

REVISTA DIDÁTICA EM MOVIMENTO

APRESENTAÇÃO

A **Revista Didática em Movimento** é uma publicação seriada digital, de periodicidade semestral, dedicada à socialização de experiências pedagógicas desenvolvidas por professores em diferentes contextos educacionais.

Seu objetivo principal é dar visibilidade a **práticas reais de ensino** que obtiveram resultados significativos no processo de aprendizagem, contribuindo para a formação continuada de educadores e para o aprimoramento das práticas escolares.

A revista publica, prioritariamente:

Relatos de práticas pedagógicas exitosas;

Textos autorais sobre didática, avaliação e metodologias de ensino;

Ensaio educacionais;

Artigos de reflexão pedagógica.

A **Revista não possui caráter científico**, mas caráter acadêmico-educacional, voltado à formação docente, à troca de experiências e à valorização do trabalho do professor.

EXPEDIENTE

Título: Revista Didática em Movimento

Natureza: Publicação seriada digital

Periodicidade: Semestral

Editor responsável: Renato Nogueira Saldini

Instituição responsável: Cognitiva Sistema Educacional Ltda.

Endereço : Rua Uirapuru, 820 – Jardim São Gonçalo, Barão Geraldo – Campinas/SPCEP:
13082-706

Volume 1, Número 1 – 2026

Equipe editorial:

Cássia Janeiro, Revisora

Renato Nogueira Saldini, Editor chefe

Editorial

A **Revista Didática em Movimento** nasce do compromisso profundo com a escola real, aquela que pulsa no cotidiano das salas de aula, nas escolhas pedagógicas que os professores fazem todos os dias e nas múltiplas tentativas de transformar o aprender em uma experiência significativa, justa e humana. Esta publicação assume como missão fundamental a **democratização do acesso a experiências didáticas vivas, potentes e ancoradas na prática**, reconhecendo que o conhecimento pedagógico mais valioso nasce do encontro entre reflexão teórica e ação concreta.

Ao reunir relatos de prática, investigações pedagógicas e reflexões construídas no chão da escola, a revista busca romper com a distância histórica entre a produção acadêmica e a vida cotidiana do professor. Seu propósito é tornar visíveis práticas que funcionam, estratégias que foram testadas, erros que ensinaram e caminhos que se mostraram possíveis, contribuindo para o enriquecimento efetivo das aulas, do planejamento docente e da formação continuada. Acreditamos que cada experiência compartilhada amplia o repertório coletivo da educação e fortalece o professor como intelectual da própria prática. Ao circular essas experiências, a revista promove diálogo, inspira novas soluções e constrói uma rede de aprendizagem entre educadores comprometidos com a transformação da escola.

Encerramos esta edição inaugural reafirmando nosso convite a todos que ensinam, pesquisam e aprendem: que a **Revista Didática em Movimento** seja espaço de escuta, de encontro e de construção conjunta, onde a didática permanece sempre em movimento, acompanhando os desafios, as urgências e as possibilidades da educação contemporânea.

Sumário

REVISTA DIDÁTICA EM MOVIMENTO	1
Relato 01	4
Título: O papel da educação continuada na formação de professores que ensinam matemática	4
Relato 02	14
Título: Um jardim de possibilidades	14
Relato 03	25
Título: A tal da horta torta – Um breve <i>histórico da horta da Escola do Sítio</i>. .	25
Relato 04	33
Título: Educação e Ludicidade.....	33
Relato 05	42
Título: O objeto disparador como pluralidade no contexto escolar	42
Relato 06	57
Título: Quantos tempos o tempo tem?.....	57
Relato 07	67
Título: Cultura corporal e Educação Física.....	67
Relato 08	79
Título: Sistema de avaliação por escolha e diagnóstico autônomo	79

Relato 01

Título: O papel da educação continuada na formação de professores que ensinam matemática

Autor: Hector Navarro Carrion

Justificativa:

Desde bebês, as crianças exploram o mundo, os objetos, as relações e as interpretam segundo critérios que nem sempre são apreendidos pelos adultos a sua volta. O trabalho da educação matemática se propõe a identificar discutir, socializar as descobertas das crianças criando um ambiente onde elas possam refletir sobre o “fazer matemático” e começar a desenvolver habilidades de pesquisa, interpretação, levantamento e testes de hipóteses, conjecturas, apropriando-se de uma linguagem específica sem receio de errar.

A maior dificuldade encontrada no segmento escolar que abrange a educação infantil e o fundamental do 1º ao 5º ano é, com certeza, a formação matemática insuficiente dos professores e professoras polivalentes. Sua queixa mais frequente é o pouco tempo dedicado nas faculdades de educação à educação matemática e, embora muitos caminhos tenham sido abertos pelas pesquisas nesta área, a teoria não consegue sustentar os percalços da prática escolar e o professor não tem tempo e oportunidade para se dedicar ao estudo e retomada de seus conhecimentos na área, assim como compreender os conceitos envolvidos nos conteúdos matemáticos, uma vez que se viram presos, desde a infância, ao livro didático, formas monolíticas de apresentar o conteúdo e a exercícios e problemas convencionais.

A pedagogia alternativa da Escola do Sítio proporcionou, ao longo do tempo de sua existência, grandes oportunidades de experimentação e busca de novas metodologias de ensino-aprendizagem, principalmente advindas de recém-chegados professores da Universidade de Campinas (Unicamp) e de pesquisadores e alunos desta universidade em busca de novos conhecimentos a respeito da sala de aula. Este contato representou e continua representando fonte de estudo e reflexão a respeito das questões pedagógicas. Há dois anos nós, professor de Matemática e

professora polivalente decidimos propor para os professores de educação infantil e de fundamental I encontros para, através de trocas de experiências, vivenciar, explicitar e compreender as questões conceituais da matemática e sua linguagem. Propusemo-nos a unir teoria e prática na busca da compreensão desta linguagem tanto para as crianças como para os professores. O pensamento, assim como o fazer matemático não nos é dado; ele é uma construção histórica, cultural e social e sua apropriação se dá na interação, no plano das práticas utilizadas em aulas de matemática que são muito diferentes nos anos iniciais com os professores polivalentes dos anos finais, com os professores especialistas na área. Quando falamos em suprir as necessidades da compreensão de conceitos e conteúdos que não foram trabalhados adequadamente na formação dos professores polivalentes referimo-nos tanto aos conceitos e ideias que envolvem as operações matemáticas, como ao discurso que permeia as práticas e os pré-conceitos a respeito da Matemática (BRUM, 2006).

Por que razão a maioria dos professores não especialistas sentem-se inseguros quando ensinam matemática e, invariavelmente, dependem dos livros didáticos e/ou apostilas para sua prática? Muitas vezes os conceitos que trazem estão equivocados porque foram recuperados de experiências passadas, em escolas regulares, tradicionais que, via de regra não se preocupam em ensiná-los e sim em passar conteúdos. Um exemplo é a pressão por ensinar os algoritmos em sequências pré-definidas antes de agir sobre os objetos. Segundo Piaget (FLAVELL, PG. 171. 1975), “o desenvolvimento intelectual é um processo de organização, onde operações intelectuais ativas são organizadas; sua organização em sistemas com estruturas bem definidas é o *sine qua non* para que haja [...]uma cognição evolutivamente mais madura. ” Assim a técnica e/ou a repetição de exercícios e fórmulas, se não forem assimiladas e acomodadas a estruturas de pensamento previamente construídas, nada mais serão do que símbolos sem sentido, impenetráveis.

Tentando responder a essa questão, nos propusemos a organizar um curso em módulos que pudesse oferecer aos professores da Escola do Sítio e de outras escolas, subsídios para sua prática e tentar desmistificar a concepção arraigada nos estudantes de Ciências Humanas de que a matemática não é para eles.

Nossas primeiras tentativas de formulação de um programa que realmente pudesse fazer sentido e tivesse um objetivo prático se deram a partir de dificuldades que os nossos alunos tinham. Recolhemos exemplos de situações de sala de aula e dúvidas de professoras em relação à abordagem, principalmente com

aquelas crianças que não demonstravam entendimento e raciocínio lógico adequados e compatíveis com a faixa etária. Como ponto de partida quisemos falar das dificuldades, mas à medida que caminhamos pudemos perceber outras características tão ou mais importantes que os insucessos. Uma delas estava ligada à teoria. Os constructos matemáticos, embora não imutáveis, precisariam ser assimilados como processo e trabalhados desde a educação infantil. Estes processos, na primeira infância se constroem no brincar, no jogo simbólico, nas tentativas e erros.

2. Preparação do curso

A Escola do Sítio, nos anos 90, realizara experiências exitosas em cursos de formação de professores. Nestes, professores convidados de áreas específicas, assim como professores da escola e de outras instituições de ensino encontravam-se para trocar e incrementar suas práticas através de aulas teóricas, mas com grande ênfase na manipulação de materiais didáticos e experimentação de novas formas de olhar a sala de aula. Desafiados por esta história, baseamo-nos nestes encontros passados para formatar no presente nosso “Curso de formação de professores que ensinam matemática”, procurando desmistificar a ideia de que somente os professores licenciados na disciplina sabem ensiná-la.

Começamos a organizar nossas ideias e não foi um processo fácil. Ambos, nos deparamos com as mesmas contradições e embates que, certamente, todos os professores destes segmentos escolares teriam em suas práticas. Foi um período de preparação intensivo, em que pesquisamos e escolhemos as ideias e materiais que iríamos compartilhar.

A primeira ideia foi compreender as características da fase inicial da escolarização, ou Educação Infantil. Para isso, solicitamos a presença e a orientação da Prof. Dra. Regina Célia Grando, docente da Faculdade de Pedagogia da Universidade São Francisco, na disciplina de Fundamentos e Metodologia do Ensino de Matemática para as Séries Iniciais. Além de nossas expectativas, prontificou-se a realizar a aula inaugural do curso em foco.

Nossa experiência com Educação Infantil era incipiente. Lendo a produção do grupo colaborativo capitaneado pelas professoras Regina Célia Grando, Adair Nacarato e Luana Torricelli, cujas características, segundo as autoras citadas são *voluntariedade, espontaneidade, identidade e afetividade*, (apud Grando, 2008), percebemos que a presença e colaboração de Regina Célia seriam fundamentais para exemplificar o sucesso daquela *experiência*, no sentido “larrossiano” do termo: “A

experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (Larrosa, 2002, p.21, apud Grando, Nacarato, Torricelli. Pg 9, 2008).

Segundo as autoras do livro *De Professora para Professora – Conversas sobre Iniciação Matemática*,

Dada a diversidade de temas para o ensino de matemática nessa faixa etária e por ter a maioria das participantes apontado o jogo como a principal atividade com a qual trabalham a matemática na educação infantil, elegemos como foco dos encontros daquele semestre os jogos e brincadeiras infantis, com destaque para o **papel do registro**. (GRANDO, NACARATO, TORRICELLI. 2008).(grifo nosso).

Assim, surgiu a necessidade de uma aula inaugural que fizesse com que as experiências compartilhadas pelo grupo de Itatiba e o nosso fossem o disparador para novas práticas e ousadias. Como falar em registro com crianças que ainda não leem ou escrevem? Os exemplos foram muitos e todas as professoras envolvidas nos segmentos iniciais de ensino sentiram-se motivadas e entusiasmadas, principalmente porque todos os relatos faziam eco com as práticas da Escola do Sítio. Como aproveitar esta prática para criar registros próprios? Impossível? Não, Regina demonstrou com muita competência que é factível e prazeroso. Sua grande contribuição foram os exemplos das diversas possibilidades que os materiais não convencionais de manipulação, que são apropriados pelas crianças pequenas para seus jogos simbólicos, podem disparar questões e registros inusitados.

Figura 1



Fonte: O autor (2026)

Figura 2



Fonte: O autor (2026)

O curso tinha sido organizado em módulos e no primeiro teríamos as concepções de números e operações. Cada módulo seria composto por quatro aulas. Foram aulas intensas e produtivas, em que conseguimos desmistificar algumas ideias comumente atribuídas ao segmento inicial da escolarização. A primeira delas foi a de que a *palavra-número* é diferente do *número*. Achamos que seria importante que os professores soubessem a diferença entre numeral, número e algarismo para evitar alguns problemas conceituais futuros. O símbolo 55, a escrita cinquenta e cinco, a fala e o número romano LV, são representações (numerais) da ideia de quantidade 55, que é o número escrito com dois algarismos 5. Esta identificação é necessária, pois não é nada óbvia e frequentemente induz a erros conceituais que podem comprometer o aprendizado da matemática nos anos seguintes, pois o professor pode achar que um aluno que repete uma sequência de numerais entendeu o que é um número. O professor deve oferecer à criança uma diversidade de situações e materiais que possibilitem a compreensão dos conceitos. “Contar é muito mais do que reconhecer uma sequência de símbolos ou enunciar uma sequência numérica (LORENZATO,

2013). Portanto, o professor não especialista, precisa trabalhar todos os processos mentais básicos da pré-contagem, criando atividades para que seus alunos vivenciem e desenvolvam estes processos. Por outro lado, o professor especialista deve verificar se seus alunos vivenciaram e internalizaram esses processos e se não vivenciaram voltar a eles. Os processos mentais a que nos referimos são: correspondência, comparação, classificação, ordenação, inclusão e conservação.

A segunda ideia é a de que conhecimento conceitual e procedimental devem caminhar juntos, desde sempre, e precisam emergir de situações cotidianas na sala de aula. Por exemplo, a manipulação de materiais concretos começa a trazer a compreensão dos conceitos numa determinada fase do pensamento operatório. Não há necessidade neste momento de se nomear o conceito, mas agir sobre os materiais porque é daí que o conceito emerge, desde que exista a mediação adequada, ou seja, tem que estar claro para o professor que aquela atividade de manipulação deve desenvolver a compreensão de conceitos futuros. Os algoritmos adotados por nós, ocidentais, são convenções que emergiram de grupos de poder instituídos na sociedade, que não são necessariamente as melhores formas de resolver operações. Alguns alunos que memorizaram procedimentos automáticos e convencionais não necessariamente compreenderam os conceitos.

Os pré-requisitos para a compreensão do sistema de numeração decimal são mais importantes do que decorar, sistematizar sequências numéricas e focar nos algoritmos, priorizando uma progressão dita adequada: soma e subtração, depois multiplicação e por último, divisão. Precisamos fazer uma reflexão sobre o número e suas propriedades. O número tem que vir associado a seu significado. Problemas fechados e direcionados para uma intenção não são necessariamente indutores do raciocínio lógico-matemático e, mais importante, sua resolução não é medida de avaliação eficaz. Muitas vezes o empecilho está na linguagem e compreensão dos termos específicos e não no raciocínio da criança. Como Smole e Diniz (pf. 72, 2001) afirmam:

[...] a dificuldade que os alunos encontram para ler e compreender textos de problemas está, entre outros fatores, associada à ausência de um trabalho específico com o texto do problema. O estilo no qual os textos de matemática normalmente são escritos, a falta de compreensão de um conceito envolvido no problema, o uso de termos específicos da matemática que, portanto, não fazem parte do cotidiano do aluno e até mesmo palavras que têm significado diferente na matemática e fora dela

– total, diferença, ímpar, média, volume, produto – podem constituir-se em obstáculos para que ocorra a compreensão. (apud Nacarato, Lopes, 2005)

No segundo módulo passamos a discutir questões teóricas aliadas às práticas dos professores. Uma delas se refere à flexibilidade mental que é uma parte da função executiva¹ de nosso pensamento. “Esta função se relaciona com a capacidade de antecipar, planificar, controlar impulsos, inibir respostas inadequadas, flexibilizar pensamento e ação” (BELISÁRIO, CUNHA, 2010) e a outra aos processos mentais que deveriam ser internalizados antes da contagem. Os professores também criaram atividades para trabalhar com diferentes faixas etárias. Propusemos um jogo criado por nós, Trinca, utilizando blocos lógicos, que são peças de formas geométricas determinadas, utilizadas por Dienes-Golding (1977) para uma série de jogos lógicos. Pedimos que os professores criassem atividades, com os blocos lógicos, que, de alguma maneira, abordassem os seis processos mentais.

A experiência revelou-se um importante exercício de se colocar no lugar das crianças quando têm que pensar para resolver problemas. Um dos determinantes para o sucesso da empreitada foi o trabalho coletivo. Observando as conversas, constatações e características individuais das professoras envolvidas, percebemos a importância do grupo para o sucesso da empreitada.

Uma das constatações importantes que o curso trouxe foi a necessidade de quebra de alguns padrões que estavam consolidados no imaginário e na prática diária das professoras que ensinam matemática para os pequenos. A sequência das operações, a escrita numérica antes da compreensão do número, a segmentação das quantidades possíveis de serem contadas pelas crianças, além de formas monolíticas e tradicionais de resolução de problemas, carecem de desafios e problemas que vão ao encontro das habilidades mentais da criança. Se o desafio é maior do que sua capacidade de interpretação, ela pode se desinteressar e abandonar a tarefa. Se for menor, ela vai resolvê-lo sem colocar em movimento todas as suas habilidades cognitivas e, portanto, se desinteressar também. Quantas crianças se frustram com exercícios repetitivos e maçantes! O jogo intelectual proporcionado pela matemática atrai e encanta as crianças, seja pela oportunidade de discutir ideias, seja pelo puro prazer intelectual de resolver desafios.

¹ É “um conjunto de funções responsáveis por iniciar e desenvolver uma atividade com objetivo final determinado” (FUSTER, 1997).

Muitas vezes, ao longo da vida escolar padrões mentais são formatados de maneira a impedir que nosso pensamento tenha maior flexibilidade. Podemos exemplificar com fatos corriqueiros: fazer sempre o mesmo caminho para ir ao trabalho, estacionar sempre no mesmo lugar, as manias de organização, etc. Na educação matemática, a rotina e diretividade em resolver problemas, impedindo a criança de encontrar suas próprias estratégias podem prejudicar a flexibilidade existente. Uma maneira de exercitá-la é quebrando os padrões mentais através de desafios. No curso, propusemos várias situações-problemas que desafiaram o pensamento lógico dos professores, nem sempre acostumados a utilizar suas próprias estratégias de resolução de problemas.

Outra maneira de propiciar a necessária flexibilidade do pensamento é o trabalho com bases diferentes. Em primeiro lugar caracterizamos nosso sistema numérico, como decimal e explicamos o que isso significa. O sistema decimal chama-se decimal porque agrupa de 10 em 10, e não porque tem 10 símbolos. A nomenclatura também é importante para a compreensão do sistema que é constituído por 10 algarismos, que formam numerais e estes representam a ideia de número. Propusemos somas e subtrações utilizando o ábaco de haste para exercitarem e entenderem o agrupamento de 10 em 10. Em seguida, pedimos que memorizassem uma nova sequência de símbolos que representavam uma sequência numérica, para, ao serem convocados a fazer operações simples com estes símbolos, percebessem as dificuldades pelas quais as crianças passam no início da aquisição de conceitos matemáticos.

