudo, sobre o poder transformador do conhecimento aplicado.

Referências

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

NÓVOA, António. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PIMENTA, Selma Garrido. *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 2005.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

NARRATIVAS FORMATIVAS E A DIMENSÃO AFETIVA NO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO INFANTIL

Luca Luz de Lima

Shana Siqueira Bragaglia Machado

1 Considerações iniciais

O Estágio Curricular Supervisionado na Educação Infantil representou uma significativa oportunidade de conexão entre a teoria e a prática pedagógica, promovendo a vivência no dia a dia escolar e a interação com as crianças. O presente relato pretende expor os resultados mais significativos alcançados durante o estágio realizado em uma instituição de Educação Infantil situada no município de Vacaria-RS. Ele destaca as vivências adquiridas tanto no ambiente de sala de aula quanto em outros contextos escolares, no que diz respeito à formação dos professores. Conforme Tardif (2002), a prática pedagógica é constituída por saberes que se formam na e através da experiência, sendo o estágio um momento favorável para essa formação.

Este trabalho foi elaborado durante o curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul — Campus Vacaria. Este curso abrange um total de oito semestres. No quinto, é realizado o Estágio Supervisionado I, voltado para a Educação Infantil. Assim, segundo o Projeto Político-Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em Pedagogia, a finalidade geral do componente é:

Elaborar e desenvolver uma proposta de estágio supervisionado de coparticipação em situações de cuidado e educação em classes de educação infantil, para crianças de zero a três anos, e prática docente em classes de educação infantil, para crianças de quatro a cinco anos, fundamentada em referenciais teóricos da área, a partir da observação e análise da realidade escolar investigada (Vacaria, 2022, p. 89). 89).

Dessa forma, no Estágio Supervisionado I, com carga horária de 150 horas, os alunos devem executar a observação e a participação nas atividades inerentes à vida escolar. Ações de preparação, orientação e supervisão do estagiário no âmbito do exercício docente. Contribuição relativa a creches para crianças de zero a três anos. Atividade docente na educação infantil (quatro a cinco anos). (Vacaria, 2022, p. 89.)

A metodologia concebida consistiu na observação participante e no planejamento de atividades, associadas a leituras e estudos sobre a prática pedagógica, fundamentadas nas observações efetuadas, o que possibilitou a introdução de novas abordagens educativas para a fase da educação infantil. O estágio mencionado aconteceu em duas turmas distintas: de 0 a 3 anos, na turma de Berçário III, e de 5 a 6 anos, na turma de Pré-II A.

Este estudo visa salientar a importância do Estágio Curricular Supervisionado na formação inicial de professores, enfatizando a função da afetividade na criação de vínculos significativos com as crianças, os quais propiciam a construção recíproca de conhecimentos. O estágio, além de demandar cumprimento acadêmico, configura um ambiente favorável para a assimilação de saberes e o desenvolvimento profissional, permitindo ao futuro pedagogo articular os fundamentos teóricos à prática cotidiana da educação infantil.

A experiência no contexto educacional permite uma reflexão crítica acerca dos processos de ensino e aprendizagem, além de possibilitar a observação e a participação em práticas pedagógicas autênticas. Nesse contexto, o estágio favorece a solidificação de uma postura investigativa e ética, essencial para o desempenho da prática docente. Dessa forma, o estágio se estabelece como um vínculo essencial entre a formação acadêmica e prática pedagógica, favorecendo um contínuo processo de aprimoramento, como enfatiza Oliveira (2008): “[...] quando devidamente fundamentado, planejado e organizado, o estágio transforma-se em um momento de grande relevância no processo de formação do aluno.”

Ademais, a vivência contribui para a formação de habilidades profissionais, tais como a escuta atenta, a mediação educacional e a habilidade de elaboração de planos, essenciais para uma atuação dedicada à infância e à defesa de seus direitos. Desse modo, o estágio se configura como uma ligação fundamental entre a formação acadêmica e a experiência prática na educação, favorecendo um processo contínuo de desenvolvimento.

O período dedicado à elaboração de aulas e à realização de leituras possibilita ao estagiário refletir sobre suas experiências, fundamentando-se

em autores que oferecem os subsídios teóricos essenciais. Essa discussão aborda a importância da pesquisa na formação docente e evidencia como esse momento transforma o estagiário em um profissional que, além de ensinar, se torna um pesquisador.

É importante desenvolver nos alunos, futuros professores, habilidades para o conhecimento e análise das escolas, espaço institucional, onde ocorre o ensino e a aprendizagem. Envolve, também, o conhecimento, a utilização e a avaliação de técnicas, métodos e estratégias de ensinar em situações diversas. Envolve habilidade de leitura e reconhecimento das teorias presentes nas práticas pedagógicas das instituições. O estágio, assim realizado, permite que se tragam contribuições de pesquisas e o desenvolvimento das habilidades de pesquisar (Pimenta; Lima, 2005/2006, p. 20).

Freire discute ainda a conexão entre o professor-pesquisador e a investigação da realidade, enfatizando que,

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses fazeres se encontram um no outro (...). Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (Freire, 2012, p. 30).

Nesse contexto, a afetividade se estabelece como o elemento central deste estudo, sendo compreendida como a base essencial nas interações entre educadores e crianças no contexto da Educação Infantil. Durante o estágio supervisionado, esse aspecto se mostra especialmente importante, pois o processo de aprendizado na infância está ligado ao laço afetivo criado com o educador. Ao ingressar em um novo espaço escolar, a criança passa por um processo de adaptação que requer acolhimento, sensibilidade e empatia do educador, visando assegurar a sua segurança emocional e criar condições propícias para seu desenvolvimento integral.

Dentro desse cenário, a prática pedagógica deve basear-se na atenção cuidadosa e na escuta atenta, a fim de favorecer uma relação dialógica e respeitosa com a criança. Conforme indicado por Wallon (1992), a afetividade precede a inteligência, constituindo um elemento essencial na formação psíquica e social do indivíduo, especialmente durante a infância. Na mesma linha de pensamento, Saltini (2008, p. 100) enfatiza que “a criança precisa ser amada, ouvida e aceita, para poder despertar para a vida da curiosidade e do aprendizado”.

Com fundamento nessas ideias, compreende-se que a criança apresenta um potencial único para desenvolver seu próprio caminho de aprendizado. Esse processo é facilitado pelas vivências decorrentes das interações sociais e pelo contato com o ambiente, promovendo o desenvolvimento de diversas maneiras de expressão e comunicação. Dessa forma, a afetividade não somente fundamenta a prática pedagógica, mas também enriquece a vivência educacional, expandindo as oportunidades de construção do saber. Desse modo:

Na perspectiva do cuidar e educar, as múltiplas linguagens ocupam um lugar fundamental. Elas cumprem o papel de mediadoras das relações entre os vários objetos envolvidos nas ações realizadas nas instituições. Além disso, possibilitam as interações das crianças com a natureza e com a cultura, construindo sua subjetividade e constituindo-as como sujeitos sociais. (Dias Faria, 2005, p. 94).

A noção de criança e infância tem sido tema de análise e reinterpretação no âmbito da Educação Infantil nas últimas décadas. Em épocas anteriores, a criança era comumente vista como um indivíduo incompleto, destituído de habilidades próprias, cuja principal função consistia na obediência aos mais velhos. Tal perspectiva simplista limitava o crescimento da infância, uma vez que ignorava o potencial criativo, investigativo e expressivo da criança, restringindo suas oportunidades de construir conhecimento com base nas experiências vivenciadas.

Atualmente, estabelece-se uma visão que reconhece a criança como um sujeito portador de direitos, atuante, capaz e protagonista em seu próprio processo de aprendizado (CORSARO, 2011). A referida abordagem, respaldada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), enfatiza a relevância de respeitar os conhecimentos infantis, suas manifestações e maneiras singulares de interpretar o mundo.

Nesse contexto, é imprescindível oferecer à criança experiências significativas e desafiadoras que promovam o desenvolvimento de suas dimensões física, emocional, social e cognitiva. A Educação Infantil, portanto, exerce uma função essencial ao oferecer um ambiente acolhedor, estimulante e provocativo, que permite à criança a exploração, a experimentação, a elaboração de hipóteses e a superação de desafios, contribuindo, dessa maneira, para o desenvolvimento autônomo do conhecimento. Conforme ressalta Kishimoto (2007), a brincadeira e a experimentação constituem ferramentas fundamentais na mediação

da aprendizagem das crianças, favorecendo o desenvolvimento de suas habilidades e potencialidades.

Ademais, é importante destacar que a interação social exerce uma função crucial na formação das competências sociais das crianças. Por meio de atividades em grupo, jogos cooperativos e ocasiões de interação, favorece-se o desenvolvimento das competências em comunicação, colaboração e empatia, dessa forma colaborando para a formação de sujeitos socialmente habilitados. É imprescindível oferecer às crianças um ambiente que seja acolhedor, seguro e lúdico, capaz de estimular sua curiosidade e criatividade, além de favorecer seu desenvolvimento integral. Assegurando um ambiente que, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais;

Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza; promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura. (Brasil, 2009)

A fase da Educação Infantil desempenha um papel significativo na trajetória educacional, pois as crianças são seres em formação, em busca de conhecimento, descobertas e vivências que marcam a sua história. Na infância, é preciso compreender suas especificidades, respeitando o tempo de cada indivíduo, suas necessidades e potencialidades.

A Educação Infantil deve ser concebida para transcender as meras atividades pedagógicas, visando primordialmente o desenvolvimento integral das crianças, abrangendo, portanto, suas múltiplas dimensões: física, emocional, social, cognitiva e cultural. A educação na infância constitui uma atividade sensível, que demanda zelo e consideração. Assim, os profissionais que atuam neste campo devem integrar a teoria à prática, considerando as particularidades das crianças e proporcionando um ambiente acolhedor, seguro e propício ao seu desenvolvimento.

A instituição de ensino selecionada para a execução do estágio supervisionado integra a rede de ensino municipal da cidade de Vacaria, no estado do Rio Grande do Sul. Trata-se de uma entidade que enfatiza a infância e estabelece a educação infantil como sua prioridade primordial. Sobressaem-se uma variedade de aspectos essenciais que promovem o aprendizado e o desenvolvimento das crianças, demonstrando um real comprometimento com a função educacional. Em primeiro lugar, os educadores desempenham um papel essencial nesse processo, necessitando

ser habilitados, experientes e comprometidos com sua atividade profissional. Ademais, a instituição de ensino deve apresentar uma intencionalidade pedagógica bem definida, ou seja, um objetivo educacional explícito e em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais. Isso requer um planejamento meticuloso das atividades e vivências oferecidas às crianças, levando em conta suas particularidades e demandas educacionais. Esse planejamento abrange atividades lúdicas, desafiadoras e estimulantes, as quais favorecem o desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicomotor dos estudantes. Dessa forma, uma entidade de ensino infantil de qualidade distingue-se pela habilidade de seus educadores, pela definição precisa de sua proposta pedagógica e pela elaboração de um Projeto Político-Pedagógico robusto, aspectos fundamentais para garantir uma educação de excelência e o sucesso na formação das crianças nesse período crucial de suas vidas.

2 A análise de contexto e situações cotidianas da escola

A proposta pedagógica da instituição foi elaborada e revisada em colaboração com o corpo docente no ano de 2022. O Projeto Político-Pedagógico está estruturado em seções que tratam da filosofia da instituição, dos planos educacionais, das diretrizes pedagógicas, dos princípios e da organização do currículo. A estrutura dessa organização fundamenta-se na Base Nacional Comum Curricular, no Referencial Curricular Gaúcho e no Documento Curricular Orientador do Município de Vacaria (DCOMVAC), além do plano de avaliação. O DCOMVAC, desenvolvido em conformidade com a legislação educacional em vigor, fundamenta que

A Educação Infantil é definida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) como parte da Educação Básica. Com a Constituição Federal de 1988, o atendimento em creche e pré-escola, às crianças de zero a 6 anos tornou-se dever do Estado. Posteriormente, com a promulgação da LDB, em 1996, a Educação Infantil passa a ser parte integrante da Educação Básica, situando-se no mesmo patamar que o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. E, a partir da modificação introduzida na LDB em 2006, que antecipou o acesso ao Ensino Fundamental para os 6 anos, a Educação Infantil passa a atender a faixa etária de zero a 5 anos e 11 meses. (Vacaria, 2019, p. 13).

Considerando os eixos estruturantes das práticas pedagógicas e as competências gerais da Educação Básica estabelecidas pela BNCC, os seis

direitos de aprendizagem e desenvolvimento, as ações de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se são enfatizadas na Educação Infantil. Essas práticas asseguram condições propícias para que as crianças aprendam em situações nas quais possam exercer um papel ativo, em ambientes que as incentivem a enfrentar desafios e a se sentirem motivadas a solucioná-los. Isso possibilita a construção de significados a respeito de si mesmos, dos outros e do ambiente social e natural.

No ano de 2007, o município de Vacaria passou a formar seu próprio Sistema de Ensino, implementando a oferta de Educação Infantil. (DCOMVAC, 2019). Entretanto, apenas em 29 de abril de 2016, a instituição de ensino é oficialmente inaugurada e começa a atender crianças de 0 a 6 anos, tanto em período integral quanto parcial. Atualmente, a escola atende aproximadamente 95 crianças em regime de período integral, operando das 7h15 às 18h.

A instituição de ensino baseia-se em normas jurídicas, na dialética e na comunicação, apresenta metas e propósitos para as atividades pedagógicas e atua com a perspectiva de cuidar e educar, englobando hábitos de autocuidado, como banho, higiene, alimentação, sono e práticas pedagógicas. A instituição de ensino tem como objetivo a melhoria das iniciativas educativas, mediante a análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e dos documentos orientadores. Portanto,

A interação no ato de brincar delinea o cotidiano infantil, proporcionando diversas aprendizagens e possibilidades para o desenvolvimento integral dos pequenos. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções. (Vacaria, 2019, p. 14)

Durante a conversa realizada com a equipe gestora e as professoras responsáveis, foi viável compreender a rotina da instituição. Além disso, foi possível observar a entrada e a saída dos alunos, além do modo atencioso com que a maioria dos pais confiava seus filhos aos profissionais presentes.

No Projeto Político-Pedagógico, nota-se que a instituição educacional fundamenta-se nos pensamentos de Jean Piaget, Paulo Freire, Vygotsky, Wallon e Freinet. Além do mais, o documento contextualiza que a comunidade do bairro é composta por famílias com distintas configurações, oferecendo uma ampla diversidade cultural à turma. Os infantes são descendentes de donas de casa, agricultores, motoristas de caminhão, funcionárias domésticas e trabalhadores do comércio

local. O documento menciona que “A criança tem potencialmente uma multiplicidade de caminhos para entrar no processo de aprendizagem e desenvolvimento determinados pelas experiências que elas vão “obendo por intermédio das relações que se configuram com a cultura e com o ambiente físico em que está inserida” (Vacaria, 2020).

Assim, o tema escolhido para desenvolvimento visa oferecer à criança uma abordagem alternativa de descoberta. Esse procedimento resultará em um desenvolvimento centrado na exploração do corpo, bem como na observação e na percepção das cores, inserido no contexto da investigação da consciência corporal. A finalidade consiste em refletir acerca da complexidade relacionada à investigação do corpo no âmbito da Educação Infantil.

O corpo representa o aparelho mais significativo que o ser humano oferece para atuar e se modificar. A pessoa, quando dança, utiliza o corpo, experimentando diversas sensações, descobrindo inúmeras possibilidades de se movimentar, de se conectar consigo mesma, encontrando formas de se sentir bem com seu próprio corpo (Garaudy, 1980).

A criança, ao trabalhar com cores, consegue perceber, transmitir, recordar e notar emoções; isso acontece pelos efeitos psicológicos das cores. Ferreira (2008) explica que a utilização das cores contribui para o desenvolvimento da criança, principalmente por meio do aprimoramento da capacidade motora e cognitiva, sensorial, raciocínio e audição.

O grupo do berçário III era formado por dezesseis crianças com idades entre dois e três anos, das quais nove eram meninos e sete meninas, todas apresentando condições de saúde satisfatórias e habilidades motoras adequadamente desenvolvidas. Integram o grupo que trabalha com a turma mencionada uma educadora com formação em pedagogia e duas auxiliares. A docente responsável informou que já é a quarta professora a atender a turma em um intervalo reduzido; essas frequentes mudanças complicam o estabelecimento de uma relação de confiança entre educador e estudante. Uma característica notada por ela é que todos enfrentam dificuldades em compartilhar, tanto os brinquedos quanto os materiais empregados em sala de aula. Ela menciona que a pandemia, de certa maneira, impactou, especialmente, o progresso social das crianças, gerando dificuldades na realização de atividades em conjunto.

