



Laboratório  
Pedagógico de  
Experiências  
Educativas (ano 2):

**articulando  
saberes  
LABPED  
e ESCOLA  
na formação  
de professores**

**SAMANTHA DIAS DE LIMA  
(organizadora)**

**Samantha Dias de Lima**  
(organizadora)

**Laboratório Pedagógico de  
Experiências Educativas (ano 2):**  
articulando saberes LABPED e  
ESCOLA na formação de professores

**Z Multi Editora**  
**Estância Velha/RS**  
**2023**

**Laboratório Pedagógico de Experiências Educativas (ano 2):**  
articulando saberes LABPED e ESCOLA na formação de professores

Organizadora:  
Samantha Dias de Lima

Coordenação editorial:  
Sandra Hess

Revisão ortográfica:  
Olívia Barros de Freitas

Capa e projeto gráfico:  
Cleber Zanovello Dariva

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

L123      Laboratório Pedagógico de Experiências Educativas (ano 2) [recurso eletrônico]:  
articulando saberes LABPED e ESCOLA na formação de professores / Organização:  
Samantha Dias de Lima. Estância Velha: Z Multi Editora, 2023.

154 p.; 16x23 cm (3,3Mb ; PDF)

ISBN 978-65-87449-95-1

1. Educação. 2. Professores - Formação. 3. Educação inclusiva. 4. Tecnologias  
educacionais. 5. Aprendizagem. I. Título. II. Lima, Samantha Dias de. III. LABPED.

CDU 37

Bibliotecária responsável: Maria do Carmo Mitchell Neis – CRB 10/1309

**Faça contato com a autora:**

samantha.lima@farroupilha.ifrs.edu.br / samanthalima06@gmail.com

## Agradecimentos

Este livro “Laboratório Pedagógico de Experiências Educativas (ano 2): articulando saberes LABPED e ESCOLA na formação de professores”, socializa parte das produções desenvolvidas por meio dos movimentos do laboratório em 2022. Temos defendido a ideia de que as experiências educativas se dão nos/pelos encontros, aqui temos a materialidade das ações que promovemos, então agradecemos muito todos os seguimentos de participantes - cursistas, ministrantes e a equipe de apoio: professor Murillo Pereira Azevedo e aos bolsistas de iniciação científica Carolina Vilasboas de Lima, Daniele Zamboni, Ieda Ferreira, Marcelo Rossi, Rafael Crippa.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) e ao Campus Farroupilha, pela oportunidade de desenvolver este projeto.

À Gestão do Campus Farroupilha, na figura do nosso Diretor Geral, professor Leandro Lumbieri; ao Diretor de Ensino, professor Patrick Escalante Farias; e aos Coordenadores de Pesquisa e Inovação, professor Felipe Martin Sampaio; e de Extensão, Michele Oliveira da Silva Franco.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS), que financia uma das pesquisas que desenvolvo, a qual contribuiu ativamente para escrita de alguns textos deste livro.

Ao Grupo de Pesquisa em Docências na Educação Básica (Gpedeb/IFRS/CNPq).

À Olívia Barros de Freitas, pela leitura e revisão comprometida, que qualifica os nossos textos.

Aos autores e autoras que experienciaram esta nova forma de fazer educação – pelas experiências educativas

A minha família, amigos e colegas que mostram dia a dia que as experiências coletivas valem a pena serem vividas.

Obrigada!

Dedico este livro a todas as professoras e todos os professores inspiradores que enxergam nas experiências educativas uma ferramenta potente nos processos de ensino e de aprendizagem.

E à minha Vó Tereza que ao longo dos seus 88 anos me mostrou com as nossas experiências afetivas o quanto estar junto e fazer junto são pilares para as aprendizagens mais significativas.

# Sumário

<b>APRESENTAÇÃO:</b> Um convite para vivermos novas experiências educativas <i>Samantha Dias de Lima</i>	11
<b>EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS NO COTIDIANO DA ESCOLA</b> <i>Samantha Dias de Lima</i>	13
<b>“POR QUE A ESCOLA ESTÁ FAZENDO FALTA?”:</b> Um relato de experiência sobre formação continuada na pandemia <i>Elí Terezinha Henn Fabris; Sandra de Oliveira; Eduarda Sebastiany</i>	18
<b>PROTAGONISMO DOCENTE:</b> reflexões, percepções e compartilhamentos <i>Raona Denise Pohren</i>	26
<b>FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL:</b> Entre a realidade e a fantasia <i>Sabrine Borges de Mello Hetti Bahia</i>	32
<b>FORMAÇÃO COM PROFESSORES PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA:</b> A experiência do LABDOC Equidade Racial <i>Viviane Inês Weschenfelder</i>	38
<b>EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA:</b> utilizando a literatura para compreender a História africana e afro-brasileira <i>Daniela de Campos</i>	45

**(DE)FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO 4.0**

*Carine Bueira Loureiro*

----- 51

**CONSIDERAÇÕES SOBRE METODOLOGIAS ATIVAS NO CURSO DE PEDAGOGIA:** Criação de blogs e hipertextos na disciplina de Educação e TICS

*Carolina Vilasboas de Lima; Jônatas Lopes Alcalay*

----- 57

**A IMPLANTAÇÃO DE UM CURSO DE ENSINO MÉDIO COM FOCO NA TECNOLOGIA E NA CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO**

*Antônia Regina Gomes Neves*

----- 61

**ITInErantE:** Integrando Tecnologia, Inovação e Ensino através da Extensão

*Elisangela Muncinelli Caldas Barbosa; Carolina Vitória Rosanelli; Gabriel Lovato Vianna; Luiz Henrique Eymael Heinech; Marina Alves Cavinato*

----- 67

**A UTILIZAÇÃO DE FERRAMENTAS DIGITAIS NO PROCESSO AVALIATIVO**

*Rafael Crippa*

----- 73

**A APRENDIZAGEM ESCOLAR:** em busca de ferramentas para torná-la mais atrativa e significativa para os discentes

*Ana Júlia Schaparini Dillmann; Camila Bortolotto; Gecele Emília Walke*

----- 75

**APRENDIZAGEM COM PROGRAMAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

*Aline Verardo Corrêa*

----- 79

**O AMBIENTE ESCOLAR PROMOVENDO A LUDICIDADE**

*Flávia Ines Carvajal Pérez; Paulinha Schneider*

----- 84

**EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS NA BRINQUEDOTECA DA LICENCIATURA EM PEDAGOGIA:** o brincar como ferramenta da ação pedagógica

***Daniele Zamboni; Samantha Dias de Lima***

----- 89

**O BRINCAR NO BERÇÁRIO II:** Explorando materiais diversificados

***Cláudia Gisleny Costa; Geneci Medeiros***

----- 93

**EXPERIÊNCIAS BRINCANTES:** A ludicidade como tema principal de um estágio curricular

***Aline Giora Eleodoro da Silva***

----- 97

**JOGOS NOS ANOS INICIAIS:** caneta na garrafa pet

***Leandra da Rosa***

----- 101

**ESPAÇOS EXTERNOS EM UMA ESCOLA PARA AS INFÂNCIAS:** olhar atento, escuta sensível, mil possibilidades

***Raona Denise Pohren***

----- 107

**RELATOS BRINCANTES DE UMA INFÂNCIA LIVRE:** Educação Viva & Consciente o que é?

***Tarciane Dresch Paini***

----- 111

**O QUE A NATUREZA TEM PARA NOS OFERECER DURANTE O BRINCAR NO PÁTIO DA ESCOLA?** Descobertas que vão além das curiosidades em sala de aula

***Gicele Dutra de Freitas***

----- 115

**QUANDO MINHA IMAGINAÇÃO FAZ UM SOM:** A recriação de brincadeiras cantadas pelas crianças no cotidiano da educação infantil

***Tânia Maria Lima***

----- 120

**PROGRAMA DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA “QUEM QUER BRINCAR?” FAGED/ UFRGS:** projetos voltados à formação de educadores na perspectiva lúdica

***Marília Forgearini Nunes; Renata Sperrhake; Sandra dos Santos Andrade; Luciana Piccoli***

----- 124

**DIÁLOGOS ENTRE A EDUCAÇÃO E A LITERATURA**

***Camila Ulmer da Silva***

----- 130

**CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS:** elaboração de recursos didáticos

***Caroline de Moraes; Vinicius dos Santos Vieira***

----- 134

**RESSIGNIFICAR: ALFABETIZAR PARA A VIDA**

***Márcia dos Santos Opilhar***

----- 140

**INCLUSÃO PARA O AUTISMO:** uma capacitação para professores, diretores e monitores da rede municipal de educação

***Murillo Azevedo; Flavia Wosniak***

----- 145

**EDUCAÇÃO FINANCEIRA:** educando para uma vida financeira saudável

***Renata Corrêa Pereira; Laíza dos Reis***

----- 150

# APRESENTAÇÃO:

## Um convite para vivermos novas experiências educativas

*Samantha Dias de Lima*<sup>1</sup>

O livro *Laboratório Pedagógico de Experiências Educativas (ano 2): articulando saberes LABPED e ESCOLA na formação de professores*, traz à sociedade parte das produções desenvolvidas por meio dos movimentos do laboratório pedagógico no seu segundo ano de ações, em 2022.

Temos defendido a ideia de que as experiências educativas se dão nos/pelos encontros entre os sujeitos e os saberes que perpassam todos os seus sentidos. Ao evocarmos a “articulação dos saberes”, estamos justamente potencializando aquilo que é defendido e promovido por meio do laboratório pedagógico, que é justamente *encadear, ligar, unir, associar, juntar e vincular* os saberes mobilizados pelas experiências, pelos participantes — equipe do Laboratório Pedagógico de Experiências Educativas (LABPED) — e as escolas, na figura de professores e alunos.

Articular saberes mostra que o objetivo do LABPED de ser um espaço (físico e/ou virtual) que contribua na formação inicial e/ou continuada dos nossos acadêmicos do curso de Licenciatura em Pedagogia do Campus Farroupilha e de acadêmicos das demais licenciaturas do IFRS,

---

<sup>1</sup>Pós-doutora em Educação. Professora da área de Pedagogia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul — Campus Farroupilha. Coordena o projeto “Laboratório Pedagógico de Experiências Educativas (ano 2)”, que originou este livro, do qual é organizadora. E-mail: samantha.lima@farroupilha.ifrs.edu.br e/ou samanthalima06@gmail.com

dos professores das redes de ensino e dos demais interessados na Educação, em destaque na Educação Básica, têm dado resultados. O laboratório tem sido reconhecido como um espaço formativo potente e significativo para o desenvolvimento e para o compartilhamento de diferentes experiências educativas, onde o conhecimento é produzido horizontalmente entre todos que participam das experiências propostas e/ou fomentadas.

Esta obra é composta por vinte e oito textos escritos por professores e professoras da Educação Básica e do Ensino Superior, que compartilham as suas Experiências Educativas como ministrantes e/ou cursistas do LABPED a partir dos seguintes temas: o brincar/o lúdico para as crianças e na formação de professores; brinquedoteca universitária; educação 4.0; educação e tecnologias; educação antirracista; estudos decoloniais; educação e literatura e educação inclusiva.

Convidamos vocês a lerem e partilharem entre os seus pares estas experiências reunidas, as quais registram um excelente trabalho que vem sendo desenvolvido na Educação Básica e Superior no Sul do Brasil. Esta iniciativa contou com fomento do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS).

Além disso, deixamos o convite para que assistam os seis encontros virtuais ocorridos em 2022, que deram origem as experiências educativas desta obra, os quais encontram-se disponíveis no Canal do YouTube do Núcleo de Educação a Distância (NEAD): <https://www.youtube.com/c/neadifrsfarroupilha>. Além disso, sugerimos que os leitores visitem o nosso Repositório Pedagógico, disponível em <https://pedagogiadigitalifrs.com.br/>, onde poderão saber mais sobre o LABPED e sobre outros projetos que desenvolvemos.

Boa leitura!

# EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS NO COTIDIANO DA ESCOLA: LABPED em movimento

*Samantha Dias de Lima<sup>2</sup>*

A escola no contemporâneo é a instituição que tem como objetivo central os processos educativos, aqueles que envolvem o ensinar e o aprender. Não como um binômio ensino-aprendizagem, mas como duas faces de uma mesma moeda, com especificidades próprias. Mesmo quem está nela para ensinar, como os professores, sempre aprendem no espaço escolar. Quem está para aprender, os estudantes, sempre ensina os professores também. Nesse jogo, em cada movimento a moeda se apresenta em uma de suas faces, mas continuamos jogando, acreditando que a Educação é um — dos — caminho(s) para uma sociedade mais humanizada.

Contudo, temos visto nos últimos anos, em destaque nos tempos de pandemia, que a cultura escolar se modificou: as tecnologias nos possibilitando novas formas de intervir e de atuar. A escola teve que se reinventar, mas firmou ainda mais o seu lugar de instituição fundante para a sociedade. Nestes últimos anos, as escolas de Educação Básica fizeram muita falta na sua presencialidade, e seus professores e gestores investiram em formações pedagógicas, capacitações para as novas

---

<sup>2</sup>Pós-doutora em Educação. Professora da área de Pedagogia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul — Campus Farroupilha. Líder do Grupo de Pesquisa em Docências Contemporâneas (Gpedeb/IFRS/Cnpq) . E-mail: samantha.lima@farroupilha.ifrs.edu.br e/ou samanthalima06@gmail.com

tecnologias e no desenvolvimento de recursos educativos. Assim, muita esperança foi mobilizada.

Ainda não podemos mensurar os efeitos dos tempos pandêmicos na Educação, mas a partir deles muitas iniciativas emergiram. O Laboratório Pedagógico de Experiências Educativas (LABPED)<sup>3</sup> é uma delas: projeto<sup>4</sup> indissociável, que associa ações de ensino, pesquisa e extensão desde 2020. Atualmente podemos considerá-lo como um elo entre a formação inicial e continuada junto as escolas e o seu cotidiano pedagógico, expresso pelas experiências educativas promovidas, que originalmente foram mobilizadas entre LABPED e os professores/escola nos encontros virtuais transmitidos pelo Canal do YouTube do Núcleo de Educação a Distância (NEAD)<sup>5</sup>, nos quais cada encontro temático instigou os professores-cursistas a levarem os temas para as escolas e/ou trazerem o que desenvolviam a respeito do tema para o laboratório.

Não se tratou de um curso transmissivo, mas de um espaço formativo que fomentou novas experiências educativas para todos os participantes de modo horizontal. Para isso, foi preciso que investigássemos como a “experiência” poderia ser mobilizada no viés educativo e na formação de professores, em destaque na área da Educação, tema esse que tem sido a nossa agenda, mas também pauta de grandes pesquisadores nas últimas décadas. Sobre isso, destaco dois pensadores: Dewey, no início do século XX, e, mais recentemente, Larrosa, século XXI.

Dewey (1959, 1971, 2010) possui uma perspectiva naturalista e toma a experiência como algo que modifica e interfere nas ações humanas. Para ele, a experiência é algo por si mesmo, não tendo um início ou fim pré-

---

<sup>3</sup>Veja a obra produzida em 2021/2022 do LABPED ano 1. Disponível em: <https://www.pimentacultural.com/livro/labped>.

<sup>4</sup>O projeto conta com fomento do IFRS e da FAPERGS - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul.

<sup>5</sup>Disponível em: <https://www.youtube.com/c/neadifrsfarroupilha>

estabelecido, enfática ao todo. Dewey ainda preconizou a importância do trabalho coletivo, do aprender fazendo, da relação entre a teoria e a prática, e da interação com o espaço natural que o sujeito integra, sendo que todas estas dimensões compõem a experiência particular de quem aprende. Para o autor, as experiências sensitivas e intelectivas resultam de processos naturais, ainda que a experiência seja intrinsecamente vinculada à cognição e às ações efetuadas. Na perspectiva naturalista, a interação entre o corpo e a mente são fundamentais.

Já Larrosa (2002, 2018), com a sua abordagem pós-crítica, argumenta que informação por si só não é experiência. Para o autor, “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece” (LARROSA, 2002, p. 21). Porque nem tudo nos toca(ria) a ponto de ser registrado em nossos corpos como experimento/experiência. Ainda para ele, “o sujeito da experiência é um sujeito ‘ex-posto’” (LARROSA, 2002, p. 24).

Mesmo que a ideia comum de experiência educativa possa ser entendida como o contato com o conhecimento, optamos por tomá-la como “exposição”, ação intencional e consciente daquele que está aberto a construir, a aprender fazendo, a cooperar, a compartilhar com o outro. Não se trata apenas do resultado dessas interações, mas de entendê-la como um “produto provisório” do processo individual de quem aprende — o qual cada um dos envolvidos no LABPED experienciou —, aquilo que o toca, com o seu corpo e com a sua mente.

A seguir apresento algumas formulações que os participantes do LABPED ano 2 registraram quando perguntamos para os 48 professores-cursistas: *O que entendem (naquele momento) por experiência educativa?*

Compartilhamento de atividades e vivências diárias com práticas inspiradoras, motivacionais e responsabilidade social. (Prof. 46)

Entendo como toda e qualquer experiência que envolva aprendizagens e ensinagens, que dê alguma maneira gere um impacto ou movimento na nossa trajetória. (Profa. 21)

A Experiência Educativa promove relações sistemáticas da criança com outras pessoas e objetos, fazendo-a compreender o significado de suas ações para com o outro por meio daquilo que já foi aprendido. (Profa. 33)

Essas experiências têm sido muito importantes na minha carreira profissional, tenho me dedicado muito e, experiências educativas é você, dá o melhor de se, é você chegar no ambiente escolar e passar seus conhecimentos, para os alunos, é você procurar sempre novas experiências, para melhorar seus conhecimentos, para que você tenha muito a passar para seus educadores. (Prof. 8)

Experiência é tudo o que você experimentou ou adquiriu avaliando, lendo e etc. Ou seja, as experiências educativas são válidas como instrumento para melhorarmos a nossa práxis educativa. Claro, que não podemos esquecer da evolução pessoal. Já que um profissional humano e empático faz toda a diferença. (Profa. 15)

Entendo que experiências educativas são aquelas que aprendemos e assimilamos novos conhecimentos, a partir da relação (do experimentar) com o meio no qual estamos inseridos e com os outros. (Profa. 10)

Experiência é algo que você planejou deu certo e deu resultado. (Profa. 4)

O termo experiência educativa para mim pode ser pensado como sendo um momento vivenciado em que o professor atua de forma reflexiva diante das experimentações na educação. (Profa. 34)

Na minha concepção o termo “experiência(s) educativa(s)” busca dar visibilidade as práticas realizadas nos diferentes ambientes educativos que reflitam ações reflexivas e intencionais nas diferentes temáticas. São registros de momentos vivenciados. (Prof. 48)

As respostas vêm ao encontro do que temos defendido no LABPED, que as experiências educativas se dão no cotidiano das escolas através de múltiplas ações pedagógicas intencionais e articuladas com as ações do ensino e da aprendizagem. Portanto, não são apenas os resultados,

são o processo, a força motriz que movimenta o dia a dia da sala de aula. Essas ações integram corpo e mente, permeiam os nossos sentidos e as nossas emoções, e com isso, nos modificam e nos impulsionam a sermos diferentes e, em muitos momentos, melhores.

Ainda que nos associemos a Dewey quando diz que “a experiência é limitada por todas as causas que interferem na percepção das relações entre o estar sujeito e o fazer. [...] O desequilíbrio em qualquer desses lados embota a percepção das relações e torna a experiência parcial e/ou distorcida [...] (DEWEY, 2010, p.123), precisamos nos permitir a nos expor às experiências educativas, pois elas não são ações corriqueiras, são ações intencionais, com vistas pedagógicas, com professoralidade - “uma marca produzida no sujeito, uma organização da prática subjetiva” (PEREIRA, 2016, p.53), e, principalmente, com inter-ação dos estudantes.

O LABPED é de fato mais que um projeto acadêmico, porque ao mesmo tempo em que ambiciona colaborar com as escolas no viés formativo, é retroalimentado por essas experiências educativas, articulando saberes produzidos na relação LABPED-escola- formação de professores. Que venha 2023 e novas experiências educativas!

## REFERÊNCIAS

- DEWEY, John. **A arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- DEWEY, John. **Democracia e educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.
- DEWEY, John. **Experiência e educação**. Tradução Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1971.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, jan./fev./mar./abr. 2002, n. 19. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2023.
- LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê**: sobre o ofício de professor. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.
- LIMA, Samantha Dias de (org.). **Vocabulário LABPED**: saberes construídos no Laboratório Pedagógico de Experiências Educativas – Ano 1. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. Disponível em: <https://www.pimentacultural.com/livro/labped>
- PEREIRA, Marcos Villela. **Estética da professoralidade**: um estudo crítico sobre a formação do professor. Santa Maria: Editora UFSM, 2016.

# “POR QUE A ESCOLA ESTÁ FAZENDO FALTA?”:

## Um relato de experiência sobre formação continuada na pandemia

*Elí Terezinha Henn Fabris<sup>6</sup>*

*Sandra de Oliveira<sup>7</sup>*

*Eduarda Sebastiany<sup>8</sup>*

### Sobre um processo de (de)formação

As escolas do mundo todo foram fechadas no início da pandemia de covid-19. Em países subdesenvolvidos como o Brasil, o tempo de fechamento foi ainda maior, conforme pesquisa realizada pela OCDE<sup>9</sup>. A falta que escola fez para todos, mas especialmente para a população mais pobre, esteve entre as preocupações principais do período, mesmo que não tenha recebido a devida atenção da maior parte das autoridades.

---

<sup>6</sup>Doutora em Educação. Pesquisadora e professora titular no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). E-mail: efabris@unisinos.br.

<sup>7</sup>Doutora em Educação. Coordenadora do Centro de Planejamento e Avaliação da Fundação Escola Técnica Liberato Salzano Vieira da Cunha (FETLSVC). E-mail: Sandra.oliveira@liberato.com.br

<sup>8</sup>Graduada em Pedagogia. Mestranda em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). E-mail: sebastiany.eduarda@gmail.com.

<sup>9</sup>Relatório da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE). Education at a Glance 2022. Disponível em <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/3197152b-en.pdf?expires=1673888063&id=id&accname=guest&checksum=8A10C0A1F9B58CAEA33C5B4B9315C387>

Em um município da região metropolitana de Porto Alegre — RS, onde vivemos a experiência formativa relatada neste texto, a suspensão das aulas presenciais ocorreu no dia 19 de março de 2020, conforme recomendação do Governo do Estado. Nesse município, as aulas foram interrompidas e ficaram suspensas até o dia 03 de agosto de 2020. A partir do dia 19 de agosto, por meio de uma ordem de serviço, a prefeitura estabeleceu o retorno de todos os servidores e estagiários por meio de atividades não presenciais. Apesar da suspensão entre os meses de março a agosto, alguns professores criaram formas de manter o vínculo afetivo com os seus alunos através de grupos de WhatsApp, ou outras redes sociais, como o Facebook.

Com o fechamento das escolas, o distanciamento social instaurado e a emergência do trabalho remoto, a necessidade de formação continuada tornou-se imperativa. Os professores foram tomados por uma avalanche de ofertas de *lives*, palestras, cursos, diversas opções de formação que, em algumas redes de ensino, poderiam ser utilizadas para compensação de carga-horária. Porém, essa oferta exacerbada, em sua maioria, foi de formações em que os professores participavam de forma receptiva, mesmo com certa interação: prevalecia a postura passiva frente às propostas, o que resultava em pouco comprometimento. Muitas vezes essas formações foram utilizadas apenas para acúmulo de carga horária, para posterior compensação. De maneira oposta a tais ofertas, este relato foi produzido a partir de uma experiência formativa em que se propôs dialogar com os professores, a partir de exercícios de pensamento, de problematizações acerca do que estava sendo vivenciado, de forma que eles construíssem junto com os pesquisadores convidados a sua própria formação pautada na transformação de si e do outro.

Atentas a este cenário pandêmico, desenvolvemos o curso, em formato digital, “Por que a escola está fazendo falta? Docência e

alfabetização em tempos de pandemia”, para professores do Ensino Fundamental, com a carga horária total de 40h, divididas em encontros síncronos pela plataforma Teams e momentos assíncronos pelo Moodle. Propomos a realização de registros após cada encontro em um diário de bordo virtual, a partir das reflexões realizadas individualmente, aos quais didaticamente chamamos de “Twittando”, em função do formato proposto. Consideramos que a escrita individual é um exercício que promove a escrita de si<sup>10</sup>. Assim, a subjetivação dos sujeitos que ao se inscreverem em tais práticas de escrita se moldam e se transformam. No entanto, não se trata de qualquer escrita, mas daquelas que, conforme Veiga-Neto (2003, p. 136), nos inscrevem em práticas nas quais “(...) nos tornamos sujeitos pelos modos de investigação, pelas práticas divisórias e pelos modos de transformação que os outros aplicam e que nós aplicamos sobre nós mesmos”.

Essa formação decorreu de uma atividade de pesquisa (FABRIS, 2018) e foi organizada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de um município da região metropolitana de Porto Alegre, e promovida pelo Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Docências, Pedagogias e Diferenças (GIPEDI). Na criação desta formação, com as duas primeiras autoras deste texto, esteve a eterna professora e amiga Clarice Salete Traversini<sup>11</sup>, as quais compuseram o grupo de pesquisadoras responsáveis pela formação. O grupo também teve o apoio de três bolsistas de iniciação científica<sup>12</sup>. Além disso, participaram pesquisadoras

---

<sup>10</sup>Conforme Foucault (2004), a escrita de si pressupõe a realização de um trabalho sobre si mesmo e também exige uma relação com o outro.

<sup>11</sup>Nosso agradecimento e homenagem à professora dra. Clarice Salete Traversini (in memoriam), que durante o ano de 2020 realizou seu estágio de pós-doutoramento junto ao grupo de orientação da profa. dra. Elí Fabris.

<sup>12</sup>Os bolsistas participantes foram: Eduarda Sebastiany, Gabriela Saueressig e Victor Hugo de Souza Almeida.

convidadas da Unisinos e de outras universidades para o trabalho com temas emergentes da educação como dispositivos para problematizar as práticas de alfabetização. Atravessaram a formação marcadores de gênero, relações étnico-raciais, inclusão, bem como temas sobre infância, inovação, teoria-prática, entre outros. Tudo para que juntos, professores e pesquisadores, pudessem responder à questão enunciada sobre a falta da escola durante a pandemia.

A formação de professores é um tema que vem compondo as nossas pesquisas. Desde 2010, a primeira autora deste texto desenvolveu pesquisas com professores e com a escola, na concepção de pesquisa (de)formação, na qual se intercalam momentos de formação com momentos de discussão sobre algum tema — neste caso, a alfabetização. Segundo Fabris (2018), o trocadilho (de)formação significa que a pesquisa formativa e participativa desenvolvida, ao mesmo tempo em que se pretende formadora, acaba por “desenformar”, já que ela transforma, porque exige um contínuo exercício sobre si e sobre o outro. Ao mesmo tempo em que os encontros se propõem formadores, também se caracterizam como espaço/tempo de problematização das próprias práticas. Trata-se de um espaço para o exercício do pensamento, para a criação e para a transformação. O intuito é que os participantes se transformem, ou ainda, (desen)formem, que abandonem uma determinada forma para assumir outra, que deixem de realizar de um jeito para fazer de outros modos, ou que os incorporem às suas práticas, após o curso, refletidas, pensadas e integradas. Busca-se, assim, criar outras formas de docências, porque as entendemos como uma habilidade artesanal (SENNET, 2008).

## **Exercícios e práticas (de)formação: da reprodução à criação**

Convidou-se os professores a participarem de um encontro pedagógico entre profissionais da educação interessados, o qual teve o propósito e a intencionalidade de construir conhecimento juntos. Compartilhamos com Narodowski (2020) que a pedagogia é o oposto do isolamento, e podemos entendê-la como um encontro. O autor diz que as ferramentas da pedagogia são baseadas no encontro entre educadores e alunos em um ambiente escolar que transforma esse vínculo em algo único e intransferível. Assim, a pedagogia é um encontro articulado em torno do conhecimento e ainda mais, uma profunda experiência intelectual, emocional e corporal.