Num outro momento, mudamos a base, em vez de base decimal sugerimos a base 4 e operamos nesta base. Os professores puderam vivenciar novamente os percalços pelos quais seus alunos passam quando operam na base decimal, com determinado algoritmo. Aquilo que nos parece óbvio, é uma construção árdua e solitária, mas que incentivada pelo grupo no qual a criança se insere, passa a ser compartilhada e mais significativa. O trabalho de mudança de base também com as crianças vai ajudá-las e permitir que seu pensamento seja mais flexível.

Conclusões

A importância de um curso como este, mede-se pelas consequências observadas na prática. Na avaliação final, pudemos constatar a necessidade de encontros mais frequentes entre os professores para discutir e compartilhar suas práticas. A maioria dos participantes do curso continua em sala de aula e tem

demonstrado muito interesse em buscar novas formas de ensinar matemática. Nosso objetivo é manter este vínculo com a equipe, a partir da convicção de que somente a colaboração entre os pares permite o crescimento.

Muitos autores falam do trabalho colaborativo distinguindo-o do trabalho cooperativo. Segundo Damiani (2008)

[...]na cooperação, há ajuda mútua na execução de tarefas, embora suas finalidades geralmente não sejam fruto de negociação conjunta do grupo, podendo existir relações desiguais e hierárquicas entre os seus membros. Na colaboração, por outro lado, ao trabalharem juntos, os membros de um grupo se apoiam, visando atingir objetivos comuns negociados pelo coletivo, estabelecendo relações que tendem à não-hierarquização, liderança compartilhada, confiança mútua e corresponsabilidade pela condução das ações.

Pode-se inferir que o trabalho colaborativo entre professores apresenta potencial para enriquecer sua maneira de pensar, agir e resolver problemas, criando possibilidades de sucesso à difícil tarefa pedagógica. Uma escola é um contínuo fazer, transformar, rever caminhos e aceitar os erros sem culpa ou desânimo. Todos os que ousam correm o risco de errar. Assim como dizemos às crianças que não existe certo e errado quando se está aprendendo, temos que aceitar nossas limitações e procurar vencer os obstáculos com a colaboração da equipe.

Bibliografia

BELISÁRIO, J.F.; CUNHA Patrícia. A educação especial na perspectiva da inclusão social. MEC. 2010

DAMIANI, Magda Floriana - Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. Educar, Curitiba, n. 31, p. 213-230, 2008. Editora UFPR.

DIENES, Z.P.; GOLDING, E.W. – Lógica e jogos lógicos. EPU. São Paulo. 1977.

GRANDO, Regina Célia; NACARATO, Adair; TORRICELLI, Luana. De professora para professora – conversas sobre iniciação matemática. Pedro e João Editores. 2008. São Carlos.

Relato 02

Título: Um jardim de possibilidades

Autora: Lívia Leiria

Era uma vez uma turma de terceiro ano e uma professora que se encontravam todas as manhãs em um lugar mágico e especial. Nesse lugar coisas incríveis podem acontecer, como por exemplo, fazer um lindo jardim. Mas é não um jardim comum, de pessoas comuns, em um lugar comum. É um jardim mandala feito por uma turma de terceiro ano e uma professora, que se encontravam todas as manhãs em um lugar mágico e especial: na Escola do Sítio!

Essa é uma história de um tempo que ficou nas páginas de um velho livro de memórias e ela tem raiz profunda, no lugar mais especial do nosso “ser”. Esse lugar é invisível e lá construímos uma enorme “obra de arte” que se chama APRENDIZAGEM. Ninguém pode ver, tocar, roubar ou vender essa obra porque ela se constroe dos fios mais preciosos do mundo: de vivências, de signos, significados e afetividade.

E nesse ano especial de 2013, aquela turma que eu falei no início dessa história, decidiu construir com cores, cheiros e vida que brota, um pedacinho dessa obra magnífica que nos faz humanos: o conhecimento. Tudo começou por conta do nosso objeto disparador, o caleidoscópio, que fez girar e reelaborar o sentido das coisas que víamos naquele momento. Foi por causa dele que aterrizamos no estudo das mandalas e do seu significado milenar. E nesse caminho de construção/desconstrução que o trabalho com projetos possibilita, chegamos ao filme “A chave do Universo – Mimzy” (PlayArte)^{2*}.

A turma gostou muito do enredo, se emocionaram, fizeram várias perguntas sobre o filme e quiseram levar a história para casa e mostra-la à família. Ficamos

^{2*} Noah (Chris O'Neil) e Emma (Rhiannon Leigh Wryn) são irmãos. Um dia eles encontram uma misteriosa caixa de brinquedos, que faz com que eles desenvolvam talentos especiais e uma inteligência fora do comum. Isto faz com que seus pais e professores fiquem, ao mesmo tempo, encantados e assustados. Logo eles passam a ter estranhos sonhos, que envolvem pontes para o outro lado do universo, e fazem desenhos descritos como "mapas do passado e do futuro". Até que uma queda de energia que atinge metade do estado chama a atenção do governo dos Estados Unidos, que quer descobrir o que está causando este efeito nos irmãos Wilder.

alguns dias conversando sobre os detalhes da aventura e curiosos para entender melhor alguns assuntos. Por isso, convidamos a diretora Cida (que também é professora de Ciências) para explicar sobre o **Buraco de minhoca**, que não tem nada a ver com aquele bichinho que encontramos na terra e sim, uma fantástica teoria sobre o tempo (passado, presente e futuro).

Com o filme, também pudemos retomar o assunto das Mandalas (origem e significados) e aproveitamos para assistir a um documentário incluso no próprio DVD sobre esse símbolo sagrado. Havia uma mandala muito antiga que chamou a atenção das crianças e essa imagem apareceu ressignificada na forma de desenho em outros momentos, em outros registros feitos pelos alunos

Uma outra imagem do filme que nos chamou muito a atenção foi uma belíssima mandala de flores, a qual aparecia no início e ao final. Ela era linda e colorida, e essa mandala se desfazia em pétalas que voavam. Ficamos encantados! E pensamos: **vamos construir um jardim mandala de flores?**

E assim, nesse girar de caleidoscópio, onde as mesmas peças se transformam e compõem novas imagens, iniciamos um novo ciclo de trabalho. Planejar, pesquisar, entender, conhecer, questionar, fazer/realizar e avaliar foram os aspectos norteadores de todo esse grande trabalho.

Para as crianças de hoje, o fazer imediato é o que prevalece nas atividades escolares e em casa também, e ao mesmo tempo, esse imediatismo também é o que desanima e desmotiva os alunos, pois estão em busca desse “algo novo” a cada minuto. Hoje em dia, janelas virtuais se abrem com infinitas informações, imagens e interatividade; tudo acontece de forma rápida e se perde com a mesma rapidez! Por isso, a minha intenção nesse projeto com o jardim era fazer com que a turma elaborasse esse trabalho com mais tempo, para que pudessem perceber que realizar um trabalho como este que estava sendo proposto, exige um “mergulho”, um tempo de imersão para a elaboração de sentidos (usando os “sentidos”). Tentamos sair da superficialidade dos tempos modernos e nos voltamos para a observação da natureza.

Eu corria o risco de que desanimassem, porque eles queriam plantar as flores no jardim com a mesma rapidez dos vídeos do Youtube, onde você acelera o tempo para ver a coisa acontecer imediatamente. Porém, a cada dia eu podia ver o mesmo brilho nos olhos, a mesma vontade latente de saber mais para poder construir da melhor forma o nosso jardim mandala.

Após levantar o conhecimento prévio da turma sobre “o que precisamos para fazer ter um jardim”, começamos a buscar pela escola, qual seria o melhor lugar para plantar. As crianças tiveram como primeiro desafio observar, em duplas ou em trios, possíveis espaços propícios para o cultivo das flores. Para isso, coletaram amostras de solo e também tiveram que fazer o resgistro de alguns itens, como: iluminação, passagem de pessoas, plantas que já havia ao redor, tamanho do lugar, etc. Ao final dessa busca, fizemos uma reunião e compartilhamos nossas primeiras descobertas. (FOTO 1)

Em seguida, contamos com a ajuda da Professora de Ciências da escola, Marina Reiter. Ela nos levou ao laboratório e nos auxiliou na análise do solo que coletamos. Aprendemos como a terra precisa estar para que as plantas possam crescer saudáveis; utilizamos novos termos como: grãos e grumos, úmido e seco. Pudemos manusear instrumentos de pesquisa como a lupa e o microscópio.

Nesse ponto do trabalho já tínhamos as informações necessárias para fazer a escolha do melhor lugar para plantar nossas flores do jardim mandala. Assim que o espaço foi definido, passamos a observá-lo com “outros olhos”! Fizemos uma delimitação do lugar e registramos suas medidas e características. Cada criança escolheu uma forma de medir: usaram passos largos ou curtos, palma da mão, dedos (polegadas) ou os pés e assim, criaram uma forma de representar essa medida. Com isso, iniciamos uma conversa sobre os padrões de medidas e o porquê da sua utilização. Também exploramos o desenho do espaço do jardim visto de cima e de frente, ou seja, o estudo da perspectiva. (FOTO 2)

A turma estava envolvida com o trabalho e muitas coisas interessantes surgiram em nossas rodas de conversa: a flor da casa da vizinha, o jardim da avó, o bate papo com o jardineiro, livros e revistas, a simetria das flores e folhas, sementes curiosas, etc. Mas a pergunta crucial sempre estava presente: *Lívia, quando que nós vamos plantar?* Para não desanimar as crianças, sugeri que fizessem uma pesquisa sobre as flores que achavam bonitas e que seriam possíveis de se plantar em nosso jardim mandala.

Eles ficaram muito animados e se empenharam na realização da proposta no final de semana: trouxeram cartazes, apresentação em PowerPoint, revistas, fotos, desenhos, poesias e canções. Organizamos uma apresentação dessas informações e montamos um mural informativo com sugestões de plantas e flores para o nosso

jardim. Um material rico para pesquisa e para tirar dúvidas que pudessem surgir em nossas conversas na sala de aula.

Percebemos que precisávamos ampliar nossos saberes sobre as plantas, sobre seus gostos, seu modo de viver, de se alimentar, etc. Para isso, voltamos ao laboratório de Ciências e reencontramos a professora Marina Reiter, que nos auxiliou em mais uma experiência: mostrar como se inicia uma planta, ou seja, o que acontece no processo de germinação. Colocamos sementes de girassol em tubos de ensaio com terra boa e esperamos para ver o resultado.

Acompanhamos dia a dia as mudanças e fizemos um registro, mas... não deu muito certo, nada acontecia! Algumas sementes apenas incharam e assim, as crianças também aprenderam que, fazer pesquisa é lidar com a validação ou não das suas hipóteses! A Marina nos ajudou e fizemos um novo experimento: colocamos outras sementes de girassol em tubos de ensaio com algodão molhado. Será que agora veríamos alguma coisa? Só que a Semana Cultural chegou e nos envolvemos com a programação... As sementes não nos esperaram e cresceram rapidamente! Mal deu para ver o processo “passo a passo”. Mas ninguém desanimou não! Observamos, comparamos e registramos aquilo que foi possível de se ver. Conferimos se os textos que lemos traziam as informações corretas sobre a germinação e validamos nossas hipóteses usando o conhecimento científico disponível para a pesquisa. (FOTO 3)

Não satisfeitos com a germinação do girassol *in vitro*, decidimos plantar as sementes trazidas pelo grupo, pois havia muita coisa: tomatinho cereja, milho roxo, almeirão, rabanete, amor perfeito, etc. A Marina preparou as garrafas pets com terra boa para o plantio e construímos um “berçário”, em forma de mandala, claro! Ele ficou em frente a nossa janela. Para algumas crianças, essa foi a primeira vez que plantaram uma semente!

Só que lidar com as coisas na natureza requer paciência e muitos cuidados... Nosso berçário gerou curiosidade em todas as pessoas que passavam por ali! Então, nem todas as sementes puderam germinar ou porque foram mexidas pelos humanos ou porque foram afogadas pela chuva. Algumas saíram das garrafas e foram parar no chão! Todos esses acontecimentos de sucesso ou frustração foram sempre conversados em sala de aula. Cada novidade, folhinha que brotava, inseto que rondava, invasões de alunos, entre tantas outras coisas, eram assunto para as nossas rodas de conversa no início de nossos dias.

E esse Jardim Mandala, sai ou não sai? Havia muitas indicações de flores em nosso mural e cada um queria plantar a flor do seu gosto. Mas como? Um girassol gigante no centro? Uma espada de São Jorge para proteger o jardim? Uma roseira de quase 2 metros? Não! Não! Precisamos definir alguns critérios!

Em uma das revistas sobre jardim, trazida por uma criança da turma, encontrei a matéria que trazia informações sobre um espaço desenhado com flores, ou seja, havia certa forma naquele jardim! Esse texto continha o nome científico dessas flores, fato que nos auxiliou muito neste início de escolhas. Li a matéria para a turma e eles acharam aquele jardim um tanto interessante.

Utilizamos também um guia de flores trazido por outro aluno e vimos que cada flor tinha uma ficha técnica, a qual trazia muitas informações importantes sobre ela. Analisamos esse tipo de texto e observamos as suas características. Tomamos como exemplo duas flores: Beijinho e Onze horas. Percebemos que essas seriam flores possíveis de se plantar em nosso jardim. Em uma lição de casa, as crianças tiveram que preencher a ficha técnica de algumas flores, pesquisando na internet pelo nome científico. Também puderam escolher outras que julgassem possíveis de plantar.

Com essa pesquisa, juntamos um vasto repertório de flores e agora era só escolher. Tão simples assim? Claro que não!

Levantamos os critérios para a escolha da flor: altura, luminosidade, quantidade de água e floração. E ao fazermos isso, esbarramos em uma questão de medida da altura das flores.

O zero a esquerda e as crianças pequenas

Começamos a conversar sobre a primeira ficha técnica trazida por um colega. Foi aí que o assunto prosperou:

Professora: *A flor se chama Borboletinha e tem 0,3 metros de altura. O que vocês acham? Ela atende aos critérios? 0,3 metros é uma boa altura? Quanto é 0,3 metros?*

As crianças mostravam o tamanho usando as mãos, levantando suas hipóteses.

Aluna: *Olha, eu não sei que tamanho é, mas sei que tem menos de um metro!*

Professora: *Por que é menos? Como você sabe?*

Aluna: *Começa com zero!*

Professora: *Mas quanto tem um metro?*

Aluno: *100 centímetros!*

Professora: Vocês concordam?

Todos: Sim!

Professora: Bem, então antes de qualquer coisa, vamos apurar essa informação!

Iniciamos o trabalho de montagem de uma fita métrica. Utilizei como referência a proposta do livro didático Matemática Paratodos (IMENES, Luis Márcio. **Matemática Paratodos: 2ª série**. São Paulo: Scipione, 2004), a qual tinha como objetivo colar as tiras da fita métrica para depois contar os centímetros (10 cm a cada tira). Logo que as fitas ficaram prontas, automaticamente, começaram a medir portas, mesas, colegas, etc.

Depois, voltamos a conversar:

Professora: Essa fita tem quantos centímetros?

Todos: 150 centímetros! – 15 tiras de 10 cm

Aluno: Tem mais de um metro. Ela tem um metro e meio!

Professora: E como escrevemos isso usando números?

Aluno: 1,5

Professora (anotando na lousa): Tudo bem! O 1 representa o quê?

Todos: 1 metro

Professora: E o 5?

Aluno: Metade de 1 metro. 50 centímetros!

Professora: Vocês concordam?

Todos: Sim! - olhando e dobrando a fita métrica que fizeram.

Professora: Se 1,5 é um metro e meio, quanto será se eu tirar o 1 e deixar assim? - escreve 0,5 na lousa.

Todos: 50 centímetros

Aluna: Peraí! Se 0,5 é 50 centímetros, como a gente escreve 5 centímetros?

Professora: E aí, o que você acham?

Nesse momento a turma começou a levantar suas hipóteses e eu anotava tudo na lousa. Eles falaram 50, 15, apenas 5... mas não estavam satisfeitos. Até que um aluno comentou:

Aluno: Ah, deve ser 0,000...5!

Professora: Como assim? Explique melhor!

Outro aluno: É! Lembra daquele texto da menor semente do mundo, da orquídea, que era 0,0000...?? Deve ser assim.

Aluno: 0,005... Não! 0,05.

Professora: Vocês concordam com ele?

Todos: Sim!

Aluno: Se era 0,5 e o 5 valia 50. Agora 0,05 tem o zero e ficou 5! 5 centímetros!

Aluno: Igual as casas de dezena e unidade.

Professora: E quanto vale 0,3 metros da flor Borboletinha?

Todos: 30 centímetros!

Professora: E quanto é 0,03 metros?

Todos: 3 centímetros!

Professora: Tem uma outra coisa que nós usamos sempre, que também tem essa mesma representação. Alguém sabe?

Aluna: Moeda, dinheiro, centavos! 0,50 centavos ou 0,05 centavos.

As crianças registraram essa descoberta com desenho e escrita. Prosseguimos com o trabalho de seleção das flores e das medidas do espaço onde faríamos o plantio das mudas. Encontramos a medida do nosso jardim mandala utilizando barbante, régua e a fita métrica que confeccionamos.

Em uma tabela fizemos o levantamento das flores pesquisadas, se elas atendiam ou não os critérios de seleção e, dessa forma, tínhamos uma grande lista de possibilidades para o plantio.

Então, a turma do 3º ano realizou o estudo do meio no Instituto Agronômico de Campinas (IAC)³, com o objetivo de complementar e ampliar ainda mais tudo o que estudamos sobre as plantas. Nem a chuva fina atrapalhou a animação das crianças, pelo contrário, as minúsculas gotas de água deixaram a paisagem bonita e cheirosa.

As crianças puderam aprender mais sobre o cuidado com a terra e como deixar o solo fértil para cultivar as flores. Conheceram novas sementes e plantaram mais árvores que farão parte da imensa coleção que já existe no IAC. Sentiram o cheiro das ervas aromáticas, tomaram suco de capim limão, conheceram e experimentaram o cacau. Também puderam fazer muitas perguntas para os biólogos que nos acompanharam nessa visita. (FOTO 4)

³ O Instituto Agronômico (IAC), de Campinas é instituto de pesquisa da Agência Paulista de Tecnologia dos Agronegócios, da Secretaria de Agricultura e Abastecimento do Estado de São Paulo, e tem sua sede no município de Campinas. Foi fundado em 1887 pelo Imperador D. Pedro II, tendo recebido a denominação de Estação Agronômica de Campinas. Em 1892 passou para a administração do Governo do Estado de São Paulo. <http://www.iac.sp.gov.br/areadoinstitutoinstituto/>

Mas a natureza sempre reserva suas surpresas, como: uma lesma desfilando vagorosamente, marcando seu imenso caminho com um risco de gosma. Ou um filhote de gavião assustado, mostrando o machucado em sua asa. E também, um lindo tucano voando sob a garoa.