No ambiente do berçário, as atividades devem ser apropriadas para a faixa etária das crianças, incluindo contação de histórias, dança, mímica, pintura, desenhos com giz ou pincel, além de diversas brincadeiras, entre

outras opções. A conceituação de intencionalidade na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é a seguinte:

A organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro, além de compreender as relações com a natureza, a cultura e a produção científica, se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas (2017, p. 12). 12)

A classe do Pré-II é composta por crianças com idades entre quatro e cinco anos, totalizando dezoito alunos, sendo sete do sexo feminino e onze do sexo masculino, que habitam no bairro Jardim dos Pampas e/ou nas localidades circunvizinhas. A docente os caracteriza como astutos e dinâmicos. Ela afirma que interagem de maneira tranquila com as atividades sugeridas, desenvolvendo-as de modo conjunto e harmonioso. Nesta turma, somente a professora titular está em atividade, e é viável diversificar as práticas pedagógicas, uma vez que as crianças se envolvem em diversas atividades sugeridas.

Na ilustração a seguir, as crianças escutaram uma narrativa a respeito da natureza, na qual compartilharam seus conhecimentos sobre flores e árvores, a variedade de cores e fragrâncias das flores, além de quantas espécies cada uma delas conhecia. Subsequentemente, cada indivíduo escolheu flores e folhagens para compor o seu painel, de acordo com a ilustração:

A escolha dessas duas turmas teve como objetivo proporcionar a oportunidade de vivenciar, ao menos, duas fases significativas da educação infantil. Dada a importância da prática do estágio curricular, que nos proporciona uma visão sobre as possíveis direções a serem tomadas em nossa trajetória profissional, temos a chance de conhecer as professoras titulares e ouvir seus relatos sobre as vivências em sala de aula. A vivência durante o estágio constitui uma fase desafiadora, e o conhecimento prévio das professoras responsáveis confere uma maior confiança ao longo desse percurso.

Figura 1: Crianças realizando atividade sobre a natureza.



Fonte: Arquivo pessoal do autor 1

3 O planejamento e as atividades de docência compartilhadas com o professor supervisor em turmas de zero a três anos

Na classe de berçário, foram realizadas observações, engajamento dos alunos e aplicação da atividade de sessão. A turma analisada permanece na escola durante todo o dia. Assim, ao longo da observação, tornou-se viável realizar uma análise minuciosa da rotina da turma, desde a chegada até o horário do almoço, atentando-se para as transições que ocorrem, para a dinâmica entre a professora e as atendentes com as crianças, para a maneira como as atividades matinais são desenvolvidas, para a interação entre as crianças e para seu deslocamento na sala, dado que, em virtude das dimensões do ambiente, havia um número superior de crianças que poderiam estar presentes naquele espaço.

Após um período de observação e envolvimento nas rotinas da turma, foi elaborada uma proposta de trabalho em uma sessão com os alunos, visando garantir que a atividade se desenvolvesse de maneira eficaz

e com fácil entendimento por parte das crianças; essa sessão foi realizada em duplas.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) indica que,

É nas interações com pessoas (seus pares e com os adultos) e objetos em diferentes contextos e situações que favorecem a ampliação do repertório cultural das crianças, potencializando as aprendizagens e o desenvolvimento e nas brincadeiras, pois é brincando que as crianças representam o mundo e simulam as relações existentes, imitando, repetindo, transformando e ampliando suas experiências (2017, p. 07).

Na nossa proposta, priorizamos a percepção e a interação por meio do manuseio e da observação dos objetos, bem como a expressão do que estavam observando e sentindo. A atividade teve seu início com a leitura assistida e a análise dos elementos presentes no livro, possibilitando que a dupla descrevesse as imagens e as cores percebidas. Em seguida, cada uma delas teve a oportunidade de manipular o dado colorido, observando e verbalizando as cores presentes no objeto. Como resultado, cada criança teve a oportunidade de perceber as cores dos próprios objetos e dos demais elementos presentes na sala, enriquecendo assim seu instinto de observação do ambiente em que está inserida.

Dessa forma, a utilização das cores na educação infantil contribui para o aprimoramento cognitivo das crianças, englobando tanto os aspectos físicos quanto os intelectuais. Uma alternativa a ser explorada são as cores, especialmente aquelas mais vibrantes (verde, amarelo, vermelho, azul), que favorecem o desenvolvimento das habilidades cognitivas e motoras, da linguagem, do raciocínio, do tato, do paladar, entre outras competências.

Para Costa (2016, p. 43)

A arte sensorial, instigada pelas cores, possibilita ao aluno explorar livremente os espaços e objetos, favorecendo a experiência de transformação por meio de diferentes estímulos do contato com esses objetos. A interação com o material, por meio da exploração, promove a comunicação não verbal e expressão corporal, permitindo a liberação da imaginação criativa e uma nova visão e percepção do mundo ao seu redor e de si.

A atividade lúdica possibilita à criança a apropriação do que está realizando de maneira prazerosa e alegre. Conforme elucidado por Luckesi (1998), o aspecto mais distintivo do lúdico é a vivência de plenitude que proporciona àqueles que o experienciam em suas ações.

4 O planejamento e as atividades de regência com crianças da pré-escola

Na realização da observação participante, alguns aspectos merecem ser enfatizados. Nas referidas observações, é possível ressaltar que a conexão entre o docente e o discente era marcada pela afetividade, evidenciada pela interação, carinho, respeito, amor e responsabilidade.

Com base no tema central relacionado às cores, foram elaboradas atividades que incluíram pintura, percepção das cores em objetos, animais e ambientes, encaixes, além de música e vídeo. Ao todo, foram realizadas vinte atividades e jogos, com a finalidade de promover o desenvolvimento integral da criança, as quais estimularam sua fantasia e imaginação durante um período de dez dias.

Por meio do planejamento, buscou-se vincular os estudos prévios à sua aplicação prática, levando em conta a criança em sua totalidade e como um ser em desenvolvimento, respeitando suas etapas de crescimento e amadurecimento, ao passo que se aproveita, participa, compreende e interage com os outros nas atividades propostas.

Entre as vinte atividades realizadas, sobressaem-se aquelas que incluíram pintura, narrações, elementos da natureza e, em especial, as cores. Com elas, as crianças tiveram a oportunidade de escutar narrativas, compartilhar vivências, examinar características do ambiente em que se encontravam, interagir com os companheiros e manipular objetos. Conforme afirmado por Sérgio Brondani, “as cores representam estímulos psicológicos para a sensibilidade humana, afetando o indivíduo, levando-o a gostar ou não de algo, a negar ou a afirmar, a abster-se ou a agir” (2006, p. 41, apud Costa, 2016, p. 43)

Essas atividades tiveram como objetivo oferecer às crianças ocasiões de lazer e de conversação; assim, elas puderam se manifestar, incluindo aquelas mais reservadas. Em uma atividade, por exemplo, após escutarem um relato, elas refletiram e debateram acerca do tema e da diversidade de cores perceptíveis.

Conforme Costa (2016), a investigação das cores na educação infantil possui objetivos essenciais para a aprendizagem das crianças, pois estimula a coordenação motora, aprimora o raciocínio lógico, criatividade, memória e sensibilidade. Portanto, é de suma importância proporcionar atividades que associem cores a números, formas geométricas, sons, letras e palavras. Essas podem oferecer aprendizagens relevantes e

interdisciplinares. Na observação, a interação entre as crianças e seus colegas foi claramente visível, assim como o entusiasmo demonstrado ao se engajar em atividades que incluíam diversas cores e materiais. Apenas exibir as cores não é satisfatório; é fundamental incentivar os sentidos tátil e olfativo, permitindo que as crianças interajam com papéis, tintas e materiais naturais e artificiais.

5 Conclusões finais

O estágio na educação infantil se configura como uma das oportunidades mais relevantes para os aspirantes a professores ampliarem seus saberes e acumularem vivências práticas no relacionamento com os estudantes e com uma instituição educativa. Entretanto, essa atividade também pode revelar dificuldades, tais como a adaptação à rotina escolar, a compreensão do processo pedagógico, a interação com crianças que possuem necessidades diversas, além da assimilação da linguagem e dos comportamentos característicos da faixa etária. Todavia, todas essas adversidades podem se converter em oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional, desde que o estagiário demonstre disposição para aprender, tenha a intenção de enfrentar os desafios e esteja preparado para aplicar as teorias assimiladas na prática.

No que tange a todas as experiências adquiridas durante o estágio, inicialmente, acreditava que seriam profundamente desafiadoras. Esse evento ocorreu em razão de ser a primeira vivência como docente na educação infantil, tendo apenas experiências anteriores no ensino fundamental. Apresentaram-se certos momentos de surpresa em relação à minha atuação. Acreditava que a implementação seria complicada. Entretanto, notei o quanto as crianças manifestam comportamentos desafiadores, curiosos e participativos. Isso torna as atividades pedagógicas instigantes e demanda que o educador procure novas abordagens, atualize seu planejamento e utilize instrumentos que façam sua prática atrativa para os alunos.

Levando em conta que o estágio foi realizado em duas fases, com turmas distintas, o convívio com várias crianças constituiu um momento memorável ao longo desse intervalo. A realização do estágio curricular proporcionou significativas contribuições para o processo formativo, constituindo-se em uma oportunidade de desenvolvimento, tanto no âmbito pessoal quanto na reflexão sobre o trajeto da licenciatura. Essa

abordagem deve ser mantida, visto que, ao interagirmos com os alunos e demais profissionais, exercitamos o respeito e a colaboração no ambiente laboral.

Inicialmente, foram realizadas observações participativas, as quais ofereceram uma perspectiva dinâmica da coletividade e da instituição educacional. Posteriormente, as atividades planejadas e desenvolvidas com as crianças, foram momentos de grande importância, ao representarem um processo de elaboração, significação e, principalmente, reconstrução do conhecimento; nesse contexto, tivemos que ensinar enquanto aprendíamos com as crianças, o que exigiu a reformulação do planejamento. De certo modo, foi possível desenvolver e aplicar as propostas de trabalho, ao mesmo tempo que refletimos sobre as ações e a certeza de estar percorrendo o caminho certo.

O estágio proporcionou não apenas a compreensão dos conteúdos e teorias abordados. Contudo, especialmente ao analisarmos a questão pertinente à prática, neste processo de reflexão e investigação, é possível, na posição de estudantes, aperfeiçoar os conhecimentos adquiridos ao decorrer do curso. Isso é significativo para incorporar uma perspectiva abrangente, tanto para o educador quanto para o aluno.

Atualmente, é possível identificar de forma clara que a conexão entre a teoria e a prática é indissociável. Foi viável implementar os saberes adquiridos para, assim, atingir os objetivos estabelecidos, uma vez que, além de atuar como docente, exerce-se a função de pesquisador e investigador, oferecendo às crianças da educação infantil uma aprendizagem de relevância. A teoria exerce a função de oferecer aos educadores diversos pontos de vista analíticos, visando à compreensão dos contextos históricos, culturais, sociais e organizacionais em que ocorre sua prática docente, possibilitando intervenções nesses contextos (PIMENTA, 2006, p.). 17).

Poder vivenciar esse primeiro estágio, nos fez refletir a respeito de nossa formação e atuação enquanto futuros professores. Que modelo de docente almejamos nos tornar em estágios avançados do curso de formação de professores? De que maneira podemos aprimorar nossa atuação em colaboração com as crianças, especialmente no que diz respeito à aprendizagem, bem como ao desenvolvimento físico e cognitivo? De que forma é possível exercer uma influência benéfica sobre as crianças? Essas são questões que necessitam de reflexão contínua, fundamentada na vivência do estágio, uma vez que, ao longo do processo, seremos capazes de descobrir respostas para nossas indagações.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base. 2017.** Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: dez. de 2022.
- COSTA, Emilene de Cássia Faria. **Cores: Processo e Aprendizados de Artes Visuais: Especialização em Ensino de Artes Visuais /** Emilene de Cássia Faria Costa – 2015. 36 f. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS-AN5LAK/1/monografia_finalizada__17_10_2016__pdf.pdf. Acesso em dez. 2022.
- Escola Municipal de Educação Infantil X. **Projeto Político-Pedagógico.** Vacaria, 2020.
- FELÍCIO, Helena Maria dos; OLIVEIRA, Ronaldo Alexandre de. **A formação prática de professores no estágio curricular.** Educar, Curitiba, n. 32, p. 215-232, 2008.
- INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia.** Vacaria, dez. 2022. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/vacaria/wp-content/uploads/sites/15/2023/02/PPC_PEDAGOGIA_Vacaria_30112022_Artigo-Capitulo.pdf> Acesso em: dez. 2022.
- MUNICÍPIO DE VACARIA. **Documento Curricular Orientador do Município de Vacaria.** 2019. Disponível em https://vacaria.rs.gov.br/uploads/img_noticias/Documento_Curricular_Orientador.pdf. Acesso em dez. de 2022.
- PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência: diferentes concepções.** Revista Poíesis [s. n.], v. 3, n. 3, p. 5-24, 2005/2006.
- SALTINI, Cláudio J. P. **Afetividade e inteligência: a emoção na educação.** 4.^a ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2008. v. 01.

O PROJETO ACOLHER COMO POLÍTICA PÚBLICA DE ESCUTA HUMANIZADA E ARTICULAÇÃO DA REDE DE PROTEÇÃO EM VACARIA - RS

Suelen Cristiane de Almeida Orsi
Adriana Aparecida de Almeida Marcolin

1 Considerações iniciais

Compartilhar experiências e saberes docentes, proposta desta publicação, também preconiza considerar os desafios, percursos e possibilidades de intervenção frente às questões que emergem no cotidiano escolar e dizem respeito ao ciclo naturalizado de violência doméstica e familiar, impactado pelo desvirtuamento dos valores morais e éticos, frequentemente relatado pelos estudantes. Acerca disto, destacamos o Projeto Acolher, para abordagem deste estudo, dada a relevância no apoio às vulnerabilidades aqui mencionadas.

Para explicitação, o Projeto Acolher, centralidade desta análise, constitui-se reputada política pública de intervenção social implementada pelo Ministério Público (MP) do Município de Vacaria, Rio Grande do Sul, com o propósito de oferecer uma resposta especializada, interdisciplinar e humanizada às pessoas em situação de vulnerabilidade e violação de direitos, com foco inicial em vítimas de violência doméstica e familiar. Complementar a isto, o Projeto Acolher atua como modelo de intervenção interdisciplinar e humanizada, na promoção de escuta qualificada e na articulação interinstitucional para garantir o acesso efetivo e contínuo à rede de proteção a indivíduos.

Assim, o Projeto Acolher representa a superação na abordagem tradicional do enfrentamento à violência e à vulnerabilidade, frequentemente centrada exclusivamente no aspecto punitivo e processual, em que tem demonstrado insuficiência para os processos de ruptura do ciclo de violência e reconstrução da autonomia das vítimas. Significa dizer que o tempo da justiça, muitas vezes longo e burocrático, não corresponde ao tempo da dor e da urgência da proteção (Araújo, 2018; CNMP, 2019).

Para tanto, evidenciam-se nos registros internos do Ministério Público de Vacaria (MP/RS, 2024), a alta incidência de casos de violência doméstica, em que demanda uma resposta institucional que transcenda a formalidade legal e represente o apoio sensível e confiável que a vítima precisa, de acordo com a imagem que o logo do Projeto nos apresenta.

Imagem 1: Logo do Projeto Acolher



Disponível em: <<https://www.mprs.mp.br/noticias/40659/>>. Acesso em out. 2025.

2 Percursos da análise

Com atuação interdisciplinar e humanizada, o Projeto Acolher alcança a violência de gênero como um fenômeno estrutural, histórico e multidisciplinar. Além disso, implica em mais que aplicação da legislação, mas no acolhimento da vítima em sua integralidade, ou seja, escuta de suas dores, identificação de sua trajetória e, conseqüentemente, assegura o acesso a uma rede de proteção efetiva, articulada e contínua. Assim sendo, o presente estudo sustenta-se numa análise que busca formalizar sua estrutura num arcabouço teórico, apresentando os resultados iniciais da pesquisa sobre o Projeto Acolher, alinhando-o aos critérios de escrita científica para a replicabilidade da política.