Além disso, firmamos um contrato pedagógico com os participantes, o qual buscou: a interação e a participação ativa e reflexiva; o exercício do pensamento, não no sentido de concordar, mas problematizar; o exercício do contrassenso; a imaginação; a exposição de si e a análise de como cada um se coloca com as suas crenças, valores; e aquilo que se acredita na experiência docente.

Ao final do curso, os professores receberam um desafio, intitulado “Feito em casa”<sup>13</sup>: fazer uma produção audiovisual de professores de escolas públicas em isolamento social. Ao estimular a criação coletiva e colaborativa de uma obra audiovisual sobre a docência em período de isolamento social, buscou-se ampliar os instrumentos pedagógicos a partir da artesanaria, da aproximação com a arte e da exploração de diferentes linguagens e recursos tecnológicos. Por meio de ferramentas tecnológicas que estavam à mão dos professores, as criações se revelaram dispositivos para pensar sobre as possibilidades de ensinar e

---

<sup>13</sup>Título inspirado na Série da Netflix “Feito em casa”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hqre4NpKdkc>

aprender na pandemia, além de mostrar a importância do trabalho do professor e da escola no contexto das cidades.

A realização dessa proposta de formação continuada, em um momento cheio de incertezas para os professores e escolas, possibilitou trocas e reflexões profundas acerca da profissão e da instituição, conforme depoimento:

Acredito que nosso primeiro encontro foi uma iniciativa importante para esse momento de crise que estamos enfrentando. Estamos vivenciando muitas incertezas e insegurança, não sabemos como e quando será nosso retorno à escola e isso causa grande ansiedade. Sendo assim, poder ouvir as coordenadoras do curso e colegas de profissão, fez sentir-me mais acalentada, pois as preocupações e inquietações são as mesmas, não estou sozinha. (Professora Participante A).

Esse momento de estar com os pares, com os colegas, e de aprender junto, partilhar saberes e não saberes faz parte do conceito de coformação trabalhado pelo grupo de pesquisa, a qual é entendida como “(...) uma prática que demanda envolvimento dos sujeitos em formação, tanto dos que estão desenvolvendo a formação, quanto daqueles que já estão atuando na profissão. Por isso, as práticas de formação são entendidas como copartícipes.” (BAHIA, 2020, p. 28). A necessidade de ser ouvido, de estar com o outro e de fazer trocas se potencializou durante a pandemia, conforme mostra o depoimento de uma professora participante:

Eu quero agradecer esses momentos, aprendi muito. Eu não sei lidar muito com esses meios de comunicação, mas eu vejo que muita gente também está aprendendo, não sou só eu. (...) Esses momentos nos dão força para poder continuar, porque a gente precisa também. Está muito difícil, mas nós vamos conseguir! (Professora participante B).

Algo paradoxal ocorrido nessa experiência, ocorrida em isolamento, é o relato dos professores de que teriam trabalhado na criação de práticas pedagógicas a serem desenvolvidas no período remoto juntos muito mais do que quando trabalhavam presencialmente, cada um com sua turma, isolados em suas salas de aula. Parece-nos que, ao se verem fora das quatro paredes da sala de aula, e com a insegurança de não saberem como fazer, buscaram um pelo outro para, juntos, encontrarem um modo de viver a docência de outras formas. Os que conheciam um pouco mais sobre tecnologias cooperaram com os professores ainda não ambientados nas tecnologias para o trabalho remoto, fortalecendo um sentimento de pertencimento e de coletividade docente. Algo tão importante para a profissão, mas pouco vivenciado entre os professores, “esse espaço de cooperação é relevante para considerar a escola como lugar de criação, de reflexão sobre a experiência e de socialização de ideias para qualificar o trabalho docente” (OLIVEIRA; BAHIA; NEVES, 2022). Assim, foi instaurado nesse momento de “não saber” um espaço-tempo profícuo para a criação das práticas entre os docentes, que muitas vezes se veem cerceados pela reprodução das práticas já consolidadas ou intituladas como “boas práticas”. Ao fim, o momento de isolamento social oportunizou aos professores tempo e certa condição que impulsionou a conexão com seus pares, a partilha e a coformação.

O que esta prática formativa nos ensinou sobre formação continuada de professores é que ela continua sendo um processo complexo, lento e que necessita de uma mudança da cultura formativa por parte dos professores. Entendê-la como um processo que envolve não apenas as escolas e as Universidades, mas toda a sociedade e as políticas educacionais, com ações de estado, e não de governo. Precisamos assumir a continuidade dos processos na formação de professores se quisermos a transformação de si, do outro e da sociedade.

## REFERÊNCIAS

BAHIA, Sabrine Borges de Mello Hetti; FABRIS, Elí Terezinha Henn. A constituição do professor iniciante: articulação entre ética da partilha e experiência coformativa. **TEXTURA**-Revista de Educação e Letras. v. 23, n. 53, 2021.

FABRIS, Elí Terezinha Henn. **Formação, constituição e atuação docente nas escolas públicas brasileiras**: uma análise sobre a situação do professor iniciante. 2018. Projeto de pesquisa – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2018.

SENNET, Richard. **O artífice**. Rio de Janeiro: Record, 2009.

NARODOWSKI, Mariano. Onze teses urgentes para uma pedagogia do contra-isolamento. Trad. Tania Gi. **Pensar a educação**, 6 maio 2020. Disponível em: <https://pensaraeducacao.com.br/blogpensaraeducacao/onze-teses-urgentes-para-uma-pedagogia-do-contra-isolamento/>. Acesso em: 15 mar. 2022.

OLIVEIRA, Sandra de; BAHIA, Sabrine Borges de Mello Hetti; Neves, Antônia Regina Gomes. **Professores iniciantes e coformação**: indicações para as políticas públicas de formação continuada. ETD- Educação Temática Digital Campinas, SP v.24 n.4 p. 882-902 .

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

# PROTAGONISMO DOCENTE: reflexões, percepções e compartilhamentos

*Raona Denise Pohren<sup>14</sup>*

O presente relato objetiva compartilhar uma experiência que ocorreu na Escola Municipal de Educação Infantil Doutor Carlos de Souza Moraes, localizada na região leste da cidade de São Leopoldo/RS, durante o período pandêmico, especificamente em 2020 e 2021. Tal experiência refere-se à formação continuada dos professores que atuam nessa escola.

As vivências aqui relatadas foram idealizadas por mim, enquanto gestora da escola, em conjunto com a supervisão escolar, organizado o desenvolvimento das ações nos dois anos citados. A ideia emergiu da necessidade de desfrutássemos da nossa Hora Atividade, que naquele momento estava ocorrendo no formato virtual, devido ao período pandêmico ocasionado pela covid-19, da forma mais satisfatória possível. Além disso, tínhamos a intenção de instigar no grupo a percepção da potência que cada profissional significava para o coletivo. Ou seja, buscávamos permitir que cada professora pudesse perceber que precisava se autorizar mais a ser protagonista da sua história, construindo sua documentação e se autorizando a falar sobre suas vivências, suas *expertises*. Freire já nos sinalizava que “quando a prática é tomada como curiosidade, então essa prática vai despertar horizontes

---

<sup>14</sup>Mestre em Educação. Professora da Rede Municipal de São Leopoldo. Email: raona.pohren@gmail.com

de possibilidades. [...] Esse procedimento faz com a que a prática se dê a uma reflexão e crítica” (1993, p. 40). Então, juntamos o desejo e a oportunidade para colocar o projeto em prática.

Para ampliar essas possibilidades e iniciar o projeto propriamente dito, tínhamos, enquanto coletivo, muita vontade de dialogar com o autor que embasou nossa proposta pedagógica, o prof. dr. Gabriel Junqueira (Universidade Federal do Rio Grande do Sul — UFRGS). Por a escola ter sido fundada há menos de sete anos, tivemos o privilégio de construir nossa documentação, principalmente o Projeto Político Pedagógico (PPP), que é identidade da escola, coletivamente e paulatinamente enquanto o grupo de profissionais foi compondo a escola. Nos grupos de estudos que tivemos na escola, desde o primeiro momento, fomos lendo, estudando e nos identificamos com a ideia trazida por Junqueira na sua obra *Linguagens geradoras* (2005), a qual norteia nosso trabalho pedagógico. Então, a partir da ideia principal do projeto aqui relatado, intitulado “Protagonismo docente”, e a partir do desejo de dialogarmos com o prof. Gabriel Junqueira, convidamo-lo para participar dessa jornada de formação continuada. O prof. Junqueira prontamente aceitou o convite e nos presenteou no Dia do Professor de 2020 com o primeiro encontro virtual para a estreia do projeto “Protagonismo docente”. Nesse encontro, nosso grupo sanou todas as dúvidas que tinha sobre a obra que lemos em nossos momentos formativos, e confirmou-se que estávamos conseguindo conciliar a teoria e prática com sucesso. Portanto, foi o primeiro passo dado pelo grupo, no qual se percebeu a magnitude da construção de nossa trajetória pedagógica ao termos colocado em prática nossas leituras.

Após esse encontro inicial, solicitamos ao grupo que cada dupla ou trio de professores pudesse pensar em alguém que os inspirava com suas práticas, com suas escritas, e o convidasse para vir compartilhar suas experiências em um encontro, para que pudéssemos dar

prosseguimento em encontros mensais. Ou seja, a ideia era que cada mês um convidado viesse dialogar conosco e apresentar sua *expertise*. Freire destaca que:

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fizemos. (2001 p. 53).

E com nossas mentes inquietas, ocorreu, de novembro de 2020 a junho 2021, a participação de sete convidados (profissionais em educação e pesquisadores da nossa cidade, região e até de outro Estado), abordando os temas: “A educação para as relações étnico raciais na Educação Infantil”; “Documentação Pedagógica (parte teórica)”; “O protagonismo e o cotidiano na Educação Infantil”; “Carta de Intenções”; “Gestão escolar e organização dos espaços externos”; “Carta de Intenção e Diário de Bordo”; e, por fim, “Documentação pedagógica (relato de prática)”. Ao final de cada encontro, após a saída do convidado do ambiente virtual, fazíamos um momento de reflexão sobre o que havia sido apresentado e sobre como ocorria ou poderia ocorrer o tema tratado no nosso cotidiano. Ou seja, fazíamos coletivamente um momento de avaliação e autoavaliação da prática pedagógica.

Percebemos nesses momentos que o tema e as práticas que o convidado tinha abordado em sua fala não se diferenciavam muito das práticas cotidianas realizadas pelo nosso grupo de professores: por exemplo, por vezes, o nome de uma documentação pedagógica era diferente, mas a essência de seu conteúdo era o mesmo. Entendemos

que isso fazia parte do processo das experiências vividas e da bagagem de cada profissional, mas essas apresentações instigaram muitas a buscarem leituras para se aprofundar nos temas que apreciaram.

Amparo-me em Dewey (1979), pois foi a partir das ideias trazidas por ele que adveio a expressão “pensamentos reflexivos”, em meados de 1930. Para o autor, a reflexão incide em sinalizar:

[...] entre aquilo que tentamos fazer e o que sucede como consequência. [...] Na descoberta minuciosa das relações entre os nossos atos e o que acontece em consequência delas, surge o elemento intelectual que não se manifesta nas experiências de tentativa e erro. À medida que se manifesta esse elemento aumenta proporcionalmente o valor da experiência. Com isto, muda-se a qualidade desta, e a mudança é tão significativa que poderemos chamar reflexiva esta espécie de experiência, isto é, reflexiva por excelência. [...] Pensar é o esforço intencional para descobrir as relações específicas entre uma coisa que fazemos e a consequência que resulta, de modo a haver continuidade entre ambas. (p. 158).

Passada a fase de escuta de convidados do projeto e de reflexões e percepções coletivas, objetivou-se que na próxima fase as próprias professoras fossem as protagonistas e pudessem compartilhar entre si suas *expertises*. Iniciamos a segunda fase no segundo semestre de 2021, já em atendimento semipresencial das crianças, com um encontro de compartilhamento de saberes e práticas sobre como ocorreram as aprendizagens durante a pandemia e após o retorno gradativo das atividades letivas. Cada profissional pôde compartilhar suas vivências e, de maneira geral, como os encontros coletivos ainda não eram permitidos plenamente, foi percebido que os saberes e as experiências novamente se aproximavam quando todas puderam dialogar nos momentos de fala coletiva.

Posteriormente, até o final de ano letivo, ocorreram momentos de

formação entre as próprias professoras, quando elas se dividiram em três grandes grupos de compartilhamento de saberes e experiências, sendo eles: “Partilhando nossas práticas”, “Os projetos desenvolvidos com as turmas” e “Experiências marcantes”.

Nesses grupos, cada professora foi protagonista ao apresentar suas vivências, seus estudos, partilhando com propriedade os êxitos que ocorriam em seus cotidianos. Foram compartilhadas experiências exitosas e algumas nem tanto, devido à realidade que estávamos vivendo. As leituras e os temas abordados cada vez mais se aproximavam. Em cada fala, em cada autor trazido, na prática apresentada, na alegria ou na tristeza compartilhada, o grupo percebia a potência que havia entre as professoras. Freire, aponta que:

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer... Por isso é que na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. (2001, p. 42-43).

A partir dessa reflexão crítica, a percepção de muitas professoras mudou, pois, por vezes, buscavam inspirações fora da escola para estudar ou planejar suas propostas, mas não conseguiam perceber que dentro do próprio grupo havia *expertises* ímpares de colegas que aprofundaram seus conhecimentos e estudos nos mais diferentes temas.

Assim, acredita-se que o projeto “Protagonismo docente” foi de grande relevância para o grupo de profissionais da escola, pois ampliou a visão do coletivo no cotidiano e tivemos até uma colega que se autorizou a compartilhar as suas práticas para fora dos muros da escola, em seminários e congressos, pois entendeu que sua prática era rica e precisava ser dividida com outros profissionais. Por fim, percebe-

se que cada docente colaborou com as demais trazendo a riqueza de saberes que possui. As trocas enriquecem muito o fazer pedagógico, fortalecendo e empoderando para que cada docente seja protagonista da sua própria história.

## REFERÊNCIAS

DEWEY, John. **Democracia e educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

FREIRE, Paulo.; NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer**: teoria e prática em educação popular. Petrópolis, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

JUNQUEIRA, Gabriel. **Linguagens geradoras**: seleção e articulação de conteúdos em educação infantil. Porto Alegre: Mediação, 2005.

# FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL: Entre a realidade e a fantasia

*Sabrine Borges de Mello Hetti Bahia*<sup>15</sup>

“[Formação continuada com] Foco na realidade e não na fantasia” (PAIEF10)<sup>16</sup>.

Início este texto com um excerto do material de pesquisa que também inspirou o título deste capítulo. A afirmação e o desejo de que a formação continuada seja focada na realidade e não em fantasias me fez refletir sobre o que seriam as “fantasias”. Seria essa uma ideia de que pesquisas produzidas fora da escola seriam de certa forma impraticáveis ou fantasiosas para escola? Várias perguntas permearam minha mente ao ler as narrativas dos professores e, principalmente, ao selecionar este grupo de sentidos para fazer o presente relato.

---

<sup>15</sup>Mestra em Educação. Bolsista integral de Doutorado - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes. E-mail: [sabrinehb@edu.unisinos.br](mailto:sabrinehb@edu.unisinos.br).

<sup>16</sup>Tendo em vista esse compromisso ético, identificamos os sujeitos mantendo o acordo de confidencialidade dos professores, optamos por nomeá-los como: PAIEF (Professor anos iniciais do Ensino Fundamental) e PAFEF (Professor anos finais do Ensino Fundamental). O número que acompanha o código é organizado pelo próprio questionário on-line, de acordo com a ordem das respostas. O material analítico da pesquisa foi organizado em quadros, agrupando-o em conjunto com os excertos.

Este capítulo foi escrito a partir do material produzido no Projeto de Pesquisa CNPq intitulado: “Laboratório de docências contemporâneas: um espaço coformativo para exercitar o pensamento e a criação” (FABRIS, 2022), desenvolvido na rede municipal de educação de São Leopoldo/RS. As análises foram produzidas a partir dos resultados da pesquisa que estou desenvolvendo em meu projeto de Doutorado sobre a formação continuada de professores no Ensino Fundamental (BAHIA, 2022).

O material analítico foi produzido a partir de questionários on-line enviados pela Plataforma Google Forms para os professores do Ensino Fundamental. Foram analisadas 104 respostas que se encaixavam nos critérios desta pesquisa. Dessas respostas, 59 referiam-se aos professores que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e 45 aos professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Nesse recorte, a partir das análises, os professores enfatizaram a dicotomia teoria-prática quando afirmaram que as formações precisam ser acompanhadas da prática e da realidade da sala de aula. No quadro apresentado a seguir, organizei um dos grupos, do meu projeto de tese, que serviu para mapear como esses professores entendem e significam a formação continuada.

De acordo com Veiga-Neto (VEIGA-NETO, 2015, p. 115), “No campo da formação docente, [...] dentre as questões tidas como mais problemáticas está a discussão sobre as relações entre a teoria e a prática”. Historicamente, a formação de professores vem sendo acusada de distanciar a teoria da prática. Diz-se que na Universidade se desenvolve a teoria e que na escola estaria a prática. Nesse terreno da formação continuada de professores, onde tanto já foi dito, seria possível desnaturalizar as concepções da dicotomia teoria-prática?

Para pensar no entendimento de teoria-prática, considero importante retomar alguns autores que me ajudam a entendê-lo, pois o problema dessa dicotomia só existe dependendo da concepção que temos do mundo. Veiga-Neto (2015, p. 117), ao falar sobre teoria-prática, afirma que essa questão é uma dificuldade, pois “[...] produz efeitos no campo acadêmico, nos desenhos curriculares e nos cursos de formação de professores”, mas argumenta que seria um falso problema, uma vez que desaparece se mudamos as bases sobre as quais foi construído. Dessa forma, se entendemos que teoria-prática são duas faces da mesma moeda, podemos compreender que as lacunas na formação existem, mas que também partem de um entendimento binário muito arraigado na tradição pedagógica. Ao analisar o material, perguntei-me: “será que os resultados das pesquisas sobre formação continuada têm surtido efeito na escola? Será que não precisaríamos ‘escutar’ os professores e, de certa forma, pensar formações que realmente impactem a sua docência?”.

O quadro a seguir foi organizado e analisado a partir das respostas da questão dissertativa de número 12 do questionário: “o que você considera mais importante em uma formação continuada? Descreva características que você considera necessárias para que essa formação tenha impacto na sua docência”.

A partir das respostas dadas, organizei um grupo de sentido a partir das recorrências agrupadas em razão do tema “formação continuada: contextualização e a realidade da escola”.

**Quadro 1:** Formação continuada: contextualização e a realidade da escola

“Ter uma prática condizente com a **realidade onde estamos inseridos**” (PAFEF4, grifos meus).

“**Que esteja dentro da realidade em que vivemos.** Assim podemos aplicar na prática o que aprendemos” (PAFEF16, grifos meus).

“Em minha opinião uma formação continuada **precisa ser contextualizada, considerando as especificidades da rede de ensino e das comunidades em questão.** Penso que uma abordagem prática seja mais produtiva, de modo geral, visando à apropriação de recursos educacionais por meio do uso” (PAFEF26, grifos meus).

“Coerência com a **realidade de cada escola**” (PAIEF24, grifos meus).

“**Ter relação com a atuação, ser viável de ter aplicabilidade considerando a realidade local**” (PAFEF36, grifos meus).

“Assunto que pode se **colocar em prática na realidade em que estamos inseridos**” (PAFEF40, grifos meus).

“Que trate da realidade, traga sugestões e **ferramentas para aplicação direta no cotidiano da docência**” (PAFEF43, grifos meus).

“Que sejam **relacionadas com as práticas da escola.** Que sejam ministradas por pessoas que estejam no **ambiente escolar e possam ter conhecimento das vivências da escola**” (PAFEF44, grifos meus).

“Ter uma **prática condizente com a realidade em que estamos inseridos**” (PAIEF6, grifos meus).

“**Próximo da realidade**” (PAIEF8, grifos meus).

“Estar de acordo com a **realidade atual da educação**” (PAIEF25, grifos meus).

“A formação tem que **conversar com a realidade da escola em que atuo, caso não seja possível, deve ao menos oferecer situações em que seja possível fazer adaptações**” (PAIEF38, grifos meus).

“Direcionadas à **realidade escolar**” (PAIEF45, grifos meus).

“A relação do assunto **com a realidade da escola**” (PAIEF49, grifos meus).

“Assunto que pode se colocar em **prática na realidade em que estamos inseridos**” (PAIEF51, grifos meus).

“Que venha ao encontro **com as nossas necessidades e realidades**” (PAIEF59, grifos meus).

Fonte: Bahia, 2020-2021.

Nesse grupo identifiquei que os professores apontam a necessidade de contextualização com foco na realidade dos professores, alunos e escola. De acordo com Fabris (2014, p. 128), o discurso da realidade se tornou um imperativo “[...] nas práticas pedagógicas dos professores de muitas escolas do Brasil”.

Em outras palavras, *a realidade* tem se constituído em um princípio fundamental quando professores desejam dar às práticas pedagógicas um sentido de maior significado, de maior vinculação com o contexto dos sujeitos, quase sempre avaliadas como práticas de maior qualidade no ensino e nas aprendizagens escolares, especialmente quando os contextos são aqueles de maior vulnerabilidade social (FABRIS, 2014, p. 131-132, grifo da autora).

Assim, foi possível perceber que os enunciados que atribuem materialidade à formação continuada de professores constituem e indicam o exercício de uma prática discursiva e não discursiva, pois é possível ver a preponderância da prática, talvez por considerarem que os cursos ofertados são meramente fantasiosos e distantes de suas necessidades e da “realidade da escola”. Talvez o que possamos propor é um entendimento mais ampliado sobre teoria-prática que possibilite ao professor na discussão coletiva, na experimentação e na sistematização de seus saberes a oportunidade de significar o que faz em suas salas de aula, entendendo que “[...] junto com qualquer prática – ou, para dizer em termos mais técnicos: imanente a qualquer prática – existe sempre uma teorização, por mais obscura e indefinida que ela se apresente para os olhares menos acostumados com essas questões epistemológicas” (VEIGA-NETO, 2015, p. 118).

Talvez um dos maiores desafios para a formação continuada seja a mudança dessa cultura que dicotomiza a teoria-prática, pois a partir

de uma nova visão poderemos produzir novas perspectivas para a formação, que façam sentido para os professores das escolas, para além do que chamam de “fantasias”, e que promovam o engajamento e a participação ativa destes. Desse modo, seria possível pensar em uma formação continuada que coloque sob suspeita os discursos dicotômicos sobre teoria-prática? Penso que é possível se entendermos essa situação a partir de uma concepção em que tanto a dimensão prática como a dimensão teórica esteja presente durante a formação dos professores, “[...] independentemente do espaço e do tempo em que o conhecimento é construído, ou seja, em um entendimento indissociável de teoria e prática, tanto no curso de formação inicial, como no exercício docente do professor é possível consolidar, retroalimentar e produzir saberes para a docência”. (BOFF; BAHIA, 2020, p. 820).

## REFERÊNCIAS

BAHIA, Sabrine Borges de Mello Hetti. **Relação universidade e escola e a experiência coformativa**: uma análise da formação continuada de professores do Ensino Fundamental em um laboratório de docências. Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade do Vale do Rio dos Sinos [Projeto de Tese]. 2021.

BOFF, Daiane Scopel; BAHIA, Sabrine Borges de Mello Hetti. **Profissão docente**: formação inicial e a dicotomia teoria-prática. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 46, n. 2, p. 810-825, maio/ago. 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5216/ia.v46i2.65148>. Acesso em: 01 dez. 2022.

FABRIS, Elí Terezinha Henn. A realidade do aluno no currículo escolar: a problematização de um imperativo pedagógico. In: BACKES, José Licínio; OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de; PAVAN, Ruth (Org.). **Políticas educacionais, currículo e diversidade na educação básica**. Campinas: Mercado de Letra, 2014.

FABRIS, Elí Terezinha Henn. **Laboratório de docências contemporâneas**: um espaço coformativo para exercitar o pensamento e a criação. 2022 [material de pesquisa].

VEIGA-NETO, Alfredo. Anotações sobre as relações entre teoria e prática. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 20, n. 1, p. 113-140, mar./jun. 2015.

# FORMAÇÃO COM PROFESSORES PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: a experiência do LABDOC Equidade Racial

*Viviane Inês Weschenfelder<sup>17</sup>*

## Introdução

Este capítulo pretende apontar um caminho possível para responder a questão: como nossas escolas e redes de ensino podem avançar na construção de uma educação antirracista? Ancorada nos estudos sobre docência contemporânea e no campo da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), compartilho a experiência de uma pesquisa<sup>18</sup> desenvolvida com professores do Vale do Sinos – RS através da metodologia (de)formação (FABRIS; LIMA, 2022), junto ao Laboratório de Docências Contemporâneas (LABDOC)<sup>19</sup> com foco na equidade racial.

---

<sup>17</sup>Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). E-mail: vivianeweschenfelder@gmail.com

<sup>18</sup>Pesquisa intitulada “Artesanias docentes para a equidade racial: ensinar e aprender sobre as diversidades étnico-raciais em contexto digital”, financiada pela FAPERGS através do Edital PROEDU 2021, coordenada pela autora, com vigência 2021-2023.

<sup>19</sup>O LABDOC Equidade Racial está vinculado à pesquisa desenvolvida por Fabris (2020), com financiamento do CNPq e sediado na Unisinos.

Parto do pressuposto de que estamos cientes da importância de uma educação escolar que não só reconheça a diversidade étnico-racial brasileira na sua história e cultura, mas também os desafios impostos pelo racismo estrutural (ALMEIDA, 2019). Sabemos que o racismo tem efeitos nefastos para toda a sociedade, (re)produzindo desigualdades e processos de exclusão que impactam mais diretamente a vida de pessoas negras, indígenas, ciganas, migrantes e refugiadas (GOMES, 2011; SILVA, 2015; WESCHENFELDER, 2021). Vale lembrar que esses grupos compõem a maior parte da população brasileira, mas continuam sub-representados nos espaços de poder, incluindo o currículo escolar.

A ERER está presente de forma obrigatória na educação brasileira desde 2003, com a promulgação da Lei n. 10.639, que incluiu o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana. Mais tarde, em 2008, a Lei n. 11.645 acrescentou a história e a cultura dos povos indígenas, com sua redação final no art. 26A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Embora passados 20 anos, é muito comum que o tema nas escolas, quando abordado, atenda apenas uma parte do que orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a ERER (MEC, SEPPPIR, 2004).

Considerando a importância e a urgência da educação antirracista, são grandes os desafios no campo da formação de professores. Para a maioria dos docentes, é difícil realizar mudanças curriculares em termos de conteúdo, mesmo que haja materiais didáticos que contribuam nessa tarefa. Ainda mais complexo, sem dúvidas, é desenvolver a compreensão de que a ERER implica: modificar posturas discriminatórias por parte de todos os sujeitos envolvidos; rever visões de mundo baseadas numa lógica eurocêntrica e; dispor-se a enfrentar conflitos raciais que

possam ocorrer nas instituições de ensino, de modo a reeducar essas relações, com base no respeito às diferenças e na luta contra qualquer discriminação racial. (MEC; SEPPPIR, 2004).

Sendo o Rio Grande do Sul um estado majoritariamente branco e fortemente marcado pelas narrativas culturais e identitárias de imigração europeia, o trabalho com a EREER em muitas regiões acaba encontrando ainda mais resistência. Por essa razão, torna-se fundamental o desenvolvimento de pesquisas que articulem universidade, redes de ensino e professores comprometidos com a educação antirracista. Esse é o caso do LABDOC Equidade Racial, o Laboratório de Docências Contemporâneas voltado para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras que trabalhem a diversidade étnico-racial na região do Vale do Rio dos Sinos, promovendo a equidade.

Fundado em 2022 pela execução de uma pesquisa desenvolvida por um conjunto de pesquisadoras comprometidas com a Educação Básica<sup>20</sup>, o LABDOC Equidade Racial atualmente é composto atualmente por 33 docentes de 10 municípios da região metropolitana. Ele tem se tornado um espaço importante de compartilhamento de experiências docentes e de fortalecimento dos sujeitos envolvidos. Por acreditar na potência do que ali se produz e na possibilidade de multiplicação de espaços como esse, a seção a seguir descreve um pouco da metodologia dos encontros do Laboratório. Ao finalizar este capítulo, destaco alguns resultados que as discussões ocorridas nos encontros puderam nos sinalizar enquanto possibilidades de formação com professores para a construção de uma educação antirracista.