Após essa visita, já havíamos cumprido com o nosso planejamento elaborado no início do nosso trabalho com o jardim, e chegava a hora de escolher as mudas, comprar e plantar. Mas antes, fizemos uma reunião em volta ao jardim para estimar quantas mudas caberiam ali. Cálculos e mais cálculos! Quem estimaria o valor mais próximo? Anotamos tudo em uma lista!

A ida ao CEASA ficou para as professoras e lá passamos horas olhando com carinho as mudas, pensando na pesquisa das crianças, em nossas conversas e nesse gigantesco projeto. Escolhemos com cuidado cada florzinha, aprendemos coisas novas com os produtores de flores e viemos carregadinhas de cores e aromas de volta à escola.

A alegria foi tamanha quando a turma viu as caixas com as mudas e foram reconhecendo as flores, perguntando nome, cheirando, comentando... Fizemos uma roda da conversa especial sobre as mudas, a quantidade, preços e combinados para o plantio. Utilizando os desenhos (esboços) de cada um, de como imaginavam o jardim mandala, discutimos sobre a melhor forma de compor as flores e plantar as mudas.

Depois, mãos à obra! Chegou a tão esperada hora de plantar as nossas mudas no jardim mandala. O cheirinho de terra molhada estava delicioso. Os mosquitinhos voavam desesperados e as pessoas que passavam pelo canteiro paravam para prestigiar esse grande momento. Primeiro, medimos novamente a mandala e desenhamos com barbante a forma escolhida. Em seguida, definimos a quantidade de mudas respeitando o espaço necessário entre cada uma delas e a simetria da mandala.

Palavras são vazias perto da incrível alegria e satisfação que nos preencheram naquele momento... (FOTO 5)

Missão cumprida? Claro que não! Para essa turma parecia que aquele seria o marco para mais um novo ciclo de perguntas, conversas, estudos... Nunca tem fim!!! Essa é a obra mágica que construímos em nosso ser; a aprendizagem é como um rio que corre sem freio para desembocar no mar e depois vira vapor de água, chuva e rio

outra vez. Essa mágica de aprender acontece quando há escuta e quando damos importância às perguntas e observações das crianças.

Ainda tínhamos uma tarefa a fazer: mostrar para a escola o nosso enorme trabalho conscientizar a todos sobre a importância de não estragar o que fizemos. Começamos então a planejar a inauguração do jardim mandala.

Quando estávamos no IAC, uma aluna, ao ver uma placa informativa da Citronela, sugeriu que fizéssemos o mesmo com as nossas flores e tiramos uma foto da placa para podermos ter um modelo. Assim, iniciamos um trabalho de pesquisa – primeiro individualmente e depois em grupos – para levantar mais informações sobre os cinco tipos de flores do nosso jardim (Crista de galo, Petúnia, Onze horas, Verbena e Álisso). Fizemos a leitura das pesquisas, confrontamos alguns dados, selecionamos a melhor informação e criamos as nossas placas informativas.

Com as placas prontas, só faltava pensar na cerimônia de inauguração. Para isso, a sala se dividiu em grupos para realizar as tarefas: um grupo ficou responsável pelos convites e o outro, em fazer a cerimônia. Conversamos sobre o que é uma inauguração, para que serve e o que as pessoas costumam fazer nesses eventos. Dessa forma tínhamos uma referência para pensar em nossa apresentação.

A turma encarregada dos convites fez vários esboços, pensaram em datas e horários para atender todos os segmentos da escola e elaboraram um mapa para localizar os convidados. Trabalharam em equipe elegendo o trabalho mais adequado e criaram novas possibilidades sobre ele.

Os alunos que pensaram na apresentação se dividiram em subgrupos: votaram em quem seria o mestre de cerimônia; uma dupla ficou responsável em escrever o texto que contava a história do jardim, um trio ficou de falar sobre as flores, outro grupo se encarregou de escolher uma das nossas canções favoritas e uma dupla escreveu sobre as regras do jardim. Muito ensaio e empenho para fazer da inauguração um momento único!

Fizemos também uma pesquisa de opinião: qual é a flor do jardim favorita da escola? Entrevistamos alunos, professores e funcionários. Trabalhamos no tratamento das informações, organizando em tabelas e montando gráficos. A flor Crista de Galo ganhou em disparada!

E agora, acabou? Para essa turminha que é insaciável de saber e de fazer, não! Inspirados no texto feito para a cerimônia que contava a história do jardim, decidimos escrever um livro individual que registrasse toda essa deliciosa aventura.

As crianças revisitaram seus cadernos e produziram seus textos; depois em duplas, seguindo um roteiro de revisão, mudaram e arrumaram o que era necessário. Passaram a limpo e dividiram o texto em seis partes para preencher as páginas do livro. O livro?! Era redondo como uma mandala, como o jardim e como o caleidoscópio.

Em nossos trabalhos na Escola do Sítio, sempre envolvemos as famílias das crianças ou porque os pais tem algo interessante para agregar ao projeto, ou porque querem participar de alguma forma desse momento tão importante, que é a vida escolar do filho. Como é bom ter alguém de “casa” na escola! Como é bom estreitar laços afetivos nessa rede complexa do aprendizado!

Para ilustrar a capa e as páginas do nosso livro sobre o jardim mandala, a mãe de um de nossos alunos, Anna Paula Watanabe, nos presenteou com uma oficina de Origami, na qual fizemos mandalas de diversas formas e também flores de dobradura. “Mágica com papéis”, foi o que disse uma criança encantada com todo aquele trabalho.

Contamos também com a visita da Dona Vera Figueiredo, avó de uma aluna da turma, que nos presenteou com a história do “Jardim de Aninha”^{4*}. Com muita poesia e beleza, a história dessa menina encantou a criançada, pois Dona Vera trouxe os bordados originais que ilustraram seu adorável livro. Uma obra de arte feita com tecidos e pequenos objetos!

Após ouvirmos a história e apreciarmos os bordados, trabalhos com os teares feitos de isopor. Trançamos comentários de carinho, desatamos alguns nós, colorimos com diferentes texturas essa relação afetiva, experimentada a cada momento do nosso ano. Também aprendemos a fazer florzinhas para compor o nosso livro redondo sobre a história do jardim mandala.

E assim, a cada girar do caleidoscópio da vida, mudamos as composições que fazem de nós aquilo que realmente somos. Ser, fazer, compreender e transformar!

^{4*} Livro “Jardim de Aninha, autora Vera Lúcia Figueiredo (editora: Autores Associados). Sinopse: Antes de nascer, Aninha ganhou um jardim de seu avô. Dessa forma, a menina aprendeu, desde cedo, a arte da jardinagem. Com o tempo, recebeu a herança de sua avó: a arte de tecer. A garota aprende os significados dos sentimentos pelos quais os presentes/heranças são dados e, assim, ela própria começa a preparar seu legado. Aí está a surpresa encantadora que a autora Vera Lucia Figueiredo nos deixou, mas que não pode ser assim friamente revelada. Há todo um contexto em que a autora insere sua história, inclusive com o aparato das ilustrações que ela fez manualmente. O livro possui um enredo envolvente e trata valores fundamentais para a criança, além de incentivá-la para as várias modalidades artísticas. A linguagem é objetiva e as ilustrações foram tecidas uma a uma, o que concretiza o passeio pelo Jardim de Aninha.

Com tudo isso que vivemos neste ano, plantamos em nós sementes de flores coloridas; algumas já brotaram e outras não sabemos quando florescerão. Mas, certamente, esse jardim mágico de cada uma dessas crianças fez de mim uma professora muito melhor.

Relato 03

Título: A tal da horta torta – Um breve *histórico da horta da Escola do Sítio*.

Autora: Marina Reiter Braun

Todo a discussão em torno dessas novas formas de praticar e viver a agricultura insere-se nestes últimos anos no debate da sustentabilidade do desenvolvimento, indicando, genericamente, um objetivo social e produtivo, qual seja, a adoção de um padrão tecnológico e de organização social e produtiva que não use de forma predatória os “recursos naturais” e tampouco modifique tão agressivamente a natureza, buscando compatibilizar, como resultado, um padrão de produção agrícola que integre equilibradamente objetivos sociais, econômicos e ambientais. (Miguel Altieri, 2004)

Figura 3



Fonte: O autor (2026)

Introdução

A atividade do cultivo de uma horta e as práticas do observar, sentir e transformar o ambiente escolar é parte importante no processo de educação ambiental, que pressupõe uma compreensão ampla do ambiente, fundamentando-se

em uma ética de responsabilidade por tudo o que existe e vive. Seu efeito é transformador nas pessoas, faz com que os aprendizes possam, de fato, compreender que podem mudar seus hábitos para contribuir com a qualidade de sua saúde, não só na realidade em que vivem, bem como em todo o planeta (Soares, 2004; Frug 2015).

A horta, inserida no ambiente escolar, torna-se um laboratório vivo que possibilita o desenvolvimento de diversas atividades pedagógicas em educação ambiental e alimentar, unindo a teoria e prática de forma contextualizada, auxiliando no processo de ensino aprendizagem e estreitando relações através da promoção do trabalho coletivo e cooperado entre os agentes sociais envolvidos (Pimenta e Rodrigues, 2011, p.10).

Além das atividades relacionadas à produção de alimentos, o trabalho com o cultivo de alimentos e a compostagem dos resíduos vegetais possibilita a discussão, atualmente indispensável, sobre a segurança e saúde alimentar em uma sociedade sustentável (Sorrentino & Portugal, 2015). A horta pode servir como um espaço que favorece a enunciação de perguntas, dúvidas e utopias, capazes de estimular o diálogo e incrementar a potência de agir, fortalecendo emocional e intelectualmente cada pessoa envolvida no processo de transição para uma sociedade sustentável.

Escolas podem ser uma referência concreta de sustentabilidade socioambiental se conseguir estabelecer elo entre o seu currículo e os espaços físicos, fazendo desses ambientalmente produtivos e agradáveis. Um espaço educador sustentável onde as pessoas estabelecem relações de cuidado com o ambiente e uns com os outros; que cuida e auxilia na educação para a sustentabilidade de forma intencional, mantendo coerência entre discurso, conteúdos, práticas e posturas. Além disso, assume a responsabilidade pelos impactos que gera e busca compensá-los com tecnologias apropriadas (MEC, 2012).

A presença da edificação da Horta Torta no espaço escolar está de acordo com as ideias de adequação dos espaços de convivência escolar em matrizes mais sustentáveis (Sorrentino & Portugal, 2015). De acordo com uma ideia mais ampla de sustentabilidade e da escola como um espaço de transformação social, onde o uso de ecotécnicas, como a horta escolar, devem respeitar a integração entre o ambiente natural e o espaço físico, mas também proporcionar um espaço de conforto, convivência e cooperação que observe questões mais comuns, como limpeza dos espaços, manutenção e rega da horta e o controle biológicos das espécies praga que surgem durante o processo de cultivo e a compostagem.

Ainda, o espaço físico adequado a técnicas sustentáveis é a porta de entrada de um projeto de transformação porque materializa o esforço da escola em direção a coerência nas nossas ações no ambiente. A mudança de hábitos, atitudes e padrões de produção de alimentos e consumo é gradual e exige grande esforço, sendo assim, pequenas ações voltadas para a sustentabilidade começam em casa, na escola e na comunidade (Besen, 2012).

Histórico

A Horta Torta foi implantada na Escola do Sítio no início do ano de 2009 como projeto de Recreação, atividade complementar pedagógica, com o objetivo de introduzir conceitos da agricultura orgânica e ensinar atividades práticas relacionadas ao cultivo de plantas cultiváveis para o consumo, como hortaliças, frutos, temperos e plantas medicinais.

A escolha do local onde a horta se localiza teve como critério encontrar uma área iluminada para bom desenvolvimento das plantas cultivadas. Foi selecionado um espaço onde havia uma mesa onde os estudantes frequentavam durante os intervalos entre as aulas sob uma árvore. A área foi preparada para que, junto com os estudantes fosse realizada a implantação da horta.

Figura 4



Fonte: O autor (2026)

Figura 1: Projeto, implantação e a produção da Horta Torta em 2009.

A escolha do nome da horta foi de forma consensual, onde cada um dos envolvidos no processo sugeriu um nome e esses passaram por votação. Como os dois nomes mais votados foram “A tal da horta....” e “Horta Torta”, o grupo decidiu por

juntar os nomes vencedores, e assim ela passou a se chamar “A tal da Horta Torta” (Fig. 1, 2 e 3). É verdade que o formato dos canteiros projetados pelo grupo pode ter influenciado na escolha do nome, já que os mesmos foram desenhados tortos dentro da área que tínhamos para eles. No primeiro ano da Horta foram cultivadas mais de 35 espécies vegetais de consumo e medicinais. As plantas medicinais foram plantadas em duas mandalas, também criadas e construídas pelo grupo (Fig. 1).

Como resultado das atividades realizadas neste ano, foi produzido um filme com trilha sonora feita pelo grupo, disponível no site da escola (www.escoladositio.com.br), além disso, foram produzidos um livro de fotos do processo do ano e imãs de geladeira com as plantas medicinais cultivadas. Todas as plantas produzidas na horta sempre são levadas para casa pelos envolvidos no cultivo, de acordo com o programa de colheita, para casa. O retorno dessa atividade foi muito valioso, pois além do aprendizado no cultivo, as famílias acabam sendo envolvidas no processo, durante a aceitação, o preparo e o consumo do que foi plantado, cuidado e colhido pelo estudante.

Durante o ano de 2010 as atividades da horta se mantiveram as mesmas do ano anterior, porém, como os cultivos estavam mais estabelecidos, começamos a ter desafios com o controle de pragas. Lagartas na rúcula, pulgão na couve, formigas comendo todos alfaces plantados. Além dos insetos, apareceram muitas plantas que não foram plantadas mas insistem em nascer aos montes (ervas-daninhas). Com a auxílio de técnicas utilizadas para o controle biológico de pragas foi possível diminuir os impactos dos insetos no desenvolvimento das plantas.

Uma técnica adquirida nesse período continua sendo utilizada todos os anos antes do início do primeiro cultivo de cada semestre, utilizamos sementes de gergelim para o controle de formigas cortadeiras. Basta espalhar o gergelim sobre o canteiro de cultivo e esperar que as formigas o leve para seu ninho. Essas formigas coletam folhas do alface, e outras plantas, e levam para o ninho para os fungos que criam decomponham e se reproduzirem, elas criam fungos pois se alimentam dele. O gergelim impede o crescimento de alguns desses fungos, assim a quantidade de alimento diminui e elas se mudam e vão embora dos canteiros da horta. Porém, devem continuar pela escola!

Figura 5



Fonte: O autor (2026)

Figura 2: Horta Torta, estrutura com garrafas pet, 2011 e 2012

Em 2013, acreditando que as escolas têm um papel importante no processo de educar para o desenvolvimento sustentável e promover ações de cidadania ativa que incluam o consumo sustentável e a redução, a reutilização e a reciclagem dos resíduos (Besen, 2012), as atividades com a Horta Torta passam a fazer parte do programa da nova disciplina, do currículo do sétimo ano do Ensino Fundamental II, “Tecnologia e Meio Ambiente” (TMA). Projetos paralelos dessa mesma disciplina, no oitavo e nono ano, complementam o projeto da horta com a manutenção de uma composteira, na produção de mudas para a horta e de temperos e árvores.

Como início das atividades com a horta, agora com um novo grupo, foi decidido refazer o projeto estrutural da mesma, de acordo com as necessidades e observações realizadas durante o processo já vivido por outras turmas. Todo o novo projeto foi realizado pelos estudantes com minha orientação, seja com matérias escolhidos para o mesmo, seja na distribuição das plantas no terreno. Já que muitas das plantas cultivadas são perenes e não seriam realocadas durante esse processo.

Figura 6



Fonte: O autor (2026)

Figura 3: Decoração da parede da horta entre 2014 e 2016.

Durante esses oito anos de dedicação das turmas com a horta foram realizadas diversas atividades práticas, de observação e registro, tanto com as turmas envolvidas diretamente com a horta quanto durante as aulas de Ciências. Além disso, a horta é da escola e de todos da comunidade escolar, com muita frequência canteiros ou parte deles foram utilizados e mantidos por turmas de toda a escola, inclusive muitos funcionários envolvidos nesse nosso processo também têm seus canteiros, onde escolhem o que plantar e sempre nos ajudam.

As flores e seus visitantes, as partes das plantas, as interações entre as plantas e entre as plantas e os animais, os seres do solo, os seres que auxiliam e realizam a decomposição, a saúde alimentar, a arte e a alegria estão presentes na nossa Horta Torta.

Conclusão

Esse longo tempo trabalhando, no mínimo, semanalmente com atividades relacionadas com a horta e o meio ambiente, é capaz de trazer evidências da influência direta e positiva da interação dos jovens com elementos naturais, com a criação e cuidado com outros seres vivos e a saúde alimentar. O contato com a terra e os seres vivos diretamente relacionados a ela traz o significado e a importância do cuidado com a preservação e manutenção do meio ambiente e dos ambientes sociais de convivência.

As relações pessoais entre os envolvidos (alunos, professores, estagiários, funcionários e famílias) são diferentes das criadas no ambiente escolar que não proporcionem atividades interativas e que tragam responsabilidades diretas aos envolvidos, como é o caso dos cuidados de manutenção e rega da horta. A dinâmica social entre os estudantes no ambiente da horta também é diferente da criada em sala de aula, pois as habilidades necessárias para lidar com a terra e o cultivo são outras das necessárias em sala de aula. A chance de viver essas duas realidades no ambiente escolar expande os horizontes dos estudantes e de todos os envolvidos no processo.

Figura 7



Fonte: O autor (2026)

Referências Bibliográficas

Altieri, Miguel, 2004. Agroecologia: A dinâmica produtiva da agricultura sustentável. Porto Alegre : Editora da UFRGS.

Besen, Gina Rizpah, 2012. *Resíduos sólidos: políticas públicas, educação e gestão*. In: Dourado, Juscelino & Belizário, Fernanda (org.). Reflexão e práticas em Educação Ambiental: discutindo o consumo e geração de resíduos. São Paulo: Oficina de textos.

Frug,Amanda; Helvécio, Bruno; Ciola, Lucas & Peter Horta, 2015. Escolar – Uma Sala de Aula ao Ar Livre. Ecológica.