À vista disso, parte-se do pressuposto de que o enfrentamento da violência contra a mulher necessita mais do que a intervenção de um único saber ou setor institucional. Por esta razão, refere-se sobre um problema

complexo, que necessita da articulação entre o direito, a psicologia, o serviço social, a saúde, a educação e a segurança pública. Esse posicionamento se aproxima do entendimento de Filipa Ribeiro e João Bettencourt Relvas (2017, p. 231) ao afirmar que “na verdade, a realidade é interdisciplinar e a sua percepção é feita por um órgão que é, estrutural e funcionalmente, interdisciplinar: o cérebro”, o qual, sabemos que compreende diferentes estímulos e saberes na busca de soluções.

Complementar a isso, ainda sustentam que existem duas espécies de problemas, sendo que de um lado a resolução está no próprio problema e, do outro, a resolução se constrói a partir do contexto de diversas formas de conhecimento. Portanto, a violência de gênero se encontra nessa segunda resolução, pois necessita ultrapassar a individualização de cada área do conhecimento, com o intuito de constituir respostas articuladas, empáticas e eficientes. Portanto, “uma solução que não tenha sido ainda produzida só poderá ser alcançada através de algum esforço e por intermédio do contributo de diferentes conhecimentos ou de diferentes meios de conhecimento”, de acordo com Ribeiro e Relvas (2017, p. 231). Diante deste pensamento, uma das campanhas amplamente divulgadas no segmento educacional e replicadas fora da escola é o “violentômetro”, como podemos ilustrar a seguir:

Imagem 2: QR code Violentômetro



Disponível em: <https://www.mprs.mp.br/media/areas/evcm/arquivos/banner_violentometro.pdf> Acesso em: 01 de out. de 2025.

Imagem 3: Banner Violentômetro



Disponível em: https://www.mprs.mp.br/media/areas/evcm/arquivos/banner_violentometro.pdf. Acesso em out. 2025.

Nessa ótica, o Projeto Acolher direciona sua proposição na interdisciplinaridade como técnica de renovação institucional, ou seja, ao unir áreas historicamente isoladas, bem como propiciar uma atuação articulada, o projeto quebra o modelo monocultural e fragmentado, destacado na crítica de Cunha (2020), ao afirmar que os sistemas educacionais e culturais ainda se desenvolvem sob a lógica da modernidade, concentradas na razão isolada e na hierarquização dos saberes, não estando de acordo com as necessidades da sociedade no tempo presente, salientando que

[...] é preciso reconhecer que os fundamentos da escola e da cultura são fundamentos modernos, mas, com todas as mudanças ocorridas na sociedade, eclodiram os conceitos de cultura – do monoculturalismo para o multiculturalismo – e o da escola permaneceu estagnado, o que fez com que o conceito de escola e os seus paradigmas entrassem em crise (CUNHA, 2020, p. 71).

Neste sentido, o Projeto Acolher se consolida em oposição ao modelo monocultural. Consequentemente, alicerça suas ações na dignidade humana, tendo sua prática fundamentada no princípio do cuidado e da escuta, em que a vítima não é somente uma parte do processo judicial, mas também um sujeito de direitos, de história e de futuro. Por conseguinte, a oitiva qualificada se transforma no instrumento de reparo do laço social e de empoderamento feminino.

Por este ângulo, a complexidade da violência exige a integração de saberes, onde a equipe interdisciplinar garante que a avaliação de risco (em especial na violência doméstica) seja multifatorial e que os encaminhamentos contemplem as necessidades psicossociais, e não apenas as jurídicas. A abordagem de Gestão de Risco (Araújo, 2023) permite um monitoramento periódico e diferenciado das vítimas de risco grave ou extremo, qualificando a intervenção.

Essa atuação se relaciona intimamente com a consciência histórica expressa nas ideias e Fronza *apud* Rösen (2020, p. 96), ao destacar que “a ideia da humanidade, transculturalmente válida, pode assim ser realizada na internalização, pelos reflexos mútuos desses diferentes conceitos, do espelho da alteridade”. Nesta referência, o autor infere que o aprendizado histórico só obtém sentido no momento que contribui para a construção de uma identidade coletiva, baseada no reconhecimento da alteridade e no combate contra a desumanização.

Isso importa em reconhecer, que atualmente a violência sofrida por mulheres, é reflexo de um longo processo histórico de opressão, dominação e silenciamento, trazendo evidências de que a escuta não é somente um ato terapêutico ou investigativo, mas um gesto de reparação, que transforma a dor individual em consciência coletiva. Além disso, o projeto Acolher materializa o aspecto humanista da história, ao efetivamente ouvir as vítimas, reconhecer os padrões de violência, articular políticas públicas e promover espaços de reabilitação psicológica, substituindo a cultura do sofrimento pela força e políticas potencialmente ineficazes, que se comprovaram historicamente.

Fronza (2020, p. 96) ainda contribui afirmando que “a necessidade de aprender experiências históricas de sofrimento que apresentem o outro como o constituidor do ‘nós’ dá força para lutar pelos direitos à igualdade e à dignidade humanas”. Assim, no momento que se transforma em consciência histórica, a memória do sofrimento vivenciado, emerge a responsabilidade, e, conseqüentemente, promovem-se iniciativas de reparação e justiça social. Nesta perspectiva, o Projeto Acolher vai além de uma política de combate da violência, constitui-se no efetivo exercício pedagógico da cidadania, fomentador da dignidade, solidariedade e do reconhecimento.

Outrossim, ferramentas como o Formulário Nacional de Avaliação de Risco vem descrevendo esta articulação, permitindo ponderar fatores de risco e interpretar o contexto da violência em sua totalidade, ouvindo vítimas, mapeando vínculos e redes de apoio, com a centralidade na promoção de soluções de acordo com a realidade local. Significa dizer que essa forma de atuação é possível por meio da interdisciplinaridade, fomentando a articulação entre diferentes serviços e tornando transparente o entendimento do fenômeno, o que contribui para aperfeiçoar a resposta institucional.

Os *feedbacks* ou respostas das providências indicam a relevância do projeto, visto que, em um pequeno lapso temporal, Vacaria passou da 8ª para a 38ª posição no ranking estadual de violência doméstica (2025). A partir de fontes de dados documentais, averiguou-se que a Excelentíssima Senhora Promotora de Justiça Bianca Acioly Araújo, fomentadora do projeto, sinalizou que a referida mudança não importava apenas em redução de casos, mas no fortalecimento das redes de apoio, alicerçadas na confiança institucional e na disposição de mulheres vítimas de violência, interromper o ciclo. Os indicadores de resultados, considerados simbólicos, servem para demonstrar que é possível investir na transformação da cultura do medo, vislumbrando a cultura da proteção e da dignidade.

Posto isso, o Projeto Acolher é reconhecido como exemplo de boa prática institucional, de exímia atuação interdisciplinar, ética e humanista, desafiando os ditames do sistema judiciário, suscitando uma nova forma de ver, viver e proceder diante da violência. Ademais, o projeto Acolher preconiza as relações sensíveis e humanizadas, prioriza a escuta e o reconhecimento, capaz de incentivar ou encarrilhar outras ações que

possam reverberar na construção de uma sociedade mais justa, plural e solidária, conforme o que preconiza a Constituição Federal (1988).

Foto 1: Primeira reunião Projeto Acolher (2015)



Disponível em: <<https://www.mprs.mp.br/noticias/40659/>>. Acesso em out. 2025.

3 Considerações finais

O Projeto Acolher vem atendendo vítimas de violência doméstica e familiar, tendo como principal discussão a mudança do paradigma de atendimento. Desde a sua criação, houve redução da revitimização, o aumento da eficácia da rede e a gestão qualificada do risco.

Acerca da redução de revitimização, reiteramos que este modelo de escuta única e qualificada pelo Ministério Público, reduziu a necessidade de escuta em diferentes órgãos. Por meio desta escuta, diminuíram-se os danos infligidos a uma vítima de crime ou violência, que não pelo agressor inicial, mas também por instituições e pessoas que deveriam prestar-lhe apoio, ao buscar ajuda, já que reiteradas exposições ocasionam estresse e novos traumas, frente a inquirições inadequadas, falta de acolhimento e empatia, ou ainda, ineficiência em protocolos e serviços.

Conseqüentemente, registramos que o projeto Acolher avaliou os danos da revitimização, considerando-os profundos e variados, em especial, diminuiu os obstáculos burocráticos e a demora excessiva nos processos, fator que também ocasionava um grande desgaste emocional.

Sobretudo, faz-se necessário considerar que as populações mais afetadas são mulheres e crianças, especialmente vítimas de violência doméstica e violência sexual, sem excluir neste rol, os crimes violentos. Assim, frente às fragilidades ou vulnerabilidades destacadas, o combate à revitimização preconiza a adoção de protocolos de atendimento humanizado e uma cultura institucional centrada na proteção integral da vítima.

Outrossim, os resultados preliminares indicaram que o modelo interdisciplinar e humanizado do Projeto Acolher foi uma estratégia eficaz para potencializar a atuação do Ministério Público na proteção de direitos, transformando a instituição de mero órgão de acusação em um efetivo articulador da rede de proteção.

Face ao exposto, o Projeto Acolher emerge e se sustenta na necessidade premente de humanizar o atendimento jurídico e social, reconhecendo a vítima como sujeito de direitos e de uma história complexa, abrindo a porta de entrada do MP e a tornando mais acessível e menos intimidatória, além de procurar meios para que haja a garantia de articulação entre a rede de proteção (saúde, assistência social, segurança pública) e sua efetividade, evitando, com isso, a descontinuidade do cuidado, um dos maiores entraves na política pública de proteção (Brasil, 2017). Apenas desta forma, a intervenção interdisciplinar (Psicologia, Serviço Social, Direito), tão crucial para uma avaliação holística e para a gestão de risco qualificada.

Cartilha: Plano de Segurança para Vítimas de Violência Doméstica



Referências

- Araújo, B. A. (2018). **Modelo de Atuação: Gestão de Risco VD**. Banco Nacional de Projetos - CNMP.
- Brasil. (2017). **Lei nº 13.431, de 4 de abril de 2017**. Estabelece o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência. Diário Oficial da União.
- CNMP (Conselho Nacional do Ministério Público). (2019). **Guia Prático Para Implementação Da Política De Atendimento De Crianças E Adolescentes Vítimas Ou Testemunhas De Violência**. Brasília: CNMP.
- CUNHA, Jorge Luiz da. **Educação Histórica e consciência histórica na modernidade no século XXI**. MÉTIS – história & cultura v. 19, n. 38, p. 66-80, jul./dez. 2020. DOI: 10.18226/22362762.v19. n.38.04.
- FRONZA, Marcelo. **Consciência histórica, consciência moral em relação com a natureza para uma didática humanista da História em Jörn Rüsen**. MÉTIS – história & cultura v. 19, n. 38, p. 81-97, jul./dez. 2020. DOI: 10.18226/22362762.v19. n.38.05.
- MP/RS (Ministério Público do Rio Grande do Sul). (2024). **Relatório de Dados Internos do Projeto Acolher** – PJ Vacaria (Dados não publicados).
- RIBEIRO, Filipa M.; RELVAS, João Bettencourt. **Manifesto pela interdisciplinaridade – Por uma educação transformadora**. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/16119>. Acesso em: 3 jun. 2025. N.º 37 – 12/ 2017 | 229-250 – ISSN 2183-2242 | <http://dx.doi.org/10.21747/21832242/litcomp37a10>.

RELATO DE ATIVIDADES DO PROJETO DE ENSINO FOCO NO ENEM: REDAÇÃO/ LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS

Fabiane Aparecida Pereira Ambrósio
Ágata Rygoll de Oliveira Zanella
Giovanna Borges Dutra

1 Considerações iniciais

O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) foi criado em 1998, por meio da Portaria MEC nº 438, com o objetivo inicial de avaliar o desempenho dos estudantes da escolaridade básica (Brasil, 2025) e, atualmente, contribui, inclusive, para o fornecimento de subsídios para o ingresso em instituições de ensino superior. A relevância do exame foi consolidada em 2004, com a criação do Programa Universidade para Todos (ProUni), que passou a utilizar a nota do Enem para a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais. A partir desse momento, observou-se aumento significativo no número de inscritos, reforçando o papel do exame como instrumento central de acesso à educação superior (Brasil, 2025).

Em 2009, o Enem passou por uma reconfiguração completa, ampliando seu formato para a aplicação de 180 questões objetivas distribuídas entre as quatro áreas do conhecimento — Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; e Matemática e suas Tecnologias —, além da prova de redação. A aplicação passou a ocorrer em dois dias distintos, consolidando-se como uma avaliação abrangente e determinante na trajetória acadêmica dos estudantes (Brasil, 2020). O Enem apresenta-se, assim, como um instrumento crucial para o ingresso em cursos superiores, influenciando não apenas na vida acadêmica dos estudantes, que organizam sua rotina de estudos em função do exame, mas também na prática pedagógica dos professores, que pautam suas aulas considerando os conteúdos e competências avaliadas (Oliveira, 2016).

Entre as áreas do exame, destacam-se Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e Redação, aplicadas no primeiro dia de prova, representando parcela significativa da nota final. O componente de Linguagens engloba 45 questões, incluindo cinco de Língua Estrangeira (inglês ou espanhol), abrangendo ainda conteúdos de Língua Portuguesa, Artes, Educação Física e Tecnologias da Informação e Comunicação. A redação, por sua vez, avalia cinco competências, contemplando desde o domínio da norma padrão até a elaboração de propostas de intervenção, podendo constituir diferencial para o ingresso em cursos de alta concorrência (Espírito Santo et al., 2022).

No contexto do IFRS *Campus* Vacaria, o projeto de ensino Foco no Enem: redação/Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, em execução desde 2023, 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 em Agropecuária e do Curso Técnico em Multimídia Integrados ao Ensino Médio do IFRS *Campus* Vacaria, como forma de preparação para os exames de ingresso no ensino superior, especialmente o Enem. 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 (Ambrósio; Zanatta; Reginato, 2024).

O presente relato tem como objetivo apresentar as principais atividades desenvolvidas no âmbito do projeto Foco no Enem, realizadas ao longo do ano de 2025 no IFRS *Campus* Vacaria, destacando estratégias, conteúdos e práticas voltadas à preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio por parte dos estudantes dos cursos Técnicos em Agropecuária e Multimídia Integrados ao Ensino Médio.

2 A prova de linguagens, códigos e suas tecnologias e de redação

No primeiro dia de prova do Enem, as áreas de conhecimento avaliadas são Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e Redação. A área de Linguagens inclui conteúdos de Língua Portuguesa, Literatura, Artes, Educação Física, Tecnologias da Informação e Comunicação, além da Língua Estrangeira (Inglês ou Espanhol, conforme a escolha do participante).

Na área de Linguagens, os participantes precisam resolver 45 questões objetivas, que exigem interpretação de textos e aplicação de conceitos. A estrutura da prova inclui textos motivadores, que podem ser trechos de poemas, músicas, charges, gráficos ou textos jornalísticos, e as questões objetivas são de múltipla escolha, exigindo análise e interpretação.

A redação do Enem consiste na produção de um texto dissertativo-argumentativo em língua portuguesa, cujo tema é divulgado apenas no momento da prova. Os participantes devem desenvolver o texto em, no mínimo, sete (07) linhas e, no máximo, trinta (30). A avaliação considera cinco competências, cada uma valendo 200 pontos, totalizando 1.000 pontos, com gradação em 200, 160, 120, 80, 40 e 0. A correção identifica o nível atingido em cada competência, compondo a nota final do candidato. Para orientar a produção, os participantes recebem instruções detalhadas, textos motivadores e a proposta de redação, que servem de base para o desenvolvimento do tema. Conforme a Figura 01, nota-se o que é esperado que o candidato alcance/contemple em cada uma das competências avaliadas:

Figura 01: Matriz de referência da redação do Enem

Competência I	Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa.
Competência II	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 III	Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.
Competência IV	Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.
Competência V	Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.

Fonte: Cartilha do Participante Enem (2024).

Tendo em vista a relevância da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e da Redação no panorama da realização do Enem, é importante que os candidatos se preparem previamente com foco nas competências de compreensão, interpretação e produção textual (Espírito Santo et al., 2022). O desempenho obtido nesta área impacta significativamente a nota final do exame, já que envolve habilidades essenciais como leitura crítica,

interpretação de textos diversos, análise de informações, uso adequado da norma padrão da língua, articulação e organização de argumentos de forma clara e coerente.

3 Relato de atividades do Projeto de Ensino Foco no Enem: redação/linguagens, códigos e suas tecnologias

O presente relato tem como objetivo apresentar as atividades desenvolvidas no âmbito do Projeto de Ensino Foco no Enem: Redação/Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. O projeto oferta a oportunidade de preparação aos estudantes, por meio de oficinas, simulados de redação e estratégias de ensino voltadas ao desenvolvimento das competências exigidas nesta parte do Exame.