---

<sup>20</sup>São elas: Antonia Regina Neves, Caroline Medeiros Martins de Almeida, Cristiane Johann, Elí Terezinha Henn Fabris, Sandra de Oliveira, Sandra Lilian Silveira Grohe, Selenir Corrêa Gonçalves Kronbauer e Viviane Inês Weschenfelder.

## **Os encontros do LABDOC equidade racial: (de)formação com professores**

O LABDOC Equidade Racial teve seu primeiro encontro em maio de 2022 e finalizou a primeira etapa novembro do mesmo ano. O grupo foi formado a partir de indicação das secretarias municipais de educação dos municípios do Vale do Sinos que aceitaram participar da pesquisa. Deveriam ser indicados professores negros, indígenas e brancos com interesse na temática da diversidade étnico-racial, para que no futuro também pudessem atuar como multiplicadores. Dos 14 municípios do Vale, dois não aceitaram participar da pesquisa, um não ingressou por questões de documentação e um indicou nomes, mas não teve presença nos encontros, resultando em 10 municípios presentes no LABDOC.

Os encontros foram registrados em um projeto de curso de extensão, para fornecimento de certificação aos participantes. Dos 10 encontros, nove ocorreram de forma online, pelo Google Meet, nas quartas-feiras à noite, e um dos encontros ocorreu de forma presencial, na Unisinos – Campus São Leopoldo, em um sábado pela manhã. Ao longo das duas horas de cada reunião, os participantes foram sendo incentivados a compartilharem com o grupo as práticas pedagógicas que desenvolvem e os desafios que encontram no trabalho com a temática da ERER. Como resultado do curso, os professores organizaram-se em duplas/trios para a elaboração de projetos que trabalhassem o tema e promovessem a equidade racial nos seus municípios. Em 2024, essas produções serão publicadas em e-book e em um site criado para esse fim.

É importante destacar que a maioria dos participantes já realiza trabalhos de referência nas suas redes de ensino, e por isso compartilha com os demais suas práticas pedagógicas e as percepções em relação

aos desafios que percebe quando falamos em educação antirracista. Para garantir o aprofundamento na temática proposta, cada encontro procurou abordar temas que pudessem dar subsídios para a produção dos projetos. Nesses encontros, as pesquisadoras do grupo foram responsáveis por trabalhar os assuntos de suas expertises. Vale lembrar, no entanto, que não havia uma programação previamente definida, já que o LABDOC se entende como um espaço aberto, com metodologia de pesquisa que, “em todos os seus momentos, pretende ser formativa, participativa e colaborativa”. (FABRIS, LIMA, 2022, p. 152).

Apoiados pelo grupo de WhatsApp, o LABDOC seguiu ativo ao longo de 2022, fortalecendo as iniciativas individuais e os vínculos entre colegas que atuam na mesma área e com o mesmo propósito na mesma região, mas que até então não se conheciam. As atividades interativas ao longo dos encontros foram fundamentais para garantir o compartilhamento entre os pares e fomentar as trocas para além das atividades dentro do LABDOC Equidade Racial.

## **O LABDOC como potência para uma educação antirracista**

Mesmo se tratando de um projeto ainda em execução, conseguimos observar os primeiros resultados do LABDOC Equidade Racial. Em poucas linhas, podemos destacar os seguintes aspectos:

**a) *Articulação de uma rede de educação antirracista.*** O grupo pôde nos fornecer um panorama do que está sendo realizado em cada município. Iniciativas isoladas podem se tornar ações articuladas em rede, fortalecendo os projetos com estudantes e as ações de formação com professores e gestores.

**b) Participação interdisciplinar.** Não só a equipe de pesquisadores possui especialidades que se diferenciam e se complementam, o que também ocorre entre os professores participantes, o que amplia o espectro de possibilidades de inovação pedagógica.

**c) Comprometimento das equipes gestoras.** Percebemos que muitos entraves para efetivação da educação antirracista se dão pela ausência de compromisso da gestão das secretarias e das equipes diretivas. A participação dos dez municípios no projeto demonstra o interesse deles, mas essa demanda corre o risco de se esmaecer em meio a outras, pois ainda não dialoga facilmente com a diversidade étnico-racial do próprio município.

**d) Registro e compartilhamento do que se faz.** Mesmo com a distinta qualificação do grupo participante, a extensa carga horária e a quantidade de trabalho dificultam o registro do que é realizado. Por essa razão, o LABDOC contribui para o avanço na temática da EREER, uma vez que tem o compromisso com a entrega de materiais que possam voltar para os municípios e ampliar a produção sobre o tema.

Outros pontos ainda poderiam ser destacados, mas serão compartilhados em outras oportunidades. Neste momento, um trabalho importante a ser realizado é a organização dos registros das discussões realizadas nos encontros, a publicação das práticas pedagógicas construídas e a continuidade do grupo, mesmo com a finalização do período da pesquisa.

Encerro este texto destacando que o LABDOC Equidade Racial nos permite observar e vivenciar a experiência do Ubuntu. Trata-se um modo de ser e estar no mundo originário de uma filosofia sul-africana e presente em diversas partes do Continente que remete ao coletivo, às conexões, ao compartilhamento (NGOMANE, 2022). Não se faz

uma educação antirracista sozinho. Independente de nossa formação acadêmica e do nosso pertencimento étnico-racial, precisamos nos fortalecer uns nos outros para avançarmos de forma conjunta.

Esses são alguns movimentos que podem servir de inspiração para que a formação ocorra *com* professores e entre professores, contribuindo para a ampliação da equidade racial em nossos municípios.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Polén, 2019.
- FABRIS, Elí T. H. **A produção de docências contemporâneas**: a experiência coformativa entre professores e futuros professores de tempos de Covid-19. Projeto de pesquisa financiado pelo CNPq/Unisinos (04/2021 a 03/2024). São Leopoldo, 2020.
- FABRIS, Elí T. H.; LIMA, Samantha D. Pesquisa (de)formação. In: LIMA, Samantha Dias de. (Org.). **Vocabulário LABPED**: saberes construídos no Laboratório Pedagógico de Experiências Educativas – Ano 1. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. p. 151-154.
- GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **RBP**, v. 27, n. 1, p. 109-121, jan./abr, 2011.
- NGOMANE, Mungi. **Ubuntu todos os dias**: eu sou porque nós somos. Tradução de Sandra Martha Dolinsky. Rio de Janeiro: BestSeller, 2022.
- SILVA, Petronilha B. G. Crianças negras entre a assimilação e a negritude. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 2, p. 161-187, 2015.
- WESCHENFELDER, Viviane I. Racismo na escola e a educação de sujeitos racializados. In: LOUREIRO, Carine B.; LOPES, Maura C. (Orgs.) **Inclusão, aprendizagem e tecnologias em educação**: pensar a educação no século XXI. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. p. 147-155.

# **EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: utilizando a literatura para compreender a História africana e afro-brasileira**

*Daniela de Campos*<sup>21</sup>

## **Introdução**

Para iniciar esta conversa, é preciso salientar que o presente relato é fruto de um projeto de pesquisa intitulado “Diálogos entre a História e a Literatura: estudo das obras de Paulina Chiziane (Moçambique) e Conceição Evaristo (Brasil) na perspectiva decolonial” vinculado ao IFRS — *Campus* Farroupilha, com fomento da própria instituição e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Rio Grande do Sul (FAPERGS). Além disso, também parte das experiências realizadas em disciplinas de Ensino Médio em cursos técnicos.

Os principais objetivos da investigação são: (a) relacionar o campo da História e o da Literatura por meio da análise de romances das autoras Paulina Chiziane (Moçambique) e Conceição Evaristo (Brasil); (b) localizar pontos de contato, que permitam analisar questões importantes para a compreensão da História dessas sociedades e dos grupos subalternizados (pela tradição intelectual eurocêntrica)

---

<sup>21</sup>Doutora em História. Professora no IFRS Campus Farroupilha. E-mail: daniela.campos@farroupilha.ifrs.edu.br

que emergem de suas narrativas; e (c) atentar para as questões de colonialidade, relações étnico-raciais e de gênero, relacionando-as à História ensinada, tanto em cursos de ensino médio, como da graduação, no âmbito do IFRS.

## **Eixos teóricos**

Cumprir destacar que o projeto e as ações que se desencadearam a partir da pesquisa, que tem como eixos suleadores<sup>22</sup> a relação entre história e literatura no âmbito das investigações históricas e da análise de obras literárias de ficção; o conhecimento produzido sob uma perspectiva não eurocêntrica: o pensamento e a metodologia decolonial<sup>23</sup> e as epistemologias do Sul; o cuidado para evitar o “perigo de uma História única”<sup>24</sup>; e a constante interlocução com a História ensinada.

Desde a perspectiva anunciada por Boaventura de Sousa Santos com as epistemologias do Sul, para a qual “grupos sociais oprimidos [devem representar] o mundo como seu e nos seus próprios termos, pois apenas desse modo serão capazes de os transformar de acordo com as suas próprias aspirações” (SANTOS, 2019, p.17), entendemos que as narrativas ficcionais produzidas por Paulina Chiziane e por Conceição Evaristo se inscrevem nessa lógica, tendo em vista que procuram retratar a vida daqueles e daquelas que comumente foram postos à parte pelos discursos hegemônicos. Como afirma Evaristo, suas obras,

---

<sup>21</sup>Considerando os estudos decoloniais, utilizo a expressão “suleadora” no lugar de “norteadora”, tendo em vista que na segunda concepção o eixo do conhecimento é o Norte global.

<sup>22</sup>Sobre o tema, ver o verbete “Estudos Decoloniais” publicado no Vocabulário LABPED: saberes construídos no Laboratório Pedagógico de Experiências Educativas – Ano 1.

<sup>23</sup>Sobre o tema, ver ADICHIE, Chimamanda Ngozi. O perigo de uma história única. São Paulo: Cia das Letras, 2019.

e pode-se considerar que as de Chiziane também, trabalham o passado para reivindicar um espaço de dignidade no presente.

Assim, para a análise das obras elencadas utilizou-se conceitos importantes para se alcançar os objetivos traçados inicialmente, quais sejam: colonialismo, colonialidade, decolonialidade e as epistemologias do Sul. De modo sintético, os “Estudos decoloniais partem do pressuposto de que a modernidade europeia e tudo aquilo que lhe é subjacente (capitalismo, racismo e eurocentrismo), ao tomarem contato com territórios e povos do continente americano (africano também), impõem toda uma estrutura política, econômica, social, cultural e epistemológica calcada nos valores eurocêntricos, desconsiderando quaisquer outros modos de vida e de pensar”. (CAMPOS, 2022, p. 115).

## **Metodologia**

Um ponto que é necessário frisar nesse relato é o do que, embora o projeto de pesquisa analise as obras ficcionais de Paulina Chiziane e de Conceição Evaristo, em sala de aula, as inferências que se atingem com a leitura de seus livros também são base para a utilização de outras obras. Por certo, essas outras obras escolhidas têm pontos de contato com a escrita de Chiziane e de Evaristo, em especial, quando se mobiliza os conceitos elencados acima.

Dessa forma, o trabalho com a literatura, no ensino de História, parte da premissa da interdisciplinaridade como ferramenta mais eficaz para o ensino e aprendizagem dos alunos. Elencaram-se temas que se relacionam com o que está posto na Lei 10.639/03, que dispõe sobre a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira nos currículos escolares, modificando a própria Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional. Como é sabido, a referida legislação, em seu artigo 1º, diz que os conteúdos devem incluir “o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil”. Na sequência, menciona as áreas do conhecimento prioritárias para a discussão dos temas, entre elas a Literatura e a História (apesar disso, o tema em específico não é exclusivo dessas áreas, sendo recomendável que todos os componentes curriculares abordem os temas).

Nesse sentido, os projetos em desenvolvimento, sempre em articulação com os conteúdos dispostos na grade curricular, privilegiaram textos (contos e/ou romances) de autoras e autores negros, pois conforme diz Conceição Evaristo (2020), existe um “vazio histórico” quando o tema é a história dos africanos e/ou dos afro-brasileiros (o que pode ser ampliado para uma história afro-americana). Logo, para a escritora, o discurso ficcional sobre os negros e produzido por negros cumpre preencher uma lacuna que a História não dá conta.

Então, depois da definição dos temas que serão trabalhados com o auxílio de textos literários (ficcionais), parte-se para a escolha dos títulos. Nesse caso, ao se estudar momentos importantes da História brasileira, destaco trabalhos desenvolvidos com contos de Machado de Assis, de Conceição Evaristo e com a obra *Torto Arado*, de Itamar Vieira Júnior<sup>25</sup>. Em outros momentos/turmas, privilegiou-se a discussão de obras escritas por mulheres, em especial, em momentos históricos em

---

<sup>25</sup>O projeto, desenvolvido a partir da leitura de contos de Machado de Assis e do livro de Itamar Vieira Junior, de minha autoria com a professora Cinara Fontana Triches, intitula-se “Ensino de História e Literatura:entrelaçando saberes”.

que às mulheres não se destinava lugar de destaque na literatura, na História e na produção de conhecimento.

Já em turmas em que é possível trabalhar com conteúdos relativos ao século XX, as literaturas africanas são fortes aliadas na compreensão dos processos de colonização e de descolonização, guerras de independência e dos problemas advindos após anos de exploração e domínio colonial em diferentes países daquele continente. Por óbvio, destaco os livros de Paulina Chiziane (Moçambique), mas também os de Mia Couto (Moçambique) e os de Pepetela e José Eduardo Agualusa, que falam do contexto angolano<sup>26</sup>.

Ressalto que a escolha de obras e temas deve considerar sempre o contexto educacional, as ferramentas disponíveis para os professoras e professores, bem como para alunas e alunos. Todavia, é importante é ter clareza dos objetivos que se quer traçar com os materiais literários em cotejamento com os referenciais pedagógicos e teóricos.

## **Algumas conclusões**

Como o trabalho ainda está em desenvolvimento, sempre há o que aperfeiçoar e, por isso, as conclusões são parciais. Seguindo as premissas de um conhecimento menos eurocentrado, optei pela metodologia Decolonial e pelas Epistemologias do Sul. Dessa forma, as escolhas de textos a serem trabalhados consideram autoras e autores que permitam discussões que tratem de realidades históricas e sociais de sociedades marcadas pelo colonialismo e pela colonialidade, localizadas no Sul global. Assim, o trabalho possibilita que se tenha uma compreensão

---

<sup>26</sup>Escolha justificada para ficarmos, de modo resumido, nas literaturas africanas de língua portuguesa, uma vez que há muitas obras de autores e autoras africanos publicados originalmente em inglês e francês, as quais já circulam no Brasil traduzidas para o português.

de determinada realidade por meio da Literatura, mas a partir das chaves de entendimento da História, além da presença cada vez maior de autoras e autores que trazem outras narrativas, contribuindo para a consecução da Lei 10.639/03 nos currículos de Educação Básica, em específico os de Ensino Médio.

## REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que 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.

CAMPOS, Daniela. Estudos Decoloniais. In: LIMA, Samantha Dias de. (org). **Vocabulário LABPED: saberes construídos no Laboratório Pedagógico de Experiências Educativas — Ano 1**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022, p. 114-117.

CAMPOS, Daniela. TRICHES, Cinara Fontana. Ensino de História e Literatura: entrelaçando saberes. In: CAMPOS, Daniela; CHAVES, Eduardo dos Santos; LEITE, Maria Claudia Moraes (orgs). **História e Literatura: relações possíveis**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022, p. 59-77.

EVARISTO, Conceição. **Becos da memória**. 3ª. Ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo**. A afirmação das epistemologias do Sul. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

# (DE)FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO 4.0

*Carine Bueira Loureiro<sup>27</sup>*

## **Introdução**

Este relato trata da experiência educativa desenvolvida durante uma pesquisa<sup>28</sup> (de)formação voltada para o desenvolvimento de uma metodologia para a formação de professores para a Educação 4.0. A experiência contou com a participação de professores vinculados a uma das Coordenadorias Regionais de Educação do estado do Rio Grande do Sul (CRE).

A Educação 4.0 é uma forma de pensar a educação escolarizada diretamente ligada ao advento da Quarta Revolução Industrial, que está apoiado na ideia de que a informação está “acessível a todos de forma horizontal e circular, sem limite de tempo e espaço geográfico” (FÜHR, 2018, s/p.). Tal concepção requer dos professores uma formação sólida, tanto nos conhecimentos específicos da sua área de atuação quanto no que diz respeito aos tipos de recursos tecnológicos disponíveis e às possibilidades de inserção destes artefatos na educação escolarizada, especialmente na pública.

---

<sup>27</sup>Doutora em Educação. Professora do IFRS Campus Porto Alegre. E-mail carine.loureiro@poa.ifrs.edu.br.

<sup>28</sup>AGÊNCIA de fomento: Estado do Rio Grande do Sul, por intermédio da FAPERGS, e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS).

A partir de Nóvoa (2019, p. 6), entende-se que a formação de professores não pode ficar restrita às “questões práticas ou à preparação profissional, no sentido técnico ou aplicado, mas de compreender a complexidade da profissão em todas as suas dimensões (teóricas, experimentais, culturais, políticas, ideológicas, simbólicas, etc.)”. Isso quer dizer que “a mudança na formação de professores implica a criação de *um novo ambiente para a formação profissional docente*” (NÓVOA, 2019, p. 7, grifos do autor). Um ambiente propício à formação de docentes leva em consideração o tripé universidade, escola e professores. O conhecimento advindo das pesquisas desenvolvidas no âmbito das universidades sem a “capacidade de interrogação e de criação” (NÓVOA, 2019, p. 7) das escolas não faria sentido e tornaria este conhecimento vazio e desconectado do campo de aplicação.

Nesse sentido, a participação dos professores foi fundamental para que fosse atribuída “uma ligação à prática, às coisas concretas da profissão” (NÓVOA, 2019, p. 7). É, portanto, por meio deste tripé “que ganha força uma *formação profissional*, no sentido mais amplo do termo, a formação para uma profissão” (NÓVOA, 2019, p. 7, grifos do autor). Formar os professores da Educação Básica para a Educação 4.0 vai além de incorporar tecnologias digitais ao fazer pedagógico. Entende-se que o recurso tecnológico deve ser inserido à intencionalidade das práticas pedagógicas, e não o contrário. Assim, na primeira etapa da pesquisa aqui apresentada, partiu-se desta premissa e optou-se pelo método (de)formação de professores (FABRIS; et al, 2020) como ferramenta de escuta, intervenção e coleta de dados.

## **Sobre as oficinas (de)formação de professores**

A partir do tripé, universidade, escola e professores, foi desenvolvida a pesquisa (de)formação que se constitui em

um modo de pensar-fazer pesquisa de naturezas participativa e formativa, promovendo a produção de dados e a formação dos participantes, ao mesmo tempo em que possibilita deformações em posições já assumidas, como verdades anteriores à participação na pesquisa, aí está o potencial formativo desta forma de fazer pesquisa (FABRIS et al., 2020, p. 781).

A opção pela pesquisa (de)formação pautou-se no entendimento de que uma metodologia para a formação de professores para a Educação 4.0 deve levar em consideração as percepções, as experiências, as necessidades e as expectativas de professores de escolas de educação básica, em particular, de escolas públicas. Para tanto, foram elaboradas e ofertadas a um grupo de professores oito oficinas (de)formação, via plataforma Google Meet, no decorrer dos meses de novembro de 2021 a setembro de 2022. Ressalta-se que na pesquisa (de)formação os professores não são tomados como objeto de investigação, mas sim como parceiros no desenvolvimento da pesquisa.

A definição dos temas a serem abordados nas oficinas (de) formação partiram do princípio das práticas pedagógicas autorais mediadas pelo uso de tecnologias digitais e na premissa de que a intencionalidade pedagógica deve anteceder a escolha do recurso tecnológico a ser utilizado. Isso porque é a intencionalidade pedagógica que deve guiar a prática docente, e não o uso do artefato tecnológico. Também, “o exercício pedagógico nunca é preciso e objetivo. Trata-se de uma atividade imprevisível e de

ininterrupta reinvenção” (ENZWEILER, 2017, p. 47). Por este motivo, é fundamental que o recurso tecnológico permita ao professor (re) criar e (re)inventar “os modos pelos quais os alunos podem ser ensinados” (ENZWEILER, 2017, p. 41), e não exigir que a prática pedagógica seja moldada à ferramenta tecnológica.

Assim, para atender aos pilares da Educação 4.0 e para garantir a autoria da prática pedagógica, nas oficinas de (de)formação de professores foram considerados os seguintes aspectos: 1) compreensão acerca de como o digital constitui formas de ser e de estar no mundo, 2) conhecimento e manipulação de recursos digitais disponíveis gratuitamente e identificação das suas potencialidades e 3) elaboração de conhecimentos que permitam ao professor fazer a curadoria dos recursos a serem incorporados às práticas pedagógicas.

A intersecção entre os três aspectos permitirá aos professores comporem um repertório de conhecimentos acerca da *práxis* educativa na sociedade digital que possibilite a curadoria de recursos a serem incorporados ao fazer pedagógico. Por meio desse cruzamento, entende-se que cada professor poderá propor diferentes usos e abordagens a um mesmo recurso tecnológico — além de criar um conjunto de possibilidades que possam contribuir com a “tarefa educativa” (BIESTA, 2021).

A tarefa educativa “consiste em despertar no outro ser humano o desejo de querer existir no e com o mundo de uma forma adulta, isto é, como *sujeito*” (BIESTA, 2020; p. 34, grifos do autor). Assim, espera-se que os saberes mobilizados por meio da Educação 4.0 confirmem potencial para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que permitam criar outras formas de “tornar possível a existência adulta de outro ser humano no mundo e com o mundo” (BIESTA, 2020, p. 34).

## Considerações parciais

Salienta-se que apenas conhecer recursos digitais não é suficiente para a implementação da Educação 4.0. “O principal desafio pedagógico [...], é sem dúvida, a necessária conversão do professor de informações em professor de saber” (CHARLOT, 2020, p. 109). Assim, a metodologia para formação de professores para a Educação 4.0 leva em conta os seguintes aspectos: 1) a necessidade de escuta ativa das necessidades docentes; 2) oferta de um espaço presencial e periódico de formação continuada; 3) formação de professores das próprias escolas para serem pensarem junto as formações e; 4) oferta de um espaço digital interativo que aborde a temática da Educação 4.0 e disponibilize a curadoria de recursos digitais que possibilitem o desenvolvimento de práticas pedagógicas autorais.

A pesquisa (de) formação, além do desenvolvimento da metodologia, teve como propósito a qualificação e a formação de professores no contexto de inserção de tecnologias digitais na Educação. Para além do uso dos recursos tecnológicos como ferramentas, espera-se, também, contrapor a ideia de que “No Brasil, é comum que docentes recebam treinamento por meio de parcerias com plataformas tecnológicas corporativas. Essas práticas evidenciam um enorme vácuo no campo da formação docente” (BLINKSTEIN *et al.*, 2022, p. 21). Suprir esta lacuna, requer-se o conhecimento de artefatos e a compreensão de potencialidades, limitações e implicações do uso dos recursos tecnológicos. O conjunto de conhecimentos amplos acerca das tecnologias digitais na educação é o que possibilitará aos docentes (re) criar as práticas pedagógicas sem perder a autoria do processo de ensino e de aprendizagem, nem a intencionalidade da prática pedagógica.

## REFERÊNCIAS

BIESTA, Gert. **A (re)descoberta do ensino**. São Carlos: Pedro&João, 2020.

BLIKSTEIN, Paulo; et al. **Relatório de Política Educacional**. Dados para um debate democrático na educação (D3E). São Paulo: D3E; Todos pela Educação, TLTL, 2021. Disponível em: [https://d3e.com.br/wp-content/uploads/2021/04/REL6\\_d3e\\_Tecnologia\\_AF-digital\\_v6\\_2204.pdf](https://d3e.com.br/wp-content/uploads/2021/04/REL6_d3e_Tecnologia_AF-digital_v6_2204.pdf). Acesso em: 30 set. 2022.

CHARLOT, Bernard. **Educação ou barbárie?** São Paulo: Cortez, 2020.

ENZWEILER, Deise. Intencionalidade pedagógica: relações entre ensinar e aprender. In: LOUREIRO, Carine Bueira; KLEIN, Rejane Ramos (org.). **Inclusão e aprendizagem**. Curitiba: Appris, 2017.

FABRIS, Elí Terezinha Hen; OLIVEIRA, Sandra de; LIMA, Samantha Dias. de. A artesanaria do planejamento: sobre uma ética do saber-fazer nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. In: XIII Reunião Científica da ANPEd-Sul, 2020, Blumenau. **Anais [...]**. Blumenau: Fundação Universidade Regional de Blumenau, 2020.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, v. 44, n. 3. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoe realidade/article/view/84910>. Acesso em: 02 jul. 2021.

# **CONSIDERAÇÕES SOBRE METODOLOGIAS ATIVAS NO CURSO DE PEDAGOGIA: criação de *blogs* e hipertextos na disciplina de Educação e TICS**

*Carolina Vilasboas de Lima*<sup>29</sup>

*Jônatas Lopes Alcalay*<sup>30</sup>

As transformações sociais, culturais e tecnológicas são fenômenos intrínsecos que promovem reformas na maneira como adquirimos a informação e construímos o conhecimento. Dada essa complexidade, característica da sociedade da informação (CASTELLS, 1999), levanta-se a importância da interação com diferentes realidades sociais e com diferentes artefatos digitais para a promoção do acesso à informação.

Nesse cenário, compreendendo a velocidade e o volume de informações produzidas e o acesso expandido a estas a partir da Internet, os métodos relacionados ao ensino e à aprendizagem devem ser tão relevantes quanto os próprios objetos de estudo. Para Libâneo (2013), é fundamental a consolidação da aprendizagem por meio da prática do aluno para a verificação e a validação das habilidades adquiridas. Essa

---

<sup>29</sup>Cursista LABPED ano 2. Bolsista de Iniciação Científica. Graduanda em Licenciatura em Pedagogia no IFRS Campus Farroupilha. E-mail: carolvilasboas7@gmail.com.

<sup>30</sup>Mestre em Educação. Professor no IFRS Campus Farroupilha. E-mail: jonatas.alcalay@farroupilha.ifrs.edu.br.

consolidação dos conhecimentos também pode ser abordada a partir da perspectiva das metodologias ativas (SOARES, 2021).

Este texto vem ao encontro da proposta de apresentar, a partir de um relato de experiência, a utilização das Metodologias Ativas no decorrer das aulas da disciplina de Educação e TICs<sup>31</sup>, no curso de Licenciatura em Pedagogia do IFRS Campus Farroupilha, e o resultado dessas atividades para os estudantes do segundo semestre do curso. Esta disciplina tem como objetivo o estudo e a reflexão sobre as possibilidades do uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) para a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem, pautada em uma perspectiva histórica da evolução das tecnologias e das mídias e suas utilizações no meio educacional.

Os estudantes foram convidados a refletir sobre o uso de tecnologias como artefatos para as aulas e estudar, dentre outros temas, sobre a evolução da escrita, desde a história antiga, até a produção de hipertextos e hiperímia. Os desafios transcorreram numa linha de estudo: pesquisava-se sobre o assunto, discutia-se com os colegas e colocava-se o assunto em prática a partir de diferentes metodologias ativas com o uso de artefatos tecnológicos, digitais e/ou on-line, propostas pelo professor.

Uma das propostas foi a criação e a configuração de um *blog*, acompanhada de uma postagem onde discorreremos acerca da compreensão sobre as Metodologias Ativas e, o mais importante, aprendendo no desenvolvimento delas. Nessa circunstância, os hipertextos foram estudados para melhor assimilarmos e potencializarmos o acesso à informação de maneira dinâmica e incentivadora.

---

<sup>31</sup>Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs).

