

POLIANA BRUNO ZUIN  
DIANY AKIKO LEE  
(ORGANIZADORAS)



Processos Formativos entre  
Educação Infantil, Pró-Reitoria de  
Extensão e PIBID:

experiências e dialogias  
na Universidade Federal de São Carlos

Prefácio  
Alexandre Nishiwaki

**Processos Formativos entre  
Educação Infantil, Pró-Reitoria de  
Extensão e PIBID:  
experiências e dialogias na Universidade  
Federal de São Carlos**



**Pedro & João**  
editores



**Poliana Bruno Zuin  
Diany Akiko Lee  
(Organizadoras)**

**Processos Formativos entre  
Educação Infantil, Pró-Reitoria de  
Extensão e PIBID:  
experiências e dialogias na Universidade  
Federal de São Carlos**

Apoio:



**Pedro & João**  
editores

**Copyright © Autoras e autores**

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

---

**Poliana Bruno Zuin; Diany Akiko Lee [Orgs.]**

**Processos Formativos entre Educação Infantil, Pró-Reitoria de Extensão e PIBID: experiências e dialogias na Universidade Federal de São Carlos.**  
São Carlos: Pedro & João Editores, 2026. 191p. 16 x 23 cm.

**ISBN: 978-65-265-2831-0 [Digital]**

1. Formação docente. 2. Educação Infantil. 3. Pró-Reitoria de Extensão. 4. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID. I. Título.

---

CDD – 370

**Capa:** Poliana Bruno Zuin

**Ficha Catalográfica:** Hélio Márcio Pajeú – CRB – 8-8828

**Diagramação:** Diany Akiko Lee

**Editor:** Valdemir Miotello

**Diretores executivos:** Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

**Conselho Editorial da Pedro & João Editores:**

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).



**Pedro & João Editores**

[www.pedroejoaoeditores.com.br](http://www.pedroejoaoeditores.com.br)

13568-878 – São Carlos – SP

2026



Para o Querido Professor Miotello que nos ensinou a ler o mundo por meio da palavra Bakhtiniana e que nos inspira a cada dia a permitir que qualquer pessoa possa ser livre para expressar as suas palavras e contra-palavras, nossos sinceros agradecimentos!

Poliana Zuin e Diany Lee

## PREFÁCIO

Prof. Dr. Alexandre Nishiwaki

A universidade pública brasileira tem, entre suas funções fundamentais, a produção do conhecimento, a formação de profissionais e o diálogo permanente com a sociedade. Nesse horizonte, a extensão universitária se afirma como espaço privilegiado de encontro entre saberes acadêmicos e saberes da comunidade, constituindo-se como prática formativa, social e transformadora. É nesse cenário que se insere a obra *Processos Formativos entre Educação Infantil, Pró-Reitoria de Extensão e PIBID: experiências e dialogias na Universidade Federal de São Carlos*, organizada por Poliana Bruno Zuin e Diany Akiko Lee.

O livro apresenta um conjunto de relatos, reflexões e análises que emergem de projetos de extensão, evidenciando a potência da articulação entre ensino, pesquisa e extensão no campo da Educação Infantil. Mais do que reunir experiências, a obra revela um percurso coletivo de formação que envolve docentes, estudantes de graduação e pós-graduação, profissionais de diferentes áreas, crianças e suas famílias, compondo um verdadeiro espaço de diálogo no sentido defendido por Paulo Freire, como fundamento da educação.

A dimensão dialógica atravessa toda a obra. Os projetos descritos nos diferentes capítulos não se configuram como ações unidirecionais da universidade para a comunidade, ou da pesquisa para o ensino, mas como processos de construção compartilhada de conhecimento. Neles, a Educação Infantil transforma-se em um território vivo de experimentação pedagógica, investigação científica e formação profissional. As crianças, nesse contexto, não são apenas destinatárias das ações educativas; elas participam ativamente da construção das experiências, sendo reconhecidas em

sua inteireza como sujeitos do processo educativo e interlocutoras legítimas das práticas desenvolvidas.

Outro aspecto central que perpassa os capítulos é a compreensão da Educação Infantil como espaço fundamental para a formação humana. A obra evidencia como práticas pedagógicas baseadas no diálogo, na escuta e na valorização das múltiplas linguagens infantis contribuem para o desenvolvimento integral das crianças. Ao mesmo tempo, esses contextos educativos se configuram como ambientes formativos para futuros professores e profissionais de diferentes áreas, que encontram nesses projetos oportunidades concretas de articulação entre teoria e prática.

Nesse sentido, a formação docente aparece como eixo estruturante do livro. As experiências relatadas demonstram como a participação em projetos de extensão permite que estudantes vivenciem situações reais, reflitam sobre suas práticas e construam saberes profissionais em interação com outros sujeitos. A extensão, portanto, supera a dimensão de atividade complementar e passa a ocupar lugar central na formação inicial e continuada de educadores.

