



Educação que Transforma

Relatos de Experiências da EEEM
Érico Veríssimo – Erechim/RS



EDUCAÇÃO QUE TRANSFORMA
RELATOS DE EXPERIÊNCIAS DA EEM ÉRICO VERÍSSIMO – ERECHIM/RS

MÁRCIA DOS SANTOS CARON
ORGANIZADORA

EDUCAÇÃO QUE TRANSFORMA
RELATOS DE EXPERIÊNCIAS DA EEEM ÉRICO
VERÍSSIMO –ERECHIM/RS

ERECHIM/RS
2026

Todos os direitos reservados à EDIFAPES.

Proibida a reprodução total ou parcial, de qualquer forma e por qualquer meio mecânico ou eletrônico, inclusive através de fotocópias e de gravações, sem a expressa permissão dos autores. Os dados e a completude das referências são de inteira e única responsabilidade dos autores.

Revisão: BC Assessoria

Ilustração da Capa: Luisa Bampi Santa Catarina

Conselho Editorial:

Adilson Luis Stankiewicz (URI / Erechim/RS) - Presidente

Arnaldo Nogaró (URI / Erechim/RS)

Cláudia Petry (UPF / Passo Fundo/RS)

Elcemina Lucia Balvedi Pagliosa (URI / Erechim/RS)

Elisabete Maria Zanin (URI /Erechim/RS)

Jadir Camargo Lemos (UFESM / Santa Maria/RS)

Maria Elaine Trevisan (UFESM / Santa Maria/RS)

Neila Tonin Agranionih (UFPR / Curitiba/PR)

Sérgio Bigolin (URI / Erechim/RS)

Yuri Tavares Rocha (USP / São Paulo/SP)

E24 Educação que transforma [recurso eletrônico]: relatos de experiências da EEEM Érico Veríssimo, Erechim, RS / organização Márcia dos Santos Caron. – Erechim, RS: EdiFAPES, 2026.
recurso eletrônico : il.

ISBN 978-65-84142-09-1

1. Leitura 2. Letramento literário 3. Educação infantil
4. Educação ambiental 5. Pedagogia 6. Escola Estadual de Ensino Fundamental Érico Veríssimo I. Caron, Márcia dos Santos

C.D.U.: 37

Catálogo na fonte: bibliotecária Sandra Milbrath CRB 10/1278



EDIFAPES

Livraria e Editora

Av. 7 de Setembro, 1621

99.709-910 – Erechim-RS

Fone: (54) 3520-9000

www.uricer.edu.br

SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	7
Edite Maria Sudbrack	
APRESENTAÇÃO	8
Márcia dos Santos Caron	
A CURIOSIDADE QUE ABRE PORTAS.....	10
Elsa Maria Simon	
CHÁ LITERÁRIO.....	16
Luciana Alesso Mirtes Bampi Santa Catarina	
COMBINAÇÃO E PROBABILIDADE NO CONTEXTO DOS JOGOS ANALÓGICOS E DIGITAIS: UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA NO ENSINO DE MATEMÁTICA.....	22
Patric Menezes	
CRIANDO CAMINHOS PARA A SUSTENTABILIDADE: EU COMO SUJEITO SUSTENTÁVEL, RESPONSÁVEL E PARTICIPATIVO	27
Beatriz Fátima Bueno Gaik Clenir Maria dos Santos Torriani Elisangela Tagliari Isamara Dalla Costa Maiara Rosset Marca Mônica Isoton Patricia Santa Catarina Rodrigues dos Santos Suelen Lorenzetti Viviane Paula Bissolotti Malacarne	
DIÁRIO DE BORDO E PASSAPORTE PEDAGÓGICO: PROMOVENDO O PROTAGONISMO ESTUDANTIL NA ESCOLA ÉRICO VERÍSSIMO	35
Luciana Alesso Marlene Maria Campesatto Consuelo Ana Paludo Dal Vesco Wahidy Ana Makki Detoni Mirtes Bampi Santa Catarina Katiane de Oliveira	

FAKE NEWS CIENTÍFICAS: DÁ PARA ACREDITAR EM TUDO QUE SE VÊ NA INTERNET?	41
Débora Schmidt Zattera	
Maira Menin	
O JOGO DE TACOBOL NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	46
Maiara Rosset Marca	
RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS CONTEXTUALIZANDO FRAGRÂNCIAS	53
Joana A. Stolarski Openkoski	
SER PROFESSORA NA PANDEMIA: DESAFIOS DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL.....	58
Kaylani Dal Medico	
VIVÊNCIA DE SENSIBILIZAÇÃO INCLUSIVA.....	68
Leandra Kalles	
Maiara Rosset Marca	
Silvia Rigo	
Terezinha I.L. de Marques	

PREFÁCIO

A Universidade, enquanto um dos lócus de produção de ciência e de formação, necessita amparar-se em pressupostos que a alimentam e a oxigenam, ou seja, da realidade que a circunda, nomeadamente, as escolas de educação básica. Ainda que sob o símbolo do expansionismo do ensino superior no Brasil, há que mobilizar esforços para políticas mais robustas, equânimes e inclusivas.

Sob tal horizonte, a produção ora veiculada “Educação que transforma: relatos de experiências da EEEM Érico Veríssimo de Erechim-RS”, construídas pelos sujeitos da escola, sob a coordenação da professora Ms. Márcia dos Santos Caron da URI – Câmpus de Erechim, traduz o diálogo necessário entre Universidade e Escola.

Com efeito, cumpre parabenizar este coletivo, que se lançou ao desafio de tornar públicas suas reflexões e indagações, acerca das práticas pedagógicas exitosas e transformadoras.

Recorrendo a Marques (2003), escrever é preciso e é iniciar uma conversa com interlocutores nem sempre visíveis, mas presentes. Assim, leitor e autor se entrelaçam. Por isso, torna-se um ato de coragem, uma vez que, ao publicarmos estes escritos, estaremos sujeitos à múltiplas interpretações sob as quais não temos controle. Por decorrência é também um ato de resistência.

Reiteramos a importância e a singularidade dessa publicação. A Universidade cumpre seu compromisso social como instituição comunitária, profundamente imbricada a sua região e para além dela. Desejamos boa leitura.

Prof^a Dr^a Edite Maria Sudbrack
Pró-Reitora de Ensino da URI

APRESENTAÇÃO

A educação é um dos pilares fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva. É por meio dela que se formam cidadãos críticos, conscientes e capazes de transformar a realidade em que estão inseridos. Inspirados pelos princípios pedagógicos de Paulo Freire e Moacir Gadotti, este *e-book*, intitulado "*Educação que transforma: relatos de experiências da EEEM Érico Veríssimo – Erechim/RS*", apresenta um conjunto de práticas pedagógicas inovadoras realizadas na Escola Estadual de Ensino Médio Érico Veríssimo, localizada em Erechim, Rio Grande do Sul.

Paulo Freire, em sua obra *Pedagogia da Autonomia*, defende que a educação deve ser um ato de liberdade, mediado pelo diálogo e pela construção coletiva do conhecimento. Para Freire, o educador deve ser um facilitador, que promove a autonomia do educando e o estimula a ser protagonista de sua própria aprendizagem. Moacir Gadotti, por sua vez, reforça a ideia de que a escola é um espaço de transformação social, onde se deve cultivar valores como a solidariedade, a cidadania e o respeito à diversidade. Ambos os autores convergem na concepção de uma educação que transcende a transmissão de conteúdos e se torna um instrumento de emancipação e mudança.

Os relatos reunidos neste *e-book* são exemplos concretos dessa pedagogia transformadora. Cada projeto desenvolvido na EEEM Érico Veríssimo reflete o compromisso da escola com uma educação que valoriza o protagonismo estudantil, a inclusão, a sustentabilidade e a formação integral dos alunos. Por meio de práticas que dialogam com os desafios contemporâneos, os educadores da escola têm buscado construir um ambiente de aprendizagem que estimule a criatividade, o pensamento crítico e a empatia.

Entre os projetos apresentados, destacam-se iniciativas como o *Diário de Bordo e Passaporte Pedagógico*, que incentivam os estudantes a refletirem sobre suas trajetórias escolares e assumirem um papel ativo em seu processo de aprendizagem. O *Chá Literário* e *A Curiosidade que Abre Portas* são exemplos de como a literatura pode ser utilizada para promover o letramento e fortalecer a identidade cultural dos alunos, enquanto o projeto *Fake News Científicas* demonstra a importância de desenvolver habilidades de análise crítica e letramento digital em um mundo cada vez mais marcado pela desinformação.

A sustentabilidade e a consciência ambiental também são temas centrais neste *e-book*, como evidenciado no projeto *Criando Caminhos para a Sustentabilidade*, que engajou os estudantes em ações práticas de preservação ambiental e uso consciente da água. Já o projeto *O Jogo de Tacobol nas Aulas de Educação Física* resgatou uma prática cultural regional, promovendo o desenvolvimento físico e social dos alunos por meio do esporte.

A inclusão e a empatia são abordadas de forma sensível no projeto *Vivência de Sensibilização Inclusiva*, que proporcionou aos estudantes uma experiência transformadora ao vivenciarem as dificuldades enfrentadas por pessoas com deficiência. Por fim, o relato *Ser Professora na Pandemia* traz à tona os desafios do ensino remoto emergencial durante a pandemia de COVID-19, destacando a importância do diálogo e da reinvenção pedagógica para garantir a continuidade do aprendizado em tempos de adversidade.

Este *e-book* é, portanto, um testemunho do poder transformador da educação. Ele evidencia que, mesmo diante de desafios como a pandemia, a desinformação e as desigualdades sociais, é possível construir práticas pedagógicas que promovam a inclusão, a sustentabilidade e o protagonismo estudantil. Inspirados pelos ensinamentos de Paulo Freire e Moacir Gadotti, os educadores da EEEM Érico Veríssimo demonstram que a escola pode ser um espaço de resistência e transformação, onde se cultiva a esperança e se constrói um futuro mais humano e solidário.

Como bem afirmou Paulo Freire: "*Educar é impregnar de sentido o que fazemos a cada instante.*" Que este *e-book* seja uma fonte de inspiração para educadores, gestores e estudantes, incentivando-os a acreditar na força da educação como prática de liberdade e transformação social.

Márcia dos Santos Caron
Organizadora



A CURIOSIDADE QUE ABRE PORTAS

Elsa Maria Simon¹

RESUMO

Este relato de experiência descreve um projeto pedagógico desenvolvido com estudantes do Ensino Médio, motivado pela curiosidade dos alunos em desvendar a origem dos nomes das portas da escola, que homenageiam obras do autor gaúcho Érico Veríssimo. Utilizando a metodologia da pesquisa-ação, a investigação buscou transformar o questionamento inicial em um processo de letramento literário e valorização da identidade cultural. A pesquisa envolveu a busca por informações biográficas e literárias, além de entrevistas com a comunidade escolar para resgatar a história da homenagem. Os alunos, organizados em grupos, produziram e apresentaram conteúdo multimídia, como *podcasts*, para socializar o conhecimento adquirido. Os resultados demonstraram um significativo engajamento dos estudantes e a capacidade de conectar a literatura com o contexto histórico e com a história da própria escola. A experiência evidenciou que a curiosidade juvenil, quando incentivada, é uma poderosa ferramenta para o aprendizado crítico e a formação de leitores mais conscientes de sua herança cultural.

Palavras-chave: curiosidade; Érico Veríssimo; letramento literário; metodologia de projetos; identidade cultural.

¹ Graduada em Letras, Especialista em Redação e Oratória Professora da Escola Estadual de Ensino Médio Érico Veríssimo – Erechim/RS.

1 INTRODUÇÃO

Este relato de experiência descreve um projeto pedagógico que teve início com uma pergunta simples e cotidiana de um aluno do Ensino Médio: “*Professora, por que as salas de aula têm nomes de livros antigos?*”. Tal questionamento, aparentemente trivial, abriu espaço para uma investigação aprofundada sobre o legado do escritor gaúcho Érico Veríssimo na escola. O projeto, desenvolvido no mês de março de 2025, teve como objetivo central transformar a curiosidade juvenil em uma jornada de pesquisa, promovendo o letramento literário, a valorização da identidade cultural e a reflexão sobre como o passado molda o presente.

O trabalho se diferenciou da abordagem tradicional ao permitir que os próprios estudantes conduzissem a investigação, incentivando o pensamento crítico e a autonomia.

2 METODOLOGIA

A metodologia adotada foi a da pesquisa-ação, adequada para o Ensino Médio, por envolver os alunos ativamente na produção do conhecimento. A jornada investigativa foi dividida em quatro fases:

- Fase de problematização: O projeto começou com uma rodada de conversas em sala de aula, na qual os estudantes foram incentivados a formular hipóteses sobre o porquê da homenagem a Érico Veríssimo. A discussão inicial permitiu que os alunos expressassem suas percepções e preconceitos sobre obras literárias clássicas.

- Fase de pesquisa e coleta de dados: Os alunos foram divididos em grupos, cada um encarregado de uma das obras que nomeavam as salas, por exemplo: *O Tempo e o Vento*; *Incidente em Antares*; *Olhai os Lírios do Campo*.

As tarefas incluíram:

- ✓ Pesquisa documental e bibliográfica: Busca de informações sobre a vida e a obra de Érico Veríssimo, o contexto histórico em que ele viveu (Geração de 30 do Modernismo) e a análise das obras em questão;
- ✓ Pesquisa de campo: Entrevistas com membros mais antigos da

comunidade escolar (professores, diretores, ex-alunos) e da equipe de gestão para resgatar a história da homenagem e seu significado na fundação da escola;

✓ Fase de análise e produção de conteúdo: Os grupos sintetizaram suas descobertas e produziram conteúdo em formatos modernos e relevantes para a faixa etária, como *podcasts* e apresentações multimídia;

✓ Fase de socialização: As produções foram apresentadas para os demais estudantes das turmas envolvidas, em uma roda de conversa. O objetivo foi não só informar, mas também provocar a reflexão sobre o papel da literatura na construção da identidade regional e nacional.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

A experiência desenvolvida foi fundamentada em diferentes abordagens teóricas que possibilitaram ultrapassar os limites de uma simples pesquisa biográfica, promovendo uma compreensão mais ampla, crítica e contextualizada do objeto de estudo. Nesse sentido, o projeto se ancorou, inicialmente, na perspectiva de Paulo Freire (1996), especialmente em sua *Teoria da Curiosidade*, a qual concebe a curiosidade como elemento inaugural do processo de construção do conhecimento e da consciência crítica. Ao partir de uma indagação genuína do aluno, a proposta valorizou os saberes prévios e o interesse do sujeito, estabelecendo um movimento contrário ao modelo de educação bancária, ao privilegiar uma prática pedagógica dialógica e significativa.