3.1 Oficinas de redação, língua portuguesa, literatura e línguas estrangeiras

Nos encontros do projeto, são propostas atividades voltadas à compreensão das questões objetivas da área de Linguagens e da Redação (Fotografia 01). No que diz respeito à Língua Portuguesa, Literatura e Línguas Estrangeiras (inglês e espanhol), os alunos são informados e orientados acerca dos temas que mais são cobrados na prova, com base em análises das provas anteriores. Para preparação, os estudantes recebem o *link* de acesso a um drive no qual constam todas as questões das provas de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias de 2018 a 2024, com seus respectivos gabaritos, para que possam realizar estudos e simulados, em um momento de sua escolha. Estudar os assuntos que mais caem na prova de Português do Enem é fundamental para otimizar o tempo de preparação e aumentar as chances de um bom desempenho. A prova costuma priorizar interpretação de textos, análise de gêneros textuais, funções da linguagem, recursos linguísticos e aspectos gramaticais aplicados em contexto. Ao direcionar os estudos para esses conteúdos recorrentes, o estudante se familiariza com o estilo das questões e desenvolve habilidades de leitura crítica e interpretação.

Fotografia 01: Estudantes realizando atividades do projeto.



Fonte: As autoras.

Além disso, nas oficinas do projeto, são explicadas detalhadamente as competências avaliadas na redação. A Competência 1 envolve conhecimentos adquiridos ao longo da trajetória escolar no que se relaciona ao uso da norma padrão do idioma, como a aplicação de regras gramaticais, ortográficas, semânticas e sintáticas. Nesse âmbito, reforça-se o estudo de itens da gramática normativa e a professora fica à disposição para esclarecimento de possíveis dúvidas. Para a Competência 2, os estudantes recebem sugestões de repertórios socioculturais e exercitam a produção de referências adequadas a diferentes temas, ampliando sua capacidade de articulação. A Competência 3 é desenvolvida por meio do planejamento do texto e da construção de argumentos coerentes, além da simulação de diferentes projetos de texto. A Competência 4 é exercitada com a análise de redações nota mil, permitindo identificar operadores argumentativos e recursos de coesão. Por fim, a Competência 5 é explorada em atividades práticas de identificação e produção dos elementos da proposta de intervenção — agente, ação, modo/meio, efeito e detalhamento —, favorecendo a elaboração de soluções consistentes.

3.2 Simulados de redação

São realizados no curso, durante o ano letivo, em média, três simulados de redação, com o objetivo de que os estudantes aprendam a gerir o tempo e a controlar a ansiedade pré-prova. Os estudantes são previamente informados das datas dos simulados, sendo que, é seguido

o mesmo modelo de prova utilizado no Enem. Ao chegar na sala, os estudantes sentam-se em seus lugares e aguardam a entrega da prova, que contém orientações gerais, textos motivadores, proposta de redação, folha de rascunho e folha de redação. O tempo para a realização da prova é de uma hora e trinta minutos. Não é permitida a consulta a qualquer tipo de material, celulares ou dispositivos eletrônicos.

Fotografia 02: Alunos realizando simulado de redação.



Fonte: As autoras.

A realização de simulados pode auxiliar os alunos a desenvolverem maior autoconfiança, melhorarem sua gestão de tempo e organizarem seu planejamento de escrita. Considera-se benéfico participar de prática simulatória, pois se amplia a percepção dos limites estipulados pelo exame, como tempo máximo para realização da prova, além de ser promovida a familiarização com o formato e a dinâmica do teste, o que pode ajudar a diminuir o estresse e o nervosismo comuns ao momento real de resolução da prova. Ainda, o candidato, ao passar pela experiência prévia de produção do texto solicitado no Enem, pode compreender melhor a estrutura do gênero textual (introdução, desenvolvimento e conclusão) e outros elementos envolvidos, como a coerência e coesão, a revisão de repertórios socioculturais e o atendimento à norma padrão (Espírito Santo et al., 2022).

Os exercícios também promovem autoconhecimento e *feedback*, já que a correção das redações permite ao estudante identificar seus pontos fortes e aspectos que precisam ser aprimorados, possibilitando ajustes antes da prova oficial. Por fim, os simulados proporcionam familiarização

com o formato do Enem, simulando condições reais de prova, incluindo textos motivadores e contagem de linhas, o que aumenta a segurança e a confiança do candidato.

3.3 Outras atividades do projeto

Além das oficinas quinzenais e dos simulados de redação, o projeto ofertou, em 2025, uma oficina de redação direcionada a todos os alunos do IFRS *Campus* Vacaria, desenvolvidas pelas bolsistas, que fizeram a exposição dos principais aspectos envolvidos na elaboração e avaliação do texto dissertativo-argumentativo solicitado na prova. A oficina apresentou o tema de maneira dinâmica e divertida, por meio de um jogo de perguntas e respostas, apresentação de slides, memes sobre o Enem e sorteio de brindes.

Ademais, as bolsistas do projeto organizaram uma exposição de obras literárias na biblioteca, com livros indicados para leitura por vestibulares e para preparação geral para o Enem. Também foi confeccionado um painel com contagem regressiva para o dia da prova, um varal com dicas de repertórios e uma caixa com mensagens motivacionais aos alunos que pretendem realizar a prova do Enem.

Finalmente, houve a produção de dois artigos relacionados ao projeto e seu impacto na comunidade escolar, tendo em vista que se trata de uma contribuição aos alunos que desejam se preparar mais para a realização da prova. As bolsistas também desenvolveram e apresentaram uma pesquisa relacionada ao projeto em evento científico promovido pelo IFRS *Campus* Vacaria.

4 Considerações finais

Tendo em vista a relevância do Enem e os reflexos gerados a partir do desempenho de cada participante, que podem definir sua trajetória acadêmica ao possibilitar o ingresso em universidades públicas e o acesso a bolsas e programas de inclusão e permanência, torna-se imprescindível a existência de projetos voltados à preparação dos estudantes, especialmente no que se refere à prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e à Redação. Nesse sentido, o projeto de ensino Foco no Enem: Redação/ Linguagens, Códigos e suas Tecnologias revela-se uma iniciativa essencial, pois insere os jovens no contexto da prova, permitindo que conheçam sua

estrutura, desenvolvam práticas fundamentais para sua formação acadêmica e alcancem melhor desempenho, além de contribuir para a redução da ansiedade nesse momento decisivo.

Ademais, ao propor atividades como a leitura e análise de redações nota mil, a consulta a questões de provas anteriores, a ampliação de repertórios socioculturais, a produção de textos, o conhecimento das competências avaliadas na redação e o debate sobre o Exame em geral, o projeto incentiva o preparo indispensável para a conquista de uma boa nota. Dessa forma, consolida-se como um espaço formativo que amplia e fortalece habilidades linguísticas e argumentativas e prepara os estudantes para enfrentar, com maior segurança, um dos exames mais importantes de sua vida escolar.

Referências

AMBRÓSIO; Fabiane Aparecida Pereira; ZANATTA, Flávia Zanatta; REGINATO, Isadora Trentin. O Projeto Foco no Enem - Redação/ Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. *In*: ADAMS, Adair Adams; SOARES, Renata Serpa; FERNANDES, Maria Elizabete. (org.).

Compartilhando saberes e experiências docentes – Volume 7. Santo Ângelo : Metrics, 2024. v. 7, 21 cm. P. 121-132.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira | Inep. **Enem**. 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem>. Acesso em: 10 jun. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **A redação no Enem 2024**: cartilha do participante. Brasília, DF: INEP, 2024. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/a_redacao_no_enem_2024_cartilha_do_participante.pdf. Acesso em: 20 set. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Histórico do ENEM**. Brasília: INEP, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem/historico>. Acesso em: 16 set. 2025.

ESPÍRITO SANTO, Nathália Luise Matos *et al.* **Redação do ENEM e a aprendizagem significativa**. *In*: SEMINÁRIO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DO IFMG, Ouro Preto, 2022. Anais [...]. Ouro Preto:

Instituto Federal de Minas Gerais, 2022. Disponível em: <https://www.ifmg.edu.br/sic/edicoes-antiores/2022/linguistica-letras-e-artes/redacao-do-enem-e-a-aprendizagem-significativa.pdf>. Acesso em: 20 set. 2025.

OLIVEIRA, Thiago Soares de. O ENEM: breves considerações sobre importância avaliativa e reforma educacional. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 7, n. 2, p. 152–165, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/download/23995/15379>. Acesso em: 16 set. 2025.

RESÍDUOS TÊXTEIS: COSTURANDO UM FUTURO MELHOR

Andreza Della Giustina Nery Tallamini
Cristiane Rodrigues Camargo
Tamiris Della Giustina Luiz Fernandes
Amanda Paim Ferreira

1 Considerações iniciais

Uma camiseta que furou, um lençol que rasgou depois de tanto uso, não podem mais ser doados. Então, como descartar? Assim surgiu a pesquisa na sala de aula. Nesta investigação, percebemos o grande problema que é o resíduo têxtil no mundo.

O descarte de resíduos têxteis representa um desafio ambiental e social de escala mundial. Estima-se que, anualmente, cerca de 92 milhões de toneladas de resíduos têxteis sejam geradas no planeta, de acordo com o Boston Consulting Group. No Brasil, o setor têxtil contribui com aproximadamente 170 mil toneladas de resíduos sólidos por ano, provenientes de sobras de matéria-prima, tecidos sem uso, peças com defeitos e embalagens (DOS SANTOS, 2021). Desse total, cerca de 80% são descartados de forma incorreta em lixões, aterros ou corpos d'água, contribuindo para a degradação ambiental (GONDAK, 2020).

A indústria da moda, impulsionada pelo modelo de fast fashion, tem papel central nesse cenário. A produção em larga escala de roupas de baixo custo e rápida rotatividade resulta em grandes volumes de descarte, contribuindo para a poluição do solo, do ar e da água (Gondak & Francisco, 2020). Também existem as mudanças climáticas que são transformações a longo prazo nos padrões de temperatura e clima. Essas mudanças podem ser naturais, como por meio de variações no ciclo solar. Mas desde 1800, as atividades humanas têm sido o principal impulsionador das mudanças climáticas, principalmente devido à queima de combustíveis fósseis como carvão, petróleo e gás. (Nações Unidas Brasil, 2025).

2 Invernos rigorosos e a realidade das pessoas em situação de rua em Vacaria- RS

A cidade de Vacaria-RS, conhecida por seus invernos rigorosos, enfrenta outro desafio: o número crescente de pessoas em situação de rua. Muitas pessoas oriundas de outras cidades e estados se deslocam até nossa cidade em busca de emprego no setor da fruticultura, porém após o término da safra algumas retornam à sua cidade de origem e outras permanecem, infelizmente, não encontrando outro emprego ou oportunidade e também um local para viver de forma digna, restando então buscar abrigo na rua suportando as intempéries do clima. Esse público, vulnerável às baixas temperaturas, sofre com a ausência de cuidados como alimentação, saúde, roupas térmicas e proteção adequada.

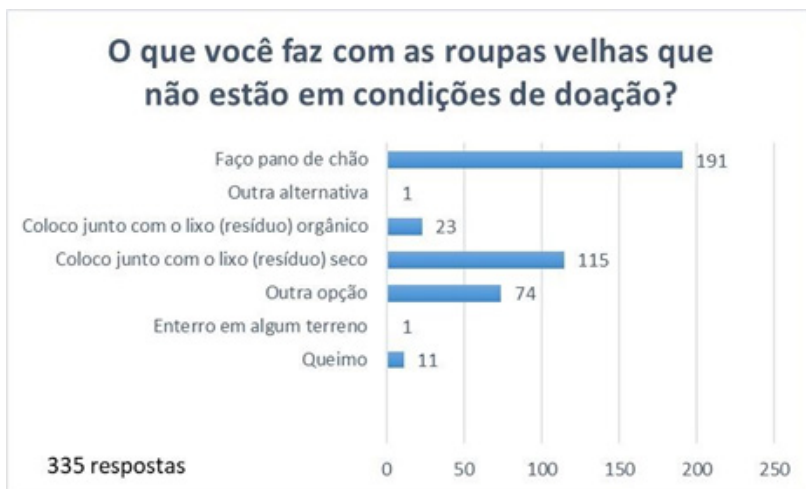
Aliando estes dois problemas pessoas em situação de rua e o lixo têxtil, estudantes dos 9º anos do Ensino Fundamental do Instituto Estadual de Educação Irmão Getúlio, de forma interdisciplinar com as áreas de Ciências da Natureza, Linguagens e Matemática desenvolveram um projeto que une sustentabilidade ambiental e solidariedade social: a confecção de protetores térmicos a partir de resíduos têxteis e caixas de leite onde o objetivo não é apenas promover o reaproveitamento criativo de materiais que seriam descartados, mas também proporcionar alívio térmico para pessoas em situação de vulnerabilidade.

2 Metodologia, materiais e processo de produção

Durante as aulas, etapas foram aplicadas e forneceram embasamento sobre o assunto, além de reflexões e análise dos resultados obtidos pela pesquisa.

1. Discussão e sensibilização inicial sobre o problema dos resíduos têxteis e sua relação com a situação das pessoas em vulnerabilidade social.
2. Aplicação de um questionário online à comunidade escolar para entender o destino dado às roupas que não podem mais ser doadas.

Gráfico 1



Fonte: Acervo dos autores (2025)

3. Pesquisa teórica sobre o impacto do descarte têxtil no meio ambiente e soluções sustentáveis adotadas em outros contextos.
4. Planejamento prático da reutilização dos materiais com suporte da matemática para o cálculo dos tamanhos dos retalhos e camadas.
5. Produção dos protetores térmicos, envolvendo costura com apoio dos familiares dos alunos.
6. Criação de uma obra de arte coletiva com os retalhos restantes, estimulando a criatividade e evitando o desperdício.

Os materiais utilizados na confecção dos protetores térmicos foram escolhidos devido a sua capacidade de reutilização, como também pelo material que os constitui.

- Roupas inutilizáveis (camisetas, lençóis, toalhas, etc.)
- Caixas de leite tipo longa vida limpas e abertas
- Tesouras, linhas e agulhas
- Máquina de costura (quando disponível)
- Maquiagem e cola para a criação da obra de arte
- O processo de produção envolveu as seguintes etapas:

Os alunos recortaram os tecidos inutilizáveis em retângulos e quadrados, aproveitando ao máximo as partes em bom estado.

Foto 1



Fonte: Acervo dos autores (2025).

As caixas de leite foram abertas e cortadas em tamanhos padronizados para servir como camada isolante térmica.

Foto 2



Fonte: Acervo dos autores (2025)

As camadas foram organizadas alternando tecido e papel aluminizado das caixas de leite.

Foto 3



Fonte: Acervo dos autores (2025)

As peças foram costuradas à mão ou à máquina, formando os protetores térmicos.

Foto 4



Fonte: Acervo dos autores (2025)

Os retalhos menores e sobras foram utilizados para montar uma colagem artística em sala de aula, incentivando o reaproveitamento completo dos resíduos.

Foto 5



Fonte: Acervo dos autores (2025)

Antes da produção artística, os alunos assistiram ao documentário *Lixo Extraordinário* do artista plástico Vik Muniz, seguido de um debate reflexivo, o que ampliou a compreensão sobre os desafios da reciclagem e o potencial artístico de materiais descartados. Inspirados por essa experiência, os alunos desenvolveram uma releitura do autorretrato de Frida Kahlo, incorporando a frase marcante da artista: “Pés, para que os quero, se tenho asas para voar”, abordando temas como superação, identidade e liberdade.

De acordo com a Pedagogia Steiner ou Waldorf, os trabalhos manuais são entendidos ou ensinados por determinado autor ou corrente pedagógica, onde o fazer manual é uma metodologia que conecta matérias e ajuda a desenvolver a motricidade e a criatividade, em vez de apenas uma atividade isolada.

3 Poluição por lixo têxtil e fast fashion

A poluição por resíduo/lixo têxtil acontece quando roupas, tecidos e outros produtos da indústria da moda são jogados fora de forma incorreta. Esse tipo de resíduo/lixo pode conter substâncias químicas, corantes e microplásticos que demoram séculos para se decompor, causando sérios problemas para o solo, a água e os animais. Um exemplo chocante está no Deserto do Atacama, no Chile, que virou um “lixão de roupas usadas”. Milhões de peças, principalmente vindas dos Estados Unidos, Europa e Ásia, foram descartadas lá, afetando a natureza e a saúde das comunidades próximas.