No estudo sobre os hipertextos, compreendidos aqui como os nós formadores de uma grande teia de conexões (LÉVY, 1998), aprendemos que, desde o seu primeiro emprego textual (BUSH, 1945) até o momento presente, estes têm transformado a forma de escrevermos, de nos comunicarmos e de construirmos o conhecimento. Durante a construção do *blog*, criamos e manipulamos hipertextos com diferentes configurações e interfaces, caracterizando-se uma experiência enriquecedora para o desenvolvimento da autonomia e da autoria, pois fizemos postagens de conteúdos textuais dissertativos, com uma escrita clara, criativa, com base em conteúdos e informações relevantes para o conhecimento pedagógico, mostrando-se uma atividade desafiadora.

Vale ressaltar que, para além da satisfação de ter um *blog* próprio com publicações autorais, outros aspectos foram desenvolvidos ao longo do processo. A autonomia de pesquisar, analisar, compreender e formar uma reflexão crítica diante do que se foi pesquisado, fez parte do início ao fim da experiência.

Como resultado de trabalhar com atividades pautadas em criatividade, autonomia, pesquisa e trabalho em grupo, percebemos um crescimento não apenas educacional, mas pessoal e interpessoal. Sabendo que se é capaz de ir tão longe na interação com Metodologias Ativas e tecnologias digitais, desenvolve-se aspectos como criticidade e autonomia, transformando estudantes exclusivamente receptores de conhecimentos em autores e agentes principais na sua construção do conhecimento no processo de aprendizagem.

É preciso ressignificar o trabalho em sala de aula diante da realidade presente de um mundo inteiramente conectado pela cibercultura. Em uma comparação, tal como no desenvolvimento da escrita, em que

houve evoluções na linha do tempo até que a escrita alcançasse a forma do hipertexto, com os estudantes não foi diferente.

As habilidades e as competências desenvolvidas foram assimiladas durante o processo da atividade proposta pautada em Metodologias Ativas. Diante disso, vale ressaltar que as práticas vão além de apenas utilizar recursos tecnológicos digitais para facilitar o compartilhamento de informações, ou seja, desdobram-se muitas possibilidades de atividades baseadas na maneira como cada um aprende.

## REFERÊNCIAS

BUSH, Vannevar et al. As we may think. **The atlantic monthly**, v. 176, n. 1, p. 101-108, 1945.

CASTELLS, Manuel. **A era da informação: economia, sociedade e cultura**. 5ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro, Ed. 34, 1998.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. 2ª ed. São Paulo, SP: Cortez, 2013.

# A IMPLANTAÇÃO DE UM CURSO DE ENSINO MÉDIO COM FOCO NA TECNOLOGIA E NA CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO

*Antônia Regina Gomes Neves<sup>32</sup>*

## **Introdução**

O presente relato de experiência tem como objetivo apresentar a proposta e a implantação de um curso de Ensino Médio integrado ao curso Técnico em Informática para a Internet, o qual buscou romper com as experiências do que se entende como ser estudante e ser professor na escola tradicional, criando um modelo de educação baseado na construção de autonomia dos jovens e no desenvolvimento de aprendizagens contextualizadas, promovendo, portanto, um modo de pensar voltado ao uso da tecnologia como ferramenta para a transformação social.

O Ensino Médio é uma das etapas mais desafiadoras da educação básica brasileira. É nessa etapa que os estudantes passam por muitas mudanças em sua vida cotidiana e em seus comportamentos. Também é nesse período que se inicia a preparação para o mundo do trabalho.

Ao tratar da evasão escolar — um grande desafio do Ensino Médio —, um relatório de 2019 feito pelo Banco Mundial destaca que “os

---

<sup>32</sup>Doutora em Educação. Consultora Pedagógica do Serviço Nacional da Aprendizagem Comercial do SENAC-RS. E-mail: antoniargneves@gmail.com.

estudantes reportam que a principal razão de evasão do ensino médio no Brasil está vinculada à falta de interesse pelos conteúdos acadêmicos que a escola oferece” (BANCO MUNDIAL, 2019, p. 18). Nesse sentido, perguntamo-nos: o que poderia ser diferente na escola para fazer com que os jovens tenham o desejo de estar e permanecer nela?

O Ensino Médio no Brasil tem passado por algumas reformas, especialmente na última década, seja em âmbito federal ou estadual. A reforma que tem gerado grande discussão sobre essa etapa da educação e que tem se afirmado como uma política de estado, e não de governo, é a construção e implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual preconiza uma mudança radical na forma de conceber a educação e o currículo escolar, possibilitando que escolas e redes de ensino criem arranjos diferenciados de acordo com suas necessidades e potencialidades. Há críticas quanto a sua implantação, mas é certo que o modelo proposto pela BNCC chegou ao cenário nacional com o objetivo de atender às demandas sociais que se estabelecem para a educação escolar como um todo e, principalmente, para a etapa do Ensino Médio.

No contexto de possibilidades de criação de novos cursos, a partir da BNCC, o Senac-RS desenvolveu o curso de Ensino Médio integrado ao Técnico em Informática para Internet. O curso busca fazer a articulação entre os componentes curriculares da BNCC e o Itinerário Formativo, composto pelo Curso Técnico Integrado e, concomitantemente, garantir ações e tempos reservados para o Projeto de Vida e para o Projeto Profissional.

A implantação do projeto-piloto ocorreu em duas escolas: uma na capital do Estado do Rio Grande do Sul e a outra na região da Serra Gaúcha, totalizando três turmas. Contou com a participação de 19

professores e de aproximadamente 120 estudantes. Os dois primeiros anos de implantação foram realizados em meio à pandemia de covid-19.

Mesmo durante as imposições de distanciamento físico para a proteção de todos no auge da pandemia, as aulas ocorreram sem interrupção para essas turmas, pois a tecnologia, que já era um foco de atuação, foi uma grande aliada pedagógica para aprendermos a conviver separados e a construir conhecimento de maneira colaborativa a distância. A metodologia de Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) tem funcionado no projeto-piloto e, mesmo com o distanciamento social, atuou na construção e no desenvolvimento de conhecimento de forma coletiva, contextualizada, articulada e eficaz.

## **Aprendizagem Baseada em Projetos e a construção do conhecimento no coletivo**

A metodologia do curso foi pensada em reuniões de planejamento semanais entre os professores, especialmente dedicadas a esse fim. De acordo com a observação dos interesses dos estudantes em consonância com o currículo escolar, os professores desenvolveram as propostas iniciais de atividades e pesquisas, e apresentam-nas aos alunos, ouvindo suas sugestões. O cuidado principal com o planejamento era de as atividades e as pesquisas que compõem o projeto fossem interessantes e que fizessem sentido em relação ao problema investigado. Trabalhar com a ABP pressupõe trabalhar com os outros, construir conhecimentos e artefatos no coletivo da sala de aula:

Para a formação de jovens no século XXI e em consonância com as competências e habilidades do seu tempo, a ABP nos auxilia com a inserção de uma dinâmica ativa e envolvente em sala de

aula. Os projetos são o fio condutor da ação docente no curso apresentado. Essa metodologia possibilita que os estudantes desenvolvam a autonomia em seu processo de aprendizagem, com uma preparação maior para a vida em sociedade e para o mundo do trabalho.

Exemplo dessa metodologia é o projeto da Revista Digital, construído por alunos e professores de uma das escolas do projeto-piloto, ainda durante o período em as aulas ocorriam em formato híbrido (presencial e remoto) por conta dos resquícios da pandemia de covid-19. A revista teve como tema “O novo normal”, e foi construída pelos alunos desde sua programação enquanto página de internet, e integrou os componentes curriculares da BNCC com o curso técnico. O projeto envolveu ainda reportagens que contemplavam assuntos trabalhados em áreas como ciências da natureza, linguagens, itinerário formativo, ciências humanas e sociais. As matérias contaram com gráficos de análise de dados construídos nas aulas de matemática.

A escola tem uma dimensão coletiva inegável: constitui-se em um espaço de contato e de troca entre os diferentes e, assim, potencializa a aprendizagem. Diversos autores têm destacado o caráter coletivo da educação, da partilha de informações e de saberes e da construção de relação com o outro (FREIRE, 1996; MASSCHELEIN, SIMONS, 2014; LARROSA, 2017). O caráter coletivo da escola, porém, não esmaece a necessidade de considerar a individualidade dos estudantes e a personalização da aprendizagem. Biesta destaca que “é na e pela maneira como respondemos ao outro, à outridade do outro, ao que é estranho e diferente de nós — e responder significa ser responsivo e assumir responsabilidade — que vimos ao mundo como seres únicos e singulares”. (BIESTA, 2013, p. 99). Com esse entendimento, a

ABP traz para a escola essa dimensão do coletivo e da construção de conhecimento com o outro. É nesse sentido que compreendemos a sala de aula como um ambiente que deve propiciar essa interação.

## Considerações finais

Considera-se que a implantação de turmas-piloto com uma ênfase tecnológica e não tradicional, ao mesmo tempo em que foi um grande desafio, também gerou momentos de potente de criação, testagem e avaliação das concepções de uma educação transformadora. Destaca-se ainda que a ABP tem trazido inúmeras aprendizagens para as turmas do projeto-piloto, nos âmbitos curricular e socioemocional, e que essa metodologia, unida às ferramentas digitais, têm possibilitado a manutenção de aulas diversificadas e a construção de conhecimento desenvolvida de maneira coletiva.

A implantação de um modelo de educação inovador pressupõe adaptação ao novo, ao mesmo tempo que possibilita projetar o futuro da educação através de práticas significativas para toda a comunidade escolar.

## REFERÊNCIAS

- BIESTA, Geert. **Para além da aprendizagem**: educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- LARROSA, Jorge (org). **Elogio da escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- MARKHAM, Thom; LARMER, John; RAVITZ, Jason (Orgs). **Aprendizagem baseada em projetos**: guia para professores do ensino fundamental e médio. Buck Institute for Education. 2. ed. Tradução Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. (Coleção: Experiência e Sentido).

SENAC. **Projeto Político Pedagógico:** Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio SENAC/RS. Porto Alegre, 2020.

SENAC. Departamento Regional RS. **Projeto Político Pedagógico:** o nosso jeito de aprender e ensinar, 2014.

SENAC. Resolução SENAC/AR/RS nº132/2019. Dispõe sobre a criação do Curso Técnico em Informática para a Internet Integrado ao Ensino Médio. **SENAC /RS.** Porto Alegre. 2019.

SENAC. Ato de autorização nº415/2020. Dispõe sobre a autorização para funcionamento de Curso Técnico em Informática para a Internet Integrado ao Ensino Médio. **SENAC /RS.** Porto Alegre. 2020.

# **ITInErantE:**

## **integrando tecnologia, inovação e ensino através da extensão**

***Elisangela Muncinelli Caldas Barbosa***<sup>33</sup>

***Carolina Vitória Rosanelli***<sup>34</sup>

***Gabriel Lovato Vianna***<sup>35</sup>

***Luiz Henrique Eymael Heinech***<sup>36</sup>

***Marina Alves Cavinato***<sup>37</sup>

A tecnologia está intrinsicamente inserida na sociedade atual e é uma força determinante no avanço da Ciência. No entanto, de acordo com o Censo da Educação Superior (2019), os cursos das áreas das Ciências Exatas, da Natureza e Engenharias, ou seja, aqueles diretamente ligados à tecnologia, são menos procurados que os cursos das áreas da Saúde. Pensar em um país desenvolvido tecnologicamente pressupõe, na esfera da educação formal, prover práticas pedagógicas que naturalizem a participação dos estudantes nas áreas tecnológicas desde a educação

---

<sup>33</sup>Doutora em Química. Professora no IFRS Campus Farroupilha. [elisangela.caldas@farroupilha.ifrs.edu.br](mailto:elisangela.caldas@farroupilha.ifrs.edu.br)

<sup>34</sup>Discente do curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio. Estudante do IFRS Campus Farroupilha. [carolinavitoria.rosanelli@gmail.com](mailto:carolinavitoria.rosanelli@gmail.com).

<sup>35</sup>Discente do curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio. Estudante do IFRS Campus Farroupilha. [gabriellovato15@gmail.com](mailto:gabriellovato15@gmail.com).

<sup>36</sup>Discente do curso em Eletromecânica Integrado ao Ensino Médio. Estudante do IFRS Campus Farroupilha. [luizheheinech7@gmail.com](mailto:luizheheinech7@gmail.com).

<sup>37</sup>Discente do curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio. Estudante do IFRS Campus Farroupilha. [marinacavinato@gmail.com](mailto:marinacavinato@gmail.com).

básica. Adicionalmente, a proposição de qualquer atividade que busque impactar estudantes considera o planejamento e a mediação do professor. Então, faz-se necessário que esses profissionais estejam em contínuo aperfeiçoamento da prática docente.

A tecnologia de impressão 3D emerge, no campo da Educação, como uma potente ferramenta para: 1) o desenvolvimento e obtenção de objetos de aprendizagem, como modelos de corpo humano, de células, atômicos/moleculares e jogos didáticos; 2) a inserção dos estudantes no universo do desenvolvimento tecnológico; 3) a proposição de projetos desde a concepção da ideia, passando pela etapa de elaboração e desenvolvimento até a impressão 3D, do objeto da proposta; 4) o desenvolvimento de materiais para atender estudantes com necessidades educacionais específicas; 5) a promoção da interdisciplinaridade, especialmente entre disciplinas da área STEAM (acrônimo de *Science, Technology, Engineering, Arts and Mathematics*) e, ainda, pode-se citar a construção de uma postura colaborativa entre os estudantes, seja para a proposição de novas ideias/produtos ou para a solução de problemas.

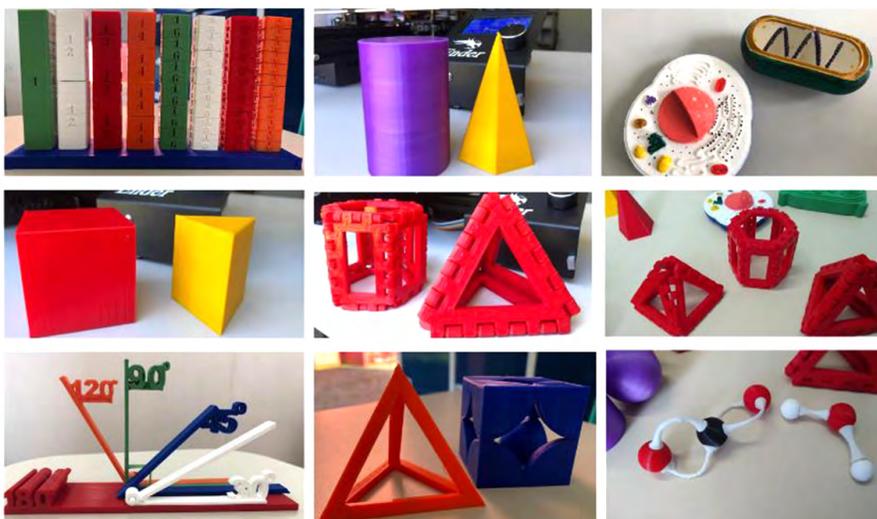
O presente relato de experiência trata de um projeto de extensão nomeado “ITInErante: Integrando Tecnologia, Inovação e Ensino através da Extensão”, o qual foi desenvolvido no segundo semestre de 2022. Fundado em uma ação do IFRS Campus Farroupilha em parceria com a Escola Estadual de Ensino Fundamental Carlos Fetter (EEEF Carlos Fetter), teve como objetivo introduzir a tecnologia de impressão 3D aos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental (6º, 7º, 8º e 9º anos) e às professoras de Ciências da Natureza e Matemática da referida escola, ofertando formação às docentes, aproximando os estudantes das áreas tecnológicas e, conseqüentemente, contribuindo para aprimorar o processo de ensino e de aprendizagem.

As atividades foram delineadas e organizadas entre a coordenadora e as bolsistas proponentes da ação, em constante diálogo com o corpo docente e diretivo da escola parceira. A primeira atividade do projeto foi uma oficina que abordou os desafios e as potencialidades da Tecnologia de Impressão 3D. Foram ressaltadas, através da exibição de vídeos curtos, as possibilidades de usos dessa tecnologia na impressão de próteses, peças automotivas, casas, remédios e maquetes, bem como, objetos de aprendizagem. Nessa oficina, os estudantes e as professoras tiveram o primeiro contato com a impressora 3D (nomeada Itinerante) e puderam visualizar a impressão de uma peça. A partir daí, o projeto atuou em duas frentes: 1) impressão de objetos pela Tecnologia de Impressão 3D, através de repositórios de domínio público — etapa voltada às professoras; 2) oficinas sobre Tecnologia de Impressão 3D com todos os estudantes dos anos finais do ensino fundamental da EEEF Carlos Fetter.

No caso da frente 1, as/os bolsistas selecionaram e organizaram um banco de arquivos de imagens e de objetos/recursos didáticos para as áreas de Ciências da Natureza e Matemática para impressão 3D em páginas de domínio público como: [grabcad.com](http://grabcad.com); [thingiverse.com](http://thingiverse.com) e [raceparts.com/pt](http://raceparts.com/pt). Entre os materiais selecionados estavam modelos atômicos, de vírus, de células animal e vegetal e de poliedros. Posteriormente, foi realizado um encontro com as professoras da escola parceira para apresentar as possibilidades de impressão de objetos/recursos didáticos. A partir desse encontro, as professoras sinalizaram a necessidade de adaptação de alguns modelos e definiram quais objetos seriam interessantes como materiais didáticos para as disciplinas que ministram. Entre os materiais escolhidos, pode-se citar: modelo das camadas da Terra, modelos atômicos com peças para montar as

principais moléculas estudadas no ensino fundamental ( $H_2O$ ,  $CO_2$ ,  $N_2$ ,  $H_2$ ,  $O_2$ ), poliedros planificados para estudo da área de sólidos geométricos e Modelo do Teorema de Pitágoras. A Figura 1, mostra alguns dos materiais que foram impressos na impressora Itinerante e doados à escola parceira para serem utilizados como recursos didáticos, em sala de aula.

**Figura 1:** Materiais produzidos na Impressora 3D e doados para a escola parceira



Fonte: elaborada pelos autores (2022).

Na frente 2, foram propostas e executadas as Oficinas de Impressão 3D para cada turma. Os estudantes foram organizados em grupos, e cada oficina foi separada em três momentos: 1) usar de ferramenta de modelagem 3D (Thinkercad); 2) explorar o site Thingiverse, um repositório de projetos 3D compartilhado por pessoas da comunidade *maker*; 3) cada grupo deveria selecionar um objeto, apresentar para a turma e discorrer sobre os motivos pelos quais o objeto deveria ser escolhido para impressão. Com base em critérios previamente

estabelecidos, o grupo vencedor efetuou o manuseio da impressora, relatando aos demais colegas os passos a serem seguidos e, após, realizaram a impressão do objeto escolhido. Por fim, cada turma participou de um momento de avaliação das atividades ofertadas pelo projeto.

Através da participação e do envolvimento nas oficinas e nos momentos de avaliação, é possível afirmar que, em geral, as/os estudantes apreciaram atuar nas atividades e dinâmicas propostas. Aproximadamente a metade das/dos estudantes relataram já conhecer a tecnologia de impressão 3D por vídeos, na internet. Por outro lado, a grande maioria relatou nunca ter tido contato direto, até a oferta das oficinas, com uma impressora 3D, e consideraram a técnica com grau intermediário de dificuldade. No momento da avaliação, alunas e alunos expressaram que gostaram muito das atividades desenvolvidas pelo projeto, que esperam que ações como essas sejam mais frequentes; muitos afirmaram desejar levar a impressora Itinerante para casa. Em tom de encanto e distração, uma aluna sugeriu mudar o nome da impressora Itinerante para “impressora Guardadora de Sonhos”.

Nessa perspectiva, a 1ª edição do Projeto ITInErantE, cumpriu o seu objetivo de apresentar e introduzir a tecnologia de impressão 3D aos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental e aos docentes, através da impressão de objetos de aprendizagem/materiais didáticos que foram doados à escola, visando contribuir para o processo de ensino aprendizagem, além de aproximar estudantes das áreas tecnológicas. Ainda, nessa perspectiva, reforça-se o compromisso do IFRS em dialogar e atuar na comunidade local, contribuindo para o desenvolvimento científico, tecnológico e profissional.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, L. de C.D. **Um processo para utilizar a tecnologia de impressão 3D na construção de instrumentos didáticos para o Ensino de Ciências**. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 266 p., 2016.

DEPARTMENT FOR EDUCATION. **3D printers in schools: uses in the curriculum. Enriching the teaching of STEM and design subjects**. Londres: Reino Unido, 2013, 24p. Disponível em: [www.gov.uk](http://www.gov.uk). Acesso em: 16 mar. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA — INEP. **Censo da Educação Superior 2019**. Resumo Técnico. Brasília: INEP, 2020a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 08 jan. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA — INEP. **Censo da Educação Superior 2019**. Apresentação da Coletiva de Imprensa Brasília: INEP, 2020b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 08 jan. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA — INEP. **Programa Internacional de Avaliação de Estudantes**. Notas sobre o país. Brasília: INEP, 2019. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/acoes\\_internacionais/pisa/resultados/2018/pisa\\_2018\\_brazil\\_prt.pdf](https://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2018/pisa_2018_brazil_prt.pdf). Acesso em: 08 jan. 2023.

THINGIVERSE. **Ultimaker Thingiverse**, c2022. Página inicial. Disponível em: <https://www.thingiverse.com>. Acesso em: 10 dez. 2022.

TINKERCAD. **Autodesk Tinkercad**, c2022. Página inicial. Disponível em: <https://www.tinkercad.com>. Acesso em: 10 dez. 2022.

# A UTILIZAÇÃO DE FERRAMENTAS DIGITAIS NO PROCESSO AVALIATIVO

*Rafael Crippa*<sup>38</sup>

Este relato foi construído a partir do encontro “Tecnologias e Educação: artefatos para novas experiências educativas”, do curso LABPED (Laboratório pedagógico de experiências educativas), este encontro motivou uma reflexão quanto a utilização de ferramentas e tecnologias como acessórios para novas vivências na educação. Meu relato tem como objetivo socializar minha experiência no uso de ferramentas tecnológicas para avaliar processos de aprendizagem em jovens do ensino fundamental.

A avaliação é parte integrada ao processo de ensino e aprendizagem estabelecido nas instituições de ensino básico. Conforme, Marin (2010, p.1), “A avaliação é um processo complexo, que abrange diferentes aspectos e dimensões da educação escolar”. Complexidade esta que nem sempre é percebida pelas escolas, mas isso pode ser discutido em outro momento. Meu conflito como docente é a necessidade de uma prova para avaliar um estudante, nunca fui muito adepto.

A avaliação dos estudantes é necessária, precisamos avaliar e refletir sobre o processo de ensino e de aprendizagem. Neste sentido, temos no contrato pedagógico uma ferramenta pedagógica potente, entendida

---

<sup>38</sup>Acadêmico do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia. Licenciado em Ciências Biológicas. Bolsista de Iniciação científica do projeto LABPED – Ano 2.

por Prado como: “Um conjunto de fatores referentes à relação didática que procura definir as responsabilidades e os comportamentos que cada sujeito deve ter perante o outro nas práticas que possibilitam a apropriação do saber” (PRADO, 2017, p.3).

Para tanto, foi estabelecido junto ao meu grupo de sexto ano de Ensino Fundamental, visando contribuir em diferentes aspectos, tais como auxiliar na disciplina, na responsabilidade, na sociabilidade. Deste modo, o grupo propôs, que, toda a vez que as metas fossem atingidas eles pudessem escolher alguma atividade a ser realizada por eles.

A escolha do grupo foi a utilização de uma ferramenta bastante manuseada por eles em atividades mais lúdicas, escolheram jogar “Kahoot”, um jogo online de perguntas e respostas. Durante esta atividade conheci a plataforma, suas funções. Após conhecer a plataforma, em outra aula, jogamos mais algumas vezes somente com perguntas e respostas diretamente relacionadas aos conteúdos aplicados durante o trimestre.

A partir desta experiência educativa houve a substituição de um dos instrumentos avaliativos denominados tradicionalmente por “prova”, por um jogo, onde também é possível explorar os conhecimentos prévios e os conhecimentos adquiridos pelos estudantes.

## REFERÊNCIAS

- MARIN, Alda Junqueira. Anais do I Seminário Nacional: **Currículo em Movimento –** Perspectivas atuais. Belo Horizonte, 2010.
- PRADO, Claudia. **Contrato pedagógico**. São Paulo: USP, 2017.

# **A APRENDIZAGEM ESCOLAR: em busca de ferramentas para torná-la mais atrativa e significativa para os discentes**

*Ana Júlia Schaparini Dillmann*<sup>39</sup>

*Camila Bortolotto*<sup>40</sup>

*Geciele Emília Walke*<sup>41</sup>

Ao longo do primeiro semestre de 2022, realizamos o estágio obrigatório em Gestão Escolar em uma escola pública do município de Farroupilha/RS. Esse estágio é um componente obrigatório no curso de Licenciatura em Pedagogia no IFRS — Campus Farroupilha, o qual foi orientado pela professora dra. Samantha Dias de Lima.

Inicialmente destacamos que a experiência educativa de “viver o estágio docente” oportunizou a reflexão sobre atividades, vivências e experiências de um gestor escolar na prática, contribuindo com a escola em questão por meio do projeto “Aprendizagem”.

No que diz respeito ao projeto elaborado, podemos destacar as atividades, que foram desenvolvidas em diferentes etapas. Na primeira etapa, durante o período de observação, realizamos um levantamento

---

<sup>39</sup>Graduanda no curso de Licenciatura em Pedagogia no Instituto Federal do Rio Grande do Sul - Campus Farroupilha. E-mail: ana.dillmann@gmail.com

<sup>40</sup>Graduanda no curso de Licenciatura em Pedagogia no Instituto Federal do Rio Grande do Sul - Campus Farroupilha. E-mail: camila.bortolotto01@gmail.com

<sup>41</sup>Graduanda no curso de Licenciatura em Pedagogia no Instituto Federal do Rio Grande do Sul - Campus Farroupilha. E-mail: geciwalke@gmail.com

de dados básicos da escola, os quais serviram para que pudéssemos conhecer a história da instituição, além dos objetivos e das metodologias de ensino de que a escola faz uso em suas práticas. Essas informações foram obtidas através da leitura do Projeto Político Pedagógico da instituição e do Regimento Escolar.

A partir dos dados obtidos, buscamos conhecer mais os docentes que atuavam na escola através de um questionário do Google Forms, no qual visávamos descobrir seus interesses na área da educação, além de necessidades e dificuldades que os docentes tivessem nas suas práticas pedagógicas. A pergunta norteadora que nos levou a desenvolver o projeto descrito foi: “Referente à docência, qual/quais assunto(s) você acha mais desafiador e por quê?”. A partir dela, pudemos perceber que a maioria dos professores considerou desafiante tornar a aprendizagem mais significativa e atrativa para seus alunos dentro da sala de aula, e que isso poderia interferir drasticamente no desenvolvimento do aluno.

Para a superação dos desafios apontados pelos docentes, optamos por criar materiais informativos e sugestivos que foram compartilhados ao longo dos meses de maio, junho e julho de 2022, na conta do Instagram (@aprendiz.agem), em um mural disposto na sala dos professores e durante os cafés que realizamos com os docentes no horário do intervalo, uma vez por semana, para dialogarmos sobre os assuntos. As temáticas abordadas nos posts foram divididas por semana. Na primeira tratou-se do que é aprendizagem significativa, seguida, na segunda semana, de aprendizagem e tecnologia e por fim, na última semana, abordou-se a aprendizagem junto da ludicidade. Isso culminou em uma oficina realizada com os docentes da escola no dia 13 de julho de 2022, que os convidou a refletir sobre suas práticas pedagógicas e a importância de uma aprendizagem atrativa e significativa para os alunos. Além disso,

nessa mesma oficina foi compartilhada com os docentes uma revista produzida por nós como forma de finalização do projeto, a qual continha todas as reflexões e os materiais produzidos ao longo do estágio.

O projeto em questão desenvolveu-se ao longo de cinco semanas, as quais realizamos pesquisas, centralizamos informações para elaborarmos os materiais a serem inseridos na revista e no mural interativo, além de termos produzido posts com os destaques das pesquisas, o quais foram postados na conta do projeto no Instagram. Para atender os docentes que não possuíam conta no Instagram, todos os conteúdos que foram postados ao longo das semanas de atividade prática do estágio foram enviados aos professores pela supervisora da escola em um grupo dos professores do WhatsApp, em um arquivo no formato PDF que era criado ao fim de cada semana de estágio.