MEC – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2012. Formando Com-Vida, Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na escola: construindo Agenda 21 na escola. Brasília: Coordenação-Geral de Educação Ambiental.

PIMENTA, J.C.; RODRIGUES, K.S.M. Projeto horta escola: Ações de educação ambiental na Escola Centro Promocional Todos os Santos, de Goiânia (GO). II Simpósio de Educação Ambiental e Transdisciplinaridade, Universidade Federal de Goiânia, Goiânia, maio de 2011.

Soares, Mírian Ester, 2004. Vivenciando expedições ambientais: propostas educativas para os municípios de Aimorés, Baixo Guandu, Itueta e Resplendor. Belo Horizonte: Consórcio da Hidrelétrica de Aimorés; Instituto Terra Brasilis.

Sorrentino, Marco & Portugal, Simone, 2015. *Escolas na transição para sociedades sustentáveis*; in: Dourado, Juscelino; Belizário, Fernanda & Paulino, Alciana (org.). *Escolas Sustentáveis*. São Paulo: Oficina de textos.

Relato 04

Título: Educação e Ludicidade

Autora: Ana Paula Bordoni de Godoy

INTRODUÇÃO

A palavra “lúdico” se origina do latim *ludus*, que remete ao brincar. Neste brincar estão incluídos os jogos, brinquedos e divertimentos. Uma atividade lúdica envolve o entretenimento, dá prazer e diverte.

A brincadeira é uma das atividades mais importante infância. Através dela que a criança entra em contato com o meio que a cerca e estabelece relações, desenvolvendo a linguagem, o pensamento, a socialização, a iniciativa e a autoestima.

Para Piaget (1967), considerado um dos mais importantes pensadores do século XX na área da educação, *“o jogo não pode ser visto apenas como divertimento ou brincadeira para desgastar energia, pois ele favorece o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e moral”*.

Piaget (1975) divide os jogos em três grandes grupos, segundo as estruturas intelectuais:

Os *jogos de exercício* são as primeiras manifestações lúdicas da criança. São caracterizadas pelo prazer funcional da atividade pela atividade, exercita os *esquemas de ação* recém adquiridos. Compreende a fase do nascimento até o surgimento da linguagem.

Os *jogos simbólicos* são aqueles que possibilitam a fantasia, a substituição do real, pelas quais as crianças revivem situações que causaram medo, dor, alegria, angústia, ou situações imaginárias. Costuma aparecer nas crianças após o surgimento da linguagem e tem seu ápice no período pré-operatório.

Os *jogos de regras* podem ser jogos de exercício ou simbólico, mas acrescido da estrutura de regra estabelecida antes de iniciar a atividade, segundo o consenso dos jogadores. Inicia-se por volta dos 6 a 7 anos.

JOGOS SIMBÓLICOS

É sobre as brincadeiras vivenciadas nos jogos simbólicos que caminharemos na abordagem deste artigo. O faz de conta começa a aparecer no entretenimento no

período pré-operatório, porém notamos que em diversos momentos da infância as crianças entram na fantasia estabelecendo relações com o imaginário.

No jogo simbólico a criança reconstrói aspectos de suas experiências, é a representação corporal do imaginário e apesar de nele predominar a fantasia, a atividade psicomotora exercida acaba por prender a criança à realidade. Na sua imaginação ela pode modificar sua vontade, usando o "faz de conta", mas quando expressa corporalmente as atividades, ela precisa respeitar a realidade concreta e as relações do mundo real.

Possuem forte importância na formação social das crianças, que através da imitação podem perceber a diferença entre o eu e o outro, aproximam o brincar da realidade por elas vivida dentro e fora do ambiente escolar e acabam, por assim dizer, enriquecendo suas identidades.

Por meio dessas brincadeiras, as crianças tem a possibilidade de representar o mundo em suas cabeças, estimulando o pensamento imaginativo e representando corporalmente esse imaginário, o que vê e como interpreta o que a cerca.

O jogo simbólico sofre modificações, à medida que vai progredindo em seu desenvolvimento rumo à intuição e à operação. E finalmente, numa tendência imitativa, a criança busca coerência com a realidade. Assim, o "faz de conta" também aproxima as crianças do mundo das regras, relativos aos atos sociais e de conduta, na medida em que imita o comportamento já observado.

Comumente o "faz de conta" aparece espontaneamente nas brincadeiras infantis. Segundo Friedmann (1996), o jogo espontâneo, geralmente, é aquele em que o *fim* está em si mesmo, a criança brinca por puro divertimento, estabelecendo trocas com outras crianças às vezes com adultos. Durante esses jogos, o educador, atua como um observador, respeitando as interpretações dadas pelo grupo de crianças, assim como as regras combinadas.

Já o jogo dirigido, organizado pelo educador, geralmente, é pensado como *meio* educacional. Não tem o fim em si mesmo, mas é um instrumento de trabalho. Neste caso, o educador atua como orientador em um primeiro momento e como desafiador em um segundo momento, desencadeando conflitos cognitivos, envolvendo dificuldades progressivas no jogo, a fim de promover o desenvolvimento, ou fixar a aprendizagem.

LUDICIDADE NO APRENDIZADO ESCOLAR

Na Escola do Sítio, temos vivenciado intensamente o jogo simbólico, através do trabalho com projetos e objeto disparador⁵, na medida em que os alunos entram em uma contextualização hipotética da realidade.

Envolvidos pelo imaginário lúdico emergem em um cenário construído junto com o grupo de alunos. O professor é o mediador das ações ajudando a construir e reconstruir saberes, ampliando olhares. As possibilidades de caminhos são inúmeras e vão tornando-se definidas a partir do direcionamento do grupo de alunos, educadores envolvidos e pais. Aguçados pela curiosidade fugas da infância alguns assuntos emergem nas aulas e a sensibilidade do professor em perceber a potencialidade, nutrindo ou não, vão direcionando o rumo do estudo.

Tornar este caminho rico em saberes é a condução do professor, que introduz um aprofundamento nutrido por conteúdos relacionados à série escolar. O professor é um jardineiro que semeia, aduba, nutre ou poda conhecimentos e possibilidades.

Foi assim com o projeto desenvolvido em 2015, “Restaurante És Bueno”

As discussões sobre o que consumimos, os hábitos alimentares e conservação de alimentos estavam aparecendo, com muita frequência, em nossa roda de conversa.

Instigadas pelo interesse da turma, trouxemos algumas propostas voltadas para a reflexão sobre o consumo de alimentos saudáveis e não saudáveis. Logo a ideia de entrarmos no faz de conta e criarmos um restaurante, com alimentos de massinha foi surgindo.

Partimos da ideia de que a ludicidade dentro da educação pode ser um instrumento de motivação, integrando as relações funcionais, ao prazer de interiorizar um conhecimento.

Para dar andamento ao projeto fizemos a divisão da turma em pequenos grupos e ao longo do projeto as crianças partilharam ideias, vivenciaram descobertas juntas fizeram o exercício da aceitação e do convencimento. Surgiram conflitos e opiniões divergentes, juntamente com elas, a oportunidade de lidar com argumentações de convencimento. Também proporcionou o exercício da democracia

⁵ Segundo Torres, o objeto disparador é o ponto de partida para um caminho a ser trilhado no qual abrem-se portas, possibilidades num movimento de descobertas intuitivas. A rede de ideias iniciais que se forma é fruto de reflexões pessoais e do grupo a partir das provocações que o objeto deflagra. Elencam-se assim caminhos, temas, eixos, ideias que permearão o trabalho ao longo do ano.

através de votações, fazendo-os lidar com a frustração diante da não aceitação de suas ideias.

Figura 8



Fonte: O autor (2026)

A interdisciplinaridade caminhou junto com o projeto, unindo os conhecimentos trabalhados nas diferentes áreas do conhecimento. Alguns elementos gramaticais foram usados na composição de nosso cardápio, como o substantivo próprio para nomear o prato. Na descrição do prato, foram explorados substantivos comuns e adjetivos. Surgiram nomes curiosos e instigantes, como Bomba de Sabor, seguidos de descrições para aguçar o paladar. Também foi o momento de trabalharmos com elementos da análise e reflexão da língua, como o uso da letra maiúscula, tudo de forma contextualizada e lúdica.

Figura 9



Fonte: O autor (2026)

Surgiram as criações dos salgados não saudáveis, das frutas, sobremesas, sucos e refrigerantes. Para cada prato as crianças dedicavam-se na seleção dos alimentos que o comporiam e vivenciavam o trabalho em equipe, construindo juntas.

Durante a seleção da bebida não saudável, surgiu mais uma oportunidade de reflexão: Uma equipe sugeriu pinga e trouxemos o assunto para a roda, explorando o consumo de bebidas alcoólicas por menores de 18 anos. A discussão deste tema também ampliou para os prejuízos causados por bebidas alcoólicas, como doenças e o vício. As crianças continuaram questionando e conversamos também sobre o uso de drogas ilícitas. Quantos questionamentos, curiosidades e comentários. Após a manifestação de diferentes opiniões e observações dos alunos, fizemos uma assembleia e chegamos à conclusão que, por se tratar de um restaurante feito por crianças e para crianças (os alunos do 2º e 4º ano), não seria adequado.

Assim a democracia acontecia não apenas dentro dos pequenos grupos, mas também na coletividade e nas decisões que envolviam a todos, como a escolha do nome do restaurante e do logotipo, explorando a criatividade e o desenho.

Exercitando cidadania e direito de escolhas, os alunos participaram da eleição do logotipo. Com todos os pratos e descrições prontos, fomos até a informática e conhecemos um programa de criação chamado *Publish*, através do qual elaboramos o cardápio.

Continuando com a interdisciplinaridade e trabalhamos o sistema monetário, reconhecendo cédulas, comparando os valores e possibilidades de montar a mesma quantia. Fizemos a estimativa dos preços adequados para cada prato, comparando

os alimentos com valores de mercado. Resolvemos diversas situações-problema baseadas nas contas que os clientes pagariam e seus devidos trocos.

Figura 10



Fonte: O autor (2026)

Com a chegada do dia marcado, realizamos vivências e sentimos a necessidade de criar regras, apontando uma caminhada para a brincadeira. A importância do jogo simbólico está no exercício da imaginação, da capacidade de planejar, representar papéis e situações do cotidiano, bem como, o caráter social das situações lúdicas, os seus conteúdos e as regras inerentes à cada situação. As regras são partes integrantes do jogo simbólico, embora, não tenham o caráter de antecipação e sistematização como nos jogos habitualmente "regrados".

Chegada a grande inauguração do restaurante "*Es Bueno*", os alunos estavam eufóricos, muitos fantasiados, alguns com o friozinho na barriga pelo nervosismo de uma grande estreia.

Figura 11



Fonte: O autor (2026)

Figura 12



Fonte: O autor (2026)

Recebemos a visita do 2º e 4º anos e os alunos, animados, entregaram o dinheiro nos caixas do banco, vistoriaram os clientes, encaminhavam até as mesas e ofereciam o cardápio enquanto aguardavam ansiosos pelos pedidos. Muitos alunos

que já tinham cumprido suas funções (caixas do banco, seguranças e recepcionistas), vieram ajudar os garçons no momento de pico do restaurante.

Logo os pratos começaram a sair da cozinha. Um prato diferente! Afinal, neste restaurante, as pessoas não comiam, mas pintavam as fotos dos pratos preparados em biscuit.

Figura 13



Fonte: O autor (2026)

Os desafios cognitivos foram promovidos e os educandos foram desequilibrados, e estimulados a buscar a resolução do problema, de maneira dinâmica e prazerosa.

A utilização do jogo enquanto meio desencadeador do desequilíbrio cognitivo está relacionada à situação-problema e ao objetivo, como também ao processo de adaptação e organização necessário para o jogador descobrir e resolver o proposto.

A situação-problema vem desafiar o educando de maneira em que a solução implica em pensar e construir conhecimentos, através de táticas e estratégias. Desta forma o jogo tem a importância de *“permitir, ainda que indiretamente, uma*

aproximação do mundo mental da criança, pela análise dos meios, dos procedimentos utilizados ou construídos durante o jogo.” (Brenelli, 1993: 18).

Neste caminhar a função educativa do jogo oportuniza a aprendizagem do indivíduo, seu saber, seu conhecimento e sua compreensão de mundo, incutindo nas crianças a noção que aprender pode ser divertido. As interações lúdicas nas escolas potenciam a criatividade, e contribuem para o desenvolvimento intelectual dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A riqueza das atividades com jogos, repousa na exploração ou análise das situações que vem possibilitar pouco à pouco enriquecimento das estruturas mentais da criança, rompendo, quer no plano da ação, ou da compreensão, com o sistema cognitivo, o qual se orienta à um novo reequilíbrio.

Utilizar vivências de faz de conta no contexto pedagógico possibilita uma ressignificação para o aluno, trazendo os desafios cognitivos de forma contextualizada. A utilização do jogo desafia os alunos à busca por um aprimoramento de suas capacidades e superar suas limitações. Portanto, mais do que fator de motivação ou um momento de prazer, o jogo é um fator importante no desenvolvimento da criança.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, P. N. Educação Lúdica. Técnicas e Jogos Pedagógicos. SP: Loyola, 1987
- BRENELLI, R. P Intervenção Pedagógica, Via Jogo Quilles e Cilada, Para Favorecer a Construção de Estruturas Operatórias e Noções Aritméticas em Crianças com Dificuldades de Aprendizagem. Tese, Campinas, 1993
- FRIEDMANN, A. Brincar: Crescer e Aprender. O Resgate do Jogo Infantil. SP: Moderna, 1996
- PIAGET, J. A formação do Símbolo na Criança. RJ: Zahar, 1975
- _____ O Raciocínio na Criança. 3ª ed. RJ: Record, 1967
- TORRES, L. R. O Objeto Disparador na Escola do Sítio. facebook@escoladositio, 2016
- VYGOTSKY, L. S. A Formação Social da Mente: o Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores. 3ª ed. SP: Martins Fontes

Relato 05

Título: O objeto disparador como pluralidade de caminhos no contexto escolar

Autora: Giselle Cristina Vale

RESUMO

A partir da troca diária de experiências entre coordenação e docência, surgiu a ideia de escrever, da parceria entre uma professora de ensino fundamental do primeiro ciclo e sua coordenadora pedagógica, um artigo que pudesse mostrar os diferentes caminhos percorridos, ao longo do tempo, em torno da proposta de trabalho com o *objeto disparador*, que pressupõe na construção do projeto trajetórias pessoais e inerentes a cada um dos envolvidos. Apesar dessas diferenças, porém, o desfecho do trabalho se faz comum a todos, permeando e ultrapassando tempo e espaço através da memória. O presente artigo refere-se ao olhar reflexivo de um procedimento metodológico na construção de caminhos e escolhas de trabalho num currículo aberto e plural; resgata diferentes experiências vivenciadas por educadores e alunos a cerca de um objeto escolhido como disparador de reflexões, metáforas e conectivos na construção de conhecimento.

INTRODUÇÃO

Toda escola deve ser movida por relações/interações através das quais o sujeito aluno se constitui e aprende a se relacionar com o mundo e consigo mesmo. As reflexões sempre apontam estudante como centro do aprendizado, como foco e objetivo. Contudo ele só poderá ser foco, se seus professores também forem. Foi a partir da reflexão das experimentações e vivências do *professor-educador* e do *educador-pessoa* que a Escola do Sítio, nos primórdios dos anos de 1990, abriu o seu espaço escolar para o desenvolvimento do sujeito em sua totalidade, tanto professor como aluno.

Tal abordagem envolveu a interlocução de relações pessoais e interpessoais de professores e alunos e também de todas as pessoas que contribuíram para a formação de cada envolvido nesse processo. A fim de materializar tais inquietações, foi proposto que um *objeto* pudesse representar, de modo concreto, o disparador para

essas reflexões ao longo do ano letivo. Nascia, assim, a proposta do *objeto disparador*, na escola do sítio. Um objeto era escolhido pelo professor e apresentado ao grupo de alunos de forma lúdica e única, a fim de provocar e deflagrar nestes, explosões de possibilidades, caminhos, reflexões e inquietações a cerca de si mesmos ou de conectivos que se estabeleciam. A imagem de um *rizoma* é a mais próxima que consigo materializar do processo que se inicia em cada grupo de trabalho. Trata-se da tentativa de levar o pensamento à busca de conectivos entre o que foi vivido e experimentado, além do constante desejo do novo, do inquieto, de caminhos que apesar de novos são inerentes à criança e ao professor educador.

1 A ESCOLHA: REFLEXO E DESEJO

“Conheça todas as teorias, domine todas as técnicas, mas ao tocar uma alma humana seja apenas outra alma humana.”

(Carl G. Jung)

A cada instante, nossas ações e nossas escolhas transparecem e refletem nossos desejos, nosso querer. E o que dizer de nossas escolhas pedagógicas? Seria possível conciliar experiências pessoais e desejos próprios aos de um grupo de crianças? Como unir pensamentos com vivências tão distantes? O que fazer com as inquietações de cada parte envolvida? Diante de tantos desafios, a reflexão daquilo que queríamos foi essencial. Como e por quais caminhos foram os fatores desconhecidos, o inesperado? Foi envolvida por essas reflexões que ocorreu a minha primeira escolha do *Objeto Disparador*.

Diante de tantas certezas, de tantos anos de experiência em uma educação formatada, pronta e não plural, como buscar o desconhecido? O desejo estava instaurado. Da mesma forma que fui convidada a percorrer um caminho único, cheio de descobertas, também deveria fazer com que o grupo, que receberia no início do ano, o fizesse.

Registro aqui a importância, no referido processo, da coordenação e da equipe de professores que de forma empolgada e convidativa apresentaram essa nova forma de viver a educação.

Nossas escolhas e pensamentos determinam o que somos e aquilo que queremos ser. É a vida em movimento, conexões entre o já experimentado e o novo. Dar um novo significado ao já conhecido ou um novo olhar ao desconhecido. O

exercício da escolha constrói um espaço de elaborações coletivas, *educadores-crianças* e *crianças-educadoras* buscam, ao mesmo tempo, *resignificar* um objeto.

O primeiro olhar ao objeto, tanto pelo educador, que repentinamente se encanta, quanto para o educando, provoca um exercício imaginário através do qual eixos, caminhos e possibilidades começam a se estabelecer.