Dados que assustam:

- Cerca de 85% das roupas fabricadas no mundo vão parar em lixões.
- Apenas 1% das roupas é reciclada.
- A indústria da moda produz mais de 92 milhões de toneladas de resíduos têxteis por ano.
- Esses resíduos causam poluição do ar, do solo, da água e contribuem para o aquecimento global.

O termo “fast fashion” se refere à produção rápida e em grande quantidade de roupas baratas. As peças são feitas para durar pouco, incentivando as pessoas a comprarem sempre mais e descartarem rapidamente. Isso gera muito resíduo/lixo, polui o meio ambiente e muitas vezes envolve trabalho exploratório. O fast fashion contribui diretamente para a cultura do desperdício e o aumento da poluição têxtil. O que o Brasil faz para ajudar? O Brasil criou a Política Nacional de Resíduos Sólidos (PNRS), uma lei (nº 12.305/2010) que determina:

- Que todos (governo, empresas e cidadãos) são responsáveis pelo resíduo/lixo que produzem.
- Que se deve reduzir, reutilizar, reciclar e dar um descarte correto aos resíduos.
- O uso de coleta seletiva, logística reversa (empresas recolhendo o que vendem), educação ambiental e apoio aos catadores de materiais recicláveis.

Consumo Consciente:

- Pense antes de comprar: você realmente precisa daquilo?
- Prefira roupas duráveis e de qualidade, que durem mais.

- Reutilize, troque ou doe aquilo que não usa mais.
- Escolha marcas sustentáveis que respeitam o meio ambiente e os trabalhadores.

Moda sustentável: uma escolha inteligente

- A moda sustentável é aquela feita com cuidado com o meio ambiente e com os direitos dos trabalhadores. Algumas práticas dessa moda são:
- Uso de algodão orgânico, que não usa agrotóxicos.
- Produção local e artesanal, que valoriza os pequenos produtores.
- Reaproveitamento de tecidos, como sobras de costura.
- Transparência em toda a cadeia de produção.
- Apoio ao movimento slow fashion, que defende uma moda mais lenta, de qualidade, que respeita o tempo e o meio ambiente.

Cuidados em casa também fazem a diferença

- Até tecidos de uso doméstico, como travesseiros e cobertores, merecem atenção.
- Se não forem higienizados corretamente, podem acumular ácaros e fungos, prejudicando a saúde.
- Devem ser lavados regularmente, trocados periodicamente e descartados com responsabilidade.

4 Desenvolvimento cidadão no âmbito escolar

Ser cidadão é muito mais do que apenas nascer em um país ou portar um documento de identidade. A cidadania envolve uma relação de pertencimento e compromisso com a sociedade em que vivemos. Isso significa usufruir de direitos garantidos pela Constituição, como acesso à educação, saúde, trabalho, moradia e liberdade de expressão, mas também assumir deveres fundamentais, como respeitar as leis, preservar o meio ambiente, pagar impostos e conviver de forma ética com os demais.

O verdadeiro exercício da cidadania exige participação ativa. Ser cidadão é estar atento ao que acontece na comunidade, na cidade e no país; é questionar, propor mudanças e cobrar das autoridades soluções para os problemas coletivos. Votar de maneira consciente é uma das formas de exercer esse papel, mas a cidadania vai além das eleições: está presente

nas pequenas atitudes cotidianas, como respeitar as diferenças, praticar a solidariedade e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Portanto, ser cidadão é compreender que fazemos parte de um todo. É perceber que nossas ações individuais impactam a vida em comunidade e que somente com responsabilidade, respeito e participação ativa podemos transformar a realidade e garantir que os direitos sejam plenamente vividos por todos.

A cidadania na escola é um dos pilares da formação dos estudantes, porque é nesse espaço que muitos aprendem, pela primeira vez, a conviver em sociedade de maneira mais ampla. A escola não é apenas um lugar de transmissão de conteúdos, mas também um ambiente onde se exercitam valores como respeito, solidariedade, diálogo e responsabilidade.

Quando falamos em cidadania escolar, estamos tratando da participação dos alunos na vida da instituição: cuidar dos espaços coletivos, respeitar colegas, professores e funcionários, valorizar a diversidade cultural, cumprir regras de convivência e saber reivindicar direitos de forma democrática. A prática da cidadania dentro da escola pode se dar por meio de assembleias estudantis, grêmios, projetos comunitários, trabalhos em grupo e atividades que estimulem a consciência crítica e a cooperação.

Além disso, a escola tem o papel de ensinar os alunos a conhecer seus direitos e deveres, preparando-os para a vida social fora dos muros escolares. Ao aprender a dialogar, argumentar, respeitar opiniões diferentes e agir de maneira responsável, o estudante se prepara para ser um cidadão ativo, capaz de contribuir para uma sociedade mais justa.

Para Marshall, a cidadania é justamente o conjunto de direitos, que se complementam. Ele também destaca que a cidadania não é apenas um status jurídico, mas algo que deve se traduzir em participação ativa e inclusão social.

5 Considerações finais

A aplicação do questionário com a comunidade escolar (Gráfico 1) indicou que a maioria das pessoas transforma roupas inutilizáveis em panos de chão ou realiza o descarte junto com o lixo seco. Isso evidencia a falta de conhecimento sobre formas alternativas de reutilização, bem como a necessidade de projetos educativos que proponham novas abordagens sustentáveis. A produção dos protetores térmicos demonstrou viabilidade

prática, com forte engajamento dos alunos e de seus familiares, que colaboraram com a costura e doações de materiais.

Os estudantes desenvolveram habilidades práticas, como a costura, e valores sociais, como empatia e solidariedade. Essa prática, segundo Rahman et al. (2022), representa uma forma eficaz de “reutilização em cascata”, ou seja, o prolongamento do uso dos materiais antes de seu descarte final. Além disso, conforme apontado por Leal Filho et al. (2019), projetos escolares com reaproveitamento têxtil geram estímulo cognitivo, desenvolvimento de habilidades manuais e fortalecem o senso de pertencimento à comunidade. Por fim, ao alinhar sustentabilidade e solidariedade, a produção de protetores térmicos têm impacto direto na qualidade de vida de pessoas em situação de rua, contribuindo para a proteção contra o frio. Conforme Tsai e Wilson (2019), roupas térmicas são essenciais para manter o calor corporal, especialmente entre a população de rua exposta ao clima severo.

Além disso, a construção da obra de arte com os retalhos restantes promoveu um momento de expressão coletiva, com foco na criatividade, na estética e no reaproveitamento total dos materiais. O projeto revelou-se também uma possível política pública complementar. Com o apoio da Secretaria Municipal de Assistência Social, a produção poderia ser ampliada e replicada em outras escolas, alcançando mais pessoas em situação de rua e ampliando o impacto ambiental positivo. A experiência desenvolvida no projeto “Resíduos Têxteis – Costurando um Futuro Melhor” demonstrou que é possível transformar um problema ambiental em uma solução social por meio da educação.

A ação promoveu conscientização ambiental, engajamento social, desenvolvimento de habilidades manuais e a valorização do trabalho coletivo. Os alunos perceberam que pequenas ações, como reaproveitar um pedaço de tecido, podem ter grande impacto na vida de outras pessoas e no meio ambiente. Iniciativas como esta, quando bem articuladas com a comunidade e com o poder público, podem gerar transformações significativas e sustentáveis.

Referências

Nações Unidas do Brasil. **O que são mudanças climáticas**. Brasília. Disponível em: <<https://brasil.un.org/pt-br/175180-o-que-s%C3%A3o-mudan%C3%A7as-clim%C3%A1ticas>>. Acesso em 02 set.2025.

MARSHALL, Thomas Humphrey. **Cidadania, Classe Social e Status**. 1950.

ABRISHAMI, S. **Recent developments in textile recycling technologies: a comprehensive review**. *Textile Research Journal*. 2024. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/00405175241247806>. Acesso em: 24 jul. 2025.

AP NEWS. **Cold snap in Uruguay leaves at least 7 homeless people dead**. 2025. Disponível em: <https://apnews.com/article/uruguay-homeless-cold-front-76c641bea318215cf504d154cb0d60f6>. Acesso em: 24 jul. 2025.

DOS SANTOS, Francini Bampi; SCHRÖDER, Nádia Teresinha; OLIVEIRA, Renata Farias. **Gerenciamento de resíduos sólidos têxteis em uma indústria de capas de chuva: um estudo de caso**. In: **CONGRESSO BRASILEIRO DE GESTÃO AMBIENTAL**, 12. 2021, Salvador. Anais.... Salvador: IBEAS, 2021.

GLOBAL FASHION AGENDA; BOSTON CONSULTING GROUP. **Pulse of the fashion industry: report assessing the environmental and social performance of the fashion industry**. [S.l.]: **Global Fashion Agenda; Boston Consulting Group**, 2017. Disponível em: <https://globalfashionagenda.com/publications-and-policy/pulse-of-the-fashion-industry/>. Acesso em: 30 jul. 2025.

GONZÁLEZ, Martha Zamora. **Frida Kahlo: uma biografia**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2020.

GONDAK, Maurício de Oliveira; FRANCISCO, Antonio Carlos de. **Avaliação de práticas sustentáveis em modelos de negócios da indústria têxtil de moda rápida (fast fashion)**. *Brazilian Journal of Development*, v. 6, n. 2, p. 5894–5905, 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA (IFSC). **Como descartar roupas e tecidos de forma adequada**. Disponível em: <<https://www.ifsc.edu.br/web/ifsc-verifica/w/como-descartar-roupas-e-tecidos-de-forma-adequada>> Acesso em: 24 jul. 2025.

LEAL FILHO, W. et al. **An overview of the problems posed by textile waste and efforts to address them**. *Journal of Cleaner Production*, v. 211, p. 10–17, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2018.11.251>.

LIXO EXTRAORDINÁRIO. Direção: Lucy Walker, João Jardim, Karen Harley. Produção: Angus Aynsley, Hank Levine. [S.l.]: O2 Filmes, 2010.

1 vídeo (98 min.), son., color. Documentário.

RAHMAN, M. M. et al. **A review on textile recycling practices and challenges. Sustainable Materials and Technologies**, v. 33, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.susmat.2022.e00325>.

PEREIRA, Ana Lúcia. **A arte na educação escolar: releituras como ferramenta de aprendizagem**. Curitiba: Appris, 2018.

RODRIGUES, A. C. et al. **Impacto das ondas de frio na saúde de populações vulneráveis: revisão sistemática**. Revista Brasileira de Saúde Pública, v. 57, 2023.

SANDIN, G.; PETERS, G. M. **Environmental impact of textile reuse and recycling – A review. Journal of Cleaner Production**, v. 184, p. 353–365, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2018.02.266>.

SANTOS, João Carlos. **Arte reciclada: estética e consciência ambiental na educação contemporânea**. Rio de Janeiro: Vozes, 2019.

COMPARTILHANDO VOZES E TEXTOS: DINÂMICAS DE LÍNGUA PORTUGUESA QUE TRANSFORMAM

Patrícia Lourdes da Luz
Braga Pinto

1 Considerações iniciais

O ensino da Língua Portuguesa, por muitas décadas, foi tradicionalmente associado a uma abordagem predominantemente conteudista e gramatical. Aulas expositivas, exercícios repetitivos de fixação de regras e a análise fria de textos literários muitas vezes resultaram em desinteresse e na percepção de que o Português era uma disciplina árida e distante da realidade dos alunos. Contudo, a contemporaneidade e as novas demandas educacionais, que valorizam a autonomia, a criticidade e a capacidade de comunicação efetiva, impõem uma revisão profunda dessas práticas.

Nesse contexto, as dinâmicas em sala de aula emergem como ferramentas pedagógicas poderosas, capazes de transformar o ambiente de aprendizagem, tornando-o mais interativo, significativo e prazeroso. Longe de serem meros passatempos, as dinâmicas são estratégias cuidadosamente planejadas que visam engajar os estudantes de forma ativa, promovendo a construção coletiva do conhecimento e o desenvolvimento de habilidades linguísticas e socioemocionais essenciais. Elas permitem que a língua seja vivenciada em suas múltiplas facetas – oralidade, leitura, escrita e análise linguística – de maneira contextualizada e funcional. Este capítulo propõe-se a explorar o universo das dinâmicas aplicadas ao ensino de Português.

Abordaremos o papel fundamental dessas atividades na promoção de um aprendizado mais eficaz, apresentando diversos tipos de dinâmicas. O objetivo é inspirar educadores a romperem com paradigmas antigos, abraçando a inovação e a criatividade como pilares para uma aula de Português verdadeiramente transformadora, onde a língua não é apenas ensinada, mas também sentida, explorada e compartilhada.

2 Como tudo começou

Como todo início, nada é fácil, traz medo, insegurança, desafios. Iniciei no dia 02 de março de 2023 trabalhar no que realmente estudei e me formei, dar aula de Português de 6º ao 8º ano. Sempre procurei fugir dos livros didáticos, quadro e giz, meu método de ensino é ir além, sendo assim, estava sempre em busca de algo novo, melhorar as minhas aulas, pois sempre vi caras de desânimos ao entrar na sala, bem como ouvir: “Gosto da senhora, mas não gosto da matéria.” Os alunos estavam acostumados com as aulas tradicionais, comecei então a levar jogos, o primeiro: “dominó do sujeito e Predicado”; em uma reunião pedagógica, falei que iria fazer com as turmas um “Piquenique Literário”, assim incentivando a leitura de maneira diferenciada, realizei ainda “Café Literário”, produção textual de acordo com “a caixa mágica”, a cada objeto retirado da caixa, os alunos iam produzindo sua história.

Os dias, meses foram passando e eu sempre em busca de inovar, ir além, provar que Português pode ir além do quadro e giz. Certo dia, em uma rede social, encontrei alguém, uma professora de Português Natália Granthon, comecei a seguir, adquirir jogos, dinâmicas, aplicar em minhas aulas e fui analisando que foram sendo bem aceito meu método de ensino. A primeira dinâmica a ser utilizada foi “Caça ao tesouro da Transitividade verbal”, o qual estarei falando sobre, no próximo capítulo.

Foto 1



Fonte: Acervo pessoal da autora (2025).

3 Transitividade verbal

Como ensinar Transitividade verbal através de jogos, envolvendo os alunos de forma que consigam aprender e compreender o conteúdo? Esse foi meu questionamento por dias, conforme dito no capítulo anterior, quando encontrei a professora Natalia, um dos primeiros jogos que adquiri foi o “caça ao tesouro da Transitividade verbal”, estudei, preparei todo o cenário, e então realizei com a turma de 8º ano, a turma foi dividida em grupos, antes de irem em busca do tesouro, cada grupo precisaria responder questões referente a Transitividade verbal, o grupo que finalizasse primeiro iria em busca do tesouro seguindo pistas, assim já estavam trabalhando outras habilidades ao mesmo tempo, além do trabalho em equipe precisavam juntos levantar informações implícitas e explícitas em textos. A dinâmica foi bem aceita, envolveu a turma, o aprendizado ficou.

Esse ano, precisava ensinar a Transitividade verbal para o 7º ano, como envolve-los, como explicar de maneira que compreendam, entendam bem o conteúdo? Fomos além... “VerboBurger”, primeiramente fiz a introdução do conteúdo explicando a Transitividade verbal, segundo passo, montamos cardápios somente envolvendo a Transitividade verbal e então marcamos o dia para realizarmos, montarmos nossa lanchonete “verboburger”, a cada atendimento uma oração, a cada pedido a classificação do verbo. Uma aula dinâmica, diferente, divertida e cheia de aprendizado.

Ainda foram trabalhadas outras dinâmicas, como: Escape da Transitividade verbal e Detetives da Transitividade verbal. Ficamos só nas dinâmicas? Não, mas as dinâmicas foram importantes, essenciais para uma melhor compreensão do conteúdo, tornando os alunos protagonistas de seu aprendizado e entendendo que Português pode sim ter aulas diferenciadas.

Foto 2



Fonte: Acervo pessoal da autora (2025).