A participação de diferentes áreas do conhecimento também se destaca ao longo da obra, revelando o caráter interdisciplinar e interprofissional das ações desenvolvidas, enriquecendo as experiências na Educação Infantil. Profissionais da Pedagogia, Terapia Ocupacional e outras áreas dialogam na construção de práticas inclusivas, sensíveis às singularidades das crianças e comprometidas com o desenvolvimento integral. Essa perspectiva amplia o olhar sobre a Educação Infantil e fortalece a ideia de que o cuidado e a educação das crianças exigem a interação dialógica entre diferentes saberes.

Essa atuação interprofissional se materializa, por exemplo, na elaboração de estratégias que integram dimensões pedagógicas, terapêuticas e sociais, promovendo a inclusão de crianças com diferentes necessidades, como aquelas no espectro autista. Ao mesmo tempo, evidencia-se a importância do diálogo entre saberes na construção de práticas que considerem os corpos, as linguagens,

as emoções e as culturas como dimensões indissociáveis dos processos educativos.

Outro eixo estruturante das experiências apresentadas é a centralidade da linguagem e do letramento na Educação Infantil. A literatura, as narrativas, as rodas de conversa e as diferentes formas de expressão aparecem como mediadoras fundamentais para a construção de sentidos pelas crianças. Ao ler, ouvir, falar, desenhar e brincar, elas se apropriam do mundo, constroem conhecimentos e se constituem como sujeitos sociais. As práticas descritas evidenciam uma abertura para o diálogo intercultural, ao trazer para o cotidiano escolar elementos de diferentes culturas, tradições e modos de vida. Essa perspectiva amplia o repertório das crianças e contribui para a formação de uma visão de mundo mais plural, sensível às diferenças e comprometida com o respeito à diversidade.

Como se pode perceber, ao longo da obra, diversos relatos aprofundam a perspectiva dialógica, revelando um mosaico de experiências que dialogam entre si e demonstram o impacto formativo e social dos projetos desenvolvidos. Em todos eles, a extensão universitária aparece como eixo articulador que possibilita a aproximação entre universidade, escola e comunidade.

Outro aspecto relevante que emerge dos capítulos é a presença ativa da comunidade no desenvolvimento das ações. Famílias, estudantes, professores e profissionais de diferentes áreas participam de forma colaborativa na construção das atividades, evidenciando que a educação das crianças é um processo coletivo. Essa participação fortalece vínculos entre universidade e sociedade, ampliando o alcance das práticas pedagógicas e reafirmando o compromisso social da universidade pública.

Assim, este livro apresenta não apenas um conjunto de relatos de experiências, mas um testemunho vivo do potencial transformador da extensão universitária. Ao valorizar o diálogo, a interdisciplinaridade e a participação coletiva, as experiências aqui reunidas demonstram que a formação de profissionais comprometidos com a educação passa necessariamente pela

vivência em contextos reais de atuação e pela construção compartilhada de conhecimentos.

Mais do que registrar práticas, esta obra nos convida a refletir sobre os caminhos possíveis para a formação de diferentes profissionais e para a construção de uma Educação Infantil democrática, inclusiva e socialmente comprometida. Ao evidenciar o encontro entre universidade, escola e comunidade, o livro reafirma a extensão como espaço de formação, diálogo e transformação social.

Que as páginas que se seguem inspirem novos projetos, novas pesquisas e novas práticas pedagógicas, fortalecendo o compromisso com uma educação que reconhece a criança como sujeito de direitos, valoriza o diálogo como fundamento da aprendizagem e compreende a formação profissional como um processo contínuo de construção coletiva.

## SUMÁRIO

### PARTE I

#### RELATOS DE EXPERIÊNCIAS NO PROGRAMA DE EXTENSÃO – LINGUAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

**A DIALOGIA ENTRE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO NO  
CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL ..... 17**

Poliana Bruno Zuin

**DA OBSERVAÇÃO À MEDIAÇÃO: RELATO DE EXPERIÊNCIA  
DE UMA ESTUDANTE DE TERAPIA OCUPACIONAL NO  
COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL  
DE SÃO CARLOS ..... 23**

Adriane Manacha Pacheco Corrêa

Poliana Bruno Zuin

**PERCURSO FORMATIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DO  
PROJETO DE EXTENSÃO À DOCÊNCIA ..... 29**

Amanda dos Reis Hermann

Poliana Bruno Zuin

**AÇÕES PARA INCLUSÃO: DIÁLOGOS POSSÍVEIS ENTRE A  
TERAPIA OCUPACIONAL E A EDUCAÇÃO INFANTIL ..... 41**

Bianca Assoni de Camargo

Poliana Bruno Zuin

**CONTRIBUIÇÕES PARA A PRÁTICA EM TERAPIA  
OCUPACIONAL NA INFÂNCIA POR MEIO DA  
PARTICIPAÇÃO COMO VOLUNTÁRIA NO PROJETO DE  
EXTENSÃO “AÇÕES NO ESPECTRO” ..... 69**