OS OBJETOS E SEUS SIGNIFICADOS

O encantamento do educador com o objeto passa por suas escolhas e experiências. Nasce de um desejo, de uma vontade e ultrapassa o pensar racional. É a possibilidade de escolher um caminho, sem saber qual é, por onde irá passar ou aonde irá chegar. Certezas e incertezas caminham lado a lado nessa escolha. Parti da ideia da importância de pensar a interdisciplinaridade e transdisciplinaridade para que os PCNs, as disciplinas e conteúdos pudessem partilhar de um mesmo caminho, sem o isolamento que seu formato impõe. É o conteúdo à disposição do *objeto/projeto* e não o contrário. No *Livro dos prazeres*, escrito por Clarice Lispector no final da década de 1960, há uma frase que, a meu ver, serve para ilustrar a intencionalidade da escolha com o *objeto disparador*, em certo momento da obra, a autora diz: “*Aprendo contigo, mas você pensa que eu aprendi com tuas lições, pois não foi, aprendi o que você nem sonhava em me ensinar.*” (LISPECTOR, 1960, p.157).

Objetos disparadores do ciclo I - 2017



Fonte: O autor (2026)

Turma do 3º ano

Figura 15



Fonte: O autor (2026)

Turma do 2º ano

Figura 16



Fonte: O autor (2026)

Turma do 1º ano

Somos tomados de norteadores, de intenções, mas também de incerteza e indefinições. Então como fazer essa escolha? Na verdade, não há receitas, fórmulas, metodologia para que isso ocorra, trata-se, sim, de uma força inerente, mas não inerte, segura e ao mesmo tempo incerta que o *professor-educador* faz. O educador escolhe o objeto ou o objeto escolhe o educador? Certamente, ao longo dos anos de experiência na escolha de um *objeto disparador*, vivenciei as duas formas de escolha. Escolher e ser escolhida, tanto uma quanto a outra me impulsionaram a buscar uma metodologia única de trabalho que ampliasse horizontes num currículo plural e inclusivo.

Enumerar os objetos escolhidos e seus significados me faz perpassar por lembranças vivas, latentes. Marcas profundas que me fazem *educadora-professora* fazedora de minha história.

Escolho, no presente artigo, registrar minha primeira escolha. Não a mais significativa, ou aquela que propiciou maiores possibilidades, mas a primeira, experiência única como tantas outras.

"O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa por outra pessoa."

(Vygotsky)

Recordo-me do meu pensamento racional, na busca por um objeto que me possibilitasse um caminho conhecido e confortável. Não, imediatamente esse pensamento foi tomado por inquietações provocativas que me fizeram desconstruir-me e reinventar-me como professora. A necessidade de uma escolha segura em contraponto à vontade de ampliar-me, dominaram meu pensamento, mas o objeto não foi escolhido. Fui à busca dele num espaço abarrotado de histórias e pessoas, um brechó convidativo e perigoso. Será que eu buscava uma história já vivida? Escolheria um objeto com um caminho já traçado e trilhado?

A escolha aconteceu, não da forma como eu imaginava, *educador-objeto*, mas de maneira contrária, *objeto-educador*. Os olhos buscavam, mas foi a mão que se apossou daquela bolsa de tramas de vime, com alça dourada desbotada pelos longos caminhos pelos quais passeara.

Eu não sabia sua história, a quem pertencera e quais as possibilidades que iria me trazer, contudo eu tinha a certeza de que aquele era o *objeto disparador* que receberia o grupo daquele ano.

Dentro dela, com tecido de flores miúdas e dois pequenos bolsos, aquela também pequena bolsa guardaria todos os meus desejos, caminhos e reflexões.

O objeto escolhido dispararia uma série de simbolizações a cerca dele mesmo, além de pensamentos natos e inatos daquelas crianças. Pensar a educação como modelo pronto, limita as possibilidades de experimentações. Segundo Deleuze, “Nunca se sabe de antemão como alguém vai aprender, pois (...) “Aprender é tão somente o intermediário entre não-saber e saber, a passagem viva de um a outro” (DELEUZE, 2006, p.237).

A riqueza da experiência com o *objeto disparador* é sem dúvida a possibilidade de escrever, a cada dia, uma nova história, é o empoderamento do indivíduo sem modelos impostos. São marcas únicas nas relações interpessoais, além disso, ele subverte, desorganiza, desloca o pensamento e faz aprendizado.

A apresentação do *objeto disparador* deu-se da forma mais natural possível. Naquele primeiro dia de aula, preparei-me para receber o grupo, estava vestida de vontades e de desejos de partilhar, e em um dos braços trazia o objeto escolhido, repousado educadamente como se quisesse participar daquele momento. Olhares curiosos, murmúrio, mas nada foi dito, nada foi perguntado.

Segundo Deleuze (2003), o aprender vem atrelado ao signo, objeto abstrato que se materializa.

Aprender diz respeito essencialmente aos signos. Os signos são objeto de um aprendizado temporal, não de um saber abstrato. Aprender é, de início, considerar uma matéria, um objeto, um ser, como se emitissem signos a serem decifrados, interpretados. Não existe aprendiz que não seja “egiptólogo” de alguma coisa. Alguém só se torna marceneiro tornando-se sensível aos signos da madeira, e médico tornando-se sensível aos signos da doença. A vocação é sempre uma predestinação com relação a signos. Tudo que nos ensina alguma coisa emite signos, todo ato de aprender é uma interpretação de signos ou de hieróglifos. (p.4).

O silêncio das palavras nada se assemelha às inquietações do pensamento. É certo que o indivíduo “treinado” a calar-se não irá se expor, se, do outro, sentir que não há espaço para tal. O professor/disparador não permite que esse silêncio se instaure. Ele provoca, possibilita, dá a abertura necessária para que os pensamentos possam tomar corpo e se materializar nas inquietações, nas perguntas nas reflexões.

Aos poucos, íamos nos aproximando, reconhecendo-nos como participantes de um mesmo grupo, o primeiro passo para partilhar e compartilhar de nossas

inquietações. A construção e leitura da *metáfora-objeto* aconteceria somente depois desse reconhecimento. Cada um dos componentes do grupo com olhares construíam, em seus pensamentos, um imaginário que posteriormente nos possibilitaria, enquanto grupo, construir um caminho possível.

“Por quê? Que estranho! Gostei! Achei meio antiga! O que guarda?”

O pensamento crítico é essencial para o educando, assim, mais do que receber, é preciso que o aluno questione, forme uma opinião sobre o que o inquieta, dê significado ao seu questionamento. Ao contrário do que se espera, as respostas não vêm, são escritas materializando uma possibilidade de caminho. Resignificadas são devolvidas.

O que vocês gostariam de guardar? Quais sentimentos e histórias devem ser guardadas? Era esperado que para esse grupo de alunos entre 9 e 10 anos, os caminhos, num primeiro momento, fossem traçados com um olhar isolado, individual, no qual os desejos imediatos poderiam ser supridos. Contudo não somos ilhas, estávamos comprometidos com o coletivo. Tínhamos que olhar ao redor e perceber que o outro estaria com e para cada um de nós.

Abro um parêntese aqui para mencionar a importância de o educador se colocar como parte do grupo, em um processo de descoberta tão vivo quanto o dos alunos. É como se tivéssemos a oportunidade de trilhar novamente um caminho de descobertas que antes fora traçado ou imposto sem a nossa vontade. É a oportunidade de reaprender a aprender.

A experiência que cada um traz em sua bagagem acrescenta uma história única para a proposta de Projeto com o *objeto disparador*. Ao partilhá-las e ouvi-las, damos a oportunidade de nos apropriarmos de algo que não nos pertence, mas que pode contribuir com novas descobertas. Foi assim que um dos alunos comentou: “Me parece que essa bolsa, saiu daquele livro lá da biblioteca, A bolsa Amarela.”⁶

A Bolsa Amarela tornou-se um clássico da literatura infanto-juvenil. É o romance de uma menina que entra em conflito consigo mesma e com a família, ao reprimir três grandes vontades que esconde numa bolsa amarela; a vontade de crescer, a de ser garoto e a de se tornar escritora. Essa menina sensível e imaginativa nos conta o seu dia-a-dia, juntando o mundo real da família ao mundo criado por sua imaginação fértil e povoado de amigos secretos e fantasias.

⁶ Cf. BOJUNGA, Lygia, 1992.

Esse foi o disparador de que precisávamos para começar a pensar num caminho possível. Em grupo, fomos à biblioteca da escola em busca do livro. Como se estivesse planejada, a procura pelo livro, passou pelo mesmo processo que ocorreu na busca do objeto. Olhos atentos, mãos ávidas e um desejo de encontrar o que possibilitaria um novo caminho. Os sorrisos largos surgiram ao encontrarmos, numa prateleira empoeirada, o tão desejado livro. Em festa e ruidosamente caminhamos saltitantes pelo corredor até adentrarmos nossa sala, que era o refúgio de nossas descobertas. O silêncio se instaurou e, aconchegadamente, iniciamos a leitura do livro.

Não era a primeira vez que eu, enquanto professora, lia aquela obra, contudo, era a primeira vez que ela tinha um significado real no meu papel de educadora. À medida que as linhas eram lidas, as palavras iam tomando uma forma e as ideias borbulhavam. Começávamos, assim, a traçar o desenho de um rizoma⁷.

O trabalho partiu da necessidade de nos descobrirmos, cada um buscou suas vontades e desejos mais íntimos. A elaboração desses pensamentos não se deu imediatamente, foi um processo longo e, por vezes, dolorido no qual cada aluno foi se descobrindo como fazedor de sua história. Foram associações resultantes de um exercício mental, elencando eixos, formando ramificações sustentadas por argumentos.

O registro aqui de cada proposta/atividade iria dar uma dimensão real das possibilidades que podem ser propiciadas por um *objeto disparador*, contudo o meu desejo não é criar formulas, definir trajetórias, ao contrário é instigar o professor educador a buscar seus próprios caminhos junto ao grupo. Dessa forma, restrinjo-me a citar dois momentos importantes do referido trabalho.

O primeiro foi o planejamento e a execução da costura de uma bolsa amarela para cada um dos alunos. A necessidade de grandes bolsos para acolher as vontades ou fechos invioláveis para guardar os desejos foram levados em consideração e minuciosamente cada uma das crianças desenhou e costurou (com a ajuda habilidosa que tão sabiamente minha mãe me ensinou) sua *bolsa amarela*.

A Bolsa representou, assim, o primeiro passo para guardarmos nossos desejos, a partir daí, foi uma escolha pessoal tirar ou não as vontades e desejos de dentro dela.

⁷ Nesse modelo epistemológico, a organização dos elementos não segue linhas de subordinação hierárquica – com uma base ou raiz dando origem a múltiplos ramos –, mas, pelo contrário, qualquer elemento pode afetar ou incidir em qualquer outro. [https://pt.wikipedia.org/wiki/Rizoma_\(filosofia\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Rizoma_(filosofia))

A escolha em tirar, expor nossos desejos, possibilitaria a força em grupo na busca da realização, aos poucos, fomos expondo e guardando cada uma delas.

Outro ponto importante que gostaria de relatar foi a experiência de nos tornarmos escritores, autores de nossas histórias. Descobrimo-nos sábios nas palavras, responsáveis por nossos registros, autores de nossas histórias. E quantas histórias...

Cada aluno, num movimento de autoria, escreveu sua história e as histórias vividas pelo grupo. Assim, das linhas mal traças aos longos e rebuscados textos, todos puderam deixar sua marca.

Penso que ao final do ano, o *objeto disparador*, que no início me escolheu, também escolheu cada um dos componentes do grupo, fui instrumento para que ele pudesse abrir um mundo de possibilidades para cada participante. As marcas foram certamente muito significativas para todos, visto que muitos daquele grupo ainda guardam no fundo de uma gaveta, a sua Bolsa amarela, cuidadosamente costurada a fim de guardar seus desejos e vontade. Muitos anos se passaram, muitos objetos foram escolhidos e outros tantos ainda serão, as reflexões que se seguirão, irão definir a história que cada grupo irá escrever ao longo dos anos. Histórias coletivas escritas a partir das relações/reflexões do *professor-educador* e de cada um do grupo.

Objeto disparador: o imaginário na construção do conhecimento

Quando cheguei à escola do Sítio, em 2014, e iniciei o trabalho com o objeto disparador, pude refletir e perceber o quanto ele contribui na valorização do imaginário da criança para além das turmas de educação infantil, trazendo consigo os desejos, anseios, medos e necessidades das turmas, de acordo com cada faixa etária em este que está inserido.

No processo que envolve o referido objeto, as relações entre o grupo e a professora vão se fortalecendo à medida que o trabalho se intensifica pelos quereres e desejos de ambos. O *objeto disparador* traz para dentro da sala de aula a possibilidade de criação e imaginação em torno de propostas comuns de produção e o professor organiza as ideias, que são atreladas às diferentes áreas do conhecimento e orienta as atividades com a turma durante todo o ano letivo.

Quando, no início do ano, apresentamos o objeto para as crianças, mergulhamos no escuro, onde cada sugestão, pensamento e ideia tornam-se uma luz que direciona e guia a construção do projeto, mas para que isso aconteça, é preciso

que o professor esteja conectado com as crianças, ouvindo individual e coletivamente o grupo e registrando tudo o que é falado por ele.

O objeto possibilita imaginar diferentes contextos históricos, culturais e locais, tornando o sujeito agente construtor do conhecimento, pois para cada objeto estudado, haverá uma história diferente escrita. O poeta Carlos Drummond de Andrade, em sua pequena crônica *A incapacidade de ser verdadeiro*⁸, discorre um pouco sobre a imaginação infantil:

Paulo tinha fama de mentiroso. Um dia, chegou em casa dizendo que vira no campo dois dragões da independência cuspidos fogo e lendo fotonovelas. A mãe botou-o de castigo, mas na semana seguinte ele veio contando que caíra no pátio da escola um pedaço de lua. Desta vez Paulo não só ficou sem sobremesa, como foi proibido de jogar futebol durante quinze dias. Quando o menino voltou falando que todas as borboletas da Terra passaram pela chácara de Siá Elpídia e queriam formar um tapete voador para transportá-lo ao sétimo céu, a mãe decidiu levá-lo ao médico. Após o exame, o Dr. Epaminondas abanou a cabeça:

– Não há nada a fazer, Dona Colo. Este menino é mesmo um caso de poesia.”(1988, p. 13).

Muitos Paulos estão na sala de aula todos os dias, são eles que através da imaginação e da criatividade, transformam pequenas realidades em grandes ideias e agregam à proposta de trabalho, possibilidades que se tornam interesses comuns a todas as crianças e às professoras.

Vigostki menciona que criação não é algo para gênios, mas está em toda parte, pois quando o homem imagina, combina, modifica e cria algo novo. Para o autor, a imaginação não é um divertimento ocioso da mente, mas uma função vital necessária. (2009, p.24)

Observando e desenvolvendo os trabalhos com o *objeto disparador* na escola, percebemos o quanto ele auxilia no processo de criação e imaginação das crianças e dos professores, ampliando o desejo de estar presente, criando um clima de envolvimento e motivação em todos. Nos últimos dois anos de trabalho como professora do segundo ano do ensino fundamental, vi através de um grande chapéu de palha (objeto disparador da turma de 2015), as crianças criarem um personagem

⁸ Cf. ANDRADE, C. D., 1981, p.13.

imaginário na tentativa de resolver um problema: descobrir quem poderia ser o dono daquele objeto. Durante as buscas por respostas na escola, um menino relata:

- Eu acho que vi o dono do chapéu.
- Senti o cheiro dele, parecia sabão em pó (nesse momento, a Dona Regina, responsável pela limpeza da escola, lavava o corredor da escola)
- Também vi pegadas pela escola, o dono do chapéu deve ter passado por aqui. (as pegadas eram das crianças da turma que passavam pela água enquanto tentavam encontrar respostas para suas hipóteses)

Esse processo de imaginação, experimentação, relato e busca pelos quais as crianças passaram, favoreceu a criação da personagem Chapunzel. Com ela, estudamos diferentes tipos de chapéus, os contextos sociais em que as pessoas os usavam, além de descobrimos juntos, a importância da *fábrica de chapéus Cury* na cidade de Campinas.

Figura 17



Fonte: O autor (2026)

Figura 18



Fonte: O autor (2026)

Figura 19



Fonte: O autor (2026)

Visita da Chapunzel à turma

No ano de 2016, uma chave foi o *objeto disparador* da turma, esta possibilitou, através da imaginação, criar portas que serviram de metáforas para as chaves da liberdade, da natureza e da gentileza. Em cada uma delas, foi possível criar e construir debates sobre gênero e sobre cultura brasileira, com os personagens folclóricos presentes no imaginário popular. Além disso, a turma criou uma lenda: A

Dama de cristal inspirada no livro: *A árvore da vida*⁹. Segundo Vigotski (2009) “Toda essa criação é o resultado de um longo período da imaginação.” (p. 35).

Figura 20



Fonte: O autor (2026)

Dama de cristal- construção coletiva

O processo de construção do projeto e as vivências, que são possíveis através do *objeto disparador*, culminam, inevitavelmente, em uma criação. Assim, o professor vai delineando as propostas pedagógicas a partir dos diálogos que são estabelecidos em sala de aula e agregando ao projeto as diferentes linguagens do conhecimento.

Alimentar a imaginação das crianças também tem sido tarefa para nós professores da escola. Com a porta da natureza, as crianças ficaram encantadas pelo Saci Pererê e quiseram se corresponder com ele. Muitas já conseguiram vê-lo, outras até fizeram uma caça ao Saci:

- Olha está ventando. Redemoinho. Shhhhi é o Saci!
- Professora, eu vi o chapéu dele ali no vidro da sala.
- Eu peguei ele, está nessa garrafa, mas para ver, tem que cair na modorra.

⁹ Cf. VIGOTSKI, L. S., 2009, p.65.

Figura 21



Fonte: O autor (2026)

Figura 22



Fonte: O autor (2026)

“Recados das crianças deixados na lousa para o Saci”

Conforme entra na construção do imaginário infantil, a professora vive junto com as crianças as fantasias e os desejos da turma, e, nessa trajetória, também tem vontade de encontrar o personagem fantástico tão admirado por todos. Por isso, cria situações que alimentam tal sonho, e nesse processo, faz acontecer muitas surpresas para a turma, por exemplo, quando o Saci aparece repentinamente, trazendo cartas, e pistas sobre a Dama de cristal, batendo na janela da sala e saindo correndo e bagunçando as mochilas por conta de um redemoinho. Em cada ato do Saci, havia uma emoção coletiva, um jeito de ver o invisível.