O estágio possibilitou-nos vivenciar diversas experiências. Identificaremos as que foram positivas, bem como as que foram desafiadoras, mas que igualmente nos trouxeram reflexões e aprendizados. Poder viver o estágio em uma parceria entre três colegas possibilitou muito enriquecimento para o trabalho que desenvolvemos. Desde o período inicial de observações — em que cada uma contribuiu com seu ponto de vista a respeito da realidade da escola —, até o momento de execução e finalização de nossos trabalhos — no qual cada uma desempenhou as tarefas que mais tinha afinidade —, pudemos compartilhar perspectivas, desenvolvendo-nos tanto enquanto grupo quanto individualmente.

Também julgamos muito positiva a maneira com que as informações a respeito do tema foram compartilhadas. Fazer uso das redes sociais nos permitiu atingir não apenas os professores da escola, mas também a comunidade. Além disso, a utilização dos murais na sala de professores,

dos cafés realizados durante os intervalos e do compartilhamento das publicações via WhatsApp foram alternativas bem-sucedidas para alcançar os professores que não nos acompanhavam pelo Instagram. Na verdade, consideramos que o uso do Instagram foi mais relevante para alcançar o público externo e documentar a nossa trajetória, já que o conteúdo trabalhado pôde ser compartilhado para além da escola.

Um dos pontos que não foi tão positivo quanto esperávamos, mas que nos proporcionou algumas reflexões, foi a forma com que os professores iniciantes eram recebidos nas escolas. Na maioria das vezes os professores não participavam das dinâmicas e das conversas que trazíamos, o que gerou algumas frustrações. Tal situação permitiu também que entendêssemos o quão desafiador é entrar em uma escola depois de formado, rodeado de colegas de profissão que, muitas vezes, sentem-se superiores a um outro por simplesmente estarem há mais tempo na área da educação.

Pensando em nossa trajetória, o estágio em gestão escolar nos possibilitou verificar na prática o papel desempenhado pela equipe diretiva, especialmente o papel do coordenador pedagógico. Adquirimos aprendizados que nos possibilitarão atuar no mercado de trabalho de maneira a contribuir com a comunidade. Além disso, criamos relações muito significativas com diversas pessoas envolvidas que nos tornarão pessoas e profissionais melhores.

# APRENDIZAGEM COM PROGRAMAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

*Aline Verardo Corrêa<sup>42</sup>*

## **Introdução**

Na Era Digital, ficamos maravilhados com a gama de oportunidades que as crianças têm com o desenvolvimento cada vez maior da tecnologia digital. O acesso aos recursos tecnológicos é imprescindível; no entanto, somente isso não garante que ocorra a aprendizagem. O presente relato de experiência está inserido em um espaço de aprendizagem, o Centro de Atendimento Integral (C.A.I.) Odete Zanfeliz, da esfera municipal de Farroupilha-RS, o qual proporciona oficinas — atividades além das propiciadas pela escola —, com o objetivo de atender os estudantes de forma integral. Nessa perspectiva, pensou-se nas aulas de Cultura Digital oportunizarem, durante o ano, o contato dos alunos da Educação Infantil (turma de alunos entre 4 e 5 anos de idade) com a programação de artefato tecnológico robô. Essa iniciativa justifica-se devido ao fato de o Centro ter recebido de sua mantenedora três robôs Explorador Kids com tapetes, cartões e acessórios. Durante o ano, os alunos interagiram com esses artefatos de tempos em tempos, com desafios, tais como: programar e dançar com os robôs; chegar a objetivos nos tapetes;

---

<sup>42</sup>Cursista LABPED ano 2. Mestra em Educação. Professora Municipal no Centro de Atendimento Integral Odete Zanfeliz - Farroupilha. E-mail:alineverardo2@gmail.com.

programar o robô para andar em determinadas cores correspondentes, conforme a música; fazer com que o robô chegasse na letra inicial dos nomes das crianças; entre outros. Dentro da perspectiva do pensamento computacional, tal integração proporcionou também o contato com a programação desplugada.

## **Programação e pensamento computacional**

A linguagem LOGO foi desenvolvida por Seymour Papert (1985) com a primícia de que o computador não deveria ensinar as crianças, mas ao contrário, que elas que deveriam programar o computador, ensinando-o. Em minha trajetória profissional tive o privilégio de realizar nos anos 1990 uma formação da linguagem LOGO, e utilizá-la com os alunos de alfabetização. Conforme as palavras de Papert “[...] quando a criança aprende a programar, o processo de aprendizagem é transformado. [...] A criança faz alguma coisa com ele. O novo conhecimento é fonte de poder e é experienciado como tal a partir do momento que começa a se formar na mente da criança” (PAPERT, 1985, p. 37). Nas considerações do autor, destaca-se a preocupação em se trabalhar a mente e o quanto a tecnologia pode contribuir para isso, dependendo de como é utilizada. O autor ressalta a necessidade de o usuário estabelecer uma relação de domínio sobre a máquina, e não de atuar como um mero consumidor.

Tratando-se do pensamento computacional, Papert com seus estudos abriu possibilidades implícitas, sendo suscitadas por Jeannette Wing, quem trouxe luz a esse tema. Após várias mudanças nas suas próprias definições, Wing (2016) considera que o pensamento computacional é o processo de pensamento engendrado na formulação de um problema; tal processo chega em soluções que podem ser realizadas por uma máquina ou por uma pessoa. A autora indica que pensamento computacional é

o ato de pensar como um cientista da computação, mesmo que não se tenha formação em computação. Portanto, esse conhecimento está disponível e é importante no desenvolvimento de pessoas de qualquer área — e eu diria que também de pessoas de qualquer idade. Esses aportes teóricos conectados às construções feitas em relação à robótica e à construção do conhecimento, assim como o contato com a teoria do pensamento computacional, os encontros realizados pelo LABPED e a discussão sobre artefatos tecnológicos possibilitaram a experiência que ocorreu recentemente com os alunos da Educação Infantil, sobre a qual segue o relato.

### **Programando com brinquedos**

A partir da contação de história do livro *O sanduíche da Maricota*, de Avelino Guedes, os alunos, em grupos, foram desafiados a utilizarem o robô a fim de coletarem em um cartaz todos os ingredientes do sanduíche da Maricota (desenhados em papéis). O grupo necessitava programar o robô para transitar pelos espaços a fim de coletar, utilizando um suporte acoplado no mesmo. Durante esse momento, observou-se: as reações das crianças quando ocorriam bugs; a colaboração entre os participantes dos grupos quando não conseguiam chegar no objetivo; e as soluções que encontravam para as dificuldades.

Em outro momento foi proposta uma programação desplugada, em que os alunos realizavam a programação utilizando brinquedos, e eu fazia o papel de robô. Organizou-se um espaço no refeitório com alimentos, pães e recheios como cenoura, tomate, alface, presunto, queijo, etc. Nessa atividade contou-se com o auxílio da professora titular e da estagiária da turma. Brinquedos foram apresentados às crianças, estabelecendo relações de cada um com o seu objeto real, bem como

com todos os tipos de pães e recheios possíveis. Cada grupo de alunos decidiu qual seria o tipo de pão e os ingredientes para o recheio, sendo que organizaram uma linha de programação com os brinquedos a fim de que, o robô professora fizesse. Conforme a programação de brinquedos, o robô realizava o sanduíche correspondente. No entanto ocorriam bugs no decorrer da programação: por exemplo, quando se esqueceu de colocar a faca de brinquedo para cortar o tomate, o robô professora colocava o tomate inteiro no sanduíche. Nesses momentos os alunos rapidamente reagiam aos bugs, modificando a programação, incluindo os brinquedos que faltavam. Depois, testavam se o robô iria proceder conforme o que haviam reorganizado. Os grupos foram se seguindo e, quando chegou o último grupo que já havia observado os bugs dos outros grupos, foram programando, pensando em cada etapa sobre o que estava faltando, gerando até uma discussão acalorada entre eles, na qual alguns ressaltavam a falta de algum brinquedo na programação e a colocação que se fazia necessária.

**Figura 1:** Programação com brinquedos



Fonte: acervo pessoal

A Figura 1 mostra a atividade realizada com o último grupo, na qual temos uma estudante apontando para a faca de brinquedo que ela havia colocado na montagem e verbalizando a sua necessidade para que a programação funcionasse. Ao final, os estudantes manifestaram as escolhas dos recheios para as professoras montassem sanduíches individuais; no entanto, alguns utilizavam os brinquedos, sem que as professoras houvessem solicitado, a fim de montar seus pedidos.

## Considerações finais

Conforme Papert (1985) na filosofia do debugging, o erro é benéfico e leva a criança a criança a aprendizagem. Na experiência aqui relatada, o que se observou é que o erro ocorreu em todo processo de programação. Assim, a necessidade de encontrar solução para os problemas mostra-se fundamental para o processo de aprendizagem das crianças da educação infantil. Portanto, pensa-se que ao focarmos mais nos processos mentais do que nas máquinas, estimulando as crianças a pensarem ao utilizarem a tecnologia, teremos mais sucesso na construção do conhecimento e no processo de aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

- PAPERT, Seymour. **LOGO: computadores e educação**. São Paulo, Brasiliense, 1985.
- WING, Jeannette. Pensamento computacional: um conjunto de atitudes e habilidades que todos, não só cientistas da computação, ficaram ansiosos para aprender e usar. In: **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, Ponta Grossa v. 9, n. 2, p. 1-10, mai./ago. 2016.

# O AMBIENTE ESCOLAR PROMOVENDO A LUDICIDADE

*Flávia Ines Carvajal Pérez*<sup>43</sup>

*Paulinha Schneider*<sup>44</sup>

A escola é um universo social diferente do da família, favorecendo novas interações, ampliando os conhecimentos a respeito de si e dos outros. O ambiente escolar deve desenvolver a capacidade de socialização e de aprendizagens dos seus educandos, sendo o responsável por proporcionar conhecimentos e lazer. Para isso, a ludicidade tem sido usada como ferramenta nesse ambiente, pois o lúdico, refletido nas brincadeiras infantis, é usado como forma de aquisição do conhecimento e lazer.

A ludicidade, do ponto vista psicológico, tem um papel importante: o de preencher uma atividade básica do ser humano, que é torná-lo motivo para a ação, permitindo que esses indivíduos ultrapassem os limites do que estão habituados a fazer. Dessa forma, a ludicidade estaria inserida no processo de desenvolvimento no nível potencial, que é a capacidade do desenvolvimento de tarefas com a ajuda dos outros. A criança está inserida num contexto social e seus comportamentos são advindos do processo de

---

<sup>43</sup>Cursista LABPED ano 2. Mestrado em Extensão Rural. Professora da EMEF Santa Marta. E-mail: flavia.perez@edu.pirapo.rs.gov.br.

<sup>44</sup>Especialista em Educação. Professora da EMEF Santa Marta. E-mail: paulinha.schneider@edu.pirapo.rs.gov.br.

relações interindividuais; portanto, a brincadeira pressupõe uma aprendizagem social (VYGOTSKY, 1998).

[...] as brincadeiras [ou atividades] dentro do lúdico se tornam um aliado e instrumento de trabalho pedagógico super valorizado para se conseguir alcançar os objetivos de uma construção de conhecimentos onde o aluno seja participativo ativo. (ANTUNES, 2001, p. 28).

Assim, cada criança chega à escola com uma bagagem própria e única de experiências, sentimentos e atitudes. Pensando neste contexto, as professoras da Escola Municipal de Ensino Fundamental Santa Marta planejaram e organizaram a Noite do Pijama. No dia 24 de outubro de 2022, foi realizada a Noite do Pijama com a Turma do PRE Escolar, da EMEF Santa Marta, localizada no interior do município de Pirapó/RS.

Foi informado com antecedência aos pais e responsáveis pelos alunos sobre a intenção da Noite do Pijama. Na ocasião foi mencionado o objetivo da atividade que é: promover a socialização e, sobretudo, a interatividade entre os alunos, fazendo com que se fortaleçam os vínculos afetivos, as relações interpessoais e o respeito pelo próximo.

Também, informou-se no grupo de WhatsApp dos pais da Turma do pré-escolar como seria a programação. Foi solicitado que o aluno trouxesse sua mochila contendo seus pertences individuais, tais como: pijama, escova de dente, toalha de rosto, urso, boneca, mamadeira, bico, traveseiro, cobertor/manta, colchão/colchonete. Também foi solicitado para que a família enviasse o aluno(a) já banhado, devido a escola não dispor de espaço para banho. A programação da Noite do Pijama foi a seguinte:

- entrada às 18h;
- brincadeiras com legos e brinquedos;
- pintura no rosto;
- jantar às 19h e 20min;
- sobremesa às 20h;
- hora da história às 20h e 30 min (Livro: Coelho Fofinho [2011]);
- cine com pipoca 21h (Filme: Madagascar 2)
- boa noite às 23h;
- bom dia e café da manhã às 6h;
- despedida para casa às 7h.

**Figura 1:** Organização Noite do Pijama



Fonte: Acervo pessoal autora

**Figura 2:** Café da Manhã



Fonte: Acervo pessoal autora

Na Escola Santa Marta, a Noite do Pijama passou a ser integrada como um evento especial no calendário escolar a partir do ano de 2017. Durante a pandemia a atividade não ocorreu, retornando em 2022, no mês de outubro, como programação no mês que se comemora o Dia das Crianças.

Verificou-se que, na chegada, os alunos estavam um pouco receosos com a forma de como encontraram a sala de aula, decorada com a temática Noite do Pijama. As famílias relataram que os filhos estavam ansiosos com o horário e de como seria, pois, muitos ainda não haviam experienciado e/ou vivenciado dormir longe dos pais. Para a maioria, foi a primeira vez. Deixamos claro para os familiares que caso o aluno não se sentisse confortável iríamos chamar o familiar para buscá-lo. Também conversamos com os alunos e as alunas que, se assim desejassem, as professoras iriam chamar o familiar para buscá-los.

Observou-se que os alunos e as alunas presentes estavam eufóricos, e mostravam seus pertences pessoais para os demais colegas tais como: colchão, roupa de cama, pijama, escova dental entre outros.

Todos os alunos e alunas participaram ativamente das atividades propostas, e não foi necessário chamar nenhum familiar para vir buscar o aluno ou a aluna. Também nenhum aluno solicitou que o familiar viesse buscá-lo.

Recomenda-se a Noite do Pijama como uma experiência educativa, pois ela é capaz de promover avanços em relações, autonomia, autosssegurança e boas lembranças. Foi registrado cada momento e disponibilizado no grupo dos pais e também na página do Facebook da Escola Santa Marta.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, D. A. O direito da brincadeira a criança. São Paulo: Summus, 2001.

COELHO Fofinho. Coleção vamos nos preparar para dormir. Barueri: Ciranda Cultural, 2011.

VYGOTSKY, L. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ESCOLA Santa Marta, Facebook: paulinhaschneideroliveira. Disponível em: <https://www.facebook.com/paulinhaschneideroliveira>. Acesso em: 07 dez. 2022.

# EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS NA BRINQUEDOTECA DA LICENCIATURA EM PEDAGOGIA: o brincar como ferramenta da ação pedagógica

*Daniele Zamboni*<sup>45</sup>

*Samantha Dias de Lima*<sup>46</sup>

O brincar possui uma imensa importância para a fase da infância, pois é nesse momento que a criança encontra sua maior forma de comunicação, expressão de sentimentos e exploração do ambiente. Além disso, é no brincar que a criança interage com seus pares, ou seja, socializa com adultos e com outras crianças. Por isso, as estratégias e recursos do brincar podem ser explorados de forma em que podem auxiliar dentro da ação pedagógica, para que o processo de aprendizagem se torne mais significativo para a criança.

[...] brincar é essencial à saúde física, emocional e intelectual do ser humano. Brincando nos reequilibramos, reciclamos nossas emoções e nossas necessidades de conhecer e reinventar. E tudo isso desenvolvendo, atenção, concentração e muitas outras habilidades (FRIEDMANN, 1998, p. 56).

---

<sup>45</sup>Cursista LABPED ano 2. Acadêmica do curso de Licenciatura em Pedagogia – Campus Farroupilha e bolsista de iniciação científica do projeto Brinquedoteca. E-mail: dani.zamboni204@gmail.com.

<sup>46</sup>Docente no IFRS – Campus Farroupilha e coordenadora do curso de Licenciatura em Pedagogia. Doutora em Educação e orientadora de iniciação científica. E-mail: samantha.lima@farroupilha.ifrs.edu.br.

A brincadeira possui um papel relevante em nossa vida, tanto para a fase da infância quanto para a fase adulta, ou seja, em todo decorrer de nossa trajetória. O brincar na etapa adulta, muitas vezes, é entendida como um receio para a sociedade, porém, podemos perceber que quando um adulto brinca, ele se reconecta com sua própria infância e compreende melhor a importância e o porquê de certas atitudes das crianças na hora do brincar.

Tendo o brincar em pauta e sabendo que muitas vezes os professores da Educação Básica não possuem tantos recursos de formação sobre o tema, opto por apresentar a minha experiência educativa resultante das vivências como bolsista de iniciação científica no projeto — indissociável com fomento do IFRS, para o qual atuei como formadora no curso de extensão — “Vamos brincar juntos?” Experiências educativas lúdicas na Brinquedoteca da Licenciatura em Pedagogia. Entre os meses de setembro e dezembro, o curso foi dividido em cinco encontros, tendo uma carga horária de vinte horas, e foi destinado a acadêmicos do curso de Licenciatura em Pedagogia, professores da Educação Infantil e dos Anos Iniciais e comunidade interessada na temática. Realizado no espaço físico da Brinquedoteca do curso de Licenciatura em Pedagogia do IFRS — Campus Farroupilha, a partir da brinquedoteca universitária, os seguintes tópicos foram abordados: o brincar, as infâncias, os professores brincantes, tempos, espaços, sons, cores e saberes. A atividade teve como registro final a realização de mini histórias produzidas pelos cursistas, a partir das experiências que o curso lhes proporcionou, no próprio curso ou fora dele.

O curso de extensão foi coordenado pela professora Samantha e ministrado conjuntamente pelas bolsistas Daniele, e pela bolsista de iniciação científica Carolina Vilasboas de Lima<sup>47</sup>. Planejamos

---

<sup>47</sup>Acadêmica do curso de Licenciatura em Pedagogia – Campus Farroupilha e bolsista de iniciação científica do projeto de pesquisa Educação 4.0. E-mail: cvilasboasdelima@gmail.com.

conjuntamente todos os encontros com o objetivo de proporcionar momentos leves de ludicidade, nos quais os cursistas pudessem explorar brinquedos e brincadeiras, e socializar suas ideias com os colegas. Além disso, é claro, brincar.

Durante os encontros, pude perceber, como ministrante do curso, como os professores e, muitas vezes até eu mesma, temos dificuldades em pensar e criar possibilidades com um tipo de brinquedo ou brincadeira e em adaptá-los para diferentes tipos de realidade. Porém, como estávamos em mais ou menos 15 pessoas, tínhamos a oportunidade de conversar e socializar nossas ideias e vivências. Diversos momentos de nossos encontros ocorriam em forma de uma roda de conversa, na qual todos tinham a oportunidade de falar e de estimular sua criatividade.

Contudo, houve um encontro em específico que me cativou, sobre o qual irei explanar neste relato de experiência. No dia 09/11/2022, o tema era “Vamos brincar na rua?”, cujo objetivo principal era realizar brincadeiras na parte externa do *campus*, as quais poderiam ser feitas no pátio da escola com os alunos. Seguindo a programação, realizamos as seguintes brincadeiras: pular corda com cantigas para abertura do encontro, futebol de pano e amarelinha africana. Separamos os cursistas em dois grupos: um grupo confeccionou petecas e o outro grupo uma pipa. Depois, brincamos no pátio. Além disso, um dos cursistas trouxe um brinquedo confeccionado por ele mesmo, o qual consistia em uma tábua de madeira com um furo na parte da frente, quatro rodinhas na parte de baixo e uma corda cujo uso era opcional. Ele nos explicou a origem desse brinquedo, seu criador e as diversas possibilidades de atividades. Nas imagens abaixo, podemos observar dois registros do encontro em questão:

**Figura 1:** Cursistas brincando com o futebol de pano



**Figura 2:** Brinquedo confeccionado pelo cursista



Fonte: Imagens cedidas pela professora Samantha Lima (acervo pessoal).

O encontro cativou-me, pois foi um momento em que todos os cursistas se divertiram, deram risadas, brincaram, e, além disso, em cada brincadeira, sempre surgiam novas possibilidades de brincar. Os cursistas interagiram muito nesse encontro, socializaram suas vivências e contribuíram um para a formação do outro.

Ministrar esse curso de extensão foi uma experiência educativa, de muita aprendizagem e potência formativa para mim. Foi uma oportunidade de evolução pessoal e profissional, pois acredito que a melhor forma de se desenvolver é compartilhando conhecimento.

## REFERÊNCIAS

FRIEDMANN, Adriana. **O direito de brincar**. São Paulo: Scritta, 1998.

LIMA, Samantha Dias de (org.). **Notas sobre o brincar: experiências na constituição de uma brinquedoteca**. 1. ed. Estância Velha: ZMulti, 2021.

# **O BRINCAR NO BERÇÁRIO II: explorando materiais diversificados**

*Cláudia Gisleny Costa<sup>48</sup>*

*Geneci Medeiros<sup>49</sup>*

A experiência educativa a qual vou relatar foi realizada no ano de 2021 com a turma Berçário II A, na EMEB Paulo Freire do município de Esteio/RS. Após o período de pandemia, quando retornamos para as aulas presenciais, percebemos a necessidade de oferecer para as crianças um momento de aprendizagens e descobertas através da exploração de materiais heurísticos e de elementos da natureza.

Ao assistir o 2º encontro do LABPED, ouvindo as falas das professoras Fabiana e Raona, voltei à minha sala e percebi o quão importante é oferecer para as crianças momentos de aprendizagens através da investigação. A partir disso, foram diversos os momentos nos quais possibilitamos às crianças o encontro com esses elementos, inspirados nos livros de Paulo Fochi e Elinor Goldschmed com Sonia Jackson, os quais falam sobre o bebê e o brincar heurístico. Os autores mostram a importância de se realizar propostas a partir do interesse dos bebês e de apresentar a eles materiais com os quais possam descobrir novas texturas e sensações ao manuseá-los e explorá-los.

---

<sup>48</sup>Cursista LABPED ano 2. Pós-graduada em Educação Continuada. Professora de Educação Infantil no Município de Esteio e Professora de Anos Iniciais no Município de Cachoeirinha. E-mail: clagisleny@gmail.com.

<sup>49</sup>Pós-graduada em Psicopedagogia. Professora de Educação Infantil. E-mail genecimedeiros@gmail.com.

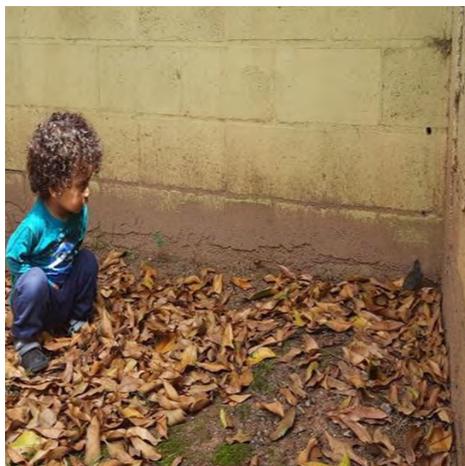
Geralmente nossas propostas eram realizadas no pátio, local em que as crianças, além de explorarem os materiais oferecidos, aproveitavam para criar processos investigativos a partir do que encontravam pelo caminho, como, por exemplo, uma florzinha conhecida como dente de leão (figura 1) ou então um filhote de sabiá (figura 2) que se perdeu da mãe.

**Figura 1:** Encontrando dente-de-leão



Fonte: arquivo pessoal.

**Figura 2:** Observando um filhote de Sabiá.



Fonte: arquivo pessoal.

Montávamos um espaço e nele eram colocados os materiais oferecidos em determinado dia. Esses materiais eram coletados pelas próprias professoras na rua, em parques e praças onde as docentes costumavam passar.

Primeiramente as crianças observavam o espaço montado para elas. Após, iniciavam seu processo de investigação e começavam brincar. Em alguns momentos, as brincadeiras eram individuais, em outros momentos ocorriam coletivamente. O mais importante era que as crianças tivessem a possibilidade de terem o contato com diferentes elementos aos quais não costumam brincar em suas casas.

Nessas propostas, as crianças usavam a criatividade e imaginação, e exploravam tanto o espaço quanto os elementos, de forma que as brincadeiras rendiam momentos de aprendizagens e descontração. Nas figuras 3 e 4 podemos perceber as crianças brincando com folhas e sementes. Cada criança explorou os materiais da forma que mais lhe agradava, seja colocando as sementes em pazinhas, em tampinhas ou em pedaços de madeira.

**Figura 3:** Inventando possibilidades de brincar



Fonte: arquivo pessoal.

**Figura 4:** Explorando elementos da natureza



Fonte: arquivo pessoal.

Com isto foi possível perceber o quanto é importante oferecer diferentes possibilidades de brincar para os bebês, ainda mais após o período pós-pandêmico, em que essas crianças ficaram somente com suas famílias dentro de suas casas, sem contato com outras crianças ou mesmo com a natureza — como sabemos, a partir de 2020 as

orientações de isolamento fizeram com as pessoas se isolassem e mantivessem seus filhos dentro de suas casas, como modo de proteção e cuidado. Vemos que mesmo no retorno ainda existe muito receio do contágio. Logo, nós, educadoras, devemos oportunizar esses momentos de interação e de descobertas como parte da experiência educativa dos bebês na escola.

## REFERÊNCIAS

FOCHI, Paulo. **O brincar heurístico na creche**. 1ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2018.

GOLDSCHMID, Elionor; JACKSON, Sonia. **Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche**. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

# **EXPERIÊNCIAS BRINCANTES: a ludicidade como tema principal de um estágio curricular**

*Aline Giora Eleodoro da Silva*<sup>50</sup>

Este breve relato de experiência tem como objetivo falar do nosso primeiro encontro de estudos do curso do Laboratório Pedagógico de Experiências Educativas (LABPED), do Instituto Federal do Rio Grande do Sul - Campus Farroupilha, o qual gerou um trabalho de aplicado nos Anos Iniciais pela autora deste relato, acadêmica do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia.

Com uma dinâmica de estudos voltada às experiências brincantes e tendo como tema principal os jogos e a ludicidade, a experiência vivida pela acadêmica através do seu estágio curricular obrigatório deu a ver muitas histórias e aprendizagens, e, ao fim, gerou na estudante o objetivo de se aprofundar sobre as metodologias que norteiam o brincar lúdico em sala de aula.

Este é um tema muito importante para o estudo e para a discussão entre os professores que buscam melhorar a qualidade de ensino em nosso país. Acredita-se que se trata de uma metodologia capaz de transformar a vida dos alunos em diversos aspectos em seu processo de ensino-aprendizagem.

---

<sup>50</sup>Cursista LABPED ano 2. Acadêmica do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia. Auxiliar de Desenvolvimento Infantil na EMEI dos Anjos Pio X. E-mail: aline.eleodoro@hotmail.com.

Advinda da palavra latina Ludus, a ludicidade significa “jogo” e/ ou “brincadeira”. Trabalhar em uma sala de aula com jogos e brincadeiras lúdicas, remete a uma aprendizagem significativa dos conteúdos estudados. Essa metodologia desperta a criatividade, imaginação, interesse e protagonismo do aluno no processo de ensino-aprendizagem das habilidades a serem adquiridas ao longo da vida estudantil. (SILVA, 2022, p. 3).

Os jogos e as brincadeiras em sala de aula podem significar muito para os alunos, pois permitem construir um processo de ensino aprendizagem mais leve, divertido, intenso, significativo e dinâmico. Essa metodologia de ensino desperta nas crianças um interesse maior pelos conteúdos estudados e faz com que a criança se torne mais participativa da sua aprendizagem.