4 O desafio e as dinâmicas para ensinar Português

“Conheça todas as teorias, domine todas as técnicas, mas ao tocar uma alma humana seja apenas outra alma humana”.(Carl Gustav Jung). Essa citação nos faz refletir de que não apenas devemos conhecer todas as teorias, adquirir vários conhecimentos, diplomas, ou até mesmo dominar diversas técnicas, que sejamos humanos, ou seja, que tenhamos empatia ao ensinar, ao tratar, trabalhar com cada indivíduo, nós temos alunos que com seus lábios não nos dizem nada, mas que com seus olhares, gritam por socorro, por ajuda, não é uma questão de se envolver, mas de acolher, ensinar com amor, com respeito, que professor, professora eu gostaria de ter tido? Que profissional eu quero ser? Que aulas quero dar? Como quero, gostaria que meus alunos aprendessem ou aprendam? Fazer, dar uma aula diferente, dinâmica, não é dar uma aula livre, não é ser aula da bagunça, mas um diferencial onde o aluno é o protagonista, o co-autor do seu conhecimento, da sua aprendizagem. Já trabalhei, quando iniciei, com turmas de 6º ao 8º ano, consegui seguir acompanhando meus alunos, trabalhando hoje com turmas do 7º ao 9ºano, desafios diários em sala de

aula, por vezes, temos alunos desinteressados, com problemas pessoais, algumas deficiências, dificuldades de aprendizagem, porém cabe a nós professores fazermos a diferença diariamente, passando por cima de vários obstáculos, falta de reconhecimento, desrespeito, entre outros. Vale a pena você ouvir: “Sabia, profe que a senhora iria nos salvar, não iria nos decepcionar, nos trouxe aulas diferentes.”

Já trabalhei com o jogo “Interpretação Imobiliária”, baseado no “banco imobiliário”, trabalho em minhas aulas com “Quiz”, “Passa ou Repassa”, produção textual através de coordenadas, revisamos os verbos através da dinâmica “Parque dos verbos”, já produzimos jornal escolar com a turma de 9º ano, nossos trabalhos foram expostos na feira do livro em Porto Alegre por dois anos seguidos, em 2023 foram expostos trabalhos referente ao livro “O pequeno Príncipe”, onde as turmas do 6º ano realizaram o “Diário de leitura” e um “Varal literário”, referente ao livro, as turmas de 7º ano, realizou uma roda de conversa, um jogo da memória através de citações do livro, já a turma de 8º ano realizou um “Café Literário do Pequeno Príncipe”; em 2024, o livro a ser trabalhado foi “O Mágico de Oz”, nossos trabalhos foram à feira do livro, sendo os seguintes: com os 7º anos, os alunos realizaram através do Canva, a releitura do livro, produzindo suas histórias “O Mágico de Oz na Terra das Figuras de Linguagem”; os 8º anos produziram roda de conversa, Quis, “Jornal Mágico de Oz” e teatros com bonecos, onde eles mesmos confeccionaram seus bonecos com EVA, e escreveram as falas, cenas; o 9º ano, por ser seu último ano no fundamental II, produziram um livreto “O Mágico de Oz a caminho do Ensino Médio”, onde cada aluno deveria escrever sua aventura de acordo com o tempo no fundamental I e II e suas expectativas para o Ensino Médio. Cada trabalho foi um desafio, mas também foi uma alegria na sua conclusão e resultado.

E trazer um “The Voice” para sua aula? Trouxemos, realizamos com os 8º anos, o “The Voice Verbal”, para trabalhar as vozes verbais, cada turma foi dividida em 5 grupos, cada grupo deveria escolher um trecho de música, sendo: um trecho com voz ativa, outro com voz passiva analítica, passiva sintética e outro trecho com voz reflexiva, não podia deixar os demais grupos saber, pois depois, na apresentação, um integrante de cada grupo, ficaria de costas, virando se conseguisse identificar, classificar qual a voz verbal do trecho apresentado pelo grupo; podia somente com músicas brasileiras. Nossa aula foi um show e levou os alunos a compreender melhor o conteúdo.

Fotos 3 e 4



Fonte: Acervo pessoal da autora (2025).

5 O que os alunos esperam das aulas de Língua Portuguesa

Em cada aula de Língua Portuguesa, uma espera de cada aluno por atividades diferentes, ao contrário de que já ouvi que aulas dinâmicas são bagunça, que não é possível, digo que é possível sim, podemos nos reinventar, e isso não é ser considerado a ser “palhaço”, mas sim um professor inovador, que tem coragem de inovar. Iniciei com turmas de 6° ao 8° ano, após, pedi para acompanhar meus alunos, assim segui trabalhando com as turmas de 7° ao 9° ano, e segui na presente data. Estar em sala de aula com adolescentes foi um desafio, nada é fácil, mas nada pode nos paralisar, aprendi e tenho aprendido a cada dia, busco sempre conhecimento, assim como nos diz Paulo Freire “Quem não senta para aprender, não pode se levantar para ensinar”. Sendo assim, que possamos sempre estar dispostos a aprender.

Aulas com jogos, mais dinâmicas leva sim ao melhor aprendizado de cada aluno, ensinando as vozes Verbais, realizei com os 8° anos um “The Voice Verbal”, conforme citado no capítulo anterior, cada turma foi dividida em 5 grupos, onde cada grupo deveria escolher trechos de músicas brasileiras, contendo voz ativa, voz passiva analítica, voz passiva sintética

e voz reflexiva, de cada grupo um integrante fica de costas para o grupo que irá apresentar seus trechos, ao final, de cada trecho, o que souber, vira a cadeira e classifica a oração, classificando corretamente ganha ponto, errando, ganha quem apresentou. Já realizamos “café literário”, “chá com poesia”, “piquenique literário”, assim envolvendo os alunos na leitura, levando-os a ler mais.

Participamos em 2023 e 2024 da feira do livro em Porto Alegre, onde nossos trabalhos foram expostos. Em 2023, o tema era sobre o livro “O Pequeno Príncipe”, realizamos a leitura do livro, roda de conversa, resumos, resenhas, e então dividimos os trabalhos, os 6ºanos realizaram um diário de leitura sobre o livro, realizando após um varal literário; as turmas de 7º ano realizaram um jogo da memória, fizeram a releitura do livro através de maquetes e representação dos personagens, já o 8º ano realizou um “café Literário do Pequeno Príncipe”. No ano de 2024, o trabalho teria que ser sobre o livro “O Mágico de Oz”, sendo assim, com os 7º anos, já que estávamos estudando figuras de linguagem, a proposta foi que em grupo, realizassem a releitura do livro, produzissem através do Canva, outra história sendo “O Mágico de Oz na Terra das Figuras de Linguagem”, saíram histórias incríveis, criativas, incríveis; os 8º anos realizaram um Quiz sobre o livro, um jornal “de Oz”, trazendo notícias, curiosidades sobre o livro, e um teatro com personagens produzidos pelos alunos com material de EVA;o 9º ano, por ser o último ano na escola, estarem finalizando o fundamental II, a proposta foi além “O Mágico de Oz a caminho do Ensino Médio”, os alunos teriam que escrever como foi sua jornada durante o ensino fundamental I e II, quais suas expectativas para o ensino médio? Também surgiram histórias lindas, criativas, inspiradoras. A cada dinâmica um novo aprendizado, uma nova conquista, lembrando sempre que cada indivíduo aprende de maneira diferente.

Fotos 5 e 6



Fonte: Acervo pessoal da autora (2025).

Imagens 1, 2 e 3



Chicago 17 de Maio de 1900

Onde Dorothy está?

Dorothy chega a uma cidade desconhecida cheia de vida e cor, onde não sabe o que está acontecendo. Ela fica assustada pois horas antes ela estava dentro de um ciclone.

Em Oz...

Na cidade de Oz entrevistamos a menina que derrotou a bruxa má.

- Como você está se sentindo após derrotar a bruxa?
- Eu não sei do que vocês estão falando, eu apenas quero sair daqui e voltar para a minha casa.

Como voltar para casa?

Dorothy acordou na cidade de Oz com uma paisagem repentina, se ela não estivesse em uma cama teria se machucado. Ela estava bastante assustada e estava meio "desorientada" e sem saber onde estava, já ficou assustada pois tudo lá era colorido e com vida. Enquanto estava maravilhada observando tudo que havia à sua volta, percebeu que viviam pessoas em sua direção, não eram pequenos, nem altos, porém eram mais que Dorothy. Vinham com simas e castiçalando. Eram três homens e uma mulher a mulher se aproximou de Dorothy com uma voz doce, e a menina logo perguntou a mulher:

-Como faço para voltar para casa?

A mulher explicou que ela está uma longa jornada ao caminho das Esmeraldas até chegar em Oz. Lá seria a resposta de tudo que ela procura.

EDITORA DE OZ

Fonte: Acervo pessoal da autora (2025).

6 Considerações finais

Finalizo trazendo a reflexão de que precisamos ter um olhar atento, muitas crianças e adolescentes não pedem ajuda, socorro abrindo a boca, mas sim com o olhar, há olhares que gritam, clamam por ajuda, por socorro, é urgente, nós profissionais da educação ter um olhar atento e empático para cada ser que está aos nossos cuidados, gosto muito de uma frase de Carl Gustav Jung que diz “Conheça todas as teorias, domine todas as técnicas, mas ao tocar uma alma seja apenas outra alma humana.” Que valor tem uma ótima aula, ótimas dinâmicas, se for tudo no automático, ou seja, fazer por fazer? Cada aula tem que ser um diferencial, e isso com um único objetivo, alcançar aquele que mais precisa no momento, nossos alunos, são eles os protagonistas, quando eles aprendem, avançam, por trás, estamos nós, que ao final, mesmo que hoje não sejamos reconhecidos, que alguém venha nos olhar e dizer: “Ela fez a diferença na minha vida, ela acreditou em mim, ela me incentivou, suas aulas fizeram a diferença em minha vida!” Já ouvi de colegas “gostaria de ter tido aulas assim, uma professora como você!” “Que possamos ser aquele professor, professora que gostaríamos de ter tido, que planejemos e venhamos a dar aulas, as quais gostaríamos de ter tido. Que façamos e sejamos a diferença!

Dedico essas páginas, esses capítulos a todos aqueles que buscam fazer e ser a diferença na vida de seus alunos, que assim como eu, um dia iniciaram com medo, vergonha, tímidos, mas dia a dia foram buscando, continuam buscando, e com certeza vão chegar, alcançar seus objetivos, não podemos parar! Avante pois, e sem parar!!

Foto 7



Fonte: Acervo pessoal da autora (2025).

FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR INCLUSIVA NO ENSINO MÉDIO TÉCNICO PROFISSIONAL DO IFRS

Giselia Pereira Ferreira

Introdução

A educação inclusiva nas últimas décadas, consolidou-se como um dos maiores desafios e também uma das maiores conquistas no campo educacional. O princípio de que todos os estudantes têm direito a uma educação de qualidade, independentemente de suas condições físicas, intelectuais ou emocionais, constitui hoje um eixo estruturante das políticas públicas e das práticas pedagógicas. No entanto, a efetivação desse princípio exige mudanças profundas nos currículos, nas metodologias e nas concepções de ensino.

No Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS) – Campus Vacaria, essa necessidade se apresentou de forma concreta e urgente no ingresso de estudantes com deficiência ainda em processo de alfabetização no Curso técnico Profissional em Agropecuária Integrada. O presente capítulo apresenta a experiência da flexibilização curricular inclusiva desenvolvida para essas duas estudantes, trazendo reflexões sobre os fundamentos teóricos, as propostas metodológicas e os resultados preliminares obtidos.

Nosso objetivo é compartilhar não apenas os caminhos percorridos, mas também os aprendizados, os obstáculos e as possibilidades que emergem desse processo, contribuindo para o debate acadêmico e para a construção de práticas pedagógicas mais equitativas.

Flexibilizações Curriculares e PEIs: interfaces e implicações pedagógicas

O termo “flexível” remete à capacidade de adaptação e abertura, configurando-se em oposição a estruturas rígidas, fixas e fechadas. No contexto educacional, flexibilizar significa garantir o direito à diferença no currículo, tensionando modelos homogêneos e padronizados de ensino.

Trata-se de articular a base curricular comum às realidades concretas dos estudantes, considerando suas dimensões sociais, culturais e individuais, ao mesmo tempo em que se reconhecem os distintos modos de aprender e as múltiplas inteligências presentes na sala de aula.

Um dos pilares da inclusão escolar é a adaptação curricular. Mais do que simplificar conteúdos, trata-se de reorganizar objetivos, metodologias e formas de avaliação, respeitando os ritmos e as potencialidades dos estudantes.

No IFRS – Campus Vacaria, a experiência com os Planos Educacionais Individuais (PEI) revelou tanto potencialidades quanto fragilidades. Por um lado, o PEI permite sistematizar metas personalizadas e orientar a prática docente. Por outro, sua eficácia depende fortemente da articulação entre docentes, equipe intersetorial e família.

Observamos que a elaboração inicial do Plano Educacional Individualizado (PEI) de uma estudante com deficiência intelectual não se mostrou satisfatória para sua aprendizagem, os objetivos não estavam claramente delimitados as estratégias careciam de diferenciação e os processos avaliativos não refletiam adequadamente suas conquistas. Um curso composto por 16 componentes curriculares, a elaboração de 16 PEIs estaria, de fato, sendo eficaz? A partir dessa problematização evidenciou-se a necessidade de repensar o currículo de forma mais ampla, superando a lógica da simples adaptação individualizada e avançando em direção a mudanças estruturais que beneficiem todos os estudantes.

O NAPNE

NAPNE é o (Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas) atualmente atende cerca de 30 estudantes com NEE (necessidade educacional específica). O núcleo oferece suporte educacional, flexibilização curricular, acompanhamento individualizado, formação docente e apoio às famílias, promovendo inclusão, autonomia e participação plena nas atividades acadêmicas.

Nossa caminhada com as estudantes começou com uma avaliação diagnóstica, pensada para identificar não apenas as dificuldades cognitivas, mas também as habilidades e competências que cada uma trazia em seu processo de aprendizagem. Esse momento foi fundamental, pois como orienta a legislação, a avaliação deve revelar as reais necessidades de apoio do

estudante, possibilitando definir a intensidade, a duração e a especificidade das adequações necessárias.

A estudante com Deficiência Intelectual (DI) demonstra dificuldades relacionadas ao ritmo de processamento das informações, abstração de conceitos mais complexos e manutenção da atenção por períodos prolongados. No entanto, apresenta grande capacidade de aprendizagem quando o conteúdo é trabalhado de forma concreta, visual e sequenciada, e responde muito bem ao uso de exemplos do cotidiano, atividades práticas e apoio verbal imediato. Mostra disposição para participar, necessita de tempo estendido para realização de tarefas e se beneficia de orientações simplificadas, repetição guiada e feedbacks constantes que reforcem suas conquistas.

Já a estudante com Transtorno do Espectro Autista associado à Deficiência Intelectual (TEA + DI) apresenta características relacionadas à comunicação e à interação social, como maior dificuldade para iniciar diálogos espontâneos, compreender nuances sociais e adaptar-se a mudanças de rotina. Demonstra forte preferência por atividades estruturadas e previsíveis, além de melhor desempenho quando as instruções são claras, objetivas e acompanhadas de recursos visuais. No âmbito cognitivo, apresenta perfil semelhante ao da colega com DI, necessitando de adaptações que incluam fragmentação das tarefas, apoio na organização, mediação constante e estratégias sensoriais que favoreçam seu bem-estar e autorregulação.

Ambas apresentam habilidades significativas, que se tornam evidentes quando as práticas pedagógicas respeitam seus modos particulares de aprender. A estudante com DI, por exemplo, possui excelente memória afetiva e se envolve com entusiasmo em atividades práticas e coletivas, demonstrando disposição para ajudar colegas. Já a estudante com TEA + DI apresenta grande atenção a detalhes, forte interesse por rotinas estruturadas e excelente resposta a atividades visuais e lúdicas, destacando-se em momentos que exigem organização, classificação e reconhecimento de padrões.

A avaliação diagnóstica inicial permitiu compreender que, apesar das diferenças entre elas, ambas se beneficiam de estratégias pedagógicas baseadas em multissensorialidade, repetição significativa, modelos concretos, ludicidade, mediação constante e apoio emocional. Esses elementos constituem o ponto de partida para a definição das flexibilizações, conforme orienta a legislação, que determina que a avaliação deve evidenciar

as necessidades reais de apoio para subsidiar decisões sobre intensidade, duração e especificidade das adequações a serem implementadas.

Essa compreensão aprofundada das características das estudantes tem orientado o trabalho pedagógico do NAPNE e das áreas, permitindo que a prática inclusiva seja mais consciente, fundamentada e alinhada às singularidades de cada uma.

A partir desse diagnóstico, o NAPNE, em parceria com o corpo docente, passou a discutir estratégias para a elaboração dos planos de ensino individualizados. O foco sempre esteve na interdisciplinaridade, tanto entre os componentes curriculares quanto entre os núcleos do campus, priorizando atividades diversificadas e intervenções adequadas a cada estudante. Nesse processo, aprendemos que a inclusão é uma via de mão dupla: enquanto buscamos ensinar, também somos constantemente ensinados.