Além disso, as atividades foram orientadas pelos pressupostos do letramento literário, conforme proposto por Rildo Cosson (2014). Essa abordagem ultrapassa a mera decodificação textual, promovendo a leitura como prática social e crítica, articulada ao contexto histórico e cultural da obra. Assim, os estudantes puderam compreender Érico Veríssimo como autor de textos literários e como um intérprete de seu tempo, cuja produção dialoga diretamente com as transformações sociais e políticas de sua época.

Por fim, o projeto incorporou discussões acerca da identidade cultural, com base nas contribuições teóricas de Stuart Hall (2016). A análise da obra de um escritor gaúcho possibilitou aos alunos refletirem sobre os processos de construção identitária no contexto do Rio Grande do Sul, evidenciando como a

literatura atua na constituição e na representação das identidades coletivas. Dessa forma, a experiência articulou teoria e prática, favorecendo a formação de leitores críticos e conscientes de seu lugar histórico e cultural.

4 O RELATO DE EXPERIÊNCIA

O desenvolvimento do projeto revelou o potencial transformador da curiosidade no Ensino Médio. A princípio, o desafio foi despertar o interesse por um autor que muitos viam como “coisa de vestibular, ENEM¹”. No entanto, a possibilidade de usar ferramentas digitais e de se aprofundar em temas como a Guerra dos Farrapos (*O Tempo e o Vento*) ou o contexto da Ditadura Militar (*Incidente em Antares*) cativou a turma.

A fase de entrevistas foi particularmente rica. Os estudantes, ao ouvirem relatos de ex-professores e funcionários, perceberam que a homenagem era um elo com a história da própria escola. Isso gerou um sentimento de pertencimento e valorização da cultura local. A produção dos conteúdos digitais também foi um ponto alto, pois os alunos se sentiram à vontade para usar linguagens que dominam para expressar o aprendizado. Um dos grupos, por exemplo, buscou pequenos vídeos explicando a sinopse das obras de forma descontraída, gerando um engajamento inesperado.

No final do projeto, as portas da escola haviam mudado de significado para os estudantes. Não eram mais apenas nomes aleatórios, mas lembretes concretos de uma história e de uma identidade que eles ajudaram a desvendar. O projeto mostrou que, no Ensino Médio, a curiosidade pode ser um excelente ponto de partida para a pesquisa, a crítica e a valorização da cultura, superando as barreiras da literatura “obrigatória”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência de investigar a origem dos nomes das portas da escola se revelou um potente catalisador para o aprendizado no Ensino Médio. O que se iniciou com uma simples manifestação de curiosidade se desdobrou em um

¹ Exame Nacional do Ensino Médio.

projeto pedagógico multidisciplinar que, além de abordar aspectos literários e históricos, promoveu o desenvolvimento de habilidades essenciais para os estudantes desta fase educacional, como o pensamento crítico, a pesquisa autônoma e a colaboração.

Os alunos demonstraram um engajamento significativo ao longo do processo, especialmente nas fases de pesquisa de campo e produção de conteúdo digital. A possibilidade de conectar o conhecimento teórico sobre a vida e a obra de Érico Veríssimo com a história da própria instituição de ensino, por meio de entrevistas e investigação documental, conferiu um sentido prático e relevante ao estudo. A apropriação de ferramentas digitais para apresentar os resultados atendeu às expectativas da faixa etária e potencializou a criatividade e a capacidade de comunicação dos estudantes.

O projeto reforça a importância de acolher e valorizar a curiosidade dos alunos, transformando-a em oportunidades de aprendizado autêntico. Ao contextualizar a literatura e a história no ambiente escolar, a escola fomenta o letramento literário e contribui para a formação de cidadãos mais conscientes da sua identidade cultural e com maior capacidade de questionamento e análise crítica.

REFERÊNCIAS

- COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo, SP: Contexto, 2014.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1996.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva; Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2006.
- ERISSIMO, É. **O tempo e o vento**. 1. ed. 1949. Porto Alegre, RS: Globo, 2005.
- VERISSIMO, É. **Incidente em Antares**. 1. ed. 1971. Porto Alegre, RS: Globo, 2005.

VERISSIMO, É. **Olhai os lírios do campo**. 1. ed. 1938. Porto Alegre, RS: Globo, 2005.

ZILBERMAN, R. **A leitura e o ensino de literatura**. São Paulo, SP: Ática, 2005.



CHÁ LITERÁRIO

Luciana Alesso¹

Mirtes Bampi Santa Catarina²

RESUMO

O Chá Literário foi desenvolvido na Escola Estadual de Ensino Fundamental Érico Veríssimo, em Erechim/RS, como uma experiência de incentivo à leitura e integração da comunidade escolar. A iniciativa consistiu em encontros temáticos nos quais estudantes, professores e equipe diretiva compartilharam obras literárias, dramatizações, músicas, teatros e produções autorais em um ambiente acolhedor. A proposta promoveu o prazer pela leitura, fortaleceu vínculos sociais e ampliou as práticas culturais da escola.

Palavras-chave: leitura; literatura; escola; comunidade; integração.

1 INTRODUÇÃO

A leitura desempenha um papel fundamental na formação crítica, cultural e pessoal dos estudantes, sendo uma habilidade essencial para o desenvolvimento humano e social. No entanto, o ambiente escolar nem sempre consegue despertar o interesse pela literatura de forma atrativa e envolvente, o que pode limitar o acesso dos alunos a experiências significativas de leitura. Nesse contexto, o

¹ Pós-graduada em Gestão Escolar. Professora da Escola Estadual de Ensino Fundamental Érico Veríssimo – Erechim/RS.

² Graduada em História, Pós-graduada em Interdisciplinaridade e Educação Especial, Professora da Escola Estadual de Ensino Médio Érico Veríssimo – Erechim/RS.

projeto *Chá Literário* foi concebido como uma alternativa pedagógica inovadora, buscando transformar a relação dos estudantes com a literatura por meio de um espaço de socialização, arte e diálogo. A iniciativa visa aproximar os alunos do universo literário e fortalecer os laços entre a escola e a comunidade, promovendo um ambiente acolhedor e culturalmente rico.

Por meio de encontros temáticos, o projeto se propôs a criar momentos de interação e troca, nos quais a literatura se torna um instrumento de expressão, reflexão e construção coletiva de conhecimento.

2 METODOLOGIA

A metodologia do projeto *Chá Literário* foi estruturada para promover o incentivo à leitura e a integração da comunidade escolar, sendo realizada ao longo do ano letivo de 2024, em encontros bimestrais, na Escola Estadual de Ensino Fundamental Érico Veríssimo, em Erechim/RS. O planejamento inicial envolveu a definição dos objetivos do projeto, que incluíam: estimular o gosto pela leitura; fortalecer os vínculos sociais; e ampliar as práticas culturais no ambiente escolar. Os participantes foram compostos por alunos do Ensino Fundamental, professores e a equipe diretiva da escola.

Os encontros foram organizados em um formato acolhedor e temático, com a ambientação do espaço escolar em estilo de chá, utilizando mesas decoradas, elementos temáticos e música ambiente para criar um clima agradável e propício à socialização. Durante as atividades, foram selecionados textos literários adequados à faixa etária dos alunos, que serviram como base para leituras compartilhadas, dramatizações, declamações de poesia e apresentações musicais. Além disso, os estudantes foram incentivados a criar e apresentar produções autorais, promovendo o protagonismo estudantil e a valorização de suas expressões artísticas.

A comunidade escolar foi envolvida ativamente no projeto, participando dos encontros e contribuindo para o fortalecimento dos laços sociais. Para futuras edições, foi sugerida a inclusão de escritores locais, com o objetivo de enriquecer as atividades e ampliar o repertório cultural dos participantes. Todas as ações realizadas foram registradas em diário de bordo, fotografias e produções escritas, permitindo a avaliação do impacto do projeto e a identificação de desafios, como

a necessidade de aumentar a periodicidade dos encontros e utilizar mídias digitais para divulgar as produções dos alunos.

Essa metodologia foi pensada para criar um ambiente de socialização, arte e diálogo, aproximando os estudantes da literatura e da comunidade escolar, além de estimular o prazer pela leitura e a formação de leitores críticos.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

A leitura é uma prática essencial para o desenvolvimento humano, sendo um dos pilares da formação crítica e cultural dos indivíduos. Paulo Freire (1996, p. 11) destaca que a “leitura do mundo precede a leitura da palavra”, enfatizando que o ato de ler vai além da decodificação de símbolos e letras, abrangendo a compreensão do contexto social e cultural em que o leitor está inserido. Nesse sentido, a leitura se torna uma ferramenta de transformação, permitindo que os sujeitos compreendam e questionem a realidade ao seu redor, promovendo o desenvolvimento de uma consciência crítica.

O letramento literário, conforme abordado por Rildo Cosson (2014), é um processo que vai além da alfabetização, pois busca formar leitores capazes de interagir com os textos literários de maneira reflexiva e criativa. A literatura, nesse contexto, é vista como um espaço de diálogo e construção de sentidos, no qual os leitores podem explorar diferentes perspectivas e ampliar sua visão de mundo. Projetos que incentivam a leitura, como o *Chá Literário*, são fundamentais para criar um ambiente propício ao letramento literário, estimulando o prazer pela leitura e a valorização da cultura.

A organização do currículo por projetos de trabalho, conforme discutido por Hernández e Ventura (1998), também contribui para a construção de práticas pedagógicas mais dinâmicas e integradoras. Essa abordagem permite que os alunos se envolvam ativamente no processo de aprendizagem, participando de atividades que conectam diferentes áreas do conhecimento e promovem a interdisciplinaridade. O *Chá Literário* exemplifica essa perspectiva ao integrar literatura, música, dramatização e produção autoral em um único projeto, criando um espaço de aprendizagem colaborativa e significativa.

Além disso, a literatura tem um papel social importante, pois possibilita a construção de vínculos entre os indivíduos e a comunidade. Projetos coletivos, como saraus e clubes literários, são estratégias eficazes para aproximar os estudantes da literatura e fomentar o senso de pertencimento. Essas iniciativas criam oportunidades para que os participantes compartilhem suas experiências, ideias e sentimentos, fortalecendo as relações interpessoais e promovendo a inclusão social. O *Chá Literário* se insere nesse contexto ao proporcionar um ambiente acolhedor e integrador, no qual a literatura é o ponto de partida para a interação e o diálogo.

4 O RELATO DE EXPERIÊNCIA

O *Chá Literário* se consolidou como um espaço de encontro, diálogo e valorização da leitura no ambiente escolar. Mais que uma atividade cultural, configurou-se como experiência formativa promovendo a integração entre literatura, sensibilidade e convivência. O projeto oportunizou aos estudantes a vivência com a leitura de maneira leve, significativa e participativa.

Os estudantes se envolveram nas apresentações de contação de histórias, poemas, músicas e dramatizações, demonstrando criatividade, expressão artística e segurança ao compartilhar suas produções. O protagonismo contribuiu para o fortalecimento da autoestima e da confiança, elementos fundamentais para o desenvolvimento integral dos estudantes. Nesse contexto, a literatura deixou de ocupar somente o espaço formal da sala de aula e passou a ser experimentada como prática social e cultural.

Uma mudança de atitude foi observada em alguns estudantes que, anteriormente, apresentavam resistência à leitura. Inseridos em um ambiente acolhedor e motivador, passaram a demonstrar maior interesse e disposição para participar das atividades propostas. Essa transformação evidencia o potencial de metodologias diferenciadas na construção de uma relação mais positiva com o universo literário.

Os registros fotográficos e os relatos produzidos ao longo da atividade reforçam o entusiasmo e o sentimento de pertencimento vivenciados pelos alunos. Percebeu-se que eles se reconheceram como protagonistas do processo de

aprendizagem, assumindo um papel ativo na construção coletiva do conhecimento.

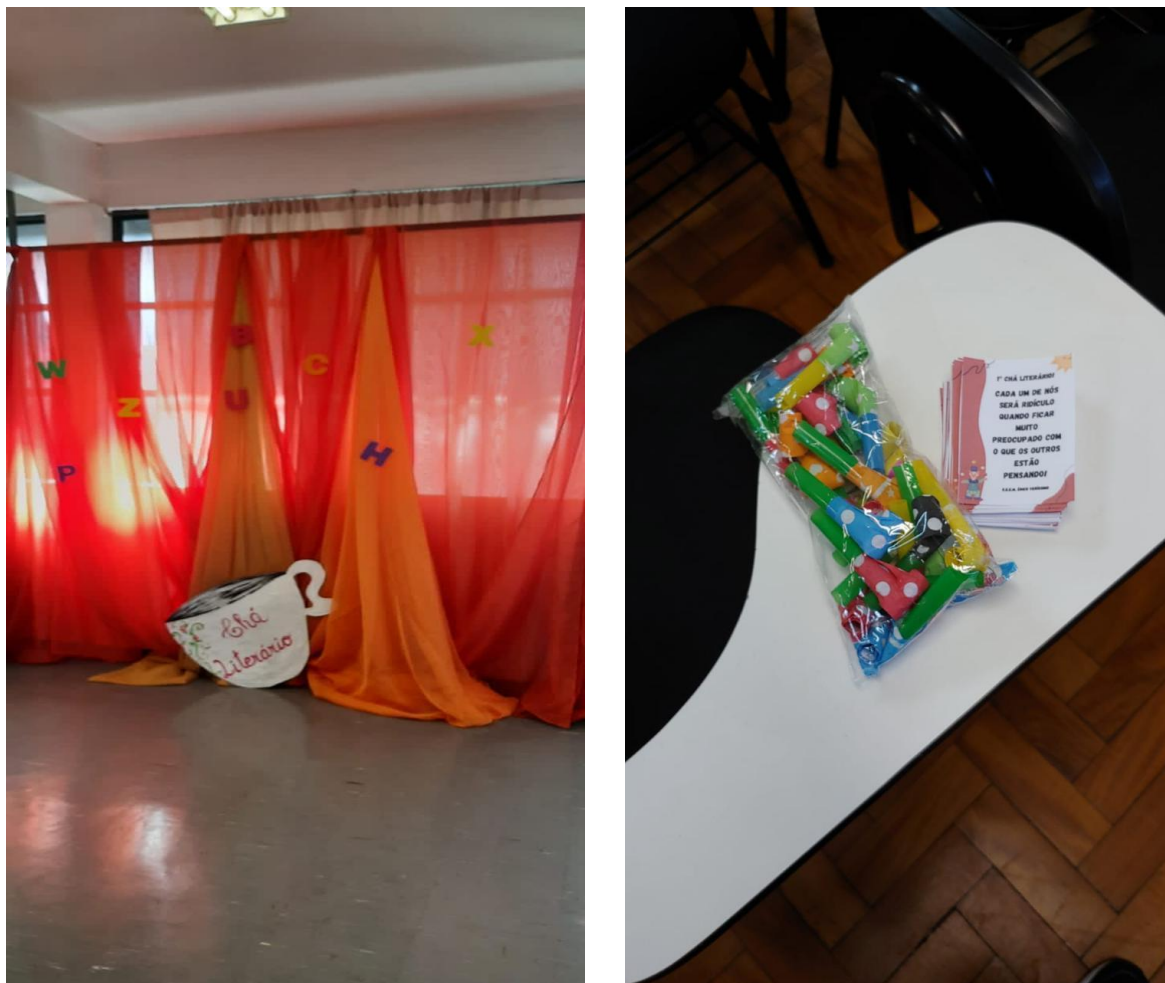
O *Chá Literário* contribuiu para o fortalecimento dos vínculos entre todos que fazem parte da comunidade escolar, criando um ambiente afetivo e culturalmente enriquecedor. Ao integrar diferentes linguagens e promover momentos de convivência, o projeto apresentou como a leitura pode ser dinâmica e um instrumento de formação crítica, expressão pessoal e transformação social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto resultou em avanços significativos no gosto pela leitura e no protagonismo estudantil. Destaca-se como aspecto positivo o engajamento da comunidade escolar e a diversidade de manifestações culturais. Como desafio, observou-se a necessidade de ampliar a periodicidade dos encontros para atender ao entusiasmo dos alunos. Recomenda-se, para experiências futuras, a inclusão de escritores locais e o registro em mídias digitais, para expandir o alcance das produções estudantis.