O *objeto disparador* traz tantas possibilidades de imaginar e criar que fica divertido e prazeroso aprender os conteúdos em cada uma das faixas etárias. O Saci, a Dama de cristal, a Chapunzel, a Malala e tantos outros personagens, auxiliaram as turmas do segundo ano, na escrita e na alfabetização, trazendo vida para os textos e as reflexões sobre eles que são produzidas em sala de aula. Acerca disso Vigotski (2009) menciona que:

“Na velha escola, o desenvolvimento da criação literária dos alunos caminhava, principalmente , na seguinte direção: o professor apresentava o tema da composição e as crianças viam-se diante da tarefa de escrevê-la , esses temas permaneciam estranhos à compreensão dos alunos, não tocavam sua imaginação nem seus sentimentos”(p.65)

Compreender a importância da escrita não é tarefa fácil para as crianças pequenas, mas quando estas vivenciam na prática a função social que ela desempenha o registro torna-se prazeroso e motivador. Escrever sobre o que se conhece é fundamental para a criação do texto, pois a partir do real, pode-se imaginar e construir qualquer história. Nesse sentido, os personagens imaginários cumprem uma função importante: servem de apoio e base à descoberta do prazer e à importância da escrita durante o processo de alfabetização.

Além de poder trazer o imaginário para o contexto escolar, o *objeto disparador* permite uma flexibilização do currículo, sem que este seja desvalorizado, atendendo aos interesses das crianças e sendo um meio de reflexão docente, a partir das propostas que vão sendo delineadas coletivamente.

Os laços que são estabelecidos entre a turma e a professora na construção do projeto, a partir do *objeto disparador*, tornam-se lembranças únicas para as duas partes, assim como as trajetórias que são percorridas em cada ano letivo nosso que nos mostra a importância da individualidade e a força do coletivo e do imaginário no processo de ensino aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ANDRADE, C. D..Contos Plausíveis. in **Contos Plausíveis** (ilustrações de Irene Peixoto e Márcia Cabral). Rio de Janeiro: J. Olympio/Editora JB, 1981.

BOJUNGA, Lygia. **A bolsa amarela**, 22ª ed, Rio de Janeiro: Agir, 1992.

DELEUZE, Gilles. **Proust e os signos**. Tradução de Antonio Carlos Piquet e Roberto Machado. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009

Relato 06

Título: Quantos tempos o tempo tem?

Autor: Eliana Pereira Rollo

Explorando o calendário e as noções de tempo com as crianças do Jardim I.

“És um senhor tão bonito Quanto a cara do meu filhoTempo tempo tempo tempo, Vou te fazer um pedidoTempo tempo tempo tempo tempo

Compositor de destinos Tambor de todos os ritmos Tempo tempo tempo tempo Entro num acordo contigoTempo tempo tempo tempo tempo

Por seres tão inventivo E pareceres contínuo Tempo tempo tempo tempo És um dos deuses mais lindosTempo tempo tempo tempo tempo...”

Caetano Veloso

A passagem do tempo pode ser percebida de muitas maneiras. Há um tempo “natural” e cíclico dos dias e noites, das mudanças no aspecto da Lua, do clima e das estações... Há o tempo vivido, registrado nos indivíduos, que se marca no corpo que cresce, nas experiências e aprendizados essenciais à vida, no rosto que envelhece, nos diários que se escrevem, nas lembranças que se guardam...Há um tempo contido nas coisas que nos cercam:

Existe tempo por exemplo, nesta mesa antiga: existiu primeira uma terra propícia, existiu depois uma árvore secular feita de anos sossegados, e existiu finalmente uma prancha nodosa e dura trabalhada pelas mãos de uma artesão dia após dia (NASSAR,1989, p.54).

Ao tempo natural e cíclico das estações e do clima, destaca o historiador Jacques Le Goff (2003), se justapõe e por vezes se contrapõe a percepção da duração registrada pelos homens através dos calendários e dos relógios, aos quais ele se refere como “instrumentos de domesticação e de dominação do tempo”:

O relógio e os calendários são objetos eminentemente culturais que regem o tempo individual e coletivo. Suas características, como instrumentos de medida, é a de fatiarem o tempo.

O tempo-relógio, resultante de uma mecanização cada vez mais avançada (Le Goff, op. cit, p.478) é dividido em horas, depois em minutos, então em segundos, até se perder num intervalo de tempo tão pequeno que não cabe nele mesmo.

A construção do calendário, ligada a crenças e observações astronômicas, deriva tanto da observação dos ciclos, naturais e cósmicos quanto das exigências da vida econômica e social. Ele organiza as atividades humanas, distinguindo dias de festa e dias normais, dias de descanso e dias de trabalho, os momentos do sagrado e do profano, ritmando as vidas e a história coletiva, mesmo nas sociedades laicizadas.

Roberto Pompeu de Toledo (disponível em: https://pensador.uol.com.br/teve_a_ideia_de_dividir_o_ano_em_fatias/. Acesso em 2 nov.2016.), em “Cortar o tempo”, ironiza poeticamente o poder do calendário:

“Quem teve a ideia de cortar o tempo em fatias,
a que se deu o nome de ano,
foi um indivíduo genial.

Industrializou a esperança,

fazendo-a funcionar no limite da exaustão. Doze meses dão para qualquer ser humano se cansar e entregar os pontos. Aí entra o milagre da renovação e tudo começa outra vez, com outro número e outra vontade de acreditar que daqui pra diante vai ser diferente”

Em suas relações sociais na família e na vizinhança, a criança vivencia essas diferentes formas de perceber e compreender o tempo e sua passagem. Ela aprende palavras relativas a seus intervalos, participa das festas e das rotinas temporalmente demarcadas e entra em contato com seus instrumentos de mensuração. Nessas situações, mediada por outras crianças e pelos adultos, ela elabora tais conhecimentos ao ritmo da própria vida, entrelaçados às emoções, às necessidades e interesses da atividade em que está envolvida.

Na escola, sua relação com o tempo é produzida e elaborada em outras condições. Em primeiro lugar porque a escola é uma instituição organizada com base na dimensão cronológica do tempo. Ela é regida por calendários oficiais e rotinas orientadas pelos dias da semana e pelo relógio, que se mostram menos flexíveis do que na experiência familiar das crianças.

Além disso, a escola é socialmente encarregada de possibilitar o contato sistemático das crianças com o sistema de leitura e escrita, com os sistemas de contagem e mensuração, entre os quais se incluem os relativos ao tempo e com alguns dos variados instrumentos e práticas de que tais sistemas se utilizam. No caso

das medidas de tempo, ganham destaque na escola os relógios e calendários, disponíveis em vários de seus ambientes.

Possibilitar o contato sistemático das crianças com tais objetos de conhecimento demanda atividades intencionais e planejadas, bem como o acompanhamento deliberado da atividade da criança por parte da professora.

A professora deixa a criança explorar as situações temporais que propõe, mas não se limita a isso. Ela acompanha a criança nessa exploração, orientando sua atenção para elementos considerados relevantes à compreensão dos conhecimentos nelas implicados. Ela informa, nomeia, demonstra como usar determinados procedimentos e convenções utilizados nos instrumentos culturais oferecidos à criança, evidenciando sua origem social e histórica.

A criança, ao seguir as explicações e instruções da professora, mesmo sem entendê-las completamente, apropria-se de conhecimentos e atividades intelectivas de que não dispõe, como indivíduo, para organizar ou recriar sozinha o processo cultural (Oliveira, 1995), uma vez que elas requererem o domínio de práticas culturais.

Assim, fazendo junto, demonstrando, fornecendo pistas, instruindo, dando assistência, a professora contribui para a emergência de processos de elaboração que não ocorreriam individual e espontaneamente na criança.

Foi nesse contexto de entendimento do trabalho formativo da escola, inspirado nas concepções de Vygotsky¹⁰, que surgiram algumas inquietações de como trabalhar as rotinas escolares com as crianças, sem perder de vista suas possibilidades de sentidos e o encantamento do conhecimento, lembrando sempre que:

A formação humana se dá n[a] multiplicidade de momentos, experiências e aprendizados temporais essenciais à vida. As relações de produção humana são entrecobertas com nossas angústias, com nossos desejos, com nossas expectativas, com nossas inclinações (VIELLA, 2003, 58).

Como explicar e mostrar às crianças, que vivemos dentro de um determinado calendário que se divide em dias, meses e anos?

¹⁰Lev Semenovich Vygotsky nasceu em 1896 em Orsha, Bielo-Rússia e faleceu prematuramente, aos 38 anos, em 1934, vítima de tuberculose. Concluiu seus estudos em Direito e Fitologia. Posteriormente estudou Medicina. Lecionou literatura, psicologia e pedagogia. Dirigiu, ainda, um Departamento de Educação para deficientes físicos e retardos mentais. O princípio orientador da abordagem de Vygotsky é a dimensão sócio-histórica do psiquismo. Segundo esse princípio, tudo o que é especificamente humano e distingue o homem de outras espécies origina-se de sua vida em sociedade.

Como ajudá-las a entender que por exemplo: na segunda-feira, elas tem aula de educação física, que na quinta-feira: aula de música, que na sexta-feira: elas podem levar brinquedos de casa e que existem dois dias da semana em que a gente não vai para a escola?

- “É férias, né, Eliana?”

- “Não, é final de semana! As férias têm muito, muito mais dias!”

Como explicitar, para elas e com elas, a dimensão cronológica do tempo sem perder a leveza de suas vivências e de maneira a fazer sentido para elas?

Como trabalhar intencional e planejadamente com o calendário, enquanto sistema de medida do tempo e enquanto objeto eminentemente cultural, sem ocultar a beleza da experiência humana nele contida?

Essas perguntas tem mediado a história do trabalho com o Calendário de Cores, que começou em meados de abril de 2008, quando assumi como professora, a sala do Jardim I. Fui pega de surpresa pelo convite. Visto que o ano letivo já havia iniciado e eu estava como professora auxiliar da turma da primeira série (atual segundo ano).

Lembro que era uma turma pequena com sete ou nove crianças, não me recordo especificamente. Como naquela época, ainda, não existia a Turma do Maternal, as crianças eram bem pequenas. Chegavam com dois anos para completarem três. Além, dos pequeninos havia na turma crianças com quatro anos que no final do ano fariam cinco.

Enfim, era uma sala composta por crianças com várias idades, condição esta que me era familiar, pois, já havia trabalho na Turma da Recreação com crianças de diferentes idades. Por essa razão eu sabia que era essencial encontrar uma metodologia de trabalho que fizesse sentido para todas elas.

Em conversas e trocas de experiências com minha amiga Mirella, que na época, era professora do Jardim II, fui testando jeitos de fazer com que as crianças entendessem a rotina dos dias.

Mirella compartilhou comigo um Calendário de Cores que utilizava com sua turma. Para cada dia da semana havia uma cor estabelecida:

Segunda-feira era o dia rosa.

Terça-feira era o dia amarelo.

Quarta-feira, dia verde.

Quinta, dia laranja.

Sexta-feira, dia roxo.

Sábado, dia vermelho e

Domingo: dia azul.

Além das cores, Mirella destacava, no calendário, eventos significativos para as crianças, como por exemplo: dia dos aniversários, datas especiais e finais de semanas.

Conforme os dias, as semanas e os meses iam passando, Mirella os ia enrolando tudo junto. Às vezes, os desenrolava para que todos vissem e contassem os dias que já haviam passado.

Com base nessa experiência, resolvi fazer o Calendário de Cores para a Turma do Jardim I. Utilizei as mesmas cores com que Mirella trabalhava. Entretanto, resolvi pegar imagens da internet para representar as atividades, os eventos, as datas de aniversário, os finais de semana, os feriados e as férias que aconteciam conforme o tempo ia passando.

Desde então, faço uso do Calendário de Cores como uma metodologia de trabalho.

Ele é utilizado todas as manhãs no início da roda. Assim que a primeira criança adentra a sala de aula, imediatamente ela vai até o calendário e muda o marcador do dia para o dia atual. Atualmente, nosso marcador é uma boneca Emília, feita de feltro, com vestidinho vermelho e cabelos em lã nas cores amarelo e vermelho.

Na roda, chamo a atenção para a cor do dia, informo o nome do dia na convenção semanal e a que dia do mês ele corresponde. Em seguida pergunto quais as atividades que teremos e se há algum aniversariante.

O calendário fica exposto na parede na altura das crianças, que observam as imagens, comparam-nas, iniciam-se na contagem dos dias tendo em conta suas expectativas ou algo marcante que já passou.

“Eliana, o dia roxo é o dia do brinquedo?”

“Hoje é dia verde, tem culinária!”

“Eliana, falta três dias para o Dia dos Pais aqui na escola”.

“O meu aniversário tá chegando...”

“Eliana, o vermelho e o azul é dia de ficar em casa?”

“Eliana, você não colou o dia de passear na Mata?”

“Eliana, o que é este desenho? O que tem aqui neste dia? (Referindo se a imagem colada no calendário).”

Figura 23



Fonte: O autor (2026)

O tempo-vida deixa marcas no calendário e os sentimentos misturam-se à exploração que as crianças dele fazem. Elas esperam, ficam saudosas, querem antecipar os dias, querem voltar os dias, querem controlar o tempo conforme o seu desejo. Foi assim com Cacá, que louco para que a Páscoa chegasse, mudou o marcador do dia, colocando-o na data desejada, sob protestos de seus pares que procuravam lembrá-lo de datas importantes que antecederiam a Páscoa.

“O Cacá quer que chega a Páscoa logo, mas antes tem o aniversário do Bernardo.”

Outro fato interessante diz respeito aos aniversários. Como nem sempre os pais comemoram o aniversário da criança no dia de seu nascimento, passei a colocar as duas datas no calendário. As crianças vendo isto rapidamente indagavam:

“Eliana, porque tem dois aniversários do Dudu?”

Porque a sala de aula “é espaço da criação e espaço em criação”, onde “as marcas das crianças e da professora se encontram” (Shiohara, 2009, 103), o Calendário das Cores vem se transformando ao longo dessa experiência.

No início era sempre eu quem o fazia por completo: confeccionava-o, pintava com as cores estabelecidas e, por último, colava as imagens. Sempre o trazia pronto de casa.

Com o passar dos anos e de acordo com o interesse das crianças fui dividindo esta prática com elas. Na verdade, passei a confeccionar o calendário na escola, perto

das crianças. Observando-me trabalhar, elas começaram a pedir para ajudar. Queriam pintar e colar as imagens.

Acabado o mês retirávamos o calendário e colocávamos o próximo mês no lugar. Pelo menos um dos meses do ano era colado no Livro da Vida da Turma, para ficar como registro dessa nossa atividade. Os outros meses, eram colocados numa caixinha para as crianças brincarem.

As crianças modificaram esse procedimento. Há dois anos atrás, a Turma do Jardim I de 2015, sugeriu a ideia de colarmos na parede, acima do mês vigente, os meses que iam passando. Achei a ideia genial. Como eu nunca havia pensado nisto antes?

E assim foi feito. O mês acabava e subia na parede acima.

Figura 24



Fonte: O autor (2026)

“...a sala de aula é linguagens. É espaço da partilha e do encontro entre as marcas das crianças e da professora. É espaço da criação e espaço em criação.” (SHIOHARA, 2009, 103)

Foi uma festa! As crianças adoravam ver o calendário subindo.

Conforme o tempo ia passando, as crianças percebiam que os meses vividos iam cobrindo a parede. Elas olhavam para cima buscando algumas datas que já tinham passado: aniversários, festas como a Páscoa ou a festa junina. Nessa busca, elas se referiam ao tempo que já tínhamos vivido juntos, conferindo concretude ao passado.

“O calendário de cima está crescendo para baixo.”

Eu mesma, no final do ano de 2015, fiquei “embascada” com a quantidade dos dias trabalhados junto com as crianças e até me emocionei de pensar em tudo o que foi realizado e feito junto com elas. Na correria do dia a dia a gente, às vezes, não se dá conta deste tempo que passa e de quanta coisa se vive junto! Quanto tempo compartilhado! Ali, naquela hora, eu mesma percebi a materialidade do tempo. Ao fixar todo o calendário na parede o tempo, que é algo abstrato, ganhou materialidade.

Os pais por sua vez, também começaram a relatar o quão o calendário era importante e significativo na vida das crianças. Muitos relatavam que o calendário ajudava a criança a organizar se no tempo e que assim elas se sentiam mais seguras sabendo o que ia acontecer no dia vivido e também no que estava por vir.

Passaram a pedir que eu registrasse na agenda de seus filhos, os dias das semanas com as cores, pois, as crianças falavam que no dia roxo, dia verde, ou qualquer outra cor acontecia algo e eles não sabiam ao certo qual era o dia da semana.

Alguns pais passaram a fazer o calendário em suas casas junto com os seus filhos.

Relato de uma mãe

“Enquanto Cora, em sua infância, desfrutava de Aíón¹¹, nós, pai e mãe, seguimos em Chrónos¹² e estamos um tanto relutantes em apresentar esta parte do mundo a ela. Certamente ela já está inserida no tempo do relógio em alguns contextos, mas na infância, o tempo é a eternidade. O calendário proposto pela professora Eliana conseguiu ajudar-nos a concretizar a espera, a ausência e o esperado reencontro. O pai da Cora faz algumas viagens devido ao trabalho e começamos a combinar os reencontros pelo calendário da escola.

Cora sugeriu que fizéssemos um em casa. Fizemos! Cortamos os papéis, pintamos, desenhei os números, preparei alguns símbolos e depois colamos tudo.

Usamos imagens que significaram a programação daquele dia:

¹¹ Em grego clássico há mais de uma palavra para se referir ao tempo. Aíón, é uma delas. Designa em seus usos mais antigos, a intensidade da vida humana, um destino, uma duração, uma temporalidade não numerável, nem sucessiva, intensiva.

¹² Chrónos continuidade de um tempo sucessivo.

Figura 25



Fonte: O autor (2026)

- Símbolo da Escola que ela estuda
- Para os dias de aula de Lutinhas
- Para o dia do brinquedo na escola
- Para os dias de Yoga
- Para os dias de aula de música
- Para os dias de aula de educação física

Ao final, colocamos o calendário na parede de casa. Tudo o que confeccionamos foi de acordo com o vivenciado pela Cora na escola. Verificamos como foi interessante ter o calendário para podermos concretizar os combinados no tempo. Ao final do primeiro mês, começamos nosso novo calendário e o que acabara colocamos no alto da parede. Está sendo uma maneira bem delicada de levar a Cora ao Chrónos.”

O trabalho com o Calendário de Cores tem sido significativo para mim, para as crianças e para as famílias. Com ele temos sistematizado a experiência do tempo, organizando-nos como grupo e como pessoas no tempo vivido, sentindo o tempo que passa, que se move e projetando o tempo que ainda está por vir.

- “Eliana, o meu aniversário vai chegar de novo...” (aponta a criança para o calendário)

- “Verdade, o ano está acabando e seu aniversário logo chega. Quando ele chegar você e todos os seus amigos já estarão lá na sala do Jardim II”.

Com ele também, temos explorado a saudade que:

“é o tempo na gente, é a vontade de virar o tempo ao avesso para ré-viver um tempo-passado”

Marcos Nicolaiewsky

O tempo-presente que é o agora e o tempo-futuro que é feito de esperança e de espera.