Sabíamos que não seria possível avançar sozinhos, por isso, envolvemos a família, a escola de origem e o setor pedagógico do campus, construímos juntos uma nova configuração curricular, mais condizente com as particularidades e potencialidades das duas estudantes que coincidentemente estão no mesmo ano e no mesmo curso técnico em Agropecuária Integrada.

Como essa experiência era inédita para nós, buscamos apoio na trajetória já consolidada do NAPNE do Campus Ibirubá-RS que fizeram uma formação para os docentes sobre a elaboração do PEI. O encontro com esses colegas foi extremamente enriquecedor, compartilharam suas experiências, e nos trouxeram estratégias e metodologias diferenciadas.

Assim, demos início à construção dos PEIs. Sempre reforçamos que nosso olhar deveria estar voltado para as potencialidades das estudantes. As dificuldades já eram conhecidas; o grande desafio era valorizar aquilo que cada uma tinha de melhor e poderia desenvolver.

Entre os docentes, muitas dúvidas de: como apresentar os conteúdos curriculares de forma que fizessem sentido? Quais recursos utilizar? Como avaliar se realmente houve aprendizagem? Essas eram questões recorrentes. Porém, à medida que os PEIs foram sendo elaborados e aplicados, muitos receios se dissiparam. Descobrimos que, na maior parte das vezes, as adaptações não exigiam grandes mudanças, mas sim estratégias simples, como reformular uma ementa de modo mais acessível ou aproximar a prática pedagógica das vivências das estudantes.

Essa experiência nos ensinou uma lição valiosa: aprendemos apenas aquilo que faz sentido para nós. Quando os conteúdos passaram a dialogar diretamente com a realidade das estudantes, a aprendizagem tornou-se qualitativa.

E, nesse movimento, os próprios docentes sentiram-se mais confiantes e motivados, ressignificando sua prática pedagógica.

Caminhos da inclusão: a construção de um currículo flexível no Curso de Agropecuária Integrada

Essa mudança curricular ganha ainda mais relevância quando analisada sob a perspectiva da Educação Especial Inclusiva, pois a integração entre as disciplinas potencializa o processo de aprendizagem dos estudantes NEE. O ensino fragmentado, comum em currículos tradicionais, muitas vezes dificulta a compreensão para esses estudantes, já que os conteúdos aparecem de forma isolada, sem relação prática com o cotidiano.

Um exemplo, quando a Matemática e Física são trabalhadas em conjunto, cria-se um elo essencial para o entendimento de conceitos básicos. Se a estudante ainda não domina plenamente as quatro operações matemáticas, terá dificuldades para compreender cálculos de distância ou velocidade em Física. No entanto, ao articular as duas áreas em uma sequência lógica e integrada de conhecimentos, o aprendizado torna-se mais acessível, pois um conceito sustenta e reforça o outro.

O mesmo ocorre nas Humanidades a articulação entre Geografia, História, Filosofia e Sociologia amplia a visão crítica do mundo e possibilita conexões mais concretas entre os fatos históricos, os contextos sociais e as reflexões filosóficas.

Sob o enfoque inclusivo, essa forma de organização curricular respeita o ritmo, as dificuldades e as potencialidades destes estudantes, permitindo que ele construa sentidos e significados a partir de relações mais claras entre os conteúdos. Trata-se de uma estratégia pedagógica que valoriza a aprendizagem significativa (AUSUBEL, 2003), na medida em que conecta novos conhecimentos a estruturas cognitivas já existentes, reduzindo barreiras e favorecendo a participação plena. Além disso, dialoga com a perspectiva sociointeracionista de Vygotsky (1991), ao reconhecer que o aprendizado se fortalece por meio das interações e da mediação entre pares e docentes, possibilitando que o estudante avance dentro de sua zona de desenvolvimento proximal.

Nesse sentido, a interdisciplinaridade não é apenas um recurso didático, mas uma prática inclusiva, coerente com as orientações da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que assegura o direito de todos à aprendizagem em condições de equidade.

É fundamental esclarecer que a reconfiguração curricular não implica a redução ou simplificação dos conteúdos destinados aos estudantes NEE. O que se propõe é uma reorganização didático-pedagógica que reconheça a heterogeneidade dos perfis cognitivos e explore de forma intencional, os mecanismos neurobiológicos que sustentam a aprendizagem.

Do ponto de vista da neurociência cognitiva, a aprendizagem está diretamente relacionada à neuroplasticidade, ou seja, à capacidade do sistema nervoso central de modificar suas conexões sinápticas em resposta a estímulos ambientais e experiências educacionais (KOLB; WHISHAW, 2009). Nesse contexto, ainda que um estudante NEE apresente desempenho cognitivo semelhante ao de um estudante da educação básica, é possível ampliar sua competência intelectual mediante estímulos dirigidos que ativem processos como memória de trabalho, atenção sustentada, funções executivas e autorregulação emocional, elementos indispensáveis para o processamento e consolidação de novos conhecimentos (DIAMOND, 2013).

Essa estratégia potencializa a formação de novas redes neurais, pois integra o que já é conhecido a estímulos inéditos, favorecendo a generalização de conceitos e a aplicação prática dos conteúdos.

No caso do ensino médio técnico, esse processo é ainda mais relevante, uma vez que os conteúdos exigem raciocínios de ordem abstrata. Por exemplo, a ausência de domínio pleno das quatro operações matemáticas compromete a compreensão de fórmulas físicas. No entanto, quando trabalhadas de forma integrada, a Matemática e Física ativam circuitos sinápticos complementares, permitindo que a estudante associe cálculo numérico à aplicação prática de fenômenos naturais, reforçando a aprendizagem significativa (AUSUBEL, 2003).

Assim, a interdisciplinaridade apoiada pela neurociência, não deve ser compreendida como adaptação redutora, mas como estratégia de equidade que cria múltiplos pontos de acesso ao currículo. Essa abordagem respeita o funcionamento cerebral singular de cada estudante NEE, estimula a plasticidade neural e assegura condições de aprendizagem compatíveis com a complexidade do nível médio técnico.

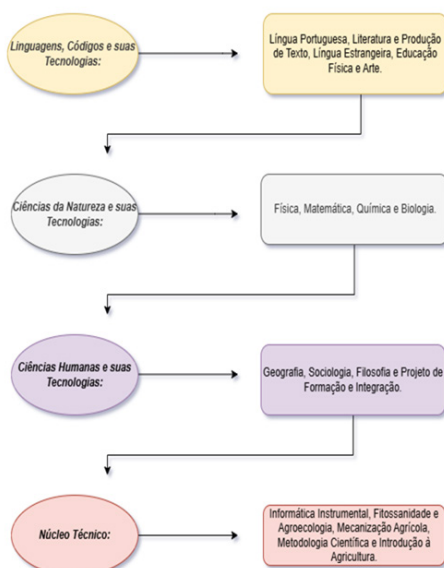
Ao abrir espaço para que a aprendizagem acontecesse de maneira mais qualitativa, rompeu-se com o modelo transmissivo e homogêneo, possibilitando que cada estudante acessasse o currículo a partir de suas próprias vivências. Em vez de reduzir expectativas, as adaptações metodológicas promovem equidade educacional, garantindo que todos os estudantes aprendam os mesmos conteúdos, mas a partir de percursos diferenciado.

A figura 1. ilustra o atendimento do componente de sociologia com as duas estudantes juntas, sobre o tema cidadania.



A figura 2. ilustra como esses componentes foram agrupados por áreas de afinidade, com base na interdisciplinaridade.

Organização Curricular do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio



No curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio a organização ficou assim:

- **Linguagens, Códigos e suas Tecnologias:** Língua Portuguesa, Literatura e Produção de Texto, Língua Estrangeira, Educação Física e Arte;
- **Ciências da Natureza e suas Tecnologias:** Física, Matemática, Química e Biologia;
- **Ciências Humanas e suas Tecnologias:** Geografia, Sociologia, Filosofia e Projeto de Formação e Integração;
- **Núcleo Técnico:** Informática Instrumental, Fitossanidade e Agroecologia, Mecanização Agrícola, Metodologia Científica e Introdução à Agricultura.

Ao aplicarmos esse novo formato, começamos a perceber resultados animadores, entre eles o maior engajamento estudantil, vimos nossas estudantes participando mais ativamente das aulas quando incorporamos recursos visuais e digitais. Também aprendemos que flexibilizar as avaliações não fragiliza o processo, mas o fortalece. Provas escritas foram complementadas por atividades práticas e apresentações, dando a elas a chance de mostrar seus conhecimentos de formas variadas.

Outro ponto marcante foi observar a formação docente acontecendo na prática. Em uma de nossas formações pedagógicas ao planejarem juntos o trimestre, ficou nítido que eles haviam compreendido como suas ementas conversam entre si. Aquele instante representou um verdadeiro despertar coletivo, pois o planejamento deixou de ser apenas a organização de conteúdos e se revelou como um espaço de diálogo vivo, no qual os saberes se encontraram e se aperfeiçoavam.

Os que antes demonstravam insegurança em lidar com adaptações, relatam maior confiança e sensibilidade frente as necessidades das estudantes, criaram vínculo com as mesmas.

E, talvez um dos aspectos mais bonitos desse processo, foi constatar o impacto coletivo na turma, as mudanças pensadas para atender às estudantes NEE acabaram beneficiando a todos ao diversificar metodologias e tornar as aulas mais dinâmicas.

Considerações finais

A flexibilização curricular inclusiva no Ensino Médio Técnico Profissional do Campus Vacaria tem demonstrado que é possível alinhar rigor acadêmico, formação técnica e equidade educacional. Mais do que responder a demandas específicas de estudantes com deficiência, buscamos construir uma Instituição para todos, onde as diferenças não representam obstáculos, mas oportunidades de aprendizagem e crescimento coletivo.

Os resultados parciais evidenciam que a transformação vai além do currículo: ela é cultural. Observamos docentes mais engajados em suas práticas, estudantes mais motivados em suas aprendizagens e uma comunidade escolar mais consciente da importância da inclusão como princípio estruturante da educação.

Como toda experiência inovadora, o processo exige ajustes contínuos e investimento constante em formação docente e articulação intersetorial. Ainda assim, o caminho já percorrido confirma que a educação inclusiva, quando vivida em sua essência, transforma vidas e amplia horizontes.

Do ponto de vista da coordenação NAPNE, compreendemos que ainda não alcançamos resultados mais amplos e consistentes porque a flexibilização curricular demanda não apenas diretrizes, mas também engajamento coletivo, diálogo pedagógico contínuo e corresponsabilidade entre as áreas. Observou-se que a área que mais se aproximou do objetivo proposto foi a de Humanas, justamente porque seus docentes se reuniram, dialogaram, planejaram e executaram ações de forma conjunta, garantindo unidade pedagógica e clareza nas intencionalidades. Esse movimento assegurou práticas mais significativas e acessíveis, especialmente para estudantes com deficiência.

Um exemplo prático foi a abordagem do tema Cidadania. A área de Humanas conseguiu materializar, de forma concreta, os princípios da interdisciplinaridade inclusiva, abordando a temática presente nas ementas de maneira articulada e complementar.

Na Sociologia docente iniciou o percurso pedagógico pela instituição familiar, conduzindo reflexões sobre as pessoas que convivem com as estudantes em seus lares, aquelas que visitam regularmente, os familiares com quem compartilham datas significativas e seus ancestrais. Nesse processo, as estudantes trabalharam com nomes e sobrenomes de seus parentes, relacionando memórias afetivas às datas comemorativas e à formação dos valores morais.

Em seguida abordou-se o Estado, partindo das manifestações concretas desse conceito no contexto da cidade. Foram discutidos elementos como a prefeitura, as eleições realizadas no ano anterior e os documentos de identificação. A atividade envolvendo a carteira de identidade, representada por desenhos e fotos o que foi muito significativo. Posteriormente, durante a organização de uma viagem técnica, uma delas lembrou a outra sobre a necessidade de levar o documento e destacou que ele deveria ter menos de dez anos para ser válido. Esse episódio evidenciou a transferência do conhecimento para situações reais, demonstrando que os atendimentos faziam sentido no cotidiano das alunas.

A Filosofia ampliou esse debate ao promover reflexões sobre ética, pensamento crítico e responsabilidade social. A partir dessas discussões, as estudantes produziram cartazes com figuras e desenhos representando boas práticas de cidadania. Esse recurso favoreceu a expressão simbólica e a comunicação alternativa, conforme defendido por Vygotsky, que entende a mediação simbólica como elemento central na formação de conceitos.

Na Geografia, a reflexão se voltou aos espaços coletivos, partindo do repertório já conhecido pelas estudantes: casa, escola, bairro, cidade para compreender as relações entre sociedade, território e participação cidadã. Essa articulação entre conhecimento prévio e contexto vivido reforça práticas inclusivas baseadas na aprendizagem significativa (Ausubel).

A História trouxe os símbolos regionais, os brasões, a organização social e os elementos culturais que constituem a sociedade em que as estudantes estão inseridas. Esse movimento permitiu que reconhecessem sua identidade comunitária, fortalecessem vínculos e ampliassem a compreensão de pertencimento.

Além disso, a professora de História utilizou esse eixo temático de forma recorrente ao longo das aulas. Sempre que surgia a oportunidade de estabelecer relações entre o conteúdo regular da turma e o tema da cidadania trabalhado com as estudantes do atendimento, ela retomava conceitos, exemplos e imagens vistas anteriormente. Essa articulação constante, espontânea e situada na prática ajuda a consolidar os aprendizados, reforçam significados e favorecem a generalização dos conceitos no cotidiano escolar.

Por fim, esse tipo de integração é especialmente relevante no atendimento a estudantes com necessidades educacionais específicas, pois promove continuidade didática, amplia o repertório cultural e sustenta a construção gradual dos conceitos históricos e sociais. Ao conectar conteúdos distintos por meio de temas comuns, os docentes favorecem uma

aprendizagem mais significativa, coerente com as orientações de Zabala e com a perspectiva histórico-cultural de que o conhecimento se fortalece quando é retomado, contextualizado e vivido em diferentes situações.

É verdade que desafios persistem. Ainda precisamos ampliar o tempo destinado ao planejamento coletivo e qualificar os recursos tecnológicos e estruturais que sustentam determinadas práticas. Porém, essa experiência mostra que a inclusão não é apenas possível: ela é transformadora quando há compromisso institucional, abertura para inovar e trabalho pedagógico articulado.

Essas ações reforçam que a nossa missão institucional vai além da formação acadêmica. Buscamos promover o desenvolvimento integral do ser humano e, nesse horizonte, reafirmamos nosso compromisso de formar, acompanhar e fortalecer vínculos com os estudantes, reconhecendo e valorizando suas trajetórias educacionais.

Como lembra Vygotsky, “a aprendizagem não é apenas um processo cognitivo, é também afetivo.” Quando há compromisso institucional, diálogo entre docentes e abertura para inovar, a inclusão deixa de ser um ideal distante e se torna realidade transformadora.

Referências

DE SOUZA, M. C.; ZOCAL, R. M. Neurociência e educação inclusiva: diálogos entre o cérebro e a sala de aula para práticas pedagógicas transformadoras. *Revista Acadêmica da Lusofonia*, 2025. DOI: 10.69807/2966-0785.2025.196.

BRITO, S. C. C.; GELLER, M. O trabalho docente na perspectiva da educação inclusiva de estudantes com transtorno do espectro do autismo: reflexões sobre neurociência e educação. *Interfaces da Educação*, v. 15, n. 42, p. 166–186, 2024. DOI: 10.61389/inter.v15i42.6797.

FURTADO, Keytt Dayane Pirovani. Formação docente para adequação curricular por meio do plano de ensino individualizado. 2022.

GARCEZ, Liliane; IKEDA, Gabriela. Educação inclusiva de Bolso: O desafio de não deixar ninguém para trás. *Arco* 43, 2021.

GUIMARÃES, Jucimara. Inclusão escolar e as estratégias pedagógicas para adaptação curricular: uma revisão sistemática. *Revista Saberes em Foco*, v. 1, n. 1, 2018.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS).

Informações sobre os regimentos e normativos que regem o IFRS. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/documentos/regimento-geral/>. Acesso em: 13 jun. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). Regimento Geral. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/documentos/regimento-geral/>. Acesso em: 13 jun. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). Resolução nº 13, de 12 de março de 2024. Aprova a Política de Atendimento Educacional Especializado (AEE) do IFRS. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/documentos/resolucao-no-13-de-12-de-marco-de-2024-aprova-a-politica-de-atendimento-educacional-especializado-aee-do-ifrs/>. Acesso em: 13 jun. 2024.

LIMA, Franciane Silva Cruz de. A resolução de problemas como metodologia de ensino para educação inclusiva: possibilidades para formação acadêmico-profissional de professores de química e ciências. 2023.