Por fim, é importante destacar que a leitura, quando trabalhada de forma criativa e contextualizada, pode transformar a escola em um espaço de cultura e expressão. A valorização das produções autorais dos alunos e a inclusão de escritores locais, como sugerido no projeto, são estratégias que ampliam o repertório cultural e incentivam o protagonismo estudantil. Assim, o *Chá Literário* se apresenta como uma prática pedagógica que estimula o gosto pela leitura e contribui para a formação de cidadãos críticos, sensíveis e engajados com sua realidade social e cultural.

Figura 01: Registros de Algumas Atividades



Fonte: Acervo pessoal das autoras

REFERÊNCIAS

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo, SP: Contexto, 2014.

FREIRE, P. **Importância do Ato de Ler**. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1996.

HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. **A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio**. 5. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998.



COMBINAÇÃO E PROBABILIDADE NO CONTEXTO DOS JOGOS ANALÓGICOS E DIGITAIS: UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA NO ENSINO DE MATEMÁTICA

Patric Menezes¹

RESUMO

Este relato apresenta uma experiência pedagógica desenvolvida com estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, envolvendo o estudo de combinação e probabilidade a partir de jogos com cartas, moedas, dados, simulações de loterias e jogos digitais. O objetivo foi tornar os conceitos probabilísticos mais significativos por meio da experimentação e da análise de estratégias utilizadas em jogos, incluindo a lógica da inteligência artificial presente nos níveis de dificuldade dentro dos games e loterias de azar. A proposta também explorou o jogo Campo Minado como ferramenta para desenvolver a tomada de decisão baseada em análise de risco. A experiência evidenciou maior engajamento, compreensão conceitual e fortalecimento do raciocínio lógico. Conclui-se que a contextualização por meio dos jogos favorece a aprendizagem significativa da Matemática.

Palavras-chave: probabilidade; jogos; estratégia; raciocínio lógico; combinação.

¹ Mestre em Matemática (UFFS/Chapecó). Professor da Escola Estadual de Ensino Fundamental Érico Veríssimo – Erechim/RS.

1 INTRODUÇÃO

Os conteúdos de combinação e probabilidade, embora fundamentais na formação matemática, muitas vezes são percebidos como abstratos pelos estudantes. Entretanto, tais conceitos estão presentes em diversas situações do cotidiano, especialmente no mundo dos jogos. A proposta desenvolvida teve como finalidade explorar esses conteúdos por meio de experimentos com moedas, dados e cartas, além da análise de jogos digitais e simulações de loterias famosas. Buscou-se demonstrar como decisões estratégicas estão relacionadas a cálculos probabilísticos, mesmo quando realizadas de forma intuitiva.

O objetivo principal foi promover a compreensão de que a Matemática fundamenta escolhas, estratégias e o próprio funcionamento de sistemas digitais.

2 METODOLOGIA

A experiência foi desenvolvida com turmas dos anos iniciais (2º ano) e dos anos finais do Ensino Fundamental, na Escola Estadual de Ensino Fundamental Érico Veríssimo, localizada em Erechim/RS. Inicialmente, foram abordados conceitos fundamentais da Probabilidade, tais como espaço amostral, evento, probabilidade simples e análise combinatória, estabelecendo as bases teóricas necessárias para o desenvolvimento das atividades.

Na sequência, os estudantes participaram de experimentos práticos que possibilitaram a articulação entre teoria e prática. Com o uso de moedas, realizaram lançamentos simples e múltiplos, registrando os resultados e comparando a frequência observada com a probabilidade teórica. No trabalho com dados, analisaram as chances de ocorrência de determinados resultados em lançamentos de um ou dois dados, explorando as combinações possíveis e discutindo as razões pelas quais algumas somas apresentam maior frequência. Já com o uso de cartas, por meio de baralhos, investigaram probabilidades relacionadas à retirada de cartas específicas, por naipe, valor ou figura, além de analisarem o número de combinações possíveis em diferentes situações de jogo.

Posteriormente, foram realizadas simulações de loterias, nas quais os alunos calcularam o total de combinações possíveis e problematizaram as reais

probabilidades de acerto, desenvolvendo uma postura crítica em relação às expectativas frequentemente associadas a esse tipo de jogo.

Na etapa final, foram explorados jogos digitais, com foco na compreensão dos diferentes níveis de dificuldade. Discutiui-se como sistemas computacionais utilizam algoritmos baseados em probabilidades para ajustar desafios e simular respostas estratégicas, aproximando o conteúdo matemático do cotidiano dos estudantes. Nesse contexto, o jogo Campo Minado foi utilizado como recurso pedagógico para trabalhar a tomada de decisão baseada na análise de risco, uma vez que cada jogada exige escolhas fundamentadas nas informações disponíveis.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

A probabilidade constitui um ramo da Matemática que permite quantificar incertezas e analisar fenômenos aleatórios. A análise combinatória, por sua vez, possibilita determinar o número de possibilidades existentes em diferentes situações. Quando aplicados a jogos com moedas, dados e cartas, esses conceitos se tornam concretos e observáveis, permitindo ao estudante estabelecer relações entre teoria e prática.

No contexto digital, a probabilidade também fundamenta algoritmos utilizados em jogos eletrônicos, que ajustam níveis de dificuldade e simulam comportamentos estratégicos. Dessa forma, evidencia-se a relação entre Matemática, tecnologia e tomada de decisão. A aprendizagem significativa ocorre quando o estudante reconhece a aplicação real do conteúdo estudado e atribui sentido ao conhecimento construído.

O ensino de Probabilidade e Análise Combinatória contribui significativamente para o desenvolvimento do pensamento crítico e da tomada de decisão, especialmente em situações que envolvem incerteza. De acordo com Batanero (2005), a educação estatística e probabilística deve possibilitar ao estudante compreender fenômenos aleatórios presentes no cotidiano, favorecendo a formação de cidadãos mais críticos.

No que alude à aprendizagem significativa, Ausubel (2003) defende que o conhecimento se consolida quando o novo conteúdo se relaciona com estruturas cognitivas previamente existentes. Ao utilizar jogos com moedas, dados e cartas,

o estudante estabelece conexões entre experiências concretas e conceitos matemáticos formais. A utilização de jogos como recurso pedagógico também encontra respaldo em Kishimoto (1994), que destaca o potencial do jogo como instrumento de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo.

No contexto digital, a relação entre Matemática e tecnologia se torna evidente. A lógica probabilística fundamenta algoritmos e sistemas computacionais que estruturam níveis de dificuldade em jogos eletrônicos, aproximando os estudantes da compreensão de como a Matemática está presente na programação. Dessa forma, a abordagem adotada nesta experiência dialoga com perspectivas que defendem metodologias ativas e contextualizadas no ensino da Matemática.

4 O RELATO DE EXPERIÊNCIA

A atividade despertou grande interesse da maioria dos estudantes, especialmente durante os experimentos com moedas e dados, quando puderam verificar que resultados inesperados fazem parte de eventos aleatórios. No trabalho com cartas, os alunos compreenderam como as combinações ampliam significativamente o número de possibilidades, ampliando também a percepção sobre a complexidade matemática envolvida, principalmente, em truques de cartas envolvendo adivinhações.

Ao analisar loterias, observou-se surpresa ao perceber a baixa probabilidade de acerto, favorecendo reflexão crítica sobre jogos de aposta e discussão sobre outros jogos como o *Jogo do Tigrinho*. Na discussão sobre jogos digitais e games os estudantes compreenderam que a máquina não “pensa” como um jogador humano, mas executa cálculos probabilísticos previamente programados. Isso ampliou o entendimento acerca da estruturação dos níveis de dificuldade.

No Campo Minado, observou-se uma evolução na capacidade de analisar cenários antes da tomada de decisão, fundamentando as escolhas na lógica probabilística. Uma consequência disso foi que o jogo entrou para a lista de passatempos dos estudantes. A experiência contribuiu para o desenvolvimento do raciocínio lógico, da argumentação matemática e da autonomia intelectual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A utilização de jogos analógicos e digitais se mostrou eficaz para tornar o ensino de combinação e probabilidade mais significativo e contextualizado. Os experimentos com moedas, dados e cartas possibilitaram a visualização concreta de conceitos abstratos, enquanto a análise de jogos digitais ampliou a compreensão sobre aplicações tecnológicas da Matemática.

Apesar das dificuldades iniciais relacionadas ao cálculo de combinações, a abordagem prática favoreceu a consolidação do conteúdo para boa parte dos estudantes. Recomenda-se ampliar a proposta com integração interdisciplinar envolvendo tecnologia e noções introdutórias de programação, quem sabe alguma trilha formativa pensando neste campo. A experiência reafirma a importância de metodologias ativas no ensino da Matemática.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D.P. **Aquisição e retenção de conhecimentos**: uma perspectiva cognitiva. Lisboa, Portugal: Plátano, 2003.

BATANERO, C. **Significado y enseñanza de la probabilidad**. Granada: Universidad de Granada, 2005.

KISHIMOTO, T.M. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo, SP: Pioneira, 1994.



CRIANDO CAMINHOS PARA A SUSTENTABILIDADE: EU COMO SUJEITO SUSTENTÁVEL, RESPONSÁVEL E PARTICIPATIVO

Beatriz Fátima Bueno Gaik¹
Clenir Maria dos Santos Torriani²
Elisangela Tagliari³
Isamara Dalla Costa⁴
Maiara Rosset Marca⁵
Mônica Isoton⁶
Patricia Santa Catarina Rodrigues dos Santos⁷
Suelen Lorenzetti⁸
Viviane Paula Bissolotti Malacarne⁹

¹ Graduada em Pedagogia - Anos Iniciais e educação infantil (UFFS) e Professor da Rede Estadual.

² Graduada em Pedagogia e Letras/português (UNOPAR), Especialista em psicopedagogia institucional e em educação infantil (UNOPAR), Professora da rede estadual e municipal.

³ Graduada em Pedagogia (URI - Câmpus Erechim). Especialista em Educação Especial (FAVENI). Professora da rede estadual e municipal.

⁴ Graduada em Pedagogia - Anos iniciais, Especialista Pedagogia, brincar e ludicidade, Educação Especial, TGD e Autismo, psicopedagogia, Educação Inclusiva (Faculdade Bookplay Educação Digital). Professora da rede estadual.

⁵ Licenciatura em Educação Física (UNOPAR) e Bacharelado em Educação Física (URI), Especialista em Gestão em educação física (URI).

⁶ Graduada em Ciências Biológicas (Licenciatura URI), Licenciatura em Pedagogia (UNINTER), Especialista em Neurociência, Gestão e orientação escolar (UNOPAR), Neuropsicopedagogia Institucional (URI), Psicopedagogia Clínica e Institucional e Educação Especial (FAVENI), Professora da rede estadual e municipal na cidade de Barão de Cotegipe/RS.

⁷ Graduada em Pedagogia (FAE), Especialista em Comunicação e Informação educacional e empresarial (FAEL), Professora da rede estadual.

⁸ Graduada em Pedagogia (URI), Especialista em Psicopedagogia, Séries Iniciais e Educação Infantil (FAVENI), professora da rede Estadual e Municipal de Erechim/RS.

⁹ Graduada em Pedagogia (URI), Especialista em Educação Especial (FAVENI). Professora da Rede Estadual.

RESUMO

Neste Relato de Experiência iremos apresentar o projeto *Criando caminhos para a sustentabilidade: Eu como sujeito sustentável, responsável e participativo*. O Projeto foi desenvolvido na Escola Estadual de Ensino Médio (EEEM) Érico Veríssimo, de Erechim/RS, com estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Tivemos como objetivo demonstrar que a água é um elemento essencial para a vida humana e todos os seres vivos na natureza e que a escola, juntamente com as famílias, tem o dever de conscientizar sobre o tema abordado. Foi possível observar que a comunidade escolar mostrou interesse pela temática, participando de todas as atividades propostas. Percebemos, como resultado expressivo, a conscientização de toda a comunidade escolar.

Palavras-chave: água; sustentabilidade; anos iniciais; conservação; conscientizar.

1 INTRODUÇÃO

A educação para a sustentabilidade, segundo Jacob (2003), precisa provocar o senso de corresponsabilidade. É isso que faz com que crianças ou adultos assumam ações mais sustentáveis no seu dia a dia. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é necessário aprender a utilizar e reutilizar a água de maneira consciente, utilizando-a cotidianamente para beber, cozinhar, lavar-se, limpar, irrigar, gerar energia, entre outras atividades. Desta forma, o projeto buscou que os estudantes identificassem o quanto a água é importante para a vida, de forma que desenvolvessem responsabilidade pelo meio ambiente e por sustentabilidade dentro e fora do espaço escolar.