Referência Bibliográfica

FONTANA, Roseli. *Psicologia e Trabalho pedagógico*/Roseli Fontana, Maria Nazaré da Cruz. São Paulo: Atual, 1997.

GOFF, Jacques Le. *História e Memória*. Campinas: Editora da Unicamp, 2003.

NASSAR, Raduan. *Lavoura Arcaica*. CIDADE: Cia da Das Letras,1989.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Vygotsky - Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione,1995.

SHIOHARA, Aline. *O registro como mediação criadora de possibilidades*. Campinas(SP), 2009. Tese (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

VIELLA, Maria dos Anjos Lopes. A experiência do tempo no cotidiano dos professores. In: VIELLA, Maria dos Anjos Lopes (Org.). *Tempos e espaços de formação*. Chapecó: Argos, 2003.p. 143-159.

Referências de sites

(acessados entre outubro de 2016 e novembro de 2016)

<https://ensaiosobreotempocaixadoelefante.wordpress.com/palavras-no-tempo/mario-de-balenti/>

https://pensador.uol.com.br/teve_a_ideia_de_dividir_o_ano_em_fatias/

Relato 07

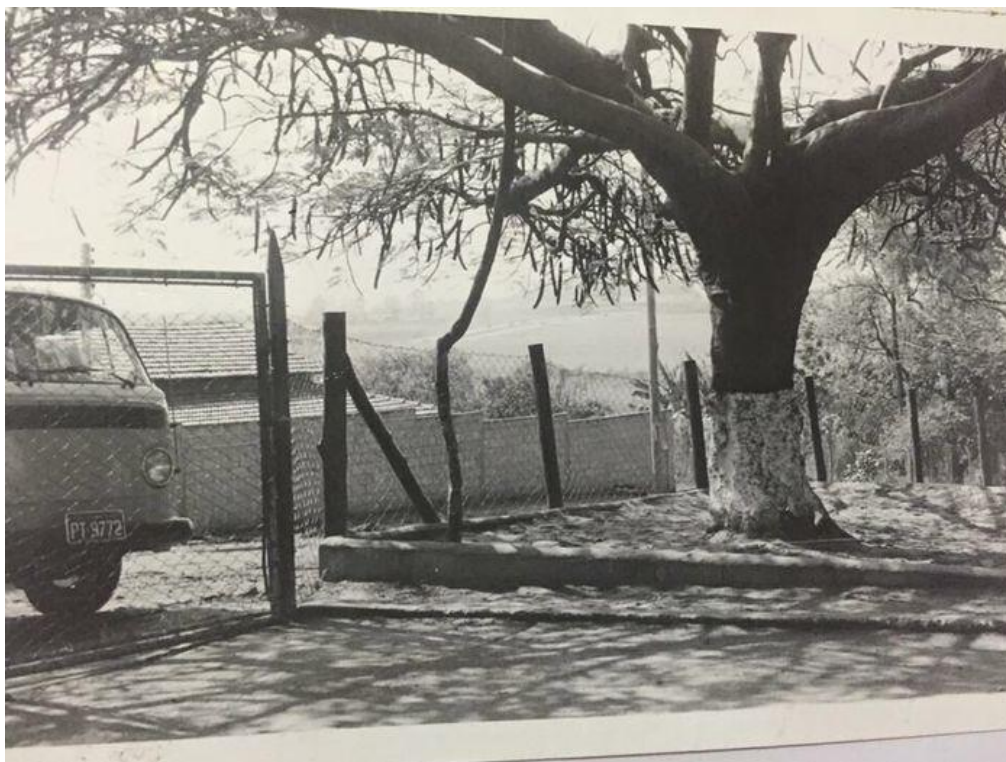
Título: Cultura corporal e Educação Física

Autor: Andrea Desiderio

Escrevo esta carta para contar a vocês sobre um trabalho de Educação Física que conheci em uma de minhas viagens. Visitei Campinas, uma cidade no interior do estado de São Paulo e lá, no distrito de Barão Geraldo, foi fundada em 1976, há quarenta anos, uma escola chamada Escola do Sítio.

A Escola do Sítio iniciou suas atividades voltada para as formas mais radicais da pedagogia, adotando uma filosofia de educação em que o aluno era o centro de toda ação pedagógica, sendo uma novidade em termos de educação pré-escolar no campo escolar campineiro. (SÁ, 1995, p. 1)

Figura 26



Fonte: O autor (2026)

Há alguns anos a escola possui um site¹³ na internet e assim pode ser vista pelo mundo inteiro, mas só quem pode estar no Sítio sentirá de verdade o que estou querendo relatar aqui.

Figura 27



Fonte: O autor (2026)

Fui visitar esta escola pois me disseram que lá os alunos vivenciam os temas da cultura corporal nas aulas de educação física. Sabemos que isso também ocorre em outras escolas, então fui lá para saber “como” isso acontece, quais os “princípios” do trabalho corporal para a professora Andrea Desiderio e qual é a interpretação dessa professora acerca das definições de cultura corporal no trabalho de educação física escolar.

Ao chegar na Escola do Sítio já me deslumbrei com as instalações, muito convidativas. Um terreno com pouco mais de seis mil metros quadrados, com árvores, plantas, grama, flores, parques, areia e espaço, muito espaço ao ar livre. A escola está composta por treze turmas, formadas de acordo com a idade das pessoas, tendo

¹³ <https://escoladositio.com.br>

meninas e meninos em cada uma delas (maternal A, maternal B, Jardim 1, Jardim 2, primeiro, segundo, terceiro, quarto, quinto, sexto, sétimo, oitavo, e nono ano).

A professora que acompanhei atua em nove delas, do maternal A ao quinto ano. O trabalho dela começou no ano 2005 e se estende até os dias atuais e com o passar dos anos ela foi construindo vivências significativas e passando por experiências importantes para sua formação e atuação profissional. Pude perceber que ela é, além de professora, uma pesquisadora, e sendo assim, está em constante reflexão acerca dos acontecimentos e produções de sua área profissional. Também tivemos longas conversas nas quais pude conhecer seu “ponto de partida”, os diversos caminhos percorridos, suas escolhas, as múltiplas renúncias e as transformações constantes de um trabalho que se faz e refaz diariamente de acordo com os encontros com as alunas e alunos, com as autoras e autores que alimentam seus estudos e pesquisas.

As aulas de educação física tem duração de cinquenta minutos e normalmente são iniciadas com uma roda na qual a professora conta o que está planejado para aquele encontro. As turmas de maternais tem um encontro semanal com a professora e a partir do jardim 1 as turmas tem dois encontros.

Me surpreendi com os princípios do trabalho corporal, tanto para a área de educação física, quanto para a área de educação. Um jeito de olhar para as práticas corporais e para a criança baseada nas ciências humanas e sociais, indo além das discussões teóricas e dos discursos, e incluindo a prática em um arcabouço de significados e assuntos interligados aos temas da Cultura Corporal. Assim são as aulas que presenciei!

Essa tal “Cultura Corporal” do qual a professora começou me falar é muito mais do que uma simples mudança de termos ou expressão, mudam-se os princípios, busca-se mais do que o “desenvolvimento corporal”, na verdade esse não é um termo utilizado como objetivo para estas aulas. O desenvolvimento das habilidades acontece como consequência das vivências práticas, mas o objetivo é conhecer a prática corporal, ou o tema estudado, como conteúdo cultural, vivenciando de diferentes maneiras todas as possibilidades que a cultura desta prática nos traz. Valorizando e incentivando a atuação do ser social nas suas possíveis mudanças e transformações. Por algumas vezes tentei perguntar se naquela aula o objetivo era desenvolver o saltar, por exemplo, e a professora sempre muito pacientemente me mostrava muitas possibilidades que estavam interligadas aos saltos realizados na ginástica por

exemplo. O movimento descolado da prática corporal ou do tema, é apenas um movimento, e a educação física escolar já avançou sobre este formato de aula. Por isso as aulas são sempre dinâmicas e não se vê as pessoas tendo que melhorar seu rendimento. É realmente um trabalho que vai na contramão do modelo tecnicista, biológico, capitalista, dos anos 70, 80, 90, presente ainda em vários contextos da educação física escolar.

No início do trabalho dela, há 12 anos, sua referência teórica era o livro Metodologia do Ensino da Educação Física, e autores que escreviam sobre Cultura Corporal e termos similares. Neste livro

(...) educação física é uma prática pedagógica que no âmbito escolar tematiza formas de atividades expressivas corporais como: jogo, esporte, dança, ginástica, formas estas que configuram uma área de conhecimento que podemos chamar de cultura corporal. (SORES et al, 1992, p. 50)

A partir de outras leituras e ao colocar em ação tais teorias a professora pode criar aulas que valorizam a cultura e a autonomia dos alunos e alunas.

(...) a Educação Física passa a ter a função pedagógica de integrar e introduzir o aluno do 1º e 2º graus no mundo da cultura física, formando o cidadão que vai usufruir, partilhar, produzir, reproduzir e transformar as formas culturais da atividade física (...). (BETTI, 1992, p. 285)

A cultura a gente vive, cria e recria, muitas vezes sem se dar conta das transformações. Fui percebendo que todos os alunos e alunas são de alguma maneira incluídos nas aulas, e que conteúdos aparentemente distantes podem e devem ser abordados como por exemplo o *le parkour*, o surf, o skate entre outros que pude acompanhar.

Como este relato está ficando muito extenso terei que fazê-lo em duas etapas, sendo que nesta carta contarei sobre minhas observações nas aulas do primeiro ao quinto anos, na próxima oportunidade falarei da educação infantil.

Os conteúdos da Cultura Corporal vão aparecendo durante o ano, a partir do primeiro ano. Alguns sempre estão presentes, outros fazem visitas bienais. O ano se inicia com os Jogos e Brincadeiras, depois vem as danças populares e às vezes a dança contemporânea, depois vem as ginásticas, a capoeira, as lutas e finalizando o ano, o circo.

A autonomia é uma das capacidades mais trabalhadas durante as aulas, além dos conteúdos da cultura corporal, a intenção é que as crianças tenham capacidade

para escolherem práticas corporais independente da presença de adultos, ou sem a intervenção destes.

Os Jogos e Brincadeiras são abordados anualmente de maneiras um tanto distinta, no primeiro ano as crianças sugerem jogos e brincadeiras para serem realizadas com toda a turma, cada criança tem seu dia de sugerir alguma brincadeira que goste muito de fazer. No segundo ano as brincadeiras são trazidas pelas crianças, por meio de uma entrevista realizada com adultos, de preferência de fora da escola. No terceiro ano buscam as brincadeiras expressas nas mais diferentes linguagens artísticas, em livros, esculturas, desenhos, teatro, dança e estas são realizadas. No quarto ano aparece a busca por brincadeiras e jogos no Brasil e no mundo. Neste momento podem fazer uso da internet¹⁴ para identificarem brincadeiras e maneiras de serem jogadas, conhecendo, aprendendo e respeitando regionalismos. No quinto ano fazem uma relação entre dois conteúdos, as brincadeiras e os esportes e identificam brincadeiras que viraram esportes e muitas características deste conteúdo.

Figura 28



Fonte: O autor (2026)

A cada novo ano as turmas vão aprendendo novas danças populares. Vivenciam no mínimo cinco tipos de danças diferentes entre o primeiro e o quinto ano,

¹⁴ Até o presente momento é utilizado com frequência o Mapa do Brincar (<http://www1.folha.uol.com.br/folha/treinamento/mapadobrincar/>), alguns outros sites como: <http://www.topics-mag.com/edition11/games-section.htm>, <http://www.parents.com/fun/games/educational/games-from-around-the-world/>, e livros.

além da dança contemporânea. Normalmente esses estudos corporais culminam na Festa Junina. Esta festa é muito tradicional no Sítio e precisarei escrever uma carta contando apenas dela, mas ficará para outra oportunidade. Já fizeram de tudo um pouco nesses anos todos: carimbó, siriri, maculelê, dança do boi (em várias versões), dança dos arcos, jongo, maracatu, catira, dança dos facões, chula, quadrilha, batuque de umbigada, samba, frevo, côco, pau de fitas, cavalo-marinho.

Figura 29



Fonte: O autor (2026)

Importante informar que a ordem de abordagem dos conteúdos não segue nenhuma sugestão acadêmica ou teórica de autores da área ou exemplos externos a escola. A professora a definiu de acordo com sua vivência e com sua prática com a infância. Sendo assim, essa sequência pode ser alterada de acordo com diferentes fatores, dentre eles o projeto desenvolvido nas turmas, como aconteceu por exemplo em uma turma que trouxe o “Vento” como objeto disparador¹⁵

A ginástica traz suas descobertas corporais ligando a história dos funâmbulos, dos artistas de rua da Idade Média e Renascimento a retidão corporal cartesiana que a caracteriza atualmente. Aspectos característicos das ginásticas como sua relação

¹⁵ Sobre objeto disparador e para maior aprofundamento sobre este projeto na Educação Física ler “Experimentações, leituras e projetos” livro organizado por Renata Sieiro Fernandes e Alda Romaguera.

histórica com a preparação corporal dos militares, palavras de ordem, a busca pelo modelo perfeito de gestual sempre externo a quem está executando o movimento, a relação hierárquica até a chegada na Ginástica Para Todos que é a parte da ginástica que busca desconstruir esse modelo duro e inflexível.

Figura 30



Fonte: O autor (2026)

A luta já apareceu em formato de kung fu, boxe, judô, mas a professora confessou para mim que este assunto foi pouco abordado nestes anos devido a falta de conhecimento e até mesmo interesse da professora e das alunas e alunos.

Por outro lado a capoeira é sempre abordada, mas não como luta e nem como dança, ela é apresentada por ela mesma. A professora diz que a capoeira é uma das mais brasileiras expressões corporais, une um gestual rico de detalhes, a música e o respeito ao outro. Na capoeira são abordados assuntos caros para o nosso povo como a escravidão do povo africano, a relação de dominação, regras e as estratégias para que estas pudessem ser burladas, o jogo em si, o constante “olho no olho”, a roda, os instrumentos, o respeito.

Figura 31



Fonte: O autor (2026)

Sempre que um novo tema é iniciado a professora faz algumas perguntas para a turma, por exemplo com o Circo. O que é o Circo? O que tem no circo? E a partir das respostas ela vai construindo as aulas, relacionando as respostas com o planejamento. Pude notar que estas respostas trazem de maneira despercebida as características culturais de cada um dos temas, pois as respostas vão muito além dos fazeres corporais.

Quando chega o circo os ambientes também são modificados. Uns estudam sobre o circo itinerante e cada dia fazem aula em um local da escola. Estes viajam com a lona do circo e ao chegar em um novo local montam a lona e o espetáculo por meio de mímicas das técnicas clássicas que temos no circo. Os que estudam o circo fixo também podem criar suas personagens utilizando-se de figurinos e maquiagens. Aparelhos aéreos como o trapézio e o tecido são pendurados para novas experiências artísticas, bolas, claves, argolas e lenços transformam as crianças em exímios malabaristas, sem falar dos acrobatas de solo que pude observar a relação que algumas crianças fizeram com alguns aprendizados da ginástica. As alunas e alunos também aprendem a construir seus próprios materiais de circo, principalmente os de malabarismo.

Figura 32



Fonte: O autor (2026)

O esporte é abordado de acordo com autores da Sociologia do Esporte e aparece como conteúdo apenas no quinto ano, pois vem para fazer a relação com todos os outros conteúdos da cultura corporal. No quinto ano os alunos e alunas estudam as brincadeiras, as danças, as ginásticas, as atividades circenses, a capoeira sob a ótica do esporte. Entram as associações, federações, as regras universais, a classificação, a “medição”, as comparações entre outras características do esporte moderno.

Figura 33



Fonte: O autor (2026)

Quase ia me esquecendo de mencionar os registros realizados pelas crianças e também pela professora. Ora utilizam o próprio chão da escola, realizando registros detalhados e que se apagarão com o passar das horas, ora em cadernos de desenho, ou folhas separadas, que a professora une posteriormente. Os alunos do quarto e quinto ano registram no “aulário” uma espécie de diário no qual os alunos e alunas podem desenhar ou escrever o que aconteceu na aula de educação física.

Figura 34



Fonte: O autor (2026)

Imagino que devam estar pensando nas aulas de educação física que tiveram ou que vocês tem atualmente, comparações, reflexões, questionamentos.

Uma coisa posso afirmar, essa tal de cultura corporal é uma maneira bastante interessante de se tratar a linguagem corporal na escola, ainda mais nessa tal Escola do Sitio.

Vou ficando por aqui, com vontade de contar muitas outras coisas. Quem sabe eu não escreva outra carta logo mais.

Referências

SOARES, Carmem Lúcia, et ali. Metodologia do ensino de Educação Física. São Paulo: Cortez, 1992.

BETTI, Mauro. Ensino de primeiro e segundo graus: educação física pra quê?. Revista Brasileira de Ciência do Esporte, Maringá, vol. 13, n. 2, pp282-287, 1992.

SÁ, Maria Helena Nogueira. Uma escola alternativa: avaliando sua trajetória. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação da Universidade de Campinas. Campinas, 1995.

FERNANDES, Renata Sieiro; ROMAGUERA, Alda (org). Experimentações, leituras e projetos. Americana, São Paulo : Adonis, 2015.

Relato 07

Relato 07

Metodologia AE-DA: Avaliação de Ensino por Desempenho de Aprendizagem Autor: Renato Nogueira Saldini

Resumo

A avaliação da aprendizagem ocupa posição central na organização do trabalho pedagógico e, ao mesmo tempo, constitui um dos maiores desafios históricos da escola contemporânea. Este artigo apresenta uma reflexão pedagógica aprofundada, sustentada por mais de três décadas de experiência na Escola do Sítio, em Campinas, sobre a construção, implementação e consolidação do Modelo de Avaliação por Escolha e Diagnóstico Autônomo (AE-DA). O objetivo é analisar de que modo a reorganização do processo avaliativo, orientada pelo protagonismo discente, pela função diagnóstica e pela intervenção pedagógica dirigida, impacta a aprendizagem, a autonomia intelectual dos estudantes e a cultura institucional da escola. O referencial teórico ancora-se no socioconstrutivismo, especialmente nas contribuições de Vygotsky, Piaget, Ausubel e Freire, compreendendo a aprendizagem como processo ativo, mediado, significativo e socialmente situado.