OLIVEIRA SILVA, Cleber Nelson. Educação inclusiva. São Paulo: Editora Senac, 2019.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

AUSUBEL, D. P. Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano, 2003.

DIAMOND, A. Executive functions. *Annual Review of Psychology*, v. 64, p. 135-168, 2013

KOLB, B.; WHISHAW, I. Q. Fundamentals of Human Neuropsychology. 6. ed. New York: Worth Publishers, 2009.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

SOBRE OS AUTORES

Adair Adams - Doutor em Educação nas Ciências – Professor EBT^T do IFRS – Campus Vacaria

Adriana Aparecida de Almeida Marcolin - Doutora em Educação (PPGEDU/UCS). Mestre em Educação (PPGEDU/UCS). Especialista em Neurociência na Educação (FESL); Orientação Educacional (FESL); Docência na Educação Básica (IFRS); Coordenação Pedagógica (UFRGS); Neuropsicopedagogia e Educação Especial e Inclusiva (CENSUPEG); Atendimento Educacional Especializado (UEM); Educação Especial e Educação Inclusiva (UNINTER); Psicopedagogia Clínica e Institucional (UNINTER); Gestão Escolar (IDEAU); e Psicopedagogia (UNIBEM). Licenciada em Pedagogia (UCS) e em Letras – 2.^a licenciatura (UNINTER). Atualmente atua na rede municipal e estadual de educação no Atendimento Educacional Especializado (AEE) e Núcleo de Inovação para o Trabalho (NIT), respectivamente. *E-mail:* adrianamarcolin@gmail.com

Ágata Rygoll de Oliveira Zanella - Estudante do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – *Campus* Vacaria. Bolsista do Projeto de Ensino Foco no Enem: Redação/Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. *E-mail:* agatarygoll@gmail.com.

Aline Carla de Almeida Chedid - Mestranda no Programa de Pós-Graduação *Stricto sensu* em História (PPGHIS), em nível de Mestrado Profissional, vinculado à Universidade de Caxias do Sul (UCS). *E-mail:* alinecarladealmeidachedid@gmail.com

Amanda Paim Ferreira - Graduada em Artes Visuais (2018) pela Universidade Pitágoras (Unopar), Especialização em Lato Sensu em Artes Visuais (2021) pelo Centro Universitário de Maringá (Unicesumar/Curso EAD). Graduada no Curso Técnico em Informática (2012) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - IFRS, Campus Vacaria. Atualmente é professora da Rede Estadual de Vacaria/RS. *E-mail:* amamdy_nha@hotmail.com

Ana Julia dos Santos de Matos - Estudante do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – *Campus* Vacaria. Bolsista voluntária do Projeto Agropecuária Trilíngue. *E-mail*: anajuliasmts@gmail.com.

Andreia Xavier Teixeira - Mestre em Educação pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Erechim. Especialização em Supervisão Escolar pelas Faculdades Integradas de Jacarepaguá. Graduação em Pedagogia pela Universidade Regional Integrada (URI) Campus de Erechim. Pedagoga no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), Campus Vacaria. *E-mail*: andreia.teixeira@vacaria.ifrs.edu.br

Andreza Della Giustina Nery Tallamini - Licenciada em Ciências de 1º grau (1996) pela Faculdade de Ciências e Pedagogia de Lages da Fundação das Escolas Unidas do Planalto Catarinense (UNIPLAC). Licenciada em Ciências Biológicas (2009) pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI). Pós- graduada pelas Faculdades Integradas de Amparo (2003) com Especialização em metodologia do ensino e da pesquisa em Educação Ambiental e Sanitária. Orientadora da Feira de Ciências Escolar e Professora na EMEF Juventina Morena de Oliveira. Atualmente atua como professora de Ciências nos anos finais na Rede Municipal e Estadual de Educação de Vacaria/RS. *E-mail*: andrezadgt@yahoo.com.br

Angelisa Goubeth da Costa - Estudante do 7º semestre de Pedagogia no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus Vacaria, com 38 anos e uma trajetória marcada pelo compromisso com uma educação humanizada, lúdica e significativa. Atuei como estagiária no projeto “Socorristas Júnior”, voltado à formação de crianças de 6 a 12 anos em primeiros socorros, por meio de práticas pedagógicas inovadoras como simulações, jogos e dramatizações. A experiência fortaleceu minha atuação com metodologias ativas e com o desenvolvimento de competências socioemocionais na infância, alinhadas à BNCC e às teorias de Piaget e Vygotsky. Tenho interesse especial na articulação entre educação em saúde, ludicidade e protagonismo infantil, buscando formar sujeitos críticos, empáticos e preparados para os desafios da vida em sociedade. *E-mail*: angelisa.gc.trindade@outlook.com

Carolina Moretti Berto - Mestre em Política e Administração da Educação pela Universidad Federal Tres de Febrero, Buenos Aires, Argentina (2022). Especialista em Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável pela Universidade do Planalto Catarinense (2008). Possui graduação em Ciências Biológicas (Licenciatura) pela mesma universidade (2010). Atua como professora da rede municipal e estadual de ensino de Vacaria-RS. Co-orientadora da Feira de Ciências Escolar e Professora na EMEF Juventina Morena de Oliveira. *E-mail:* carolinamorettib@gmail.com

Caroline de Moraes - Licenciada e Doutora em Letras. Professora EBTT do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus Caxias do Sul e Docente Permanente do Mestrado em Educação Básica do IFRS – Campus Farroupilha. *E-mail:* caroline.morais@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

Cristiane Rodrigues Camargo - Licenciada em Ciências do 1º grau (1991) pela Faculdade de Ciências e Pedagogia de Lages da Fundação das Escolas Unidas do Planalto Catarinense (UNIPLAC). Licenciada em Matemática (1994) pela Faculdade de Ciências e Pedagogia de Lages da Fundação das Escolas Unidas do Planalto Catarinense (UNIPLAC). Pós-graduada em Interdisciplinaridade com Ênfase em Matemática, Física e Biologia (2010) pela Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranavaí. Atualmente é professora dos anos finais na Rede Municipal e Estadual de Educação de Vacaria/RS. *E-mail:* c.r.camargo2@gmail.com

Daniela de Campos - Licenciada em Doutora em História. Professora EBTT do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus Farroupilha e Docente Permanente do Mestrado em Educação Básica do IFRS – Campus Farroupilha. *E-mail:* daniela.campos@farroupilha.ifrs.edu.br

Emanuele do Amaral Vendrusculo - Estudante do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – *Campus* Vacaria. Bolsista voluntária do Projeto Agropecuária Trilíngue. *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. Bacharel em Biblioteconomia pela UDESC. Especialista em Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa e Literatura pela Uniasselvi e em Pedagogia Empresarial e Educação Corporativa pela Unifacvest. 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

Fernando Henrique Batista Machado - Mestre em Engenharia Agrônômica – Professor EBTT do IFRS – Campus Vacaria

Flávia Zanatta - Doutora em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade do Vale do Taquari (Univates). Mestra em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Licenciada em Letras - Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa, Língua Espanhola e Literaturas de Língua Espanhola pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). 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:* flavia.zanatta@vacaria.ifrs.edu.br

Francisco Bezerra dos Santos - Doutor em Letras-Estudos Literários pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Docente do Ensino Básico Técnico e Tecnológico (EBTT) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - IFRS, *Campus* Vacaria. Mestre em Letras e Artes pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Possui especializações em Linguagens e suas Tecnologias e o Mundo do Trabalho (UFPI). É graduado em Letras: Português-Inglês (UEA) e em Artes Visuais (UNIFAVENI). Desenvolve pesquisas voltadas ao universo amazônico, com foco na produção literária dos povos indígenas. Suas áreas de interesse incluem: literatura e outras mídias, literatura indígena, literatura e ensino, literatura e mito, e artes indígenas. *E-mail:* francisco.santos@vacaria.ifrs.edu.br

Giancarlo Gasperini Perondi - Estudante do Curso de Sistemas de Informação no IFRS – Campus Vacaria

Giovanna Borges Dutra - Estudante do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – *Campus* Vacaria. Bolsista voluntária do Projeto de Ensino Foco no Enem: Redação/Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. *E-mail*: giovannabdutra@gmail.com

Gisélia Pereira Ferreira - É educadora por escolha e por destino. Formada em Letras Libras, Especialista em Orientação Escolar e Mestranda em Psicologia, dedica sua trajetória a compreender pessoas, silêncios, linguagens e caminhos. Mãe da Agatha, encontra na maternidade sua fonte mais intensa de amor e coragem. Acredita na educação como um ato de fé: a fé no humano, na mudança e no poder que a transformação tem de abrir novos mundos. Assistente de Alunos e Coordenadora do Núcleo de Atendimento às Pessoas com necessidades educacionais específicas (NAPNE) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), Campus Vacaria. *E-mail*: giselia.ferreira@vacaria.ifrs.edu.br

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 orientadora de estágio. *E-mail*: itaise.lima@vacaria.ifrs.edu.br

Juliane Borba do Couto - Mestranda em Ciências do Solo – Servidora TAE do IFRS – Campus Vacaria.

Juliano Gonçalves Fernandes - Professor de Educação Física, com especialização em Ludopedagogia, Educação Física Escolar e Psicomotricidade. Atua com turmas do Ensino Fundamental no Município de Vacaria/RS, desenvolvendo práticas pedagógicas inovadoras e esportes alternativos. *E-mail*: julianofernandes@gmail.com

Letícia Berneira Cardozo - Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Mestra em Letras pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Licenciada em Letras - Língua Portuguesa/ Língua Inglesa e respectivas literaturas pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG). 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*: leticia.cardozo@vacaria.ifrs.edu.br.

Letícia de Lemos Perin - Especialista em Docência na Educação Básica pelo IFRS - campus Vacaria. Licenciada em Educação Física pela UCS - campus Vacaria. Atua como supervisora escolar e professora do ensino fundamental na rede municipal de ensino de Vacaria RS. *E-mail*: leticialemosperin@gmail.com

Luca Luz de Lima - Pedagogo pelo Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS) - Campus Vacaria e tecnólogo em Defesa Cibernética pelo Centro Universitário Facvest. Graduando em Licenciatura em Letras - Português no Centro Universitário Facvest. Possui especialização em Ensino de Língua Portuguesa e especialização em Psicopedagogia Institucional, pela Faculdade São Luís, também em andamento a especialização em Docência na Educação Básica (IFRS - Campus Vacaria). Atua profissionalmente como orientador acadêmico na Universidade Santo Amaro (UNISA) e como consultor de vendas na Faculdade Censupeg. *E-mail*: lukalima890@gmail.com

Luiza Mara Oliboni - Estudante 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. Ao longo de sua formação, participou de atividades acadêmicas e práticas relacionadas à produção vegetal, manejo agrícola e tecnologias aplicadas ao campo, além de integrar projetos de pesquisa e extensão voltados ao desenvolvimento rural e à inovação no setor agropecuário. *E-mail*: luizamaraopagno@gmail.com

Marcelly 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*: marcelym223@gmail.com

Marta da Conceição Sousa - Graduada em Licenciatura em Pedagogia pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), Campus Vacaria (2024). *E-mail*: marsousata@gmail.com

Mateus Tessaro Paim - Estudante do Curso Técnico em Multimídia do IFRS – Campus Vacaria

Patrícia Lourdes da Luz Braga Pinto - Formada em Letras, com especialização em Alfabetização e Letramento; Língua Portuguesa, Literatura e Artes; Neuropsicomotricidade; Neuropsicopedagogia; Neurociências; Letramento Informacional e ensino de Português na Educação Básica; Gestão escolar; Atendimento Educacional Especializado; Educação Especial no contexto da Neuropedagogia. Professora de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II anos finais e professora do fundamental I (2º ano). *E-mail* – patriciapinto091@outlook.com

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

Renata Serpa Soares - Graduada em Licenciatura em Pedagogia pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), Campus Vacaria (2024). *E-mail*: renataserpa9211@outlook.com

Rogério Ricaldes Torres - Doutor em Engenharia Agrônômica – Professor EBBT do IFRS – Campus Vacaria

Sandra Claudia de Moraes Fernandes - Pedagoga, especializada em Atendimento Educacional Especializado, Neuropsicopedagogia Institucional Inclusiva, Orientação e Supervisão Escolar, Alfabetização e Letramento, Gestão Escolar e Matemática na Educação Infantil e Séries Iniciais. Atua em Educação Especializada no Ensino Fundamental e Médio na rede estadual do Rio Grande do Sul, desenvolvendo projetos educativos voltados à inclusão e ao desenvolvimento integral dos alunos. *E-mail*: s4ndraf3rnandes@gmail.com

Shana Siqueira Bragaglia Machado - Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) e coordenadora do Projeto de Extensão Laboratório de Educação e Natureza (LabENatu) , *Campus* Vacaria. *E-mail*: shana.machado@vacaria.ifrs.edu.br

Suelen Cristiane de Almeida Orsi - Mestranda no Programa de Pós-Graduação Stricto sensu em História (PPGHIS), em nível de Mestrado Profissional, vinculado à Universidade de Caxias do Sul (UCS). *E-mail:* suelenalmeida_advogada@hotmail.com

Tamiris Della Giustina Luiz Fernandes - Licenciada em Letras - Língua Portuguesa e respectivas literaturas (2014) pela Universidade Norte do Paraná (UNOPAR). Pós-graduada em Especialização em Supervisão e Orientação (2023) pelo Centro Universitário Santa Cruz de Curitiba. Pós-graduada em Especialização em Língua Portuguesa: Redação e Oratória (2023) pelo Centro Universitário Santa Cruz de Curitiba. Atualmente é professora dos anos finais e ensino médio da Rede Estadual de Educação de Vacaria/RS. *E-mail:* tamidfernandes@gmail.com

Tatiane de Fátima Brandão Oliveira - Doutora em Ciência Animal – Professora EBTT do IFRS – Campus Vacaria

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

Warley Rafael Oliva Brandão - Professor Ebtb IFAP

ILUSTRAÇÃO DA CAPA

Gabrielly Bilk Minguranse - Ilustradora profissional há cinco anos, com formação em Licenciatura em Artes Visuais (2023) pela Faculdade Estácio. Possui especializações em desenvolvimento de criatividade, marketing artístico e técnicas de desenho e pintura realista. Atua há três anos como professora de ilustração, unindo prática artística e ensino para desenvolver novos talentos no universo das artes visuais. *E-mail:* gabillkartista@gmail.com

Tayná dos Reis Soares - Licenciada em Música (2019) pela UCS. Pós-graduanda em Arte Educação pela Faculdade São Luís (Em andamento). Atualmente trabalha como professora de música da rede pública municipal da cidade de Veranópolis - RS. Ministra aulas de técnica vocal e violão iniciante para alunos particulares na Escola de Artes, Educação e Sustentabilidade Gira Mundo. Participa como cantora dos Coros da Associação Musical de Veranópolis. Atua como cantora, regente e preparadora vocal pelo grupo de cantos Coral São Peregrino. *E-mail:* tayna-soares22@hotmail.com

Entre o ideal e o possível, a educação se constrói como experiência humana concreta, situada no tempo, na cultura e nas relações. Este livro parte da compreensão de que educar não é realizar um modelo perfeito, mas assumir, com responsabilidade e consciência, o desafio permanente de formar sujeitos em um mundo em constante transformação. Inspirada por reflexões filosóficas, antropológicas e pedagógicas, a obra percorre a ideia de que o ser humano não nasce pronto: torna-se, continuamente, por meio da educação. Aprender é, assim, condição de existência. Um processo que envolve corpo, linguagem, tradição e experiência. Ao reconhecer a centralidade do conhecimento, da interpretação e do esforço no ato de aprender, o livro reafirma a educação como fundamento da própria humanidade. Ao mesmo tempo, a coletânea apresenta práticas concretas que materializam essas reflexões no cotidiano escolar e acadêmico. Os capítulos reúnem experiências desenvolvidas no âmbito do Instituto Federal do Rio Grande do Sul – *Campus Vacaria*, abordando temas como racismo estrutural, formação docente, interdisciplinaridade, inclusão, tecnologias educacionais, relação com a natureza, protagonismo estudantil, práticas extensionistas e inovação pedagógica. Mais do que um conjunto de relatos, esta obra revela a escola como espaço vivo de experimentação. Cada capítulo expressa o esforço de educadores e estudantes em transformar desafios em possibilidades, reafirmando a docência como prática reflexiva e a aprendizagem como construção compartilhada. Este livro convida o leitor a pensar a educação para além de seus ideais, reconhecendo-a como um fazer humano inacabado, exigente e, ao mesmo tempo, profundamente necessário.