A sustentabilidade na escola, de acordo com o portal PRIMA (2025), nada mais é do que um conjunto de boas práticas realizadas no ambiente escolar, voltadas ao desenvolvimento sustentável do planeta. É importante ressaltar o que dizem Alves *et al.* (2022, p. 40): “a educação ambiental deve ser um processo contínuo que busca transformar o comportamento humano

em relação à natureza”, sendo assim, boas práticas realizadas devem ser incentivadas todos os dias dentro e fora da escola.

Essas boas práticas são muito importantes para contribuir com a preservação do meio ambiente e para promover a sensibilização das crianças, permitindo que elas compreendam a importância do cuidar, preservar e reutilizar a água de maneira consciente. O objetivo principal deste relato de experiência foi demonstrar que a água é um elemento essencial para a vida humana e de todos os seres vivos na natureza e que é na escola que a conscientização sobre esse tema deve acontecer. Esta conscientização deve ocorrer, ainda, em todos os espaços, escolar e familiar, com vistas que todos os estudantes reconheçam que cabe a cada pessoa realizar ações rotineiras para que esse elemento essencial jamais falte.

2 METODOLOGIA

A metodologia adotada no projeto seguiu uma abordagem qualitativa, com elementos de pesquisa participativa e educação ambiental, integrando o uso de tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem. O estudo foi realizado no primeiro semestre de 2025, envolvendo estudantes do Ensino Fundamental I, de turmas do 1º ao 5º ano, em uma escola pública estadual, localizada no município de Erechim/RS.

Inicialmente, os estudantes realizaram pesquisas sobre o tema *uso consciente da água* utilizando ferramentas tecnológicas, como *Chromebooks* e celulares. Em seguida, foi aplicado um questionário com questões abertas às famílias dos alunos, totalizando aproximadamente 200 participantes, com o objetivo de coletar dados sobre hábitos de consumo e práticas de conservação da água.

Após a análise dos dados obtidos, os estudantes foram incentivados a desenvolver materiais escritos e maquetes, que serviram como instrumentos para a apresentação dos resultados à comunidade escolar. A metodologia também incluiu debates, rodas de conversa, exibição de vídeos educativos e atividades práticas, como a construção de maquetes com o apoio das famílias.

A proposta metodológica foi fundamentada na BNCC e no Referencial Curricular Gaúcho (RCG), considerando as especificidades de cada turma. A integração entre pesquisa, tecnologia e práticas pedagógicas inovadoras buscou promover a conscientização ambiental, o desenvolvimento de uma postura crítica e a adoção de ações sustentáveis no cotidiano dos estudantes e suas famílias.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

A água é um recurso essencial à manutenção da vida de todos os seres vivos que habitam a Terra (Silva, 2008). No Brasil, determinadas regiões enfrentam dificuldades no acesso à água de qualidade; segundo Ramos (2019), essa realidade leva à busca por fontes alternativas de abastecimento. Nesse contexto, torna-se fundamental inserir os estudantes nessa problemática, de modo a promover a construção de uma consciência crítica, capaz de intervir em sua própria realidade. Além disso, é necessário sensibilizar a comunidade quanto aos riscos decorrentes do lançamento de esgotos nos rios, os quais, muitas vezes, constituem fonte de água para consumo humano, bem como orientar para o uso racional e a preservação desse recurso. Ainda, de acordo com o artigo 2º da Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional (LDB/1996):

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1996, s/p).

Desse modo a escola necessita de práticas fundamentadas na formação da cidadania e no estímulo à participação e inserção social dos alunos, que devem ter como ponto de partida uma leitura crítica da realidade, uma vez que a escola tem como grande desafio formar cidadãos éticos e comprometidos com a qualidade de vida do planeta (Moraes; Pavani, 2007).

4 O RELATO DE EXPERIÊNCIA

Com a finalidade de iniciar o projeto, foram propostas aos alunos algumas problematizações, tais como: “*Você já parou para refletir sobre a importância da água?*” e “*O que você tem feito para conservá-la?*”. A partir desses questionamentos, deu-se início às atividades, instigando os estudantes a refletirem criticamente sobre o tema “*água*”. A água é um recurso essencial à manutenção da vida de todos os seres vivos que habitam a Terra (Silva, 2008). No Brasil, algumas regiões enfrentam dificuldades quanto ao acesso à água de qualidade, o que leva à busca por fontes alternativas de abastecimento. Nesse contexto, torna-se fundamental inserir os estudantes nessa realidade, visando à construção de uma consciência crítica capaz de promover transformações em seu meio. Além disso, é necessário sensibilizar a comunidade quanto aos riscos decorrentes do lançamento de esgotos nos rios, que, muitas vezes, constituem fonte de água para consumo, bem como orientar para o uso racional e responsável desse recurso.

Segundo Moraes e Pavan (2007), a educação ambiental deve se iniciar ainda na infância, nos espaços de convivência cotidiana, como a casa, a escola, o bairro e a cidade. Ademais, a escola enfrenta o desafio de formar cidadãos éticos e comprometidos com a qualidade de vida no planeta. Partindo desse pressuposto, foram propostos subtemas como: uso consciente da água; utilização adequada da caixa d’água; medidas para evitar o desperdício; e estratégias de prevenção da poluição hídrica. Após a abordagem desses conteúdos e considerando a realidade de cada família, os estudantes foram convidados a compartilhar experiências vivenciadas em casa, na rua, na escola e em outros espaços de convivência.

Na sequência, organizados em pares e por temáticas, em consonância com a BNCC (Brasil, 2018) e com o RCG, além das especificidades de cada turma, os estudantes iniciaram a elaboração de projetos para posterior apresentação na Feira do Conhecimento da escola. Entre os temas abordados, destacam-se: preservação das águas marinhas; importância da mata ciliar; ciclo da água; poluição do solo; conservação da água; uso consciente da água; água potável; e ciclo hidrológico.

A construção do projeto envolveu a análise de dados coletados na comunidade escolar, debates, rodas de conversa, exibição de vídeos e elaboração de maquetes com o apoio das famílias. Após a análise dos dados, os estudantes foram incentivados a produzir materiais escritos e representações concretas, com vistas à socialização do conhecimento junto à comunidade escolar.

Destaca-se a relevância da reflexão sobre a conservação dos recursos naturais, especialmente da água, tendo em vista sua essencialidade para a sobrevivência humana e das futuras gerações, bem como seu papel na formação pessoal e social dos estudantes. De acordo com Vieira (2010), as propostas pedagógicas no ensino de Ciências devem incorporar metodologias inovadoras que favoreçam a interação do aluno com o objeto de estudo e sua dimensão social. Nesse sentido, o projeto enfatizou a importância da adoção de práticas sustentáveis no cotidiano, contribuindo para a construção de um futuro mais equilibrado e saudável. Ressalta-se, por fim, que a preservação da água e do meio ambiente é uma responsabilidade coletiva, e que ações locais, ainda que pequenas, produzem impactos significativos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a conclusão do Projeto foi possível perceber o engajamento da comunidade escolar, apresentando maior consciência sobre a importância da água para nossa sobrevivência e sua conservação para futuras gerações.

Além de desenvolver a criatividade, interesse, expressão oral, responsabilidade e participação dos estudantes envolvidos, as três turmas do 1º ano e duas turmas do 4º ano foram selecionadas para uma apresentação regional, a seleção foi realizada por professores da Universidade Federal Fronteira Sul (UFFS) e membros docentes da 15ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE), a apresentação foi realizada na UFFS, em Erechim/RS, no segundo semestre de 2025, sendo um evento que buscou popularizar a ciência e estimular crianças e jovens do Ensino Fundamental e Médio a

desenvolverem pesquisas científicas e tecnológicas, envolvendo diversas escolas da região norte do estado.

REFERÊNCIAS

ALVES, R.T.L. *et al.* A importância da inserção da educação ambiental nas escolas: uma revisão de literatura. *In*: PEREIRA, V.S.; FERNANDES, M.R.; OLIVEIRA, M.A.S. (Orgs.). **Meio Ambiente e Sustentabilidade: conceitos e aplicações**. 1. ed. Fortaleza, CE: IMAC, 2024. p. 45-60.

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

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

JACOB, P.R. Educação Ambiental, Cidadania e Sustentabilidade. **Cadernos de Pesquisa**, [S.l.], v. 118, p. 189-205, 2003.

MORAES, D.P.; PAVANI, L.A. Mapas no ensino de Geografia: contribuições à Educação Ambiental. **Revista OLAM Ciência & Tecnologia**, Rio Claro, SP, 2007.

PRIMA – Mata Atlântica e Sustentabilidade. **Sustentabilidade na escola**, 2025. Disponível em: <https://prima.org.br/sustentabilidade-na-escola/>. Acesso em: 1 set. 2025.

RAMOS, E.V.S. **Relato de experiência**: uma abordagem sobre a exploração e preservação dos recursos hídricos disponíveis. 2019. 33f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Química) – Instituto Federal da Paraíba, Sousa, PB, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ifpb.edu.br/handle/177683/2694>. Acesso em: 01 set. 2025.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial curricular gaúcho: educação infantil e ensino fundamental**. Porto Alegre, RS: SEDUC, 2018. Silva, 2008

SILVA, T.T. Monitoramento da Qualidade da Água da Foz do Rio Santa Maria da Vitória e da Baía de Vitória/ES, Por Meio de Estudos Sistemáticos de Parâmetros Físico Químicos e Biológicos. **Revista Virtual de Química**, [S.l.], v. 10, n. 5, p. 1-20, 2008.

VIEIRA, V. Construindo saberes: aulas que associam conteúdos de genética à estratégias de ensino-aprendizagem. **Revista Práxis**, [S.l.], ano 2, n. 3, jan., 2010.



DIÁRIO DE BORDO E PASSAPORTE PEDAGÓGICO: PROMOVENDO O PROTAGONISMO ESTUDANTIL NA ESCOLA ÉRICO VERÍSSIMO

Luciana Alesso¹

Marlene Maria Campesatto²

Consuelo Ana Paludo Dal Vesco³

Wahidy Ana Makki Detoni⁴

Mirtes Bampi Santa Catarina⁵

Katiane de Oliveira⁶

RESUMO

A equipe gestora da Escola Estadual de Ensino Médio (EEEM) Érico Veríssimo, de Erechim/RS, desenvolveu o projeto *Diário de Bordo e Passaporte Pedagógico* nas turmas de Ensino Fundamental e Ensino Médio, uma proposta de registro, reflexão, responsabilidade e motivação do grupo

¹ Especialista em Gestão Escolar, Pedagoga, Professora da Escola Estadual de Ensino Médio Érico Veríssimo Erechim/RS.

² Mestre em Português (Linguística Aplicada), pela Universidade Católica De Pelotas - Pelotas/RS e Supervisora da Escola Estadual de Ensino Médio Érico Veríssimo - Erechim/RS.

³ Especialista em Ensino da Matemática e Gestão Escolar, Vice-diretora e Supervisora da Escola Estadual de Ensino Médio Érico Veríssimo/RS.

⁴ Professora de Português, arteterapeuta e Orientadora da Escola Estadual de Ensino Médio Érico Veríssimo - Erechim/RS.

⁵ Especialista em Educação Especial, Historiadora, Professora da Escola Estadual de Ensino Médio Érico Veríssimo Erechim/RS.

⁶ Especialista em Gestão Escolar e Metodologias da Língua Portuguesa, professora de língua portuguesa e orientadora educacional da Escola Estadual de Ensino Médio Érico Veríssimo Erechim/RS.

estudantil que surge como uma iniciativa de busca da consolidação do protagonismo e da corresponsabilidade estudantil. Sob a responsabilidade dos presidentes e vice-presidentes de cada turma, o *Diário de Bordo* é um instrumento de registro diário de aulas, das ausências de professores e estudantes e outros fatos relevantes do cotidiano em sala de aula. O *Passaporte Pedagógico* se apresenta como uma estratégia de motivação, premiando a turma pela frequência e participação como sujeitos ativos no processo educacional. A experiência do projeto tem aumentado o engajamento coletivo e o protagonismo juvenil, promovendo o sentimento de pertencimento dos estudantes no universo escolar.

Palavras-chave: diário de bordo; passaporte; protagonismo.

1 INTRODUÇÃO

O acompanhamento da rotina pedagógica e a baixa frequência dos estudantes da escola configuram um desafio constante para o corpo docente e equipe gestora da escola Érico Veríssimo. A busca por estratégias que promovam o protagonismo estudantil e o engajamento de todos é essencial para a melhoria dos índices e atingir as metas educacionais almejadas. Por meio da criação de espaços para a participação, motivação e promoção do sentimento de corresponsabilidade, os estudantes poderão se sentir como parte ativa do processo de ensino-aprendizagem.

Desta forma, a equipe diretiva da EEEM Érico Veríssimo criou e implementou o projeto *Diário de Bordo e Passaporte Pedagógico: promovendo o protagonismo estudantil na Escola Érico Veríssimo*, nas turmas de Ensino Fundamental e Ensino Médio. O *Diário de Bordo*, por meio do registro diário dos aspectos mais relevantes de sala de aula, possibilitou intervenções pedagógicas necessárias por parte da equipe diretiva.

O *Passaporte Pedagógico* se constitui como recurso motivacional para cada turma que busca trabalhar para o bem coletivo. Estas duas ferramentas demonstraram ser experiências inovadoras da gestão pedagógica e democrática da comunidade escolar.

2 METODOLOGIA

A metodologia se caracteriza como um estudo de caso, com abordagem qualitativa, fundamentada em princípios pedagógicos e teóricos que promovem o protagonismo estudantil e a corresponsabilidade no ambiente escolar. A implementação do projeto *Diário de Bordo* e *Passaporte Pedagógico* foi conduzida pela equipe gestora da escola, que idealizou e coordenou as ações. O projeto consistiu na aplicação de duas ferramentas principais: o *Diário de Bordo* e o *Passaporte Pedagógico*. O primeiro foi utilizado como instrumento de registro diário, sendo preenchido pelos presidentes e vice-presidentes de cada turma. Os registros incluíram informações sobre os conteúdos trabalhados, metodologias aplicadas, ausências de professores e estudantes, e outros acontecimentos relevantes no cotidiano escolar.

O *Passaporte Pedagógico* foi concebido como um recurso motivacional, no qual as turmas recebiam carimbos (representados por ícones de aviões) como forma de reconhecimento pelo engajamento, participação ativa e frequência. Ao final de cada bimestre, os carimbos acumulados eram trocados por momentos de lazer coletivo, como sessões de cinema, jogos ou piqueniques.