Metodologicamente, o estudo configura-se como relato de prática reflexivo, sustentado por observação sistemática do cotidiano escolar, análise de produções discentes, registros diagnósticos e acompanhamento longitudinal das trajetórias de aprendizagem. Os resultados indicam que o AE-DA ressignifica o erro como dado pedagógico qualificado, fortalece a metacognição e a autorregulação, produz diagnósticos mais precisos e obriga a instituição a desenvolver intervenções pedagógicas mais éticas e eficazes. Conclui-se que a avaliação, quando concebida como prática formativa e estruturante do processo educativo, deixa de operar como mecanismo de controle e passa a constituir um eixo organizador da aprendizagem significativa e da formação de sujeitos autônomos, críticos e capazes de aprender continuamente.

Relato 08

Título: Sistema de avaliação por escolha e diagnostico autônomo

Autor: Renato Nogueira Saldini

Introdução

Avaliar nunca foi um ato neutro. Em cada prova aplicada, em cada nota atribuída, em cada relatório elaborado, estão inscritas concepções de conhecimento, de sujeito, de escola e de sociedade. Ao longo da história da educação, a avaliação foi utilizada majoritariamente como instrumento de classificação, controle e hierarquização, frequentemente dissociada dos processos reais de aprendizagem. Esse modelo tradicional, ainda amplamente vigente em muitas instituições, produz efeitos que ultrapassam o desempenho acadêmico, interferindo diretamente na relação do estudante com o aprender, na organização do trabalho docente e na própria cultura escolar.

No cotidiano da escola, observa-se que práticas avaliativas centradas na mensuração de resultados, na comparação entre estudantes e na atribuição de rótulos tendem a reforçar desigualdades, alimentar a ansiedade, fragilizar a autoestima acadêmica e comprometer a construção de uma relação saudável com o conhecimento. Quando a avaliação se apresenta como evento terminal, punitivo e descolado do processo de ensino, ela deixa de cumprir sua função formativa e passa a operar como mecanismo de exclusão simbólica. Foi a partir dessa constatação, vivenciada de forma concreta ao longo de mais de trinta e cinco anos de atuação na Escola do Sítio, em Campinas, que emergiu a necessidade de repensar profundamente o lugar da avaliação no projeto pedagógico. Não se tratava de aperfeiçoar instrumentos, mas de reorganizar a própria lógica avaliativa da escola. Nesse percurso, construiu-se progressivamente o Modelo de Avaliação por Escolha e Diagnóstico Autônomo (AE-DA), concebido como uma resposta pedagógica consistente à crise dos modelos classificatórios e punitivos de avaliação.

O AE-DA não surge como uma técnica isolada, mas como uma arquitetura avaliativa coerente com uma concepção contemporânea de educação, que reconhece a aprendizagem como processo ativo, socialmente mediado, historicamente situado e profundamente humano. Avaliar, nesse horizonte, significa produzir conhecimento

sobre o percurso do estudante, identificar com precisão as lacunas de aprendizagem e intervir de forma intencional para garantir o direito de aprender de todos.

A crise histórica da avaliação escolar

A escola moderna consolidou-se, ao longo do século XX, sob a lógica da padronização. Currículos organizados em séries, tempos rígidos, conteúdos fragmentados e avaliações uniformizadas constituíram o modelo hegemônico de organização escolar. Nesse contexto, a avaliação assumiu a função de selecionar, classificar e legitimar trajetórias, operando como filtro social disfarçado de neutralidade técnica.. Provas padronizadas, exames finais e sistemas de notas passaram a representar, equivocadamente, o próprio processo de aprendizagem. O estudante aprendeu a estudar para a prova, não para compreender. O erro passou a ser visto como fracasso, e não como etapa do aprender. A avaliação converteu-se em mecanismo de controle, produzindo mais obediência do que pensamento, mais medo do que curiosidade, mais competição do que cooperação.

A crítica a esse modelo não é recente. Ao longo das últimas décadas, pesquisas em educação, psicologia cognitiva e sociologia da educação vêm demonstrando de forma consistente que ambientes avaliativos baseados no medo do erro comprometem a aprendizagem profunda, a autonomia intelectual e o engajamento dos estudantes. Ainda assim, a cultura avaliativa tradicional mantém-se resiliente, sustentada por crenças, hábitos institucionais e pressões sociais que dificultam a transformação.

É nesse cenário de crise que se inscreve a experiência da Escola do Sítio. A necessidade de reorganizar a avaliação não nasceu de um modismo pedagógico, mas da constatação empírica de que os instrumentos tradicionais eram incapazes de dar conta da complexidade dos processos de aprendizagem observados no cotidiano da sala de aula.

A emergência de uma nova cultura avaliativa

A construção do AE-DA representou, antes de tudo, uma mudança de paradigma. Avaliar deixou de ser entendido como evento e passou a ser concebido como processo contínuo, integrado ao ensinar e ao aprender. Essa transformação exigiu a revisão de concepções profundamente arraigadas, tanto por parte dos professores quanto da instituição como um todo.

Gradualmente, a escola passou a compreender que a avaliação não poderia mais operar como julgamento terminal, mas como leitura permanente do percurso do

estudante. Isso implicou deslocar o foco do resultado para o processo, do produto para a trajetória, da nota para o diagnóstico. Esse movimento deu origem a uma nova cultura avaliativa, fundada em três princípios estruturantes: o protagonismo discente, a centralidade do diagnóstico e a responsabilidade institucional pela intervenção pedagógica. A partir desses princípios, a avaliação passou a cumprir sua função formativa, diagnóstica e emancipatória, em coerência com a identidade pedagógica da escola.

Fundamentos do Modelo AE-DA

A construção do Modelo de Avaliação por Escolha e Diagnóstico Autônomo não se deu como formulação abstrata ou importação de teorias prontas. Ele emerge de uma necessidade concreta, vivida cotidianamente na escola, e amadurece ao longo de décadas de observação sistemática do comportamento cognitivo dos estudantes, de análise das respostas pedagógicas produzidas pelos professores e de avaliação crítica dos efeitos institucionais das práticas avaliativas.

O ponto de partida do AE-DA é a compreensão de que todo estudante sabe algo e não sabe outra coisa em qualquer situação de aprendizagem. Essa evidência, simples em aparência, foi durante muito tempo negligenciada pelas práticas escolares tradicionais, que operam com instrumentos de avaliação incapazes de identificar com precisão aquilo que o estudante efetivamente compreendeu, onde começou a se perder e por que isso ocorreu.

No AE-DA, a avaliação passa a ser concebida como processo de investigação conjunta entre estudante e professor. Avaliar é produzir conhecimento sobre a aprendizagem. E produzir conhecimento implica levantar hipóteses, coletar evidências, interpretar dados e intervir de forma intencional. O modelo estrutura-se sobre dois movimentos centrais e complementares: a Escolha Consciente e a Tentativa Diagnóstica. Esses dois dispositivos operam como eixos organizadores de toda a prática avaliativa e didática da escola.

Escolha Consciente como princípio pedagógico

Na Escolha Consciente, o estudante é convidado a selecionar, dentro de um conjunto de atividades ou questões, aquelas que reconhece como capazes de resolver com segurança. Essa etapa rompe com a lógica tradicional da avaliação, na qual o professor impõe um conjunto uniforme de questões e o estudante responde sem qualquer controle sobre o próprio percurso avaliativo.

Ao escolher, o estudante mobiliza processos metacognitivos fundamentais: ele precisa refletir sobre o que sabe, o que ainda não domina, o que lhe parece mais fácil, o que lhe oferece maior desafio. Essa reflexão, que costuma permanecer implícita ou inexistente nos modelos tradicionais, torna-se explícita, verbalizável e, portanto, passível de intervenção pedagógica. A Escolha Consciente desloca o estudante da posição de objeto da avaliação para a posição de sujeito do processo avaliativo. Ele deixa de ser apenas avaliado e passa a participar ativamente da construção da avaliação. Esse deslocamento tem impactos profundos sobre a relação do estudante com o aprender, com o erro e com o próprio professor.

Tentativa Diagnóstica e a qualificação do erro

O segundo movimento, a Tentativa Diagnóstica, aprofunda a dimensão formativa da avaliação. Após realizar a escolha das atividades que considera dominar, o estudante é convidado a enfrentar conscientemente uma atividade que reconhece como ainda não dominada. Mais do que buscar acertar, o objetivo é explicitar o ponto exato da dificuldade. Nesse momento, o erro deixa de ser sinal de fracasso e passa a ser fonte de informação pedagógica. O estudante aprende a observar o próprio pensamento, identificar onde se perdeu, que conceito não compreendeu, que procedimento não dominou. Ao registrar essas informações, produz dados diagnósticos de alta qualidade, que orientam diretamente a intervenção docente.

Essa etapa transforma a avaliação em instrumento de investigação cognitiva. O professor deixa de corrigir respostas e passa a interpretar processos de pensamento.

Arquitetura pedagógica do AE-DA

O AE-DA não se limita a uma técnica avaliativa. Ele reorganiza toda a arquitetura pedagógica da escola. Planejamento, ensino, avaliação e intervenção passam a constituir um ciclo integrado e contínuo.

O professor planeja situações de aprendizagem desafiadoras. A avaliação, por meio da Escolha Consciente e da Tentativa Diagnóstica, produz dados sobre o percurso real dos estudantes. Esses dados alimentam o planejamento seguinte, orientando intervenções específicas, personalizadas e fundamentadas. O ciclo se retroalimenta continuamente.

Essa lógica rompe definitivamente com o modelo linear e fragmentado da prática escolar tradicional, no qual ensino e avaliação aparecem como momentos desconectados.

Fundamentos teóricos da proposta

Vygotsky e a mediação pedagógica

A teoria histórico-cultural de Vygotsky fornece um dos pilares centrais do AE-DA. Ao compreender a aprendizagem como processo socialmente mediado, Vygotsky desloca o foco do indivíduo isolado para a interação entre sujeito, cultura e linguagem. No AE-DA, o diagnóstico produzido pela Tentativa Diagnóstica permite ao professor localizar com precisão a Zona de Desenvolvimento Proximal de cada estudante e construir intervenções ajustadas a essa zona.

A avaliação, nesse sentido, deixa de ser apenas instrumento de mensuração e passa a ser ferramenta de mediação pedagógica.

Piaget e a construção ativa do conhecimento

O AE-DA dialoga profundamente com a epistemologia genética de Piaget ao reconhecer o erro como expressão legítima do processo de construção do conhecimento. O estudante não erra porque não estudou, mas porque está elaborando hipóteses. O erro, quando analisado, revela o estágio de desenvolvimento do pensamento.

Ao explicitar seus erros e dificuldades, o estudante torna-se investigador do próprio pensamento, favorecendo processos de equilíbrio e reorganização cognitiva.

Ausubel e a aprendizagem significativa

A contribuição de Ausubel manifesta-se na ênfase que o AE-DA confere à estrutura cognitiva prévia do estudante. A Tentativa Diagnóstica permite identificar conflitos entre conceitos novos e conhecimentos prévios, possibilitando intervenções que promovem aprendizagem verdadeiramente significativa, e não mera memorização mecânica.

Freire e a avaliação como prática emancipatória

O diálogo, a escuta e o respeito ao saber do estudante, princípios centrais da pedagogia freireana, atravessam toda a lógica do AE-DA. Avaliar, nesse modelo, é um ato ético, político e emancipatório. O estudante não é silenciado pela nota, mas convidado a compreender seu próprio percurso de aprendizagem.

AE-DA no chão da escola

A implementação do AE-DA transformou de maneira profunda o cotidiano da sala de aula. A avaliação deixou de ser um momento de tensão e passou a constituir espaço de diálogo, investigação e construção conjunta de sentido.

Professores relatam que passaram a conhecer seus estudantes de forma muito mais precisa, não apenas no que se refere ao conteúdo, mas também em relação às estratégias de pensamento, estilos cognitivos e modos de aprender. Esse conhecimento refinado permitiu intervenções pedagógicas mais eficazes e personalizadas.

Relatos de prática: o AE-DA em ação

A consolidação do AE-DA só se tornou possível porque o modelo foi testado, ajustado e refinado no cotidiano real da escola. Ao longo de décadas, sua aplicação atravessou diferentes níveis de ensino, áreas do conhecimento e contextos institucionais, produzindo um acervo consistente de evidências pedagógicas.

Na prática, o AE-DA modificou profundamente a forma como os estudantes se relacionam com o erro, com o estudo e com a avaliação. Em atividades de Língua Portuguesa, por exemplo, a aplicação da Escolha Consciente revelou que muitos alunos, antes de qualquer correção docente, eram capazes de identificar com clareza suas fragilidades na construção de argumentos, no uso de conectivos ou na organização textual. A Tentativa Diagnóstica permitiu que eles explicitassem não apenas que erraram, mas por que erraram, produzindo registros metacognitivos que orientaram intervenções específicas, como oficinas de reescrita, grupos de estudo e atividades de retomada conceitual. Em Matemática, o impacto foi ainda mais evidente. Estudantes passaram a reconhecer, por exemplo, que dominavam operações básicas, mas se perdiam ao traduzir problemas verbais em expressões algébricas. Ao registrar esse ponto de ruptura, o professor pôde intervir diretamente na compreensão da linguagem matemática, em vez de repetir exercícios mecânicos que não atacavam a raiz da dificuldade.

Em Ciências da Natureza, o AE-DA favoreceu a identificação de concepções alternativas profundamente enraizadas, especialmente em temas como energia, matéria e transformações químicas. O diagnóstico produzido pelos próprios estudantes revelou com precisão essas concepções, permitindo intervenções pedagógicas que articularam experimentação, modelagem e discussão conceitual.

Impactos sobre os estudantes

Os efeitos mais consistentes observados nos estudantes foram o fortalecimento da autonomia intelectual, o desenvolvimento da metacognição e a redução significativa da ansiedade associada à avaliação. A possibilidade de compreender o próprio processo de aprendizagem transformou a postura discente diante do estudo.

Estudar deixou de ser preparação para a prova e passou a ser investigação sobre o próprio aprender.

Relatos de estudantes indicam que passaram a organizar melhor o tempo de estudo, escolher estratégias mais adequadas às suas dificuldades e buscar ajuda de forma mais consciente. A avaliação, longe de ser ameaça, tornou-se aliada do processo formativo.

Impactos sobre o trabalho docente

Para os professores, o AE-DA produziu um deslocamento profundo na prática pedagógica. A correção tradicional, centrada na identificação de erros, foi substituída por análise de processos de pensamento. O professor deixou de ser apenas transmissor de conteúdos e tornou-se analista da aprendizagem. Esse deslocamento implicou maior rigor intelectual. As intervenções pedagógicas passaram a ser planejadas com base em evidências reais, extraídas dos registros diagnósticos produzidos pelos estudantes. O planejamento tornou-se mais preciso, mais intencional e mais eficaz.

Cultura institucional e governança pedagógica

A implementação do AE-DA ultrapassou a sala de aula e impactou a governança pedagógica da instituição. Reuniões de professores passaram a ser orientadas por dados qualitativos de aprendizagem. As decisões pedagógicas deixaram de ser baseadas apenas em percepções subjetivas e passaram a se apoiar em diagnósticos sistemáticos. Essa transformação fortaleceu a coesão da equipe docente e produziu maior consistência no projeto pedagógico da escola.

Tecnologia educacional e AE-DA

Com o avanço das tecnologias digitais, o AE-DA encontrou novas possibilidades de ampliação. Plataformas digitais passaram a ser utilizadas para registrar diagnósticos, acompanhar trajetórias de aprendizagem e produzir relatórios formativos que subsidiaram intervenções pedagógicas mais rápidas e precisas.

A tecnologia, nesse contexto, não substitui o professor, mas potencializa sua capacidade de análise e intervenção.

Relações com as famílias

Outro impacto significativo ocorreu na relação com as famílias. A comunicação deixou de se restringir a boletins de notas e passou a incluir descrições detalhadas dos processos de aprendizagem. As reuniões tornaram-se mais produtivas, menos

conflituosas e mais orientadas à construção conjunta de estratégias de apoio ao estudante.

Desafios, limites e implicações éticas

A implementação do AE-DA não ocorreu sem resistências e dificuldades. Um dos primeiros desafios enfrentados foi a necessidade de formação continuada da equipe docente. O modelo exige que o professor desenvolva competências de leitura de processos cognitivos, análise de registros metacognitivos e planejamento de intervenções pedagógicas altamente individualizadas. Essas competências não fazem parte da formação inicial de muitos profissionais e demandam investimento institucional contínuo.

Outro desafio relevante refere-se à gestão do tempo pedagógico. A produção, análise e uso dos diagnósticos qualitativos exigem mais tempo de planejamento, discussão coletiva e acompanhamento individualizado. No entanto, a experiência demonstrou que esse investimento inicial reduz significativamente o retrabalho, as reprovações e as intervenções tardias, produzindo, a médio prazo, maior eficiência pedagógica e institucional. Do ponto de vista ético, o AE-DA explicita a responsabilidade da escola perante o direito de aprender. Registrar uma lacuna de aprendizagem sem planejar uma intervenção constitui, nesse modelo, uma violação ética da função educativa. Avaliar passa a significar assumir compromisso institucional com cada estudante, reconhecendo que nenhum diagnóstico pode permanecer sem resposta pedagógica.

Contribuições para a prática docente contemporânea

O AE-DA oferece à escola contemporânea uma alternativa concreta ao esgotamento dos modelos avaliativos tradicionais. Ele demonstra que é possível combinar rigor acadêmico, exigência intelectual e humanização da prática pedagógica sem abrir mão de critérios, sem relativizar o conhecimento e sem reduzir a responsabilidade docente.

Ao contrário, a autoridade pedagógica do professor se fortalece à medida que suas intervenções se tornam mais fundamentadas, mais precisas e mais eficazes. O estudante, por sua vez, assume papel ativo na construção de seu percurso formativo, desenvolvendo autonomia intelectual, responsabilidade e consciência metacognitiva.

Considerações finais

A experiência acumulada com o Modelo de Avaliação por Escolha e Diagnóstico Autônomo confirma que a avaliação constitui um dos eixos estruturantes

da qualidade educacional. Ao ressignificar a avaliação, ressignifica-se a própria escola. O AE-DA não se apresenta como receita ou fórmula, mas como princípio pedagógico sólido, construído no chão da escola, sustentado pela observação rigorosa dos processos de aprendizagem e comprometido com a formação integral dos sujeitos. Ele evidencia que aprender não é apenas acumular informações, mas construir sentidos, reorganizar pensamentos, desenvolver autonomia e assumir responsabilidade sobre o próprio percurso cognitivo.

Ao colocar a aprendizagem no centro e a avaliação a seu serviço, o AE-DA contribui de forma decisiva para a construção de uma escola mais justa, mais humana e mais intelectualmente exigente, capaz de formar sujeitos preparados para enfrentar a complexidade do mundo contemporâneo.

Referências

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

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

PIAGET, J. *A formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro: LTC, 1975.

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

SALDINI, R. N. *Sistema AE-DA*. Campinas: Autor, 2025.