Pensando nessa teoria e ao buscar entender, vivenciar e exemplificar esse tema, a acadêmica e cursista do LABPED pôde despertar em si conhecimentos para sua formação. Assim, após a aula explicativa sobre as experiências brincantes do curso, solidificou-se a afirmação de que, sim, é possível aprender brincando. Ainda, dentro do trabalho feito para o estágio, percebe-se que diversos autores confirmam isso também, como nos diz Kishimoto:

O jogo serviu para divulgar princípios de moral, ética e conteúdos de história, geografia e outros, a partir do Renascimento, o período de “compulsão lúdica”. O Renascimento vê a brincadeira como conduta livre que favorece o desenvolvimento da inteligência e facilita o estudo. Ao entender necessidades infantis, o jogo infantil torna-se forma adequada para a aprendizagem dos conteúdos escolares. Assim, para se contrapor aos processos verbalistas de ensino, à palmatória vigente, o pedagogo deveria dar forma lúdica aos conteúdos. Quintiliano, Erasmo, Rabelais, Basedow comungam dessa perspectiva. (KISHIMOTO, 1996, p. 28).

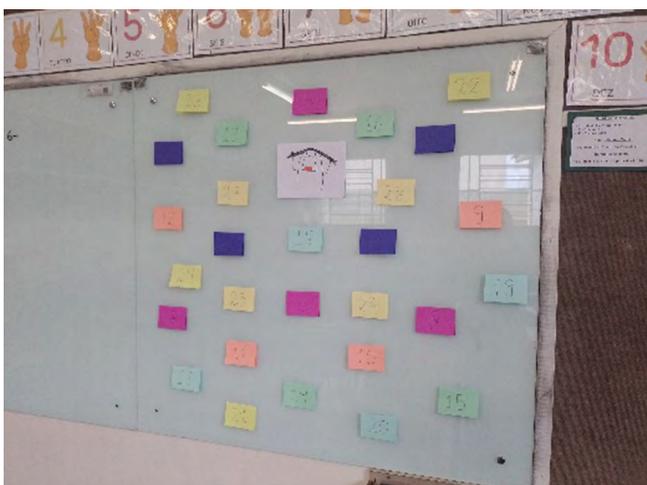
A seguir, vemos algumas imagens feitas no referido trabalho de estágio, o qual abrangeu essa experiência brincante.

**Figura 1:** Brincadeira com rolos de papel higiênico



Fonte: acervo pessoal.

**Figura 2:** Cartas numeradas dos animais vertebrados



Fonte: acervo pessoal.

**Figura 3:** Atividade com balões sobre as emoções



Fonte: acervo pessoal.

Após a finalização da prática, composto por estudo e experiência, pode-se obter um vasto conhecimento. Através da metodologia aplicada, pôde-se atingir todos os objetivos estabelecidos para aprender, entender e prosseguir com a prática. Os alunos mostraram-se participativos, cooperativos e empenhados na realização de cada atividade que foram levadas à sala de aula. Percebeu-se também um despertar de atenção, concentração e animação para todas as propostas realizadas.

Reafirmamos, assim, que é importante e significativo na vida de uma criança, para uma compreensiva aprendizagem, o brincar lúdico. Viu-se, na prática, que é possível aprender brincando.

## REFERÊNCIAS

SILVA, Aline Giora Eleodoro da. **Metodologias de Ensino**. Jogos e Brincadeiras Educativas como Forma Lúdica de Aprendizagem. Farrroupilha/RS. 2022.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. Cap.1. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo:Editora Cortez, 1996.

# **JOGOS NOS ANOS INICIAIS: caneta na garrafa PET**

*Leandra da Rosa*<sup>51</sup>

O presente relato de experiência tem por objetivo apresentar a importância da brincadeira para a construção da aprendizagem das crianças do Ensino Fundamental. Este tema foi escolhido por acreditar que o brincar é intrínseco na formação das crianças. Através do brincar, a capacidade de criar e de vencer os seus próprios limites é eficaz para a aprendizagem da criança. Ressalta-se que os jogos e as brincadeiras podem estimular o desenvolvimento do raciocínio lógico, da criatividade, da coordenação, da imaginação e da socialização das crianças. Oportuniza-se através dos jogos a aprendizagem e o respeito pelas regras, para que assim os estudantes possam se sentir livres para criar e transformar tudo ao seu redor.

Partindo dessa ideia, buscou-se realizar na prática a brincadeira “caneta na garrafa PET” com a turma do 2º ano do ensino fundamental da Escola Municipal Cinquentenário da cidade de Farroupilha/RS, mediada pela professora Leandra, cursista do LABPED do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, coordenado pela profª. drª. Samantha Dias de Lima.

---

<sup>51</sup>Cursista LABPED ano 2. Pós-graduada em Educação Infantil — Anos Iniciais e Psicopedagogia. Professora. leandrarosa.11@gmail.com

Como profissional responsável e comprometida em organizar as situações de aprendizagens dos alunos, a escolha pela utilização da brincadeira caneta na garrafa de polietilenotereftalato (PET), foi uma forma buscar conhecimentos, compreendendo que ao jogar, a mistura do esforço com a brincadeira acaba desenvolvendo o raciocínio lógico e outras habilidades, favorecendo e transformando o trabalho realizado em aprendizado sólido e eficaz. Além disso, segundo Montessori (1965), trabalhar com os jogos nos anos iniciais pode ser uma técnica para facilitar o desenvolvimento dos alunos.

Embasada numa proposta de aprendizagem com a turma 211 da Escola Municipal Cinquentenário da cidade de Farroupilha/RS, a utilização da brincadeira caneta na garrafa PET trouxe a possibilidade de desenvolver a capacidade de raciocínio lógico dos alunos, sendo uma maneira criativa de promover a superação de obstáculos dentro do ensino da matemática, por exemplo.

Os jogos lúdicos permitem uma situação educativa cooperativa e interacional, ou seja, quando alguém está jogando está executando regras do jogo e ao mesmo tempo, desenvolvendo ações de cooperação e interação que estimulam a convivência em grupo (FRIEDMAN, 1996, p. 41).

Partindo dessa ideia, os alunos se posicionaram em um círculo. Cada um teria que segurar a ponta do cordão com a mão direita, e manter o cordão esticado, sem bambear. Todos juntos deveriam colocar a caneta dentro da garrafa PET no menor tempo que conseguissem, e, após, deveriam repetir o procedimento usando apenas a mão esquerda.

**Figura 1:** Caneta na garrafa PET, usando apenas uma mão por vez



Fonte: acervo pessoal.

Nessa perspectiva, a brincadeira teve continuidade, sendo que depois os envolvidos teriam que segurar o cordão na ponta da boca, segurando apenas com os lábios, mantendo o cordão esticado, sem bambear. Todos juntos deveriam colocar a caneta dentro da garrafa PET no menor tempo que conseguissem.

**Figura 2:** Caneta na garrafa PET, usando a boca



Fonte: acervo pessoal.

Conforme Kishimoto (2005, p. 25) “Para abraçarmos uma proposta pedagógica lúdica é fundamental que brinquemos e, para brincar precisamos colocar-nos em jogo, arriscando-nos com alegria e conquistando essa alegria com nossos parceiros”. A brincadeira possibilita o prazer, instigando o aluno a superar barreiras e a vencer seus medos, levando-o a sentir-se mais seguro em enfrentar os desafios com confiança.

Em uma outra rodada da brincadeira, os envolvidos teriam que deixar o cordão amarrado no Joelho da perna direita, mantendo o cordão esticado, sem bambejar. Todos juntos deveriam colocar a caneta dentro da garrafa PET no menor tempo que conseguissem.

**Figura 3:** Caneta na Garrafa PET, usando o Joelho



Fonte: acervo pessoal.

## Considerações finais

No intuito de promover uma aprendizagem significativa e de alcançar resultados satisfatórios, busca-se cada vez mais instrumentos que sirvam de recursos pedagógicos auxiliares e a ludicidade. Envolver brincadeiras para ensinar matemática é uma maneira inteligente de lograr êxito na ação educativa.

Considera-se que as crianças podem adquirir conhecimentos matemáticos, beneficiando-se de brincadeiras alternativas que as permitam exercitar seus conhecimentos. Smole, Diniz e Candido (2000) explicam que:

Explorar, investigar, descrever, representar seus pensamentos, suas ações.[...] representar, ouvir, falar e escrever são competências básicas de comunicação, essenciais para a aprendizagem de qualquer conteúdo em qualquer tempo; o ambiente previsto para o trabalho, precisa contemplar momentos para a produção e leitura de textos, trabalho em grupos, jogos, brincadeiras, elaboração de representações pictóricas e, a elaboração e leituras de livros (SMOLE, DINIZ e CANDIDO, p. 11, 2000).

As brincadeiras utilizadas no processo educativo podem ser motivadoras para o ensino e para a aprendizagem de matemática. Podem auxiliar na percepção, na concentração, no conhecimento de espaço, tempo, seriação, operações, números, quantidade, força, localização, discriminação e velocidade, além de fazer com que se aprenda a respeitar às exigências das instruções e dos comandos que são dados. É importante que os educadores tenham formação inicial e continuada, a fim de lhes conferir capacidades inovadoras e criativas a serem utilizadas com sucesso em suas aulas.

## REFERÊNCIAS

ARANÃO, Ivana V. D. **A Matemática através de brincadeiras e jogos**. Campinas, SP: Papirus, 1996.

FRIEDMANN, Adriana. **Brincar, crescer e aprender: o resgate do jogo infantil**. São Paulo: Moderna, 1996.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MONTESSORI, Maria. Disponível em: <http://lereescrevercerto.blogspot.com/2009/05/5correntes-pedagogicas-montessori.html>. Acesso em: 07 jan. 2023.

SMOLE, Kátia; DINIZ, Maria Ignez S. V.; CANDIDO, Patrícia T. **Brincadeiras infantis nas aulas de Matemática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

# **ESPAÇOS EXTERNOS EM UMA ESCOLA PARA AS INFÂNCIAS: olhar atento, escuta sensível, mil possibilidades**

*Raona Denise Pohren<sup>52</sup>*

Este relato de experiência educativa objetiva compartilhar a ideia de que a escola, principalmente a de Educação Infantil, quando constrói seu ambiente a partir da escuta das crianças, e para as crianças, tendo a parceria da comunidade dentro da escola pensando junto e concretizando os sonhos, qualifica muito a instituição, pois a torna um espaço democrático, construído por muitas mãos e, acima de tudo, organizado de modo a contemplar as múltiplas infâncias.

Pensar na organização de espaços em uma escola de educação infantil remete-nos imediatamente a um local aconchegante, potencializador de descobertas e aprendizagens, que possibilite o desenvolvimento integral das crianças, onde elas possam ser protagonistas e autônomas em explorá-lo ao máximo. Loris Malaguzzi (1984) já nos sinalizava que:

Valorizamos o espaço devido ao seu poder de organizar, de promover relacionamentos agradáveis entre as pessoas de diferentes idades, de criar um ambiente atraente, de oferecer mudanças, de promover escolhas e atividades, e a seu potencial para iniciar toda a espécie

---

<sup>52</sup>Cursista LABPED ano 2. Mestre em Educação. Professora da Rede Municipal de São Leopoldo. Email: raona.pohren@gmail.com

de aprendizagem social, afetiva e cognitiva [...] (apud EDWARDS; FORMAN; GANDINI, 2016, p. 148).

É assim que pensamos os espaços da Escola Municipal de Educação Infantil Doutor Carlos de Souza Moraes, em São Leopoldo, no Estado do Rio Grande do Sul. A escola, na qual atuei na gestão desde a fundação (período de 2016 a 2022), busca construir, pensar e repensar os espaços da escola constantemente com as crianças, e em parceria com as famílias e a comunidade. Essa escuta sensível, que visa qualificar ainda mais os espaços da escola, oriunda principalmente de um espaço democrático no qual as crianças participam ativamente, é denominada Fórum das Crianças. Trata-se de um momento de escuta ativa, legitimado pelo Projeto Político Pedagógico da escola, realizado pela Equipe Diretiva (direção e coordenação) durante o ano letivo, e tem o objetivo de coletar com as crianças informações de como está a escola, o que precisa melhorar, e sugestões para que isso ocorra. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) estabelecem como norteador das propostas pedagógicas o princípio político dos direitos à cidadania, ao exercício da criticidade e ao respeito à ordem democrática (p.15).

Então, a partir do material coletado no Fórum (falas e registros), bem como os desejos dos profissionais que atuam na escola e o que a comunidade escolar nos sinaliza na avaliação institucional, tabulamos e realizamos levantamento do que é possível ser executado junto do Conselho Escolar. Nesses seis anos de história da Carlos Moraes, como chamamos carinhosamente a escola, já construímos e constituímos variados espaços, qualificando constantemente a instituição. Para que possam vislumbrar uma transformação, a seguir apresento a imagem de um dos ambientes reformulado: a área de acolhimento, onde as crianças permanecem quando chegam na escola.

**Figura 1:** espaço antes da organização



Fonte: acervo da autora.

**Figura 2:** espaço reformulado



Fonte: acervo da autora.

Quando a escola foi inaugurada era um espaço “frio”, sem cor, desestimulante ao brincar, pois era composto basicamente de pedras. Já no primeiro Fórum das Crianças, em 2016, vieram inúmeras ideias por parte das crianças do que poderia ser feito no pátio. Com o auxílio da comunidade, fomos colocando em prática as sugestões trazidas. A Educação Infantil é a etapa em que as crianças se mostram curiosas e investigativas diante dos fenômenos naturais e sociais, e é a etapa em que o contato com o mundo lhes permite construir conhecimentos sobre o meio e possibilita interagir com ele — interação que qualifica e contribui muito com a aprendizagem. Assim, o tempo foi passando e fomos buscando espaços maravilhosos, os quais instigam as crianças

a novas descobertas e desafios. Hoje contamos com Sala de Artes ao ar livre, *playgrounds*, horta escolar, jardim, árvores frutíferas, área de acolhimento, área de integração, Casa de Areia, Estação Musical, além de diversificados materiais naturais de exploração, investigação e brincadeiras dentro da Sala de Múltiplas Atividades e Salas Referências.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013), nos sinaliza que:

Art. 3º O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (p. 97).

Nossos profissionais têm inúmeras possibilidades de planejamento e de uso de nosso currículo utilizando os espaços externos e internos da escola. O espaço garante um tempo de qualidade para as crianças, com contato com a natureza, haja vista que quase todas permanecem em tempo integral.

Enfim, visualizar a transformação da nossa escola a partir do olhar e dos desejos das crianças, reorganizando os espaços externos, é motivo de muito orgulho a todos. Hoje temos uma escola colorida, com espaços planejados e que desafiam os alunos a interagir, construindo e reconstruindo aprendizagem, hipóteses e, o mais importante, ambientes próprios pensados para crianças de pré-escola.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

EDWARDS, C.; FORMAN, G.; GANDINI, L. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emília na Educação Infantil**. Porto Alegre: Penso, 2016. v. 1.

# **RELATOS BRINCANTES DE UMA INFÂNCIA LIVRE: Educação Viva & Consciente o que é?**

*Tarciane Dresch Paini<sup>53</sup>*

No início da pandemia, através de interações nas redes sociais, comecei a visualizar postagens referentes a uma nova forma de educação, a Educação Viva e Consciente, a qual prioriza a individualidade do sujeito, bem como as suas escolhas, para que ele protagonize os caminhos para a sua aprendizagem. Muitos temas vêm à tona com a educação viva e consciente, tais como a valorização da infância, do livre brincar, do estímulo a criatividade, da observação, do silêncio, da presença, da escuta ativa, dos relacionamentos respeitosos, da saudável resolução de conflitos e dos limites com amor.

Identifico-me muito com a educação viva e consciente e com o livre brincar. No curso do LABPED pude ver aproximações da educação que estou estudando com o que vivenciei quando era criança. Eu e minhas irmãs tivemos uma infância livre para criar nossos próprios brinquedos e brincadeiras. Brincávamos de muitas coisas. Escolinha, principalmente, era a nossa brincadeira predileta: o quadro era as costas de um espelho da penteadeira, e nele utilizávamos o giz colorido; os alunos eram as bonecas e os ursinhos. Brincávamos de casinha, uma casinha feita por nós, cujos fogão, geladeira, mesa e

---

<sup>53</sup>Cursista LABPED ano 2. Mestre em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Pedagoga e entusiasta da Educação. E-mail: tdpaini2@gmail.com

demais utensílios eram improvisados com caixas de frutas, pois nosso pai era fruteiro. Em dias de chuva, fugíamos de casa e a nossa mãe ia nos encontrar brincando na nossa “piscina” — valetas da rua cheias de água —, dela saíamos quase de noite molhadas, sujas de barro, mas felizes e plenas frente a tão sublime experiência. Brincávamos de armazém, vendendo várias coisas, representadas por potes e caixas vazios; as folhas das árvores representavam o nosso dinheiro, pois a moça do armazém não vendia nada sem dinheiro. Um interruptor de luz estragado virava câmera fotográfica; um potinho de iogurte, em formato de coração, um porta-joias; um pneu velho, um banco. As árvores, com seus galhos frondosos, eram vistas como uma grande aventura, pois nos oportunizava subir e descer nas brincadeiras de esconde-esconde ou pega-pega, além de termos sempre um balanço improvisado sob sua sombra.

Como era lindo a cada novo dia inventarmos um brinquedo ou brincadeira diferente. Tudo em nossas mãos se transformava, pois não tínhamos muito acesso a brinquedos prontos, muito menos podíamos ficar em frente à televisão. Numa família com quatro meninas, quatro irmãs, a nossa alternativa era brincar fora, ao ar livre, e criar em paz.

Muito diferente de hoje, em que as crianças, os ditos nativos digitais, recebem muitos brinquedos prontos, os quais se tornam logo desinteressantes frente ao celular, ao *tablet*, ao *video game* ou a televisão. As crianças de hoje vivem isoladas em pequenos ambientes, não têm espaço para correr e extravasar a sua energia, muito menos têm a oportunidade de criar novos brinquedos e brincadeiras, dada a quantidade de outras alternativas que lhe são oferecidas de pronto, sem esforço. Alternativas essas que as fazem calar, se acalmar, e não importunar mais os adultos que as rodeiam. Essa é a magia que as telas, principalmente, tem o poder de realizar, deixando os pequenos inertes, e os pais tranquilos e aliviados.

A Educação Viva e Consciente vem para resgatar essa criança que há muito tempo está guardada dentro de cada um de nós, aquela criança que anseia em brincar livremente e criar, conforme os seus interesses e motivações, sem amarras e sem restrições.

A Educação Viva & Consciente tem como base apoiar a livre expressão das crianças e acompanhá-las nesse desenvolvimento. Um desenvolvimento que acontece de dentro para fora e tem no ambiente seguro e preparado o chão para desabrochar.

É uma educação que acontece a partir do encontro humano. Um encontro horizontal que tem como base a criação de vínculos afetivos reais que possibilitam que as crianças desenvolvam a confiança que necessitam para a sua evolução. Para que isso seja possível o atuar do educador permeia pilares muito importantes e que sustentam a prática do encontro do adulto com as crianças. (DIRETRIZES DA EDUCAÇÃO VIVA & CONSCIENTE, 2022).

Os pilares referidos no texto em questão norteiam não apenas o educador, no papel de mediador, mas principalmente a família e a comunidade, onde a criança se encontra inserida. Os pilares são:

- **Observação e silêncio:** não direcionamos, apenas observamos em silêncio, com presença, buscando a essência e os múltiplos aprendizados que brotam da ação.

- **Cuidado com o julgamento:** precisamos entender que, na maioria das vezes, o julgamento fala mais sobre o adulto, que sobre a criança. Precisamos validar o momento, o sentimento, sem julgar, e agir como um guia, um mentor para os pequenos.

- **Cuidado com qualitativos e comparações:** partimos do princípio que todos somos capazes. Para tanto, devemos celebrar cada pequena evolução, sem comparações e qualitativos de melhor ou pior, cada ser é único e se desenvolve no seu ritmo e de acordo com o seu momento.

- **Comunicação simples:** o adulto deve se adaptar a utilizar a linguagem da criança, e não ao contrário; deve utilizar palavras e diálogos simples, desprovidas de suposições, ironias, segundas intenções ou tom de ameaça, o que acaba ceifando a iniciativa e a autoestima da criança.

Esses pilares foram considerados na valorização da infância? O livre brincar teve reconhecimento legítimo como um grande potencializador do desenvolvimento infantil? Tal desconsideração não só por parte dos educadores, mas, principalmente, da família, que atualmente insiste em atribuir à criança uma agenda cheia de compromissos, para mantê-la ocupada e assim tentar garantir o seu desenvolvimento cognitivo, físico, intelectual e psicológico. Ledo engano. No mundo globalizado, cercado de muitas armadilhas de marketing e de consumo, visualizamos crianças exaustas, sedentas por atenção e paz para brincar, criar e se desenvolver no seu ritmo, de acordo com os seus interesses, respeitando a sua individualidade.

Estas perguntas nos levam a refletir sobre de que forma estamos contribuindo para deixar as nossas crianças em paz — em paz para experienciar, para descobrir, para ser, para criar, para compartilhar e para sentir a vida em toda a sua essência, sem a intervenção do adulto.

Só viemos a este planeta para “brincar” num mundo material, para Ser parte de um todo material. Como nos manifestamos com toda esta matéria? A matéria nos dá a possibilidade de tocar, sentir, ver, saborear, escutar elementos que deveriam Ser uma diversão, como o é para uma criança. Porém, em vez de sentir, o Ser humano quer misturar, em vez de ouvir, quer cantar. (PIRACANGA, 2022).

Somos, sim, por essência, seres brincantes, mas ainda muito julgados e direcionados por adultos. Por isso, o meu intuito aqui é que deixemos nossas crianças em paz para conhecer a si mesmas e desbravar os caminhos do aprender de forma autônoma, crítica e criativa.

## REFERÊNCIAS

NOSSAS diretrizes. Educação Viva & Consciente, 2022. Disponível em: <https://www.educacaovivaconsciente.com/as-bases>. Acesso em: 05 dez. 2022.

PIRACANGA Educação Consciente ESCOLA VIVA INKIRI. Disponível em: <https://www.educacaovivaconsciente.com/> Acesso em: 05 dez. 2022.

# **O QUE A NATUREZA TEM PARA NOS OFERECER DURANTE O BRINCAR NO PÁTIO DA ESCOLA?**

## **Descobertas que vão além das curiosidades em sala de aula**

*Gicele Dutra de Freitas<sup>54</sup>*

Sou estudante de Pedagogia pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e trabalho como Auxiliar de Educação no turno da manhã na Escola de Educação Infantil UPIÁ, ambas instituições estão localizadas no bairro Centro na cidade de Pelotas-RS. A Escola Upiá, tem como principal inspiração pedagógica os ensinamentos de Maria Montessori, com objetivo de ajudar no desenvolvimento da vida da criança, de forma integral e profunda. Nessa fase da vida, as crianças têm dois grandes objetivos: aprender como o mundo funciona, para saber como funciona o mundo, e adquirir independência física em relação ao adulto. A escola também incorpora as propostas de Paulo Freire nas práticas dialógicas com a infância e com a comunidade escolar. As crianças interagem nos espaços da escola com confiança e segurança, e participam ativamente dos seus próprios processos. A Escola Upiá vê os pequenos como pessoas que devem ser ouvidas, cuidadas e, principalmente, respeitadas.

---

<sup>54</sup>Cursista LABPED ano 2. Acadêmica do Curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Auxiliar de Educação da Escola de Educação Infantil Upiá. [giceledutrade Freitas@gmail.com](mailto:giceledutrade Freitas@gmail.com)

O encontro que mobilizou a minha escrita durante a participação da 2ª edição do curso e extensão do Laboratório Pedagógico de Experiências Educativas (LABPED), foi o 3º encontro “Experiências educativas brincantes na escola de Educação Infantil”, relatado pela professora Raona Pohren sobre os “espaços externos: para o brincar na educação infantil”, cuja escrita se encontra no vocabulário LABPED intitulado “saberes construídos no laboratório pedagógico de experiências educativas”, no qual a professora cita que: “A organização dos espaços externos para o brincar deve fazer parte da prática do professor e da professora que atuam com as múltiplas infâncias. Pensar na potencialidade e integralidade de uma criança é refletir, também, sobre a organização dos espaços onde ela interage para que isso possa auxiliá-la em seu pleno desenvolvimento.”.

Em uma manhã de inverno na Escola Upiá, vivi uma experiência educativa brincante. Estávamos fazendo algumas investigações no pátio dos fundos da escola. Um grupo de crianças havia juntado alguns gravetos que estavam debaixo das árvores, e começaram a falar que tinham em mãos varas de pescar. Os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (2006) destacam que:

[...] os espaços na educação infantil devem ser variados de forma a favorecer diferentes tipos de interação e que o professor tem o papel importante como organizador dos espaços onde ocorre o processo educacional. Tal trabalho baseia-se na escuta, no diálogo e na observação das necessidades e dos interesses expressos pelas crianças, transformando-se em objetivos pedagógicos. (BRASIL, 2006, p. 8).

No pátio da frente na escola tem uma touceira de “bambus de jardim”, já seca. Recolhi alguns galhos e os dividi entre as crianças presentes. Amarrei um barbante na ponta de cada pedaço de madeira.

Na sequência, pedi para as crianças que juntassem folhas pelo pátio da escola, para a representação de peixes. Para minha surpresa, uma criança recolheu folhas de mangueira (que também tem no pátio da escola) para “representar o peixe”, assim dito por ela, e eu concordei. Logo, coloquei a folha na outra ponta do barbante, construindo assim, uma vara de pescar para cada criança. Ao brincar, eles ficaram com os braços esticados, por cima da cerquinha que divide os dois pátios dos fundos, e imaginavam que estavam pescando muitos peixes. Brougère afirmam que

É importante pensar que, por mais que as brincadeiras mexam com as fantasias e imaginações infantis, não estão distantes da vida real. Pelo contrário, elas estão altamente ligadas à cultura de uma sociedade, ao mesmo tempo produzindo-a e sendo produzidas por ela. Uma maneira de a cultura interferir nos modos de brincar é através da produção dos brinquedos em sua forma material (BROUGÈRE, 2010).

Naquela manhã eles se divertiram muito. Houve enredo de linhas das varas, pois os pescadores queriam pescar lado a lado; houve discussões entre eles, mas tudo se resolveu com uma boa conversa, na qual a pedagoga Emilli Cruz (licenciada em Pedagogia pela UCPel e pós-graduanda em neuropsicopedagogia EaD pela UNINTER) e eu explicamos que é natural o enredo de linhas, pois os pescadores estavam bem próximos uns dos outros e que precisavam se afastar um pouco para que houvesse êxito na pescaria. Também dissemos que não devemos discutir ou brigar por coisas ou situações que possam ser resolvidas com uma conversa. Portanto, entendemos que ensinar exige curiosidade:

[...] Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino. Exercer a minha curiosidade de forma correta é um direito

que tenho como gente e a que corresponde o dever de lutar por ele, o direito à curiosidade. (PAULO FREIRE, 1996).

Percebi, e eles também, o quanto a brincadeira em grupo é importante, e que devemos valorizar os brinquedos não estruturados. Naquele momento, consegui fazer uma conexão entre a atividade e a proposta que a escola oferece para as crianças. Meirelles, ao falar sobre a criança e a natureza coloca que:

Na natureza, as crianças são solicitadas a agir de dentro para fora, pois há apenas sugestões do que, como e por que fazer algo. Ao contrário dos brinquedos prontos, ou da televisão, que já possuem forma, função e conteúdo definidos, os elementos da natureza convidam a criança a agir ativamente no mundo, transformando a matéria a partir de sua imaginação e ação. Assim, de um tronco nasce um carrinho; de um sabugo, uma boneca; de uma folha de bananeira, uma cabana. Ao transformar a matéria- prima, a criança produz cultura. (MEIRELLES, 2016, p.64).

Durante a brincadeira não se utilizou água, pois estávamos no inverno. No verão pretendemos repetir a experiência de pescaria, utilizando uma bacia com bastante água e construindo novamente as varinhas de pescar. Acredito que os estudantes vão adorar.