Os dados coletados por meio do *Diário de Bordo* e do *Passaporte Pedagógico* foram analisados pela equipe diretiva e pelos docentes, permitindo reflexões sobre a prática pedagógica e a realização de intervenções para aprimorar o processo de ensino-aprendizagem. A metodologia foi embasada em referenciais teóricos de autores como Paulo Freire (1996); Paro (2001); Luckesi (2011) e Libâneo (2013), que destacam a importância da participação ativa dos estudantes, da avaliação formativa e da motivação no contexto educacional.

Os resultados obtidos foram analisados qualitativamente, considerando os impactos do projeto no engajamento dos estudantes, no fortalecimento do protagonismo juvenil e na integração da comunidade escolar.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

A promoção do protagonismo estudantil constitui uma prática pedagógica inovadora, que favorece e melhora o processo educacional. O projeto do *Diário de Bordo e Passaporte Pedagógico* pode ser compreendido a partir de diferentes concepções educacionais.

O registro diário sobre a sala de aula, realizado pelos estudantes, promove reflexão sobre a prática, ao mesmo tempo que dá voz ao sujeito aprendiz. Desta forma, aproxima-se da perspectiva de Paulo Freire (1996), quando diz que educar é um ato de formação mútua, em que professores e estudantes constroem juntos o conhecimento.

Luckesi (2011) entende que a avaliação é um acompanhamento contínuo, não apenas verificação de resultados. Por meio do registro sistemático da rotina escolar nos aproximamos da concepção de avaliação processual e formativa. O *Diário de Bordo* se torna um instrumento que auxilia no monitoramento da prática pedagógica, permitindo análises, reflexões e ajustes no decorrer do processo.

Ao atribuir aos líderes de turma a responsabilidade pelo *Diário de Bordo*, a escola reconhece e estimula a liderança estudantil como parte do processo formativo, valorizando o protagonismo juvenil, que é apontado como indispensável para autores que tratam da gestão democrática. Paro (2001) nos lembra que a escola pública precisa criar mecanismos de participação efetiva dos sujeitos, de modo a fortalecer a autonomia e a corresponsabilidade.

Além disso, o *Passaporte Pedagógico* se apresenta conectado às teorias de motivação na escola. Para Libâneo (2013), o reconhecimento e incentivo são elementos fundamentais para a valorização do esforço dos estudantes e para o fortalecimento da cultura da cooperação.

O projeto desenvolvido se constitui como prática inovadora de fortalecimento da participação dos estudantes promovendo a corresponsabilidade no cotidiano escolar.

4 RELATO DE EXPERIÊNCIA

Promover práticas pedagógicas que favoreçam o protagonismo estudantil é essencial para a formação de sujeitos críticos, participativos, autônomos e atuantes em sua comunidade.

Com este objetivo, a Escola Érico Veríssimo idealizou o projeto que consistiu na entrega de um *Diário de Bordo* a cada turma. Os presidentes e vice-presidentes de cada turma ficaram com a responsabilidade de realizar os registros no diário: objeto do conhecimento trabalhado na aula, metodologia, ausências de professores ou estudantes e outros fatos que julgassem relevantes.

O *Diário de Bordo* contém também o controle do *Passaporte Pedagógico*: um espaço destinado aos carimbos (avião) de reconhecimento aplicados pelos professores sempre que a turma demonstre empenho, participação ativa e boa frequência. A cada bimestre, com até quatro carimbos acumulados, a turma podia trocar o passaporte por um momento de lazer coletivo, como cinema, jogos ou piqueniques.

Essa experiência mobilizou a comunidade escolar no primeiro semestre do ano de 2025. Percebemos alguns resultados positivos como o protagonismo estudantil, o engajamento, a transparência pedagógica e a integração.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final do projeto, concluímos que práticas simples, fundamentadas em princípios pedagógicos sólidos, podem transformar a cultura escolar. Podemos reafirmar, com esta experiência, que a inovação não está em grandes recursos, mas em iniciativas criativas e intencionais que valorizam o papel ativo dos estudantes no processo educativo.

A EEEM Érico Veríssimo reafirma, com esta experiência, que a inovação não está apenas em grandes recursos, mas em iniciativas criativas

e intencionais que reconhecem e valorizam o papel ativo dos estudantes no processo educativo.

REFERÊNCIAS

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1996.

LIBÂNEO, J.C. Didática. São Paulo, SP: Cortez, 2013.

LUCKESI, C.C. Avaliação da aprendizagem escolar. São Paulo, SP: Cortez, 2011.

PARO, V.H. Gestão Democrática da Escola Pública. São Paulo, SP: Cortez, 2001.



FAKE NEWS CIENTÍFICAS: DÁ PARA ACREDITAR EM TUDO QUE SE VÊ NA INTERNET?

Débora Schmidt Zattera¹
Maira Menin²

RESUMO

Neste relato de experiência iremos apresentar o projeto *Fake news científicas: dá para acreditar em tudo que se vê na internet?* O projeto foi desenvolvido na Escola Estadual de Ensino Médio Érico Veríssimo, de Erechim/RS, com os estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental II. Tivemos como objetivo desenvolver o pensamento crítico, habilitando os discentes a reconhecer notícias falsas em contextos científicos. A partir das habilidades adquiridas, eles criaram cartazes e campanhas educativas para apresentação à comunidade escolar. Foi possível observar que a comunidade se mostrou interessada pelo tema, apreciando a apresentação proposta. Entendemos como resultado expressivo a reflexão propiciada por esse projeto.

Palavras-chave: pensamento crítico; educação científica; cidadania digital; desinformação; notícias falsas.

¹ Graduada em Letras - Português, Inglês e Respectivas Literaturas. Especialista em Ensino e Aprendizagem em Língua Portuguesa, Literatura e Arte. Professora da Escola Estadual de Ensino Médio Érico Veríssimo – Erechim/RS.

² Graduada em Letras – Português, Espanhol e respectivas Literaturas. Especialista em Língua Portuguesa e Literatura. Professora da Escola Estadual de Ensino Médio Érico Veríssimo – Erechim/RS.

1 INTRODUÇÃO

A disseminação de notícias falsas, principalmente em relação à ciência, tem se tornado cada vez mais comum e alarmante. Essas informações falsas têm impacto na saúde pública, meio ambiente e comportamento coletivo. Levando em conta esse contexto, o projeto *Fake News Científicas: dá para acreditar em tudo na internet?* foi apresentado na Mostra Científica da Escola Estadual de Ensino Médio (EEEM) Érico Veríssimo, em 2025, com o objetivo aumentar a consciência crítica dos estudantes e orientá-los a distinguir os fatos de boatos, enfatizando a relevância de procurar por fontes confiáveis. A pesquisa se justifica pela necessidade de incentivar, desde a infância, uma educação que priorize a análise cuidadosa da informação. Os principais objetivos foram desenvolver o pensamento crítico, ensinar como identificar as *fake news* e conscientizar a comunidade escolar.

2 METODOLOGIA

O objetivo deste trabalho foi descrever uma experiência pedagógica desenvolvida com estudantes do Ensino Fundamental II, especificamente com uma turma do 6º ano de uma escola pública estadual localizada no município de Erechim/RS. O projeto foi desenvolvido no segundo trimestre de 2025.

A proposta teve início no espaço de planejamento docente, com a definição das ideias centrais, sendo posteriormente apresentada aos estudantes. A partir disso, os alunos foram convidados a refletir sobre *fake news* recorrentes no cotidiano e amplamente disseminadas na sociedade. Após a elaboração de uma lista inicial, os estudantes foram organizados em grupos, ficando cada um responsável pela investigação de uma temática, com base em fontes confiáveis.

Na etapa seguinte, os grupos socializaram os resultados de suas pesquisas com a turma. Posteriormente, os estudantes foram incentivados a produzir materiais escritos e recursos digitais, como *QR codes*, com o objetivo de divulgar as informações verificadas a um público mais amplo.

Desse modo, a abordagem metodológica articulou elementos de pesquisa, educação digital e uso de tecnologias no contexto educacional, promovendo o envolvimento ativo dos estudantes no processo de investigação e contribuindo para o desenvolvimento de uma postura crítica diante da disseminação de notícias falsas.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

Segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o letramento digital é a habilidade de acessar, analisar e produzir comunicação em diversos contextos. O projeto se baseia na importância desse letramento e das informações disponíveis na *internet*. A Organização Pan- Americana de Saúde (OPAS) afirma que combater a desinformação, principalmente ligadas à área científica, é fundamental para a Saúde Mundial. A OPAS alerta sobre os perigos das *fake news* em relação à adesão de tratamentos e vacinação. Além disso, o trabalho está alinhado ao pensamento crítico, que é a capacidade de avaliar informações específicas e julgá-las de maneira crítica e objetiva.

O projeto ajuda a formar cidadãos autônomos e conscientes de seu papel na sociedade ao permitir que os estudantes tirem dúvidas, analisem e contextualizem as informações. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) argumenta que o papel social da escola consiste em “Desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum para o exercício da cidadania e fornecê-lo meios para progredir no trabalho e estudos posteriores” (Brasil, 1996, s/p).

4 O RELATO DE EXPERIÊNCIA

“Você já parou para pensar se as notícias que você lê são confiáveis? Como você faz para verificar?” A partir desses questionamentos, iniciou-se o projeto. Partindo das questões, os estudantes foram instigados a refletir sobre o tema *fake news*.

O termo *fake news* ganhou fama a partir de 2016 após dois fenômenos de grande repercussões na política, a saída do Reino Unido da União Europeia e a Eleição de Donald Trump como presidente dos Estados Unidos da América (Cruz *et al.*, 2017). No Brasil, a falta de informação segura e a busca por informações confiáveis é um problema que precisa ser combatido. Faz-se importante inserir os estudantes no combate e na busca por consciência crítica, capaz de mudar a realidade e chamar atenção da comunidade para os riscos de compartilhar notícias falsas sem checar.

Segundo Ismar de Oliveira Soares (*apud* Instituto Unibanco, 2023, s/p), “as características das *fake news* colocaram em evidência a importância da educação para a mídia e a necessidade de incluir esse tema nas escolas”, além do mais, aponta que “as escolas estão buscando apoio e experiências bem-sucedidas para implementar projetos de educação midiática”.

A pesquisa surgiu a partir das questões norteadoras e foram propostas *fake news* como: Vacina muda o DNA? O micro-ondas dá câncer? Antibióticos matam vírus? Comer à noite engorda mais? A execução do projeto foi dinâmica e repleta de aprendizado. Em um primeiro momento, ficou claro que muitos alunos não refletiam ou checavam sobre as informações que circulam nos mais diversos meios. Na fase inicial, quando as *fake news* foram identificadas, foi fundamental para que eles percebessem como esses rumores estão sempre presentes em nossa vida. Esta parte da pesquisa foi interessante pela descoberta e o aprendizado em buscar fontes confiáveis para desmentir as informações levantadas. Em um segundo do momento, iniciou-se a criação de materiais acessíveis, como, cartazes, *QR codes* e imagens. O resultado foi a apresentação na Mostra Cultural na escola, mostrando o quão importante foi esse experiência para desenvolver uma atitude mais crítica e responsável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a conclusão do projeto foi possível perceber que o trabalho alcançou o objetivo proposto, ao despertar o interesse dos discentes pela busca de informações confiáveis e pela ciência. Vale destacar a percepção

de que a autonomia na busca de informações cresceu, na investigação e na produção de materiais.

Um dos desafios enfrentados foi a necessidade de adequar a linguagem para diferentes públicos. Futuramente, pensa-se em ampliar esses estudos e envolver mais turmas e seus familiares para influenciar na verificação de dados.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

CRUZ, F.B.; *et al.* O fenômeno das “fake news”: definição, combate e contexto. São Paulo, SP: InternetLab, 2017. Disponível em: <https://revista.internetlab.org.br/wp-content/uploads/2020/02/o-fenomeno-das-fake-news-definicao-combate-e-contexto.pdf>. Acesso em: 12 set. 2025.

INSTITUTO UNIBANCO. O que é busca ativa escolar? 18 ago. 2023. Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/aprendizagem-em-foco/42/>. Acesso em: 12 set. 2025.

OPAS. Organização Pan-Americana Da Saúde. **Entenda a infodemia e a desinformação na luta contra a COVID-19**. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid-19/comunicacao-estrategica-e-risco/entendendo-infodemia-e-desinformacao-na-luta-contra-covid-19>. Acesso em: 13 set. 2025.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Media and information literacy**. Disponível em: <https://www.unesco.org/en/media-information-literacy>. Acesso em: 13 set. 2025.



O JOGO DE TACOBOL NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Maiara Rosset Marca¹

RESUMO

No início do ano letivo de 2025, em consonância com as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), foi desenvolvida uma proposta pedagógica voltada à unidade temática dos esportes de campo e taco, com ênfase na compreensão dos elementos da lógica interna do críquete. A partir desse referencial, buscou-se também criar possibilidades de adaptação dessa prática ao contexto escolar. Considerando as limitações estruturais e a escassez de materiais frequentemente observadas nas aulas de Educação Física, o trabalho incorporou o jogo de taco como alternativa viável, abordando suas regras, materiais, diferentes nomenclaturas regionais e aspectos históricos, por se tratar de uma brincadeira popular e tradicional. Diante do cenário contemporâneo, marcado pela redução das brincadeiras de rua, a proposta despertou nos estudantes o interesse pela valorização e preservação dessas práticas culturais. Ao longo do processo, os alunos aprenderam e vivenciaram o jogo, demonstrando motivação e engajamento, além de manifestarem iniciativa em compartilhar o conhecimento adquirido com outros colegas da escola. A experiência evidenciou o potencial pedagógico das práticas corporais tradicionais na promoção da aprendizagem significativa e da valorização cultural.

Palavras-chave: taco; brincar; jogo popular; prática.

¹ Graduada em Educação Física e Especialista em Gestão Educacional. Professora da Escola Estadual de Ensino Fundamental Érico Veríssimo – Erechim/RS.

1 INTRODUÇÃO

O tacobol (versão brasileira simplificada e popular do críquete), também conhecido como bete-ombro ou Bets, é um jogo de rua popular no Brasil que, quando levado para o ambiente escolar, oferece a oportunidade de explorar diversos aspectos do desenvolvimento físico, social e cultural dos estudantes. Além de ser uma atividade dinâmica e divertida, ele pode ser uma ferramenta pedagógica de suma valia para o professor de educação física, permitindo a abordagem de conceitos como estratégia, trabalho em equipe, respeito às regras e a importância do jogo como manifestação cultural. Ao resgatar e adaptar esse jogo tradicional na escola promovemos a prática de atividade física, valorizando as raízes e as brincadeiras que fazem parte da história do nosso país.