Bianca Pinheiro Recchia

Poliana Bruno Zuin

**APONTAMENTOS INICIAIS SOBRE O PROJETO "AÇÕES NO ESPECTRO: ACOLHENDO E PROMOVEDO A MEDIAÇÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO CAU-UFSCAR" ..... 77**

Bianca Pinheiro Recchia

Poliana Bruno Zuin

**EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA "AÇÕES NO ESPECTRO: A IMPORTÂNCIA DA TERAPIA OCUPACIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL" – UM RELATO DE EXPERIÊNCIA 91**

Bruna Camilly de Mesquita

Poliana Bruno Zuin

**LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM RELATO APÓS 8 ANOS DE PESQUISA..... 97**

Diany Akiko Lee

Poliana Bruno Zuin

**LITERATURA AMAZÔNICA COMO PARTE DA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS NO BRASIL: EXPERIÊNCIA E RELATO EM UM COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS ..... 107**

Juliana da Costa Castro

Poliana Bruno Zuin

**AÇÕES NO ESPECTRO, A IMPORTÂNCIA DO TERAPEUTA OCUPACIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: RELATO DE EXPERIÊNCIA COMO BOLSISTA NO PROJETO DE EXTENSÃO..... 115**

Rebeca Gabrielly Lacerda

Poliana Bruno Zuin

**LIVRO SENSORIAL DE ROTINA COMO ESTRATÉGIA DE EXPLORAÇÃO TÁTIL E ORGANIZAÇÃO DO TEMPO-ESPAÇO: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE PROJETO DE EXTENSÃO..... 121**

Thalita de Cássia Calazans Stocco

Poliana Bruno Zuin

**O LÚDICO COMO ESTRATÉGIA TERAPÊUTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA EM PROJETO DE EXTENSÃO EM TERAPIA OCUPACIONAL... 125**

Vitória Herrera Rangel

Poliana Bruno Zuin

**FORMAÇÃO DO COMPORTAMENTO LEITOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES DA MEDIAÇÃO LITERÁRIA ..... 129**

Thuany Naiara Pinheiro da Silva

Poliana Bruno Zuin

## **PARTE II**

### **O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA – RELATOS DE EXPERIÊNCIA**

**O PIBID UFSCAR E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE ..... 141**

Isadora Valencise Gregolin

**LITERATURA E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PIBID NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFSCAR..... 145**

Ana Júlia Ribeiro Fernandes

Maria Iolanda Monteiro

Poliana Bruno Zuin

**EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
RELATO DE UMA ATIVIDADE LÚDICA COM CRIANÇAS DE  
4 A 5 ANOS NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFSCAR... 153**

Beatriz Daniele Sanches Leal

Poliana Bruno Zuin

**PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO COM  
CRIANÇAS DE 5 ANOS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO  
PIBID ..... 161**

Helena Maria Ruy Costa

Maria Iolanda Monteiro

Poliana Bruno Zuin

**DA OBSERVAÇÃO À MEDIAÇÃO: RELATO DE EXPERIÊNCIA  
DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO COLÉGIO DE  
APLICAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO  
CARLOS..... 173**

Maria Clara de Almeida

Maria Iolanda Monteiro

Poliana Bruno Zuin

**DIÁLOGOS ENTRE TEORIA E PRÁTICA PEDAGÓGICA NA  
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES ..... 179**

Dirlei Luciano Benatti

Vitória Figueroa

Poliana Bruno Zuin



## PARTE I

### RELATOS DE EXPERIÊNCIAS NO PROGRAMA DE EXTENSÃO – LINGUAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

## **Os projetos que compõem a primeira parte:**

### **Programa de Extensão**

Linguagens na Educação Infantil

### **Projetos de Extensão**

Ações para Inclusão: diálogos possíveis e intervenções na Educação Infantil - Edital Proex especial de projetos temáticos de extensão 2025 faixa A

Ações no Espectro: a importância do Terapeuta Ocupacional na Educação Infantil - Edital Proex de atividades de extensão 2025

Ações no Espectro: acolhendo e promovendo a mediação de crianças no transtorno do Espectro Autista no CAU-UFSCar - Edital Proex de atividades de extensão 2026

### **Projeto: Atividade de Extensão- 2024 a 2026**

Artes Plásticas na Educação Infantil: dialogando com a Terapia Ocupacional

Ensino e Aprendizado de Libras na Educação Infantil

Letramentos na Educação Infantil: Rodas de Leitura e de Conversa como espaço de apropriação da leitura de mundo e dos diferentes gêneros textuais

## A DIALOGIA ENTRE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Profa. Dra. Poliana Bruno Zuin<sup>1</sup>  
polianazuin@ufscar.br

### RESUMO

O presente artigo visa articular às atividades de ensino e pesquisa às atividades de extensão propiciadas pela Pró-