Com essa atividade, pude perceber a ansiedade das crianças na confecção e conclusão do recurso, e atenção na orientação de como devemos brincar com o outro. Após a finalização dessa atividade, que, por sinal, foi repetida algumas vezes, seguimos fazendo várias investigações pelo quintal da escola. Então, eu perguntei: “o que tem debaixo do toco, no pátio da frente da escola?”. A resposta e essa outra experiência pedagógica ficará para o próximo livro do LABPED.

Agradeço aos meus professores da faculdade, pelos ensinamentos

e pela paciência com a qual me guiam durante os meus estudos; à instituição de ensino Escola de Educação Infantil Upiá, que está sendo essencial no processo de formação pessoal e profissional; à equipe do curso LABPED, pela dedicação com os cursistas e pela oportunidade de publicação dos nossos relatos; e a todos que participaram direta ou indiretamente do desenvolvimento deste trabalho de pesquisa, enriquecendo o meu processo de aprendizado.

## REFERÊNCIAS

BENJAMIM, W. **Reflexões: a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Summus, 1984.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil**. Brasília, 2006.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

BROUGÈRE, G. **A criança e a cultura lúdica**. In: KISHIMOTO, T.M. (org.). O brincar e suas teorias. 6.ed. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

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

MEIRELLES, Renata (org). **Território do brincar diálogo com escolas**. Territórios do Brincar. 2014. Disponível em: [https://territoriodobrincar.com.br/wp-content/uploads/2014/02/Territ%C3%B3rio\\_do\\_Brincar\\_-\\_Di%C3%A1logo\\_com\\_Escolas-Livro.pdf](https://territoriodobrincar.com.br/wp-content/uploads/2014/02/Territ%C3%B3rio_do_Brincar_-_Di%C3%A1logo_com_Escolas-Livro.pdf) . Acesso em: 01 jan. 2022.

# **QUANDO MINHA IMAGINAÇÃO FAZ UM SOM: a recriação de brincadeiras cantadas pelas crianças no cotidiano da Educação Infantil**

*Tânia Maria Lima<sup>55</sup>*

A experiência educativa: “Quando minha imaginação faz um som: a recriação de brincadeiras cantadas pelas crianças no cotidiano da Educação Infantil” apresentada neste relato, dialoga com o tema “Experiências Educativas brincantes na escola infantil,” proposto em discussão através do curso de extensão: Laboratório Pedagógico de Experiências Educativas (LABPED) oferecido pelo curso de Pedagogia do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), campus Farroupilha.

Com o objetivo de gerar um espaço de formação e de compartilhamento de experiências educativas para os participantes do curso, entre eles, professores da Educação Básica, o LABPED motivou o diálogo, o estudo e a discussão com diferentes temas voltados a inspirar práticas educativas no contexto escolar por seus cursistas.

A escolha pela área das experiências educativas brincantes e sua relação com a música está em entender em acordo com Leite, 2014 (p. 208) que:

---

<sup>55</sup>Cursista LABPED ano 2. Mestre em Educação e Ensino. Professora da Educação infantil no Município de Russas, Ceará. [tania21lima@gmail.com](mailto:tania21lima@gmail.com)

[...] longe do que acreditamos, ao brincar a criança não faz em suas atividades puras e simples imitações do adulto, mas procura criar novas e incoerentes relações com os objetos e com tudo o que encontra pela frente. Pedras, gravetos, folhas, cacos e retalhos se tornam possibilidades de reconstrução de outros mundos possíveis.

Em acordo com essa perspectiva, a experiência educativa aqui relatada foi realizada em uma escola pública de Educação Infantil e Ensino Fundamental do Município de Russas, no Estado do Ceará. Ela foi desenvolvida na Etapa da Educação Infantil que compõe o ciclo da pré-escola, especificamente com crianças de quatro anos, das quais sou professora. A atividade deu-se através da recriação da brincadeira cantada, conhecida popularmente como “Passeando na floresta”, um solo de Ionara Lúcia.

Esta experiência mostrou-se relevante para mim, enquanto professora, em meu fazer docente, e para nós, enquanto escola, como uma oportunidade para reafirmar mais uma vez o respeito e a validação do protagonismo infantil, não só em sua forma de ser e estar no mundo como crianças/infâncias, mas igualmente como parte fundamental na construção do espaço educativo.

Nas discussões suscitadas no terceiro encontro do LABPED, “Experiências educativas brincantes na escola de educação infantil,” uma das falas proferidas pela professora Fabiana Ribeiro foi determinante para o despertar da experiência educativa que realizamos com as crianças. Em um dos momentos de sua elucidação, a professora explicou que, na busca de fazer-se docente, não podemos encerrar nossas práticas aos limites da sala de aula, práticas essas muitas vezes pré-estabelecidas. Nesse sentido, é preciso deixar que o corpo fale; nesse aspecto, as crianças nos dizem exatamente o que elas desejam fazer.

A partir dessa reflexão, recordei-me das muitas falas das crianças ao longo de nossas aulas, de como elas nos oferecem confiantes sugestões de como gostariam que os momentos do cotidiano escolar fossem construídos, como nas expressões “Tia, que tal se nós fizéssemos dessa forma?” ou “Eu sei fazer isso de outro jeito, quer ver?”

Recordo-me de momentos em que, nas rodas de música realizadas junto às crianças, algumas diziam: “Eu também conheço uma música assim, quer ouvir?”. Considero que esses momentos são muito valiosos, uma vez que são neles que podemos encorajar as crianças a acreditar em suas criações, imaginação e criatividade. Certa vez cantando com as crianças uma música sobre um ratinho que comia seu queijo, umas delas pediu para cantar uma música que também sabia sobre um rato. Convidamos a turma para ouvir e na letra com a mesma melodia da música que eu havia cantado, a menina narrou a história de um ratinho que havia comido a ração de seu gato. O gato, por sua vez, ficou triste por não ter mais ração, e ela precisou comprar outra para ele não ficar com fome.

Ao ver que a turma havia gostado de sua canção, foi perceptível observar o prazer e o quanto essa escuta foi importante para fortalecer a confiança dela em si mesma. A partir dos enfoques oferecidos pelas próprias crianças e pelas ideias suscitadas ao longo do curso, foi planejada uma experiência na roda de brincadeiras, convidando as crianças a recriarem a brincadeira cantada, com a qual elas já tinham o costume de brincar: “Passeando na floresta”.

Nessa brincadeira, cada criança recebe um pedaço de tecido para criar os animais e os movimentos realizados por eles ao longo da música. A atividade convida e desafia a criança a imaginar no tecido a girafa, a formiga, a serpente, o coelho e outros animais que surgirem em seu universo imaginativo e brincante.

Ao propormos para as crianças a possibilidade de realizarmos essa brincadeira de outra forma, várias ideias foram sugeridas por elas, tais como: brincarmos de heróis, utilizando os tecidos como capas; algumas crianças vendaram os olhos e convidaram a turma a brincar de cabra-cega; outras sugeriram experimentar os tecidos como cabelos, lenços e pulseiras a enfeitarem o pescoço e os braços. Outras também trouxeram a ideia de criarmos novos animais que ainda não tínhamos inventado nas brincadeiras anteriores, mostrando-nos, à sua maneira, como faríamos o cavalo e seus movimentos, a borboleta e até mesmo um pica-pau perfurando uma árvore.

Nesse sentido, reflito que a mediação pedagógica consciente da liberdade criadora da criança em diálogo com as dimensões musical e lúdica estimulam as crianças a criarem o novo, o não pensado, e a atender aos sons, gestos e movimentos sugeridos por sua imaginação (LEITE, 2013).

Entendo que a experiência educativa desenvolvida e os conhecimentos construídos por meio do curso LABPED em suas discussões, estudos e partilhas de vivências representou para mim, enquanto professora em infundável formação, o olhar sobre a forma genuína como as crianças exercem seu movimento no mundo, desejando curiosamente validar seu protagonismo na construção de seus espaços de vivência, brincadeiras e aprendizados.

## REFERÊNCIAS

LEITE, C. D. P. Infância, brinquedo e linguagem: entre recortes e montagens. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, n. 20, p. 45-63, maio/out. 2013.

LEITE, C. et al. **Linguagens e imagens: educação e políticas de subjetivação**. Rio de Janeiro: De Petrus et Alii, 2014.

# **PROGRAMA DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA “QUEM QUER BRINCAR?” FACED/UFRGS: projetos voltados à formação de educadores na perspectiva lúdica**

*Marília Forgearini Nunes<sup>56</sup>*

*Renata Sperrhake<sup>57</sup>*

*Sandra dos Santos Andrade<sup>58</sup>*

*Luciana Piccoli<sup>59</sup>*

O Programa de Extensão Universitária “Quem quer brincar?” (QQB) vinculado à Faculdade de Educação (Faced) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) tem como objetivo formar educadores a partir de uma perspectiva lúdica da docência, capazes de brincar e valorizar o brincar em todos os níveis de ensino e em diferentes espaços educativos. Diante de tal proposta, questionamos: o que entendemos por perspectiva lúdica da docência?

---

<sup>56</sup>Doutora em Educação. Professora no Departamento de Ensino e Currículo e no Programa de Pós-graduação em Educação Faced/UFRGS. Email: mariliaforginunes@gmail.com.

<sup>57</sup>Doutora em Educação. Professora no Departamento de Ensino e Currículo e no Programa de Pós-graduação em Educação Faced/UFRGS. Email: renata.sperrhake@gmail.com.

<sup>58</sup>Doutora em Educação. Professora do Departamento de Ensino e Currículo da Faced/UFRGS. Email: sandrasantosandrade@gmail.com

<sup>59</sup>Doutora em Educação. Professora do Departamento de Ensino e Currículo da Faced/UFRGS. Email: luciplc@gmail.com.

Este texto elabora uma resposta a tal questionamento a partir da apresentação de um rápido histórico do QQB, situando conceitualmente como o programa associa docência e ludicidade, além de apresentar os projetos vinculados a ele com vistas ao desenvolvimento de seu objetivo geral. Portanto, este capítulo, além de apresentar o “Quem quer brincar?” e seus projetos, também relata de modo sintético os seus esforços e ações em favor de uma docência na perspectiva lúdica.

### **“Quem quer brincar?”: um convite feito há mais de duas décadas**

O Programa de Extensão Universitária “Quem quer brincar?” (QQB) foi criado em 1999 pela Profa. Dra. Tânia Ramos Fortuna, que o coordenou até 2019. Os questionamentos fundantes do programa foram:

[...] como garantir o direito da criança brincar, se na escola, local em que as crianças permanecem por muito tempo de sua vida, não se brinca e o brincar é desprezado? Como construir uma mentalidade que redimensione e valorize o lazer na vida social? Para onde vai o brincar quando a infância acaba, ou quando não se brinca na infância? Qual a contribuição da Universidade no sentido de garantir aos cidadãos o direito ao lazer e, particularmente, à brincadeira? (FORTUNA, s.d., s.p).

Uma nova coordenação geral, que congregou uma equipe de coordenação, assumiu o QQB no final de 2019 e, em 2020, deu continuidade ao seu objetivo geral e renovou as atividades do programa. A nova coordenação assumiu o QQB ciente da sua importância na defesa da presença da ludicidade associada à educação. A atual coordenação possui trajetória de atuação distinta da antiga, e por isso houve a necessidade de um processo de cruzamento dessas trajetórias: a fundante, que deixou um legado de ideias e proposições assentadas

na defesa de uma educação lúdica, e a nova, que dará continuidade ao legado a partir das suas perspectivas teóricas e práticas. Esse cruzamento foi fundamental para que as bases consistentes que sustentam o QQB não se deteriorassem. Tratou-se, portanto, de um fazer que buscou ao mesmo tempo preservar e renovar.

Nós, professoras que compomos a Equipe de Coordenação, somos docentes no Departamento de Ensino e Currículo (DEC) da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atuamos em disciplinas com foco na prática pedagógica nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, principalmente nas áreas de alfabetização, ensino de língua portuguesa, avaliação, inclusão pedagógica e mediação da leitura de literatura infantil.

A ludicidade caracteriza a prática pedagógica que defendemos e reforçamos a partir do nosso entrelaçamento com o QQB e com a continuidade da sua história. O que seria, então, uma prática pedagógica lúdica? Para responder a esse questionamento, a fundamentação é encontrada na produção de quem idealizou o QQB, quando afirma que uma prática docente assentada na ludicidade “[...] não é necessariamente aquela que ensina conteúdos com jogos, mas aquela em que as características do brincar estão presentes influenciando no modo de ensinar do professor, na seleção dos conteúdos, no papel do aluno” (FORTUNA, 2011, p. 128-129). Exercer uma docência lúdica, significa, portanto, ter uma postura que “[...] renuncia à centralização, à onisciência e ao controle onipotente e reconhece a importância de que o aluno tenha uma postura ativa nas situações de ensino, sendo sujeito de sua aprendizagem; a espontaneidade e a criatividade são constantemente estimuladas.” (FORTUNA, 2011, p. 129).

Assim, a partir de 2020, o QQB passou a congregiar projetos de extensão voltados a oportunizar espaços e tempos para a reflexão e o diálogo com vistas ao desenvolvimento de uma educação cujas ações

pedagógicas são experiências assentadas no desenvolvimento da criatividade. A criatividade é entendida como a capacidade decorrente da plasticidade cerebral que permite modificar e manter marcas dessas mudanças com vistas à criação a partir do objeto com o qual se interage (VIGOTSKI, 2018, p. 14). As experiências de criatividade são, portanto, motivadas por uma docência que assume o foco lúdico como essencial para suas decisões didáticas, o que significa compreender que os espaços educativos são locais para combinar, modificar e criar ideias. A realização dessas ações mostra-se em um movimento didático que combina e respeita a objetividade no que se pretende oferecer e, ao mesmo tempo, dá abertura à imprevisibilidade, à coletividade, à individualidade e à singularidade das experiências vividas. Há conteúdos a serem abordados, mas o modo como serão apresentados é sensível à experiência em si e a quem o experiencia.

Assumir uma docência lúdica não significa espontaneidade ou didatização da criatividade, mas sim começar pela “[...] redefinição do papel que o adulto, o professor, a escola, a cultura desempenham, sem perder de vista o que, afinal, caracteriza o brincar [a criatividade, a imaginação]”. (FORTUNA, 2011, p. 128). O QQB, em sua nova gestão, por meio dos projetos a ele vinculados, assume como objetivo geral proporcionar espaços e tempos para o desenvolvimento dessa docência lúdica, que valoriza a ação pedagógica criativa que se define por meio da combinação, da modificação e da criação como fazeres essenciais do processo educativo. Entendemos a docência lúdica como relação didática intencional para uma pedagogia da reciprocidade. Tal entendimento é básico para os projetos de extensão que passaram a integrar o QQB, como o Programa de Extensão, a partir de 2020, em acordo à Resolução 75/2019 (CEPE/UFRGS, 2019), que estabelece as normas gerais para atividades de extensão universitária no âmbito da UFRGS.

## **Projetos vinculados ao QQB**

A Resolução 75/2019 (CEPE/UFRGS, 2019) estabelece que um programa de extensão congrega pelo menos dois projetos. Assim, desde 2020 dois projetos passaram a compor o “Quem quer brincar?”. Esses projetos de extensão estabelecem seus objetivos pretendendo reforçar a intencionalidade didática com foco na criatividade com vistas ao desenvolvimento de uma pedagogia da reciprocidade, sem hierarquia, atenta às interações que favoreçam a aprendizagem.

A “Didacoteca: acervo de recursos didáticos” é um espaço que cria, guarda, organiza, conserva e cataloga recursos didático-pedagógicos com foco maior na linguagem e na matemática. O fazer da Didacoteca, que envolve gerir o seu acervo e promover ações de formação docente, alinha-se à intenção do desenvolvimento de uma docência lúdica e criativa no fazer pedagógico, por meio dos recursos didáticos que promovem o desenvolvimento da aprendizagem, convidando quem aprende a interagir de diferentes maneiras com os conhecimentos.

O “LER: Clube de Leitura (Lendo Em Roda): formação de leitores e mediadores de leitura de literatura” tem como objetivo a promoção de atividades com foco no letramento literário e na mediação da leitura para constituir uma comunidade leitores e leitoras de literatura. Para isso, convida seus participantes à leitura de literatura e ao estudo sobre a mediação de leitura de literatura. A roda de leitura literária que tem sido promovida pelo LER abre espaço para ler e conversar sobre o que se lê em um exercício de produção de sentido, o qual visa a constituição de uma comunidade de leitores. Os espaços de estudo e formação colocam em debate a definição de literatura infantil, os processos de leitura e mediação de leitura e os conhecimentos necessários à escolha de leituras literárias que oportunizem a experiência com a linguagem

literária na infância. O que o LER pretende, em síntese, é a promoção de uma educação literária.

O “Quem quer brincar?”, em conjunto com a Didacoteca e o LER, dedicam-se e embasam suas ações em uma perspectiva lúdica da docência por entenderem que essa pode ser uma via de promoção de práticas educativas sensíveis não apenas à infância, mas ao ser humano.

## REFERÊNCIAS

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – UFRGS. Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão - CEPE . Resolução nº 75, de 04 de dezembro de 2019. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/prorext/wp-content/uploads/2020/05/Res-75-Normas-Gerais-para-Atividades-de-Extensao-PAGINA.pdf> . Acesso em: 06 jan. 2023.

FORTUNA, Tânia Ramos. Porque o Programa de Extensão Universitária “Quem quer brincar?” é extensão universitária. Porto Alegre, mimeo.

FORTUNA, Tânia Ramos. Formação continuada de professores e extensão universitária: notas de pesquisa sobre a formação lúdica docente na universidade. Revista da Extensão. Porto Alegre, n.7, dezembro de 2013, PROEXT UFRGS, p. 64-71.

VIGOTSKI. L. S. Imaginação e criação na infância. Tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

# DIÁLOGOS ENTRE A EDUCAÇÃO E A LITERATURA

*Camila Ulmer da Silva<sup>60</sup>*

Adorei participar do LABPED em 2021 e 2022. Vários temas educacionais foram apresentados de forma a oportunizar aos educadores reflexão e trocas de experiências sobre o fazer docente, como, por exemplo, a importância do brincar e da ludicidade não somente na infância, mas também nas demais etapas da vida. A meu ver, todos os encontros e temáticas foram relevantes, mas destaco o encontro “Experiências Educativas para uma Educação Antirracista: utilizando a literatura para compreender a História africana e afro-brasileira”, sobre o qual faço meu relato de experiência educativa.

As professoras Daniela de Campos e Mônica de Souza Chissini trouxeram vários temas para se pensar sobre os eixos suleadores, alertando sobre o “perigo de uma História única”. Tais eixos proporcionam uma constante interlocução com a História ensinada, rompendo com a visão eurocêntrica, possibilitando ao aluno o contato com obras de diferentes escritores, etnias, gêneros, além de temáticas que envolvem o assunto, desenvolvendo a criticidade no leitor, que poderia, a partir disso, buscar por uma representatividade.

---

<sup>60</sup>Cursista LABPED ano 2. Licenciada em Letras Português/Inglês, pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) – Campus Feliz (2019). Possui especialização em Psicopedagogia pela Universidade de Caxias do Sul (2016) e graduação em Pedagogia pela Universidade de Caxias do Sul (2014). Tem experiência na área de Educação e na área de Letras. É professora no município de Flores da Cunha. E-mail: camilaulmer@gmail.com.

Há centenas de narrativas de povos que estão vivos, contam histórias, cantam, viajam, conversam e nos ensinam mais do que aprendemos nessa humanidade. Nós não somos as únicas pessoas interessantes no mundo, somos parte do todo. Isso talvez tire um pouco da vaidade dessa humanidade que nós pensamos ser [...] (KRENAK, 2020, p. 12)

Assim, tira-se a vaidade de pensar que só aquilo que é do nosso interesse precisa ser acessado. Quando acessamos outros mundos, acabamos renovando novas possibilidades como ser humano. A literatura conversa com a história, a geografia, a matemática... enfim, dialoga com a educação, possibilita uma abordagem interdisciplinar e o trabalho com projetos educacionais.

Entre as diferentes temáticas, “Uma experiência educativa relacionada com a literatura”, fez-me refletir e. Cabe ressaltar que os alunos no início do ano letivo chegaram à escola com defasagem na leitura e na escrita, “fruto da pós-pandemia”.

Em minha vivência, estabeleci um diálogo com os alunos por meio da literatura, trabalhando com projetos de leituras semanais, nas quais os alunos escolhiam um livro para levar para a casa. Deveriam lê-lo em uma semana, e em todas as sextas-feiras eles socializavam o conteúdo lido para os colegas de várias formas: criaram uma brincadeira envolvendo o personagem principal da história, resumiram o livro em uma história em quadrinhos, apresentaram a obra através de um teatro, fizeram um monólogo, construíram uma paródia e um poema resumo.

Assim, a literatura foi trabalhada com turmas de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino de Flores da Cunha, sem ter um viés pedagogizante, com apenas uma finalidade. Trabalhou-se a literatura na proposta da literatura de percurso, na qual o leitor tira suas próprias reflexões e conclusões da obra, socializando-as com o grande grupo. Entende-se, por exemplo, que isso é mais significativo que

apenas encontrar um fim para uma narrativa, responder sobre a moral da história ou simplesmente buscar frases que respondam perguntas que estão postas dentro das narrativas.

Além de professora, sou pesquisadora: iniciei minhas pesquisas sobre literatura de viagem no curso de Letras do IFRS, Campus Feliz, e estou dando sequência na minha especialização em Educação e Cultura. A literatura de viagem é um gênero literário que narra experiências, descobertas e reflexões de um viajante. Os textos têm um caráter interdisciplinar, diluindo fronteiras entre a história e a antropologia, a ficção e temas que o autor acha válido mencionar.

Nesse gênero literário, o leitor pode ter acesso a diversos assuntos, culturas e reflexões acerca de vários lugares e temáticas. “O autor tem insights ao observar o ritmo em que as coisas acontecem em cada lugar ou situação, e na sua narrativa consegue transmitir ao leitor as diferentes dimensões do tempo (geográfico, social e individual)” (MODERNELL,2011, p. 63). Assim, esse tipo de literatura possibilita ao leitor uma autorreflexão, já que dá condições, através da subjetividade, de proporcionar um olhar externo a ele. O leitor poderá, portanto, analisar as temáticas envolvidas na obra e sua possível relação para com elas, o que o levará a uma provável identificação com o protagonista da obra. Como disseram as professoras Daniela e Mônica, o leitor acaba sendo representado por meio dessa identificação, ocorrendo, assim, a representatividade.

O curso LABPED, portanto, contribuiu para a minha formação como professora, sanando as dificuldades dos educandos de leitura e escrita acarretadas pela pandemia. Além disso, auxiliou-me em despertar o gosto nos alunos pela leitura, desenvolvendo um trabalho prazeroso e significativo. Também gerou em mim reflexão sobre o processo de aprendizagem, tomando como ponto de partida a leitura de diferentes gêneros literários, como por exemplo, a literatura de

viagem mencionada anteriormente. E, como acadêmica, contribuiu na continuidade das minhas pesquisas sobre a educação e a literatura em sala de aula, envolvendo a literatura de viagem, por apresentar várias temáticas, oportunizando o desenvolvimento de projetos e trabalhos interdisciplinares.

## REFERÊNCIAS

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Editora: Companhia das Letras, 2020.

LIMA, Samantha Dias de (org.). **Vocabulário LABPED: saberes construídos no Laboratório Pedagógico de Experiências Educativas – Ano 1**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.

MODERNELL, Renato. **Em trânsito: um ensaio sobre as narrativas de viagem**. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2011.

SILVA, Camila Ulmer da; KASPARI, Tatiane. Linguagem e identidade: o turista e o viajante em crônicas de João Ubaldo Ribeiro. **Miguilim – Revista Eletrônica do Netlli, Crato**, v. 9, n. 2, p. 256-270, maio-ago. 2020.

# CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS: elaboração de recursos didáticos

*Caroline de Moraes*<sup>61</sup>

*Vinicius dos Santos Vieira*<sup>62</sup>

## Introdução

O presente relato de experiência está voltado ao projeto de ensino “Pibid em Ação: experiências pedagógicas”, destinado aos bolsistas vinculados ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e aos acadêmicos do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), *Campus Farroupilha*. O projeto tem o propósito de articular a contação de histórias com a elaboração de recursos didáticos para a prática escolar, auxiliando na formação docente e preparando os licenciandos para as ações em sala de aula. Realizado no segundo semestre de 2022, o projeto de ensino teve seis encontros presenciais quinzenais, potencializando a prática da contação de histórias.

A execução e o desenvolvimento do projeto contaram com o apoio do Edital nº 27/2022 – Fomento interno para execução de projetos de ensino do *Campus Farroupilha*. Tal incentivo foi essencial para a construção dos recursos didáticos para a contação de histórias. O

---

<sup>61</sup>Doutora em Letras. Professora no IFRS Campus Farroupilha. E-mail: caroline.morais@farroupilha.ifrs.edu.br.

<sup>62</sup>Acadêmico do Curso de Licenciatura em Pedagogia no IFRS Campus Farroupilha. E-mail: viniucius.sv64@gmail.com.

material produzido nos encontros ficou com os participantes, servindo de subsídio para ações futuras, como estágio e atividades do Pibid. Dessa forma, as oficinas habilitaram os licenciandos para a arte de contação, ensinando-os formas de contar e de construir recursos pedagógicos.

## **Referencial teórico**

As ações com obras literárias no ambiente escolar são primordiais para o desenvolvimento dos estudantes. Segundo Colomer (2007), a integração entre o texto literário e a instituição escolar é uma abertura para o mundo da leitura, permitindo reflexões, encantamento e novas vivências. Nesse caso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) explora o eixo da oralidade, reconhecendo a contação de histórias como potencializadora para a desenvoltura dos estudantes. No que diz respeito às formas de interação com a obra literária, o documento sugere: teatro, roda de leitura, cineclubes, saraus, contação de histórias e outras oportunidades de aproximar o estudante da literatura (BRASIL, 2018).

Candido (2011) salienta que a literatura e a arte são Direitos Humanos: “[...] se ninguém pode passar vinte e quatro horas sem mergulhar no universo da ficção e da poesia, a literatura concebida no sentido amplo [...] parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito” (CANDIDO, 2011, p. 177). O acesso a obras de qualidade é um direito de todos, sendo comparado ao direito de moradia, saúde, alimentação, vestuário, entre outros aspectos básicos.

A contação de histórias é um artifício de encantamento para o texto literário, possibilitando o despertar da curiosidade das crianças para as obras. Conforme Moraes (2022), a contação de histórias está em inúmeras situações, “contamos histórias, fatos ou casos em vários

momentos da nossa vida. Quando encontramos um amigo que não vimos há tempos, quando revivemos fatos passados, ou mesmo pelo telefone narrando algum acontecimento recente. [...]” (MORAES, 2022, p. 66). Nesse sentido, o ato de contar exige o domínio da narrativa e a preparação do contador, para envolver os participantes e prestigiar a situação escolhida retratada na obra literária.

## **Desenvolvimento da experiência e análises**

As atividades do projeto de ensino foram organizadas em seis encontros quinzenais, compreendendo os meses de setembro a novembro de 2022. Como foco principal, trabalhou-se com obras literárias e com a construção de ferramentas didáticas para otimizar a contação de histórias no ambiente escolar. Desse modo, todos os participantes produziram os seus materiais, os quais poderão ser usados futuramente ou adaptados para outras histórias.

O primeiro encontro destacou a obra *O bonequinho de massa* (BUARQUE, 2018), mostrando as confusões vividas pelo personagem principal. O recurso construído para a contação foi um boneco de massa de modelar, cuja estrutura do corpo do personagem foi feita com um palito de churrasco. Para a elaboração dos outros personagens, foram feitas impressões de imagens, as quais foram coloridas pelos participantes, sendo fixados também em palitos, formando assim “palitoches”, e que mantinham uma interação com o boneco de massa. Nesse encontro, todos puderam se apresentar e conhecer os demais colegas que participavam do projeto.