2 METODOLOGIA

A proposta metodológica adotou uma abordagem progressiva, estruturada do simples ao complexo, com o objetivo de garantir que os estudantes compreendessem as regras do jogo, seus fundamentos táticos e a importância do trabalho em equipe. O processo foi organizado em três fases principais: introdução e familiarização; desenvolvimento de habilidades; e aplicação e vivência do jogo.

Na primeira fase, de introdução e familiarização, buscou-se apresentar o jogo por meio de uma linguagem acessível, favorecendo a compreensão inicial dos alunos. Inicialmente, foi realizada a apresentação do tacobol, abordando suas origens, características e formas de execução. Também foram apresentados os materiais utilizados (tacos e bola) e a organização do espaço de jogo. Considerando a realidade da escola, o jogo foi adaptado com o uso de materiais alternativos, como raquetes de plástico e pedaços de madeira, além da delimitação do espaço com giz. As regras básicas foram expostas de forma simplificada, com o apoio de representações no quadro. Foram abordados aspectos como o objetivo do jogo, rebater a bola e percorrer as bases, as formas de pontuação, as estratégias de defesa, como a “queima” da base, e o sistema de revezamento entre as equipes. Como

atividade inicial, os alunos participaram de jogos adaptados em duplas, semelhantes à dinâmica da “queimada”, nos quais a pontuação era obtida por meio da movimentação entre as bases, sendo zerada em caso de eliminação, com conseqüente alternância entre as equipes.

Na segunda fase, voltada ao desenvolvimento de habilidades, foram propostas atividades de familiarização com os materiais e os movimentos básicos do jogo. Os estudantes realizaram exercícios em duplas, envolvendo o lançamento e a rebatida da bola com o taco, bem como a prática de deslocamentos e marcação de pontos. Essas atividades contribuíram para o desenvolvimento da coordenação motora, do controle dos objetos e da compreensão das dinâmicas do jogo, sem a pressão de uma partida formal.

Na terceira fase, de aplicação e vivência do jogo, os alunos passaram a aplicar os conhecimentos construídos em situações de jogo. Inicialmente, foram realizadas partidas com regras simplificadas e, à medida que os estudantes demonstraram maior domínio, avançou-se para a prática com regras mais completas do tacobol. Durante essa etapa, foram incentivados valores como o espírito esportivo, o respeito aos adversários e a cooperação entre os participantes. Ao final das atividades, promoveu-se um momento de análise e reflexão, no qual os alunos discutiram as estratégias utilizadas, os desafios enfrentados e possíveis melhorias, consolidando o jogo como um espaço de aprendizagem significativa.

Ao longo de todas as fases, o professor atuou como mediador do processo, incentivando a participação de todos, adaptando as atividades às necessidades do grupo e promovendo um ambiente pautado no respeito, na inclusão e no engajamento dos estudantes.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) classifica o jogo de taco como pertencente à categoria dos esportes de campo e taco, inserindo-o nas unidades temáticas de Esportes e Brincadeiras e Jogos Populares (Brasil, 2018). Essa prática favorece o desenvolvimento de habilidades motoras, ao mesmo tempo em que contribui para a valorização da cultura corporal. Entre

as competências previstas pela BNCC, destacam-se a compreensão da cultura corporal, na medida em que o estudante reconhece o tacobol como patrimônio da cultura popular brasileira, identificando suas origens e transformações, e a promoção da interação social, por meio do desenvolvimento do diálogo, da cooperação e da resolução de conflitos em situações de jogo.

Para os estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), a habilidade EF89EF01 pode ser mobilizada quando os alunos experimentam diferentes papéis no contexto do jogo, como jogador, árbitro ou técnico, favorecendo o protagonismo e o trabalho coletivo. Nesse processo, observam-se avanços tanto em capacidades físicas quanto cognitivas, evidenciados no aprimoramento da coordenação óculo-manual (rebater), da agilidade (deslocamento entre as bases) e da precisão (lançamento da bola ao alvo). Tais experiências também contribuem para o desenvolvimento de processos cognitivos, como a tomada de decisão rápida e a resolução de problemas estratégicos.

De acordo com Darido *et al.* (2018), a abordagem do tacobol no contexto escolar não deve se restringir à execução do jogo, mas priorizar a compreensão de sua lógica interna. Isso implica analisar a dinâmica entre ataque, caracterizado pela rebatida com o objetivo de ganhar tempo, e defesa, centrada no lançamento da bola para atingir o alvo, além de considerar o resgate histórico de suas variações regionais, como o bets, e suas relações com o críquete.

No que se refere à dimensão procedimental (saber fazer), espera-se que os estudantes desenvolvam habilidades motoras e táticas por meio da prática da coordenação necessária à rebatida e da precisão no lançamento. O senso estratégico é ampliado a partir da elaboração de táticas em dupla e da comunicação eficiente para a troca de bases. Ademais, a criatividade é estimulada pela possibilidade de adaptação de regras, materiais e espaços, conforme sugerido por Darido *et al.* (2018), favorecendo a inclusão e a participação de todos.

Por fim, na dimensão atitudinal (saber ser), destacam-se valores e comportamentos essenciais à formação integral dos estudantes. O

protagonismo é incentivado ao possibilitar que os alunos assumam funções como a de árbitro, mediando conflitos durante o jogo. A cooperação, a ética e o respeito são trabalhados por meio da honestidade na marcação de pontos, promovendo a transposição de valores das práticas de rua para o contexto escolar.

4 O RELATO DE EXPERIÊNCIA

No início do ano letivo de 2025, o esporte de campo e taco foi introduzido de maneira teórica, por meio de diálogos e demonstrações das regras e variações do Tacobol (ou jogo de taco). A recepção foi imediata: os estudantes demonstraram grande motivação e curiosidade para transpor o conhecimento teórico para a prática em quadra.

Durante a primeira vivência, o principal desafio foi gerenciar a ansiedade coletiva. Os alunos questionavam constantemente como “acertar a rebatida” ou “mirar na casinha”, evidenciando o desejo de dominar a técnica antes mesmo de experimentar o jogo. Para acolher essa angústia, iniciamos prontamente a prática, permitindo que o aprendizado ocorresse de forma orgânica.

A quadra foi organizada em cinco pistas, cada uma ocupada por quatro estudantes em partidas simultâneas. As duplas foram formadas pelos próprios alunos, com o intuito de promover a autonomia, a socialização e o protagonismo. Como as partidas ocorriam de forma concomitante, as dúvidas que surgiam eram sanadas por meio da pausa no jogo e do diálogo. As regras para cada particularidade eram discutidas entre a professora e os jogadores de ambas as equipes, buscando-se um consenso ético antes de retomar a disputa.

À medida que o aperfeiçoamento motor progredia, com rebatidas mais potentes e lançamentos mais precisos ao alvo, as dúvidas evoluíram para o campo da estratégia. Surgiram questões sobre situações específicas, como o “balãozinho” (quando a bola é rebatida e pega no ar). As regras foram constantemente adaptadas visando à segurança e ao jogo justo. Um ponto de atenção pedagógica foi a fadiga relatada pelos alunos; embora quisessem

jogar mais, demonstravam cansaço rápido ao correr entre as bases, o que pode ser interpretado como um reflexo do sedentarismo agravado pelo estilo de vida moderno.

O Tacobol se tornou uma verdadeira “febre” na turma. O entusiasmo foi tamanho que alguns estudantes propuseram formar grupos de tutoria para ensinar outras turmas durante o intervalo. Embora essa iniciativa ainda demande uma organização que garanta a supervisão adulta e a segurança no recreio, o interesse demonstra o sucesso da atividade. Para finalizar o trimestre, os alunos consolidaram o aprendizado produzindo vídeos e apresentações de *slides* sobre a história, as regras e as curiosidades deste esporte, unindo a prática corporal ao uso de tecnologias digitais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aplicação da unidade temática de esportes de campo e taco, por meio do tacobol, demonstrou ser uma estratégia eficaz no desenvolvimento integral dos estudantes. Observou-se uma evolução significativa nas capacidades físicas de resistência, força explosiva, velocidade e agilidade. No campo cognitivo, os alunos apresentaram melhora substancial no tempo de reação e na tomada de decisão estratégica. A infraestrutura da escola, com seu amplo pátio externo, foi um facilitador determinante, permitindo a organização de múltiplas pistas e a participação simultânea de todos os discentes.

Contudo, a prática revelou limitações pedagógicas importantes, como a dificuldade de integração de alunos matriculados tardiamente. A defasagem entre esses estudantes e a turma que já dominava a lógica interna do jogo gerou sentimentos de deslocamento, evidenciando a necessidade de estratégias de nivelamento para alunos ingressantes.

Para intervenções futuras, propõe-se uma investigação mais rigorosa da flexibilidade articular, utilizando o protocolo do Banco de Wells em um modelo de pré e pós-teste, a fim de diagnosticar o impacto real da modalidade sobre essa valência física. Ademais, planeja-se a implementação de um programa de monitoria entre pares, no qual estudantes mais

experientes atuem como tutores dos iniciantes durante o recreio ou contraturno. Essa iniciativa fortaleceria o protagonismo juvenil e serviria como uma ferramenta estratégica no combate ao sedentarismo infantil e juvenil, promovendo um estilo de vida ativo dentro da comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

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

DARIDO, Suraya Cristina; *et al.* **Práticas corporais: educação física: 6º a 9º anos: manual do professor**. 1. ed. São Paulo, SP: Moderna, 2018.

TEMPOJUNTO. **Brincadeira de rua que é um clássico: jogo de taco**. 2022. Disponível em:

<https://www.tempojunto.com/2022/01/03/brincadeira-de-rua-que-e-um-classico-jogo-de-taco/>. Acesso em: 18 ago. 2025.



RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS CONTEXTUALIZANDO FRAGRÂNCIAS

Joana A. Stolarski Openkoski¹

RESUMO

Nos Estudos de Aprendizagem Contínua (EAC) de Matemática, da turma 1C, foi realizado um estudo dirigido sobre conjuntos numéricos, visando estimular o raciocínio lógico e a aplicação prática do conteúdo. Inicialmente, os estudantes participaram de uma atividade sensorial, ao experimentar diferentes perfumes, registrando suas preferências em uma tabela. A partir disso, foi elaborado o enunciado do problema e resolvido por meio do Diagrama de Venn, permitindo a visualização das intersecções. Em seguida, foram propostas questões variadas relacionadas ao tema, consolidando a aprendizagem. Para reforçar a compreensão, a professora utilizou cordas e cores distintas na representação dos conjuntos, tornando a atividade mais dinâmica e visual. Os resultados demonstraram maior participação dos alunos, compreensão significativa do conteúdo e interação entre colegas. A experiência evidenciou a importância de relacionar situações cotidianas à matemática, fortalecendo o vínculo entre os estudantes e estimulando o aprendizado de forma prática e criativa.

Palavras-chave: perfumes; diagrama de venn; interação; aprendizagem.

¹ Graduada em Matemática (URI Erechim). Especialista em Ensino Lúdico da Matemática (IBPEX). Professora da rede pública estadual na Escola Estadual de Ensino Médio (EEEM) Érico Veríssimo – Erechim/RS.

1 INTRODUÇÃO

O presente relato descreve uma experiência desenvolvida no EAC de Matemática, da turma 1C, cujo foco foi o estudo dos conjuntos numéricos a partir de situações contextualizadas. A atividade buscou aproximar os estudantes do conteúdo de forma prática e dinâmica, utilizando recursos variados como perfumes, tabelas, diagramas e materiais concretos. A proposta se justifica pela necessidade de tornar o ensino da matemática mais atrativo, favorecendo a participação dos alunos e a construção significativa do conhecimento. O objetivo principal consistiu em estimular o raciocínio lógico, a resolução de problemas e a capacidade de relacionar conceitos abstratos com situações do cotidiano, promovendo maior interação entre os colegas e a compreensão efetiva do conteúdo.

Dessa forma, a experiência contribuiu para a aprendizagem dos conjuntos e para a valorização de metodologias ativas que integram diferentes linguagens no processo educativo.

2 METODOLOGIA

A atividade pedagógica aqui relatada foi realizada no EAC de Matemática, da turma 1C, da Escola Estadual de Ensino Fundamental Érico Veríssimo, em Erechim/RS, no final do primeiro trimestre, na segunda quinzena do mês de maio de 2025. Participaram todos os estudantes da turma, sob a orientação da professora responsável.

Inicialmente, foi proposta uma atividade de sensibilização, em que os alunos experimentaram diferentes perfumes e registraram suas preferências em uma tabela. Em seguida, a partir dos dados coletados, elaborou-se um enunciado de problema que foi resolvido com o auxílio do Diagrama de Venn, permitindo a análise das intersecções entre os conjuntos. Após essa etapa, os estudantes resolveram questões adicionais sobre conjuntos numéricos, consolidando o conteúdo.

Para reforçar a aprendizagem, foram utilizadas cordas e cores distintas na representação visual dos conjuntos, possibilitando maior compreensão e

fixação das ideias. A análise dos dados considerou a participação dos alunos, a clareza das respostas e o envolvimento coletivo durante a execução da proposta.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

O ensino da Matemática no Ensino Fundamental requer estratégias que aproximem o conteúdo formal do cotidiano dos estudantes (Freire, 1996; Ausubel, 1968). A abordagem de conjuntos numéricos, muitas vezes vista como abstrata, pode ser potencializada por meio de metodologias ativas e recursos concretos que favoreçam a aprendizagem significativa. O uso de diagramas, tabelas e representações visuais contribui para a compreensão das relações entre os elementos, desenvolvendo o raciocínio lógico e a capacidade de resolução de problemas.

O Diagrama de Venn, proposto por John Venn (1880), é uma representação gráfica utilizada para demonstrar relações entre conjuntos por meio de círculos que se sobrepõem. Essas sobreposições indicam elementos comuns entre os conjuntos, enquanto as partes não sobrepostas representam elementos distintos. Essa ferramenta visual facilita a compreensão de conceitos como união, interseção e diferença entre conjuntos, tornando o aprendizado mais acessível e significativo (Venn, 1880).

Além disso, atividades contextualizadas, que relacionam situações práticas ao conteúdo, estimulam o interesse, a motivação e a interação entre os alunos. A proposta pedagógica descrita neste relato encontra respaldo em perspectivas que defendem a valorização da experiência do estudante e a construção coletiva do conhecimento, destacando a importância da ludicidade, da experimentação e da interdisciplinaridade no processo de ensino-aprendizagem (Vygotsky, 1991).

4 O RELATO DE EXPERIÊNCIA

A atividade pedagógica realizada no EAC de Matemática, da turma 1C, da Escola Estadual de Ensino Fundamental Érico Veríssimo, em Erechim/RS, teve como foco o estudo dos conjuntos numéricos. Para tornar o conteúdo mais dinâmico e próximo da realidade dos estudantes, a proposta iniciou com uma atividade sensorial, em que os alunos experimentaram diferentes perfumes e registraram suas preferências em uma tabela.

A partir desses dados, foi elaborado um problema resolvido por meio do Diagrama de Venn, o que possibilitou a compreensão das intersecções entre os conjuntos. Em seguida, foram trabalhadas diversas questões sobre o tema, ampliando o domínio dos conceitos. Para consolidar a aprendizagem, utilizaram-se cordas e cores distintas na representação visual dos conjuntos.

Os resultados evidenciaram maior participação e engajamento da turma, além do desenvolvimento do raciocínio lógico e da capacidade de relacionar situações cotidianas ao conteúdo matemático. A experiência contribuiu para a formação acadêmica e pessoal dos alunos, reforçando a importância de metodologias ativas, da ludicidade e do aprendizado colaborativo no processo educativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização do EAC de Matemática, na turma 1C, possibilitou uma aprendizagem significativa sobre conjuntos numéricos, aproximando a teoria da prática por meio de atividades contextualizadas e lúdicas. O uso de perfumes, tabelas, diagramas e representações visuais favoreceu a participação ativa dos estudantes, que demonstraram maior interesse e compreensão do conteúdo. Como ponto positivo, destaca-se a criatividade da proposta, a interação entre os colegas e o fortalecimento do raciocínio lógico.

Entretanto, alguns alunos apresentaram dificuldade inicial na interpretação das situações propostas, o que indica a necessidade de maior tempo para a exploração dos conceitos. Recomenda-se que experiências

semelhantes sejam retomadas em outras turmas, com diferentes contextos práticos, a fim de consolidar o aprendizado. Assim, a atividade demonstrou ser relevante tanto para a formação acadêmica quanto para o desenvolvimento pessoal dos estudantes, evidenciando o valor de metodologias ativas no ensino da matemática.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D.P. **Educational psychology: a cognitive view**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.

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

VENN, J. **On the diagrammatic and mechanical representation of propositions and reasonings**. London: Macmillan, 1880.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1991.



SER PROFESSORA NA PANDEMIA: DESAFIOS DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Kaylani Dal Medico¹

RESUMO

O presente relato se refere à experiência de monitoria enquanto estagiária do Curso Normal, inserida na Escola Estadual de Ensino Médio Érico Veríssimo, no contexto pandêmico, do ano de 2020, no município de Erechim/RS. O objeto da *práxis* são três aulas remotas síncronas, realizadas em uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental, as quais a monitora teve de encarar desafios e se reinventar em um ambiente totalmente virtual, a fim de realizar intervenções pedagógicas de alfabetização. A metodologia utilizada é de estudo de caso, estudando a sala de aula invertida (*inverted classroom*), tendo por objetivo explorar os desafios do protagonismo das crianças ao analisar criticamente três aulas síncronas. Os resultados expressam que a Sala de Aula Invertida é um fenômeno contemporâneo educativo, enquanto evidenciam, em seu desenvolvimento durante a pandemia, críticas, problemas e desafios, como a dificuldade em garantir a aprendizagem de todos(as) os(as) alunos(as) da comunidade.

Palavras-chave Metodologias Ativas; Sala de Aula Invertida; Ensino Remoto; COVID-19; Aula síncrona.

¹ Acadêmica da 8ª fase do Curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Câmpus Erechim/RS. Foi assistente de alfabetização, estagiária, bolsista e monitora na Escola Estadual de Ensino Fundamental Érico Veríssimo – Erechim/RS, em períodos de 2019 a 2024. *E-mail:* kaylanidalmedico@gmail.com.

1 INTRODUÇÃO

A *práxis* desenvolvida e analisada neste relato foi realizada por uma monitora estagiária do Curso Normal, da Escola Normal José Bonifácio, na Escola Estadual de Ensino Médio Érico Veríssimo, no ano de 2020, em contexto pandêmico decorrente da COVID-19 (coronavírus *SARS-CoV-2*), junto a uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental, em processo de alfabetização.

Na turma em questão, o público-alvo era composto por treze (13) crianças frequentes, com faixa etária entre seis (6) e sete (7) anos. Dentre os discentes, havia nove (9) meninas e quatro (4) meninos, pertencentes à comunidade escolar do bairro no qual a escola está localizada. Neste relato, entende-se por aulas síncronas um ambiente virtual em que professores(as) e alunos(as) precisam estar conectados ao mesmo tempo (Maia; Mattar, 2007), em videoconferências interativas, portanto, a plataforma utilizada para as videochamadas foi o *Google Meet*, programa adquirido em parceria do Estado do Rio Grande do Sul¹, com o *Google For Education*.

Assim, as aulas duravam, em tempo-relógio, em torno de 45 minutos à uma hora de intervenção e mediação pedagógica, tendo em vista propostas com princípios na *Inverted Classroom*, que consiste em uma metodologia de ensino que inverte a ordem tradicional de aprendizagem (Bergmann; Sams, 2018): os(as) alunos(as) estudam o conteúdo em suas casas, por meio de tecnologias, materiais concretos ou outros recursos (neste relato, as professoras enviavam, uma vez ao mês, materiais para a casa dos/as estudantes), e utilizam o tempo síncrono para atividades mais ativas, como debates com a mediação do(a) professor(a) e dos(as) colegas, ou propostas complementares.

A Pandemia foi um momento de muita incerteza para todos(as), de repente veio o isolamento e ninguém mais podia ir para a escola, então, a escola teve de ir para as casas e se reinventar para alcançar todos(as) os(as) discentes. Neste reinventar, a organização do primeiro ano da Escola Érico Veríssimo, no ano de 2020, foi a seguinte: 1) organizava-se o material do

¹ Para mais informações, acesse: <https://educacao.rs.gov.br/rs-registra-maior-indice-de-acesso-ao-google-for-education-no-pais>

mês para serem enviados à casa dos estudantes; 2) Programavam-se videochamadas e intervenções pedagógicas via plataforma *Google Meet* semanais; 3) Reuniam-se as professoras e monitoras estagiárias das turmas para a avaliação mensal das *lives*.

Falar e pesquisar sobre a Pandemia e seus impactos no processo de ensino-aprendizagem durante aquele período, três (3) anos pandêmicos, significa entender e ressignificar esta história nos dias atuais, possibilitando a reflexão em torno das experiências com a finalidade de identificar, hoje, suas consequências, desafios ou/e benefícios.

Diante disso, o objetivo deste relato reflexivo é explorar e analisar criticamente os desafios para o protagonismo infantil em três aulas síncronas realizadas em uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental em etapa de Alfabetização, na Escola Estadual de Ensino Médio Érico Veríssimo, no contexto pandêmico de 2020, tecendo críticas às metodologias ativas, mas reconhecendo os limites e possibilidades do período histórico vivenciado.

2 METODOLOGIA

O presente estudo de caso será conduzido de maneira exploratória, a partir da análise crítica de três aulas síncronas realizadas no ano de 2020, em uma turma de primeiro ano da Escola Estadual de Ensino Médio Érico Veríssimo, em contexto de Pandemia e isolamento social, pela perspectiva de uma monitora estagiária do Curso Normal, que integrava a escola naquele momento. Os participantes da experiência contam com uma professora regente, uma monitora e treze crianças.

As etapas de análise se darão em três momentos: 1) exploração do referencial teórico; 2) análise da experiência 3) reflexão em torno da *práxis*. Um estudo de caso é uma metodologia de pesquisa que investiga um fenômeno específico em profundidade, dentro do seu contexto real, utilizando diversas fontes de dados para descrever e explicar o caso.

A exploração do referencial teórico trabalhará com autores e autoras que abordam a temática do Ensino Remoto, Aulas Síncronas, Metodologias

Ativas e Sala de Aula Invertida, enquanto teceremos algumas reflexões em torno da Educação Popular.

Quadro 1: Relação de aulas síncronas escolhidas para posterior análise

Aulas síncronas para análise				
Data	Tema	Proposta	Grade Curricular	BNCC
22 set. 2020	Origamis	Realizar um origami de tulipa para dar início à discussão da primavera	Artes	(EF15AR04) Experimentar diferentes formas de expressão artística, como dobradura, utilizando materiais e técnicas convencionais.
13 out. 2020	Dia Nacional do Livro	Um livro foi enviado para a casa de cada criança e as mesmas fizeram uma apresentação do que elas leram.	Língua portuguesa	(EF01LP25) Recontagens de histórias já lidas, observando os elementos de uma narrativa, como personagens, enredo, tempo e espaço
20 out. 2020	Números naturais	Contagem progressiva e regressiva dos números de 1 a 20	Matemática	(EF01MA01) Utilizar números naturais como indicador de quantidade ou de ordem em diferentes situações cotidianas e reconhecer situações em que os números não indicam contagem nem ordem, mas sim código de identificação.

Fonte: Diário de bordo da autora (2020).

3 REFERENCIAL TEÓRICO

O ensino remoto emergencial, implementado em razão da pandemia da COVID-19, fez a educação se reinventar. Diferente da Educação à Distância (EaD), planejada e estruturada, o ensino remoto se caracterizou pela urgência em dar continuidade às atividades escolares, exigindo adaptações rápidas de professores, estudantes e famílias. Nesse contexto, aulas síncronas e assíncronas foram uma das alternativas, mesmo em meio às restrições do isolamento social. Para Maia e Mattar (2007), aulas síncronas consistem em momentos de interação em tempo real, em que educadores e educandos compartilham o mesmo espaço virtual de aprendizagem.

Entre as estratégias pedagógicas utilizadas nesse período, destacam-se as Metodologias Ativas, mais especialmente, a Sala de Aula Invertida (*Flipped Classroom*), pois propõe a inversão da lógica tradicional de ensino: os conteúdos são disponibilizados previamente ao estudante, enquanto o tempo de aula é utilizado para discussões, atividades práticas e construção coletiva do conhecimento. Segundo Bergmann e Sams (2018), a proposta da sala de aula invertida permite que o tempo presencial (ou síncrono) seja dedicado à interação mais significativa, ampliando o engajamento dos(as) alunos(as).

Entretanto, ainda que apresente benefícios, também trouxe desafios. A falta de preparo das famílias, as limitações técnicas e o acesso desigual às tecnologias evidenciam as barreiras que impedem a efetiva participação de todos(as) os(as) estudantes, ampliando as desigualdades educacionais, no caso deste estudo, no município de Erechim/RS.

Nesse sentido, a reflexão do educador Paulo Freire (2017) se mostra essencial. Para o autor, a educação deve ser compreendida como prática de liberdade, mediada pelo diálogo, pela escuta e pela problematização da realidade. A perspectiva freireana da educação evidencia que, mesmo em um contexto de ensino remoto, a interação entre pares e a valorização da experiência dos sujeitos são fundamentais para a construção de aprendizagens significativas.

Assim, o referencial teórico que embasa este relato considera o ensino remoto emergencial como um campo de desafios e reinvenções pedagógicas, em que a sala de aula invertida e as metodologias ativas se configuram como estratégias de estímulo ao protagonismo infantil, desde que ancoradas em uma concepção dialógica e crítica de educação, conforme defendido por Freire (2017).

4 O RELATO DE EXPERIÊNCIA

Nas três aulas síncronas programadas, tivemos a presença média de onze (11) crianças. Enviamos todos os convites para as aulas por *e-mail*, por grupo de turma e também por *WhatsApp* para cada responsável, tínhamos até uma lista com contatos de telefone da turma para que as aulas tivessem grande participação e engajamento.

Entre as três aulas objeto de análise, todas apresentaram problemas de comunicação: microfones abertos por engano, problemas de conexão e *internet*, responsáveis que, em síntese, não tinham conhecimento de como funcionavam aquelas ferramentas e o aplicativo de videochamada, o que comprometeu grande parte do início das aulas, pois a monitora e a professora regente precisavam auxiliar na conexão das famílias.

As metodologias ativas, segundo Bergmann e Sams (2018), previam essa questão do que fazer com estudantes que não tinham acesso à *internet* ou com responsáveis sem o conhecimento adequado para o manejo das tecnologias digitais, uma preocupação crescente em relação à sala de aula invertida é a de que ela contribua para ampliar ainda mais o “abismo digital” entre os favorecidos e os desfavorecidos. Destaca-se, no contexto estudado, que nenhum aluno alegou não ter acesso a computadores, pessoais ou públicos, ou a um dispositivo portátil como um tocador de DVD. Estamos abertos a críticas a esse respeito, mas acreditamos que a falta de acesso equitativo não é obstáculo intransponível e pode ser superada com um pouco de criatividade e engenhosidade. Os interessados em tecnologia educacional precisam fazer tudo a seu alcance para transpor o abismo digital. “Nossa sugestão: peçam doações. Não uma, não cinco, mas tantas quantas forem

humanamente possíveis. Essa foi exatamente a maneira como superamos o problema da tecnologia inadequada em nossa sala de aula” (Bergmann; Sams 2018, p. 126).

Em pequena escala, na turma de análise, todos os estudantes tinham acesso às tecnologias, como preveem as metodologias ativas, mas ainda assim, havia muitos problemas de conexão, dependendo da localização no bairro da criança e o principal, famílias que não estavam preparadas para lidar com aquelas novas ferramentas, o que se torna uma falha dentro da metodologia e destaca, sim, a desigualdade social.

Contudo, naquele momento era a única forma, dentro do contexto emergencial pandêmico, de nos encontrarmos e alcançarmos aquelas crianças em diferentes realidades. Então, muitos responsáveis ligavam para a escola, que fornecia a ajuda necessária e orientação para o acesso às plataformas: *google classroom*, *google meet* e entre outros.

No entanto, apesar da incrível velocidade com que esse mercado vem se expandindo, os recursos humanos para atuar no novo paradigma não se desenvolveram com a mesma agilidade. Muito pelo contrário. Ainda não existe uma formação, ou melhor, um completo entendimento desses *players* (alunos, gestores, autores, tutores, conteudistas, professores e instituições) sobre os papéis que cada um desempenha, seus direitos, deveres e suas responsabilidades no novo processo (Maia; Mattar, 2007, p. 13).