O segundo encontro trabalhou com a obra *O monstro das cores* (LLENAS, 2018). Este livro apresenta uma narrativa que envolve os sentimentos dos monstros por intermédio das cores. Nesse caso, a obra é interessante para que as crianças entendam as próprias

emoções. Como forma de significar a obra literária para a contação de histórias, foram articuladas duas propostas de ferramentas pedagógicas. A primeira foi a construção de monstrinhos com garrafas de plástico pequenas, que foram preenchidas com água e tinta para dar a cor dos sentimentos; os rostos foram colados ou desenhados com cola colorida. A segunda proposta foi construída com rolo de papel higiênico, pintados com as cores indicadas pela obra literária e desenhados com as expressões dos monstros. Esse último recurso pode ser utilizado para contar, encaixando os rolos nos dedos da mão, remetendo aos “dedoches”.

A obra escolhida para o terceiro encontro foi *Amoras*, de Emicida (2018), que aborda questões de representatividade. Para essa atividade, um vídeo do autor foi reproduzido no início para discussão da temática. Como recurso didático para a contação da história, uma boneca foi confeccionada a partir de um pote de iogurte, representando a personagem principal. O cenário foi constituído por uma árvore com rolo de papel e canudinhos, as amoras foram feitas com lãs pretas e fixadas na árvore.

No quarto encontro, a contação de histórias ficou em torno da obra *O gato xadrez* (LANDO, 2012). A obra discute as diferentes formas de vestir, remetendo à personalidade. Como indicação para contar essa história, os licenciandos recortaram o corpo do gato em um envelope grande, e, em folhas extras, pintaram as distintas roupas que foram utilizadas para a progressão da narrativa. Assim, ao contar, as roupas iam sendo retiradas do envelope, ou seja, as folhas pintadas, vestindo o gato com xadrez, listrado, colorido, bolinhas, florais, etc. Nesse caso, tem-se um recurso fácil para a adaptação em outras histórias.

Para o quinto encontro, a obra selecionada foi *A casa sonolenta* (WOOD, 2019), em que os personagens dormem um em cima do outro. Como forma de significar essa narrativa, a ferramenta

elaborada foi pinturas no rosto dos personagens em bolas de isopor. Essa construção exigiu colagem, desenhos, pintura, uso de lã colorida e de olhos móveis, etc. Em seguida, as bolas foram perfuradas por um palito de churrasco para que os personagens ficassem uns sobre os outros. Somente a pulga, última personagem, foi confeccionada apenas com lã preta e olhos móveis, já que ela é a responsável por acordar todos os personagens.

O sexto e último encontro fez o fechamento do projeto de ensino. Esse momento foi de retomada e avaliação do projeto, exigindo que os participantes apontassem as próprias experiências a partir do aprendizado dos encontros anteriores. Um avental de contação de histórias foi sorteado e o participante improvisou uma história para os colegas. Diante dessa experiência, observam-se que as oficinas auxiliam no entendimento da contação de histórias, ensinando e discutindo acerca da utilização dos recursos didáticos para a interação entre a obra literária e as crianças.

## **Considerações finais**

Diante desta experiência, destaca-se a formação complementar dos licenciandos do Curso de Pedagogia, que aperfeiçoaram os conhecimentos teóricos por meio da prática proposta. Além disso, ao participar desta ação, valorizaram-se princípios institucionais de permanência e êxito, considerando a interação entre os estudantes de diferentes semestres, que compartilham conhecimentos e experiências, o que evidencia a relevância da formação docente.

Mediante os encontros, os participantes produziram os próprios materiais didáticos, sendo capacitados para as ações escolares de inserção em sala de aula. Este projeto ofereceu estrutura e formação complementar, promovendo a atualização dos conhecimentos e a

troca de experiências entre os pares. Por fim, considera-se que esta proposta pode ser ampliada para a extensão, acolhendo professores atuantes na educação básica, e também pode ser replicada no próximo ano como projeto de ensino, atendendo os estudantes do Curso de Pedagogia.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base nacional comum curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 30 set. 2022.

BUARQUE, Mary. **O bonequinho de massa**. São Paulo: Editora do Brasil, 2018.

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

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

EMICIDA. **Amoras**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2018.

LANDO, Isa Mara. **O gato xadrez**. São Paulo: Brinque-book, 2012.

LLENAS, Anna. **O monstro das cores**. São Paulo: Aletria, 2018.

MORAES, Fabiano. **Contar histórias com maestria: técnicas e vivências**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2022.

WOOD, Audrey. **A casa sonolenta**. São Paulo: Editora Ciranda Cultural, 2019.

# RESSIGNIFICAR: ALFABETIZAR PARA A VIDA

*Márcia dos Santos Opilhar<sup>63</sup>*

O pós-pandemia é um novo tempo e um novo olhar para a sala de aula, principalmente para a aquisição e a consolidação dos processos de alfabetização nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Pensar a sala de aula, e, em especial a turma, requer abandonar pré-conceitos e buscar novas ferramentas, novos formatos e dinâmicas para que as aprendizagens sejam significativas e ressignificadas.

Iniciei o ano com uma turma de 21 alunos inseridos no Terceiro Ano com lacunas nos processos de escrita e leitura, advindos do período de aulas remotas e híbridas, mas que, além disso, tinham dificuldades de expressar seus posicionamentos e de externar suas emoções e sentimentos.

Nas primeiras semanas, durante a avaliação diagnóstica, procurei conhecer a turma como um todo, olhando para cada aluno e percebendo as potencialidades e as fragilidades. Com esse foco, explorei o filme *Divertidamente* (2015) para mostrar que as emoções precisam ser verbalizadas para, assim, serem compreendidas. Na sequência, adotei duas práticas que considere fundamentais: a dinâmica a “hora da novidade” semanal e a “clareza da rotina diária”. A “hora da novidade”

---

<sup>63</sup>Pós-graduada em Psicopedagogia e Tecnologias em Informação e Comunicação. Mestre em Educação. Doutoranda em Educação. Professora nas redes municipais de ensino de Bento Gonçalves e Farroupilha.muriellago02@gmail.com

foi desenvolvida a fim de oportunizar a todos um momento de escuta e de fala de fatos do final de semana com a família. Esse momento oportunizou-nos uma escuta atenta e qualificada para que os vínculos fossem estreitados, e, a partir deles, a aprendizagem ressignificada.

Já a “clareza da rotina” foi uma forma de dar estabilidade e previsibilidade para o que iria acontecer ou ser proposto no planejamento, pois é inadmissível:

[...] um professor que não se questione sobre as razões subjacentes às suas decisões, que não se questione perante o insucesso de alguns alunos, que não faça dos seus planos de aulas meras hipóteses de trabalho a confirmar ou a infirmar no laboratório que é a sala de aula, que não leia criticamente os manuais ou as propostas didáticas que lhe são feitas, que não se questione sobre as funções da escola e sobre se elas estão a ser realizadas. (ALARCÃO, 2001, p. 6).

Assim, com esse tempo/espço de escuta, percebi que os processos de leitura e escrita iriam ocorrer na medida em que os (as) alunos(as) percebessem o significado do ato de ler e escrever no dia a dia. Como docente, eu precisava encontrar formas através de intenções claras, planejamento flexível e sistematizado, sempre levando em consideração o desenvolvimento individual e coletivo, a fim de ir além, buscando superar lacunas e potencializar conhecimentos adquiridos no primeiro semestre, levando em consideração a aquisição do código de linguagem e consolidação deste.

Dessa forma, selecionei duas obras literárias: *O menino que aprendeu a ver* (2013), de Ruth Rocha, e *O carteiro chegou* (2007), de Janet e Allan Ahlberg. No estudo da primeira obra, ressignificamos a busca do personagem, construindo um caderno de leitura e escrita para que nossos avanços ficassem registrados. Quanto à segunda obra,

desvendamos cada gênero textual trazido no livro, mas, nos fixamos na carta e no cartão postal.

Inicialmente, lemos a carta da história e percebemos sua estrutura. Na sequência, pensamos em trocar cartas com colegas de Terceiro Ano de outra escola. Movidos pela curiosidade de saber mais sobre outras realidades, estabelecemos a parceria com a professora Muriel Lago<sup>64</sup>, que atua na EMEF Floriano Peixoto em Bento Gonçalves, que aceitou participar dessa ação.

Enviamos uma carta para ela e seus alunos apresentando-nos; após, recebemos a devolutiva, estabelecendo assim nossa conexão. Escrever, pensar no que seria registrado, observar a letra para que ela estivesse legível foram alguns aspectos que surgiram e foram desenvolvidos com mediações coletivas e individuais. Cada aluno(a) tinha um amigo(a) com quem efetivamos ao longo do segundo semestre trocas de correspondências.

Ler tornou-se, então, uma necessidade: cada aluno(a) precisou decifrar o que o/a colega havia escrito e quis saber a seu respeito ou sobre a escola, validando que:

[...] trabalho desenvolvido neste mesmo contexto deve procurar sustentar-se na perspectiva e interesses das crianças e focalizar nas respostas às necessidades, à curiosidade, aos cuidados e, ainda, em experiências do dia a dia que levem ao desenvolvimento de relações válidas e duradouras na vida de cada criança. (PARENTE, 2011, p. 6).

Com o interesse aguçado, desenvolvemos o processo de troca de correspondências e íamos nos apropriando das realidades: urbana e

---

<sup>64</sup>Pós-graduada em Psicopedagogia e Tecnologias em Informação e Comunicação. Mestre em Educação. Doutoranda em Educação. Professora nas redes municipais de ensino de Bento Gonçalves e Farroupilha.muriellago02@gmail.com

rural. Como as realidades eram diferentes, surgiu a ideia de construirmos cartões postais, para que eles, além de registrarem um pouco de nosso bairro, oportunizassem aos colegas o contato visual. Saímos pelo bairro munidos do celular da professora para os registros. Os (As) alunos(as) formaram duplas, e cada dupla escolheu um ponto: pontos de referência para escola, proximidades, comércio local, espaços públicos. Estabelecidos esses temas, fomos a campo registrar e fotografar.

Com as fotos em mãos, precisávamos escrever o que as imagens representavam, e assim os textos para cada postal foram construídos e endereçados a nossos colegas que viviam na zona rural, num ambiente diferente do urbano. A professora Ana Cristina Pütten<sup>65</sup>, do Laboratório, usando a plataforma Canva, materializou nossos cartões postais que foram impressos e, após a digitação dos textos e a criação dos layouts com as fotografias, enviados aos amigos(as).

Essas pequenas ações foram despertando os processos de escrita e leitura de forma significativa e participativa. Tornaram-se processos para além do caderno e da sala de aula: tornaram-se processos de vida.

Mas, não poderíamos finalizar o ano sem nos conhecermos, sem estarmos juntos e aproximarmos os vínculos criados por cartas e postais. No mês de dezembro, fomos a Bento Gonçalves onde passamos o dia na EMEF Floriano Peixoto e os vínculos, ora virtuais, tornaram-se presenciais.

As atividades planejadas e permeadas por intencionalidades educativas deram à turma e a cada aluno(a) um novo olhar para a escrita e para a leitura, oportunizando mudanças significativas na autoestima, na criatividade, na confiança em si, e refletiram na aquisição dos processos de leitura e escrita.

---

<sup>65</sup>Pós-graduada em Gestão Educacional, Mídias em Educação, Tecnologias em Informação e Comunicação e Educação. Professora na rede municipal de ensino de Farroupilha. anaputten@gmail.com

Por fim, reforça-se a crença de que todo educador deve “criar um contexto educacional de conforto, confiança, motivação e no qual a curiosidade, as teorias e a investigação das crianças são escutadas e legitimadas” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2013, p. 126), pois é esse ambiente acolhedor de sala de aula que oportunizará que o/a aluno(a) desenvolva suas habilidades, onde a escuta qualificada e a fala devem ter espaço reservado. Convido os leitores a visitarem a página do Facebook<sup>66</sup> de nossa escola e visualizarem alguns registros desse processo.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. Professor – Investigador. Que sentido? Que formação?). **Revista Portuguesa de Formação de Professores**, v.1, 2001.

AHLBERG, J. e A. **O carteiro chegou**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

EMEF Angelo Venzon Neto (mefangelo.venzonneto.7). Perfil. **Facebook**: usuário Facebook. Disponível em: <https://www.facebook.com/emefangelo.venzonneto.7>. Acesso em: 28 dez. 2022.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (org.). **Modelos curriculares para a educação de infância**. Porto: Porto, 2013.

PARENTE, C. Observação: um percurso de formação, prática e reflexão. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. **A supervisão na formação de professores: da sala à escola**. Porto: Porto, 2002.

PARENTE, C. Observar e escutar na creche: para aprender sobre a criança. Braga: Universidade do Minho, 2012. ROCHA, R. **O menino que aprendeu a ver**. São Paulo: Quinteto Editorial, 2013.

---

<sup>66</sup><https://www.facebook.com/emefangelo.venzonneto.7>

# **INCLUSÃO PARA O AUTISMO:**

## **uma capacitação para professores, diretores e monitores da rede municipal de educação**

*Murillo Azevedo*<sup>67</sup>

*Flavia Wosniak*<sup>68</sup>

A neuroeducação é um campo interdisciplinar que combina a neurociência, psicologia e educação para decifrar processos cognitivos e emocionais que possam originar melhores métodos de ensino e currículos, além de nos ajudar a pensar conteúdos adaptados para a preferência dos estudantes. Os transtornos do espectro do autismo (TEA) referem-se ao desenvolvimento neurológico, caracterizados por deficiências na interação social, na comunicação (linguagem verbal e não verbal), por interesses restritos e comportamentos estereotipados.

Em geral, o cérebro usa estratégias para otimizar sua eficiência energética e tende a repetir padrões de comportamento já aprendidos de forma automática e mecânica. No entanto, quando o ambiente exige do indivíduo habilidades que ele não possui para resolver problemas novos e enfrentar desafios, é necessário acionar todo o maquinário cerebral de maneira organizada, focando atenção, criando novas estratégias e regulando o comportamento social para

---

<sup>67</sup>Mestre em ensino de ciências. Professor no IFRS Campus Farroupilha. E-mail: murill.azevedo@farroupilha.ifrs.edu.br

<sup>68</sup>Especialista em literatura brasileira. Professora na rede municipal de educação de farroupilha fvosniak@gmail.com.br

ter sucesso na nova situação. As Funções Executivas são recrutadas sempre que existem situações complexas, nas quais o processamento cognitivo controlado é exigido, o que permite organizar as mudanças demandadas pelo ambiente.

Pessoas autistas precisam de um esforço intelectual muitas vezes maior do que elas dispõem para aprender as coisas. No contexto da sala de aula, com muito barulho, várias pessoas, cores e estímulos diversos, o aprendizado pode ficar comprometido. Por isso, o professor precisa oferecer ao autista atividades adaptadas para o seu nível de desenvolvimento, e também é de extrema importância que seja feito um acompanhamento por um monitor que entenda as dificuldades desse estudante.

O presente projeto vem ao encontro de uma demanda da comunidade externa identificada pela MOAB (Movimento Orgulho Autista do Brasil): os pais dos autistas desconfiaram de que os professores de seus filhos, apesar de bem-intencionados, muitas vezes não estariam suprindo as demandas especiais dos estudantes e de que os monitores designados para acompanhar os alunos estariam desempenhando papéis que não condizem com a função que lhes foi responsabilizada, muitas vezes servindo de assistente do professor. Pensando nisso, o curso “Inclusão para o autismo” ofereceu uma capacitação de 12 horas para os professores, diretores e monitores dos estudantes autistas.

De acordo com o Censo 2010, no Brasil a deficiência mental ou intelectual afeta 1,40% da população. Mas não há dados específicos disponíveis no Censo sobre o Transtorno do Espectro Autista. Já o país com mais estudos de prevalência são os Estados Unidos: lá, 1 em cada 44 crianças é autista (LI, et al. 2020). Um estudo publicado pelo *JAMA Psychiatry* concluiu que de 97% a 99% dos casos de autismo têm raízes genéticas; destes, 81% são transmitidos hereditariamente. O trabalho investigou 2 milhões de indivíduos, de cinco países diferentes, e sugere

ainda que de 18% a 20% dos casos têm causa genética somática (não hereditária). De 1% a 3% devem ter causas ambientais, pela exposição de agentes intrauterinos — como drogas, infecções e trauma durante a gestação.

Para efeitos legais, pessoas autistas são consideradas pessoas com deficiência. No entanto, existem algumas leis específicas dos autistas. A lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, no parágrafo único menciona que “Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado” (grifo nosso).

O presente projeto propôs a capacitação de profissionais de apoio escolar (monitores) e professores da rede municipal de educação de Farroupilha-RS, principalmente para os que estão atendendo parcialmente a lei 12.764, ou seja, para professores e monitores que têm alunos autistas em suas salas de aula. Através de uma parceria com a AMAFA (Associação de Pais e Amigos do Autista de Farroupilha — que disponibiliza o espaço e os profissionais para o evento), MOAB (Movimento Orgulho Autista do Brasil), e a Secretaria de Educação de Farroupilha, cujos profissionais são o público alvo da capacitação, foram feitas reuniões pedagógicas com o objetivo de planejar e elaborar as práticas que integraram o curso.

Inicialmente os cursistas foram convidados a “diagnosticar” pessoas autistas apenas através dos traços característicos de suas feições e pensar em possíveis medicamentos para a cura dessa doença. Imediatamente foram alertados que o autismo “não tem cara” e não tem cura. Não existem traços fenotípicos que caracterizem pessoas autistas e não existem remédios corretivos, pois não se trata de uma patologia. Foram apresentados aos cursistas informações relativas à quantidade de autistas nos EUA (país com relativamente avançado nos

tratamentos de pessoas dentro do espectro) e sobre as causas genéticas que afetam pessoas com TEA.

Ainda de maneira introdutória, o MOAB, que é composto por pais e/ou responsáveis de autistas, trouxe a perspectiva dos pais e palavras de encorajamento aos professores e monitores. Os pais, que são os principais responsáveis pela evolução emocional, social e educacional de seus filhos, pediram para que os responsáveis pela educação formal olhassem com cuidado os alunos que mais precisam de atenção.

Para a realização do curso, foi necessário contar com profissionais que integraram uma equipe multidisciplinar para o tratamento de autistas, espaço para a capacitação e presença do público alvo do projeto: professores e monitores. A AMAFA é uma instituição sem fins lucrativos que desde 2002 oferece aos autistas apoio escolar, terapias e suporte psicológico (inclusive às famílias). O prédio físico foi pensado e construído para proporcionar aos autistas um espaço para socializar, aprender e conviver. Com o passar dos anos, a AMAFA atendeu cada vez mais usuários, e hoje a associação é referência no tratamento de autistas na Serra Gaúcha, recebendo usuários de outras cidades diariamente. Por operar com este público específico, a parceria com a AMAFA foi fundamental para a realização do presente projeto. Os profissionais qualificados e experientes apresentaram o que há de melhor disponível para o tratamento de autistas. Os profissionais da instituição compartilharam estratégias de ensino e lazer, metodologias ativas adaptadas, além de oferecerem o espaço para a formação, oportunizando que os professores e monitores conhecessem a rotina, a arquitetura, a organização dos ambientes educacionais, as terapias e o trabalho sensorial lá desenvolvido. Mais importante que o curso teórico foi a imersão do público alvo na realidade adaptada às condições autistas. Quando se oferece contato com o ambiente e com os materiais utilizados, é como se o cursista pudesse mergulhar no ambiente autista,

compreendê-lo e submergir deste com uma experiência única, para também compreender e auxiliar seu aluno autista.

O curso contou com a colaboração de 4 servidores do IFRS, 2 mães representantes da MOAB e 7 profissionais da equipe multidisciplinar da AMAFA. Atendeu 128 pessoas, entre professores, diretores e monitores da rede municipal de educação. O curso teve a duração de 12 horas divididas em 4 dias. A parte teórica trouxe informações importantes para contextualizar e atualizar os cursistas, promoveu uma prática de desenvolvimento de atividade adaptada e acolheu-os no universo diferenciado do autismo. Durante a vivência no ambiente de tratamento, os cursistas foram divididos em grupos de até 4 pessoas, para que compartilhassem momentos juntos com os usuários da AMAFA. Lá tiveram a oportunidade de conhecer muitos autistas e de perceber que todos são muito diferentes entre si. Fizeram perguntas, brincaram com os usuários e se permitiram sentir-se diferentes.

Alguns cursistas procuraram a organização do curso para externar sua satisfação e agradecer pela oportunidade única. O IFRS, MOAB, AMAFA e a Secretaria de Educação de Farroupilha seguem em contato para replicar futuramente novas oportunidades pedagógicas semelhantes a esta para todos os professores da rede.

## REFERÊNCIAS

BAI, Dan et al. Association of genetic and environmental factors with autism in a 5-country cohort. **JAMA Psychiatry**, v. 76, n. 10, p. 1035-1043, 2019.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 23, 28 dez. 2012.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo brasileiro de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 30 jul. 2021.

LI, Qian et al. Prevalence of Autism Spectrum Disorder Among Children and Adolescents in the United States from 2019 to 2020. **JAMA Pediatrics**, v. 176, n. 9, p. 943-945, 2022.

# **EDUCAÇÃO FINANCEIRA:**

## **educando para uma vida financeira saudável**

***Renata Corrêa Pereira<sup>69</sup>***

***Laíza dos Reis<sup>70</sup>***

Neste relato será apresentado uma experiência educativa na temática de educação financeira, destacando os saberes para o uso consciente do dinheiro. O trabalho foi realizado na Rede Municipal de Ensino da cidade de Tupandi/RS, na Escola Municipal de Ensino Fundamental São Francisco, com turmas de 4º e 5º anos das séries iniciais, especificamente no componente curricular de Projetos Integrados, tendo as professoras Renata Corrêa e Laíza dos Reis como mediadoras.

Buscando proporcionar melhores qualidades no ensino e compreender o tema, foi oferecido para os professores uma formação contínua, a qual trouxe propostas e práticas desenvolvidas, vinculado ao projeto ofertado pela Cooperativa Sicredi, “Educação Financeira nas escolas”, no qual os profissionais tiveram alguns encontros. Também foi proporcionado um material pedagógico com metodologias para auxiliar o profissional. Criou-se uma sala de aula virtual para trocas de materiais, bem como um grupo no WhatsApp para que pudéssemos apresentar o trabalho desenvolvido.

---

<sup>69</sup>Cursista LAPBED ano 2. Pós-graduada e especialista em Educação Inclusiva. Professora de Séries Iniciais na Rede Municipal de Ensino de Tupandi. [renatacp1211@gmail.com](mailto:renatacp1211@gmail.com).

<sup>70</sup>Pós-graduada em Gestão Escolar. Professora de séries iniciais na Rede Municipal de Ensino de Tupandi. Professora de séries iniciais na Rede Municipal de Ensino de São Sebastião do Caí. [laizadosreis12@gmail.com](mailto:laizadosreis12@gmail.com).

O componente Projetos Integrados tem por objetivo proporcionar atividades interdisciplinares, abordando os diferentes assuntos que sejam de interesse dos alunos ou que de alguma forma possam auxiliar nas mais diferentes situações cotidianas. O objetivo do projeto é desenvolver nos alunos hábitos e atitudes conscientes para uma relação saudável com o dinheiro no dia a dia.

Atualmente passamos, desde cedo, por fortes influências das mídias, as quais contribuem para uma sociedade consumista, o que atinge diretamente crianças e jovens. Por isso, a proposta foi de iniciar o trabalho com alunos de quartos e quintos anos, organizando uma sequência de temas para serem desenvolvidos conforme as necessidades e as realidades dos estudantes por um período de três meses: agosto, setembro e outubro de 2022.

O primeiro contato dos alunos com a temática financeira foi um momento de descobrir o que eles sabiam sobre o tema, acolhendo e respeitando seus conhecimentos prévios, construindo uma relação de questionamentos para debates e diálogos.

Os alunos questionaram o surgimento dos bancos, o funcionamento de uma agência bancária, o modo como o dinheiro chegava aos indivíduos, enfim, algumas dúvidas em comum que ao longo do trabalho foram sendo esclarecidas. Para auxiliar no trabalho, os alunos receberam uma sequência de gibis da Turma da Mônica, específicos sobre Educação Financeira, ofertados para leitura e interpretação conforme a organização das atividades pedagógicas.

Foi necessário apresentar aos alunos a origem dos bancos e das instituições financeiras no mundo, através da história *O que são bancos?* (Banco Central do Brasil), com a qual aprenderam como se deu o surgimento do sistema monetário, quando ainda não existiam cédulas e moedas. Foi feita também a leitura do gibi *De onde vem o Dinheiro*. Após essas introduções, foi proposta uma visita a uma agência bancária,

para que os alunos pudessem ter acesso ao ambiente interno, desde os caixas eletrônicos até os cofres, de modo a conhecer a estrutura física e a função de cada colaborador.

Ainda oportunizamos uma atividade de registros individuais, para que cada aluno transcrevesse como foi sua vivência, destacado dois aspectos: expectativa e realidade. Observou-se entre os resultados a imagem do cofre e seu sistema de segurança, pois foi o equipamento que causou uma expectativa alusiva a filmes e que foi apresentado diferentemente do imaginado.

A partir da experiência, foram direcionadas propostas pedagógicas para o uso do dinheiro. Os conceitos de guardar, economizar e poupar foram abordados a partir da leitura do gibi 2, *Orçamento familiar*, e do gibi 3, *A Recompensa de quem sabe administrar dinheiro*, para que todos entendessem o quanto é necessário uma família ter organização financeira, analisando o que são gastos fixos e o que pode ser utilizado para lazer sem prejuízos, expondo essas informações às crianças.

Ocorreu uma atividade em grupo na qual os alunos foram os administradores fictícios: ele tiveram de realizar compras, com pesquisa de valores e itens, a partir de encartes de supermercados. O valor que deveriam administrar era de R\$ 60,00, com as seguintes orientações: realizar um cardápio para receber em casa uma visita de quatro pessoas no final de semana (dois dias), com refeições específicas (café da manhã, almoço, lanche da tarde e jantar), situação em que a família poderia ter em casa apenas açúcar, erva-mate, um limoeiro com frutos e água. Ao fim do trabalho, foi proposto um diálogo para trocas das experiências, considerando a realidade de cada um. Os alunos reconheceram o quanto é difícil organizar um orçamento familiar, valorizando o que realmente é necessário para comprar. Relacionaram a situação à sua rotina e descobriram que administrar o dinheiro exige sabedoria e consciência.

Surgiu reflexão sobre “gastar dinheiro”, se isso é realmente necessário ou uma vontade. Entenderam que temos que equilibrar os gastos, observando o que são contas fixas e quais seriam as prioridades, para que exista controle, sem prejuízos financeiros e emocionais. A experiência educativa veio a contribuir para que se tornem capazes de gerir conscientemente seus gastos, sem ultrapassar seus limites financeiros, buscando evitar transtornos futuros.

A construção dos saberes com esse tema foi de extrema relevância. Os alunos trouxeram muitos relatos das práticas que colocaram em sua rotina, observando com maior frequência os encartes e as promoções de lojas e supermercados, pesquisando os valores expostos para auxiliar a família na busca por menores preços. Compreenderam a importância de economizar, não somente em compras de grandes valores, mas também analisando o cuidado nos gastos desnecessários, desde a pesquisa de preços até a economia de água e energia elétrica.

Concluímos que experiências educativas na educação financeira se fazem necessárias para o exercício social desde de criança, contribuindo assim para organizar o orçamento familiar e evitar o comprometimento financeiro, visando um futuro de melhor qualidade e, assim, poupando para realizar sonhos.

## REFERÊNCIAS

MOGILKA, Maurício. O que é uma experiência educativa. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/2232> . Acesso em 01 dez. 2022

MARCHIORI, Alexandre de Freitas. Relato de experiência educativa: desenvolvimento integral da criança. Zero-a-Seis, Florianópolis, v. 10, n. 18, p. 106-116, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2008n18p106/8080>. Acesso em: 02 dez. 2022.

Esta obra é composta por 28 textos escritos por professores e professoras da Educação Básica e do Ensino Superior, que compartilham as suas Experiências Educativas como ministrantes e/ou cursistas do LABPED a partir dos seguintes temas: o brincar/o lúdico para as crianças e na formação de professores; brinquedoteca universitária; educação 4.0; educação e tecnologias; educação antirracista; estudos decoloniais; educação e literatura e educação inclusiva. Convidamos a ler e a partilhar entre os seus pares estas experiências reunidas, as quais registram um excelente trabalho que vem sendo desenvolvido na Educação Básica e Superior no Sul do Brasil.