Ou seja, com a suspensão das atividades presenciais, as escolas tiveram que se reinventar muito rápido, de qualquer jeito era necessário continuar o ano letivo, então foi preciso desenvolver estratégias mais rápidas do que qualquer formação que já tivéssemos: primeiro surgiram as ferramentas, e depois as formações e se era difícil para as/os professoras/es, os responsáveis também sentiram essa dificuldade de acesso por falta de recursos humanos.

A pergunta que pairou no ar durante os anos pandêmicos foi: “É possível efetivamente educar um ser humano à distância? O que significa ‘distância’ em EaD? Afinal de contas, o que é, e o que não é, educação a

distância?” (Maia; Mattar, 2007, p. 15), hoje, podemos dizer, a partir das três experiências de aulas síncronas durante aquele contexto, que a escola se reinventou como podia diante das limitações históricas e de saúde, e que foi importante ela não ter parado suas atividades. A escola foi um lugar de muita resistência durante esse período.

A partir das três experiências, conclui-se que, como afirma Paulo Freire (2017), a educação se faz em comunhão, o que inclui também o período remoto vivenciado (Maia; Mattar, 2007). Nesse sentido, evidencia-se a centralidade da interação entre pares. A educação dialógica pressupõe que os sujeitos se constituem e se reconstituem por meio do diálogo e da participação. Assim, nas experiências aqui analisadas, o ensino remoto não se configurou como uma prática de isolamento do sujeito, mas contemplou, de forma sistemática, espaços de encontro síncrono por meio de videochamadas, nos quais os estudantes puderam interagir com seus pares, colegas e professores(as), apesar dos desafios relacionados à conectividade.

Imagem 1: Experiência com a Primavera via *Google Meet*



Fonte: Diário de Bordo da autora (2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências vivenciadas durante o ensino remoto emergencial revelam tanto os desafios quanto as possibilidades do processo educativo em tempos de pandemia. A análise das três aulas síncronas demonstrou que, embora as metodologias ativas, como a sala de aula invertida, tragam contribuições importantes para o protagonismo infantil, principalmente no que diz respeito ao contexto descrito, a desigualdade no acesso às tecnologias e a falta de preparo das famílias e profissionais impactaram diretamente os resultados. Ainda assim, a escola se mostrou como espaço de resistência, criando estratégias para manter o vínculo pedagógico e garantir, dentro das limitações do período, a continuidade do processo de alfabetização. Conclui-se, portanto, que a prática educativa, mesmo em um contexto adverso, reafirma a importância do diálogo, da interação e da reinvenção constante como pilares da educação.

O estudo alcançou seu objetivo ao evidenciar que o protagonismo infantil, ainda que estimulado pelas metodologias ativas, foi constantemente atravessado por barreiras como a desigualdade no acesso às tecnologias, a falta de intimidade das famílias com os recursos digitais e as dificuldades de conexão. Contudo, verificou-se também que as crianças, quando inseridas em propostas interativas, conseguiram participar de forma significativa, demonstrando autonomia e engajamento. Assim, a análise crítica mostrou que, apesar das limitações, foi possível desenvolver momentos de protagonismo, reafirmando a importância da mediação docente e do diálogo como elementos essenciais da prática pedagógica mesmo em tempos pandêmicos.

REFERÊNCIAS

BERGAMNN, J.; SAMS, A. **Sala de Aula Invertida**: uma metodologia ativa de aprendizagem. 1. ed. Rio de Janeiro, RJ: LTC, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 64. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2017.

MAIA, C.; MATTAR, J. **ABC da EaD**. 1. ed. São Paulo, SP: Pearson Prentice Hall, 2007.



VIVÊNCIA DE SENSIBILIZAÇÃO INCLUSIVA

Leandra Kalles¹
Maiara Rosset Marca²
Silvia Rigo³
Terezinha I.L. de Marques⁴

RESUMO

Consiste no relato de uma experiência que acontece na Escola Estadual de Ensino Fundamental Érico Veríssimo, de Erechim/RS, por dois anos consecutivos, envolvendo todas as turmas do 1º ano do Ensino Fundamental I ao 3º ano do Ensino Médio. A proposta de vivências na condição hipotética de ter uma deficiência visou sensibilizar os estudantes para o acolhimento e empatia com os colegas que estão na condição de deficiência e que precisam ser acolhidos e desafiados a participar ativamente no grupo, com as adaptações e suportes necessários.

Palavras-chave: sensibilização; legislação; deficiência; escola.

¹ Graduada em Pedagogia e Especialista em Pedagogia, Psicopedagogia, Neuropsicopedagogia e Gestão Educacional. Professora do Atendimento Educacional Especializado, da Escola Estadual de Ensino Fundamental Érico Veríssimo – Erechim/RS.

² Licenciatura em Educação Física (UNIPAR), bacharelado em Educação Física (URI). Especialista em Gestão Educacional.

³ Professora de Educação Física da Escola Estadual de Ensino Fundamental Érico Veríssimo – Erechim/RS.

⁴ Graduada em Pedagogia e Educação Especial. Especialista em Psicopedagogia e no AEE. Professora do Atendimento Educacional Especializado da Escola Estadual Érico Veríssimo.

1 INTRODUÇÃO

Na proposta deste trabalho está imbuída a prática sensível de se colocar no lugar da pessoa com deficiência na vivência em atividades recreativas, generalizando a sensação para as atividades do cotidiano, a iniciativa parte da necessidade de sensibilizar para acolhida de todos os estudantes com alterações na mobilidade física ou deficiência sensorial (visual e auditiva), considerando que na escola temos um alto percentual de estudantes com deficiência e transtornos do neurodesenvolvimento.

O objetivo é alcançar a compreensão de que estar na condição de alteração no desenvolvimento, percepção ou mobilidade não é escolha da pessoa, e que todas as práticas esportivas e educativas são possíveis com adaptações de pequeno e grande suporte.

2 METODOLOGIA

A gincana de sensibilização inclusiva aconteceu por dois anos consecutivos, em 2022 e 2023, no mês de agosto, na Escola Estadual de Ensino Fundamental (EEEM) Érico Veríssimo, na Semana Nacional da Pessoa com Deficiência Intelectual e Múltipla, envolvendo todas as turmas do 1º ano Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio. No início da atividade foi apresentada contextualização alusiva a data, direitos e deveres dos estudantes com e sem deficiência, com base na Lei n. 13.146/2015 (Lei Brasileira de Inclusão – LBI), bem como a prevalência crescente de transtornos e questões de vulnerabilidade humana que podem levar ao diagnóstico de deficiência.

Na sequência, foram organizadas atividades em forma de circuito, para que todos os grupos tivessem a oportunidade de participar de todas as sensibilizações. Dentre as atividades: Labirinto Humano - com olhos vendados; Deslocamento pela escola - com olhos vendados; Vôlei sentado; Futebol sentado.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

Ao longo de todo o ano letivo, emergem demandas relacionadas aos estudantes com deficiência, bem como diversas barreiras que precisam ser minimizadas ou eliminadas. Entre elas, destacam-se as barreiras atitudinais, manifestadas por meio de falas preconceituosas, comportamentos de esquiva, estranhamento ou exclusão, as quais requerem um trabalho contínuo voltado à promoção do conhecimento e da sensibilização, com vistas à redução de práticas excludentes.

No contexto escolar, a ênfase dessa discussão se intensifica durante a Semana Nacional da Pessoa com Deficiência Intelectual e Múltipla, iniciativa de abrangência nacional que tem como objetivo promover a conscientização e sensibilização da sociedade acerca da existência, das necessidades e das potencialidades das pessoas com deficiência intelectual e múltipla. Busca-se, assim, evidenciar que essas pessoas são indivíduos de direitos e deveres, capazes de contribuir socialmente quando lhes são asseguradas condições e oportunidades adequadas. A referida semana também favorece a superação de preconceitos e a desconstrução de estereótipos, ao enfatizar as potencialidades em detrimento de uma visão centrada exclusivamente nas limitações.

Nesse sentido, torna-se fundamental a divulgação da legislação vigente e a adoção de uma concepção de deficiência ancorada no modelo biopsicossocial, conforme preconiza a LBI. Tal perspectiva desloca o foco da deficiência como atributo exclusivamente individual para compreendê-la como resultado da interação entre as limitações da pessoa e as barreiras impostas pelo meio, sejam elas físicas, comunicacionais ou atitudinais. Assim, a deficiência passa a ser entendida como um fenômeno socialmente construído, o que implica a responsabilidade coletiva na promoção de contextos mais inclusivos.

A atuação da escola orientada por esse paradigma contribui, portanto, para a construção de uma sociedade mais justa e humanizada. Nessa direção, o trabalho pedagógico com os estudantes, ao abordar o conceito de deficiência física e os contextos em que ela se manifesta, possibilita a ampliação do conhecimento e a compreensão de que tal condição não se

configura como uma escolha individual, mas como uma realidade que demanda respeito, equidade e garantia de direitos.

A deficiência física é uma condição que afeta a mobilidade, a coordenação ou a sensibilidade de uma pessoa, dificultando ou impedindo o pleno uso de uma parte do corpo. Essa condição pode ser congênita (quando a pessoa já nasce com ela) ou adquirida (resultante de acidentes, doenças ou lesões) (Google Gemini, s.d, s/p).

A proposta de formar os times e jogar futebol e vôlei sentado remete a condição do estudante que está na escola e apresenta paraplegia de membros inferiores, colocar-se na condição, mesmo que hipotética, sensibiliza para o respeito e solidariedade na busca por alternativas de participação e acolhimento.

Já a cegueira e a baixa visão são condições que afetam a capacidade de uma pessoa de enxergar, mas são classificadas de forma diferente. Ambas se referem a limitações visuais que não podem ser corrigidas com o uso de óculos, lentes de contato ou cirurgia convencional. Para sensibilização da condição de baixa visão e cegueira, os estudantes foram desafiados a se deslocar pela escola com os olhos vendados, construído ainda, um labirinto humano para vivência de entrar e sair do labirinto com os olhos vendados.

4 O RELATO DE EXPERIÊNCIA

A proposta de atividades teve a sua organização conforme o quadro abaixo e contou com a colaboração de todos os professores.

Quadro 01: Organização das atividades (Manhã)

Horário	Turmas	Atividades	Local	Responsável	Metodologia
Manhã 2º e 3º períodos	91 1º, 2º, 3º EM	1. Contextualização sobre o tema; 2. Labirinto humano – deficiência visual; 3. Labirinto no chão – deficiência visual;	1. Sala do AEE; 2. Saguão; 3. Sala de vídeo;	1 Professora Leandra; 2. Professora Maiara; 3. Professora Silvia;	Atividade 1, todas as turmas juntas no AEE. Depois divide a turma em 4 grupos, que seguem o circuito das atividades 2, 3,4,5 – permanecendo 15 minutos em cada atividade indo para a próxima.
4º e 5º períodos	41 -42 - 51 -52	4. Vôlei sentado- deficiência física; 5. Futebol sentado – deficiência física e trabalho em equipe.	4. Sala do AEE; 5. Sala dos Espelhos.	4. Professora Leandra; 5. Professora Terezinha	

Fonte: Elaborado pelas autoras (2026)

Quadro 02: Organização das atividades (Tarde)

Horário	Turmas	Atividades	Local	Responsável	Metodologia
Tarde Antes do intervalo Depois do intervalo	61,62, 71,81 11,12,21,22 31,32	1. Contextualização sobre o tema; 2. Labirinto humano – deficiência visual; 3. Labirinto no chão – deficiência visual; 4. Vôlei sentado - deficiência física; 5. Futebol sentado – deficiência física e trabalho em equipe.	1. Sala do AEE; 2. Saguão; 3. Sala de vídeo; 4. Sala do AEE; 5. Sala dos Espelhos.	1. Professora Leandra; 2. Professora Maiara; 3. Professora Silvia; 4. Professora Leandra; 5. Professora Terezinha	Atividade 1, todas as turmas juntas no AEE. Depois divide a turma em 4 grupos, que seguem o circuito das atividades 2, 3,4,5 – permanecendo 15 minutos em cada atividade indo para a próxima.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2026)

A vivência apresentada trouxe à tona as dificuldades apresentadas em cada condição de deficiência e possibilidades de realizações que surgiram mediante as práticas, em especial: ajuda mútua; trabalho em equipe; e os relatos de sensações de cada estudante, que remetem às diferentes subjetividades dos participantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao tratar da escola inclusiva, não se pode restringir a discussão apenas aos estudantes com deficiência ou com transtornos do neurodesenvolvimento, uma vez que esse grupo representa apenas uma parcela das múltiplas diversidades presentes no contexto escolar, cujo atendimento envolve, entre outras estratégias, o Atendimento Educacional Especializado (AEE). As diversidades econômicas, sociais, cognitivas, motoras, de gênero, entre outras, coexistem no espaço escolar e demandam a garantia do direito ao acesso, à permanência e à aprendizagem significativa. Nesse sentido, considera-se redundante a utilização da expressão “educação inclusiva”, uma vez que, se não for inclusiva, não se configura, de fato, como educação.

De acordo com Perrenoud (2000), a escola, para ser inclusiva, deve se fundamentar no princípio de que todos os estudantes são capazes de aprender e possuem um lugar legítimo no processo educativo. Assim, a inclusão não deve ser compreendida como um problema do estudante com deficiência, mas como um desafio institucional, decorrente da inadequação das estruturas e práticas escolares.

Diante das múltiplas demandas decorrentes da diversidade contemporânea, o argumento de que a escola não está “preparada” se revela insuficiente e, em certa medida, negligente, sobretudo em um contexto em que o acesso à informação, às tecnologias e às estratégias pedagógicas inclusivas é cada vez mais ampliado.

A vivência de situações que promovam a sensibilização constitui uma das estratégias relevantes para fomentar a reflexão crítica acerca da inclusão no ambiente escolar. Nessa perspectiva, quando sujeitos historicamente

excluídos não dispõem de meios para reivindicar seus direitos, torna-se imperativo o desenvolvimento de ações que mobilizem a consciência coletiva, provocando a sensibilização daqueles que, muitas vezes, reproduzem práticas excludentes sem plena intencionalidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 2, 7 jul. 2015.

GOOGLE Gemini. **Gemini**. Disponível em: <https://gemini.google.com>. Acesso em: 02 set. 2025.

PERRENOUD, P. **Pedagogia diferenciada**: das intenções à ação. Porto Alegre, RS: Artmed, 2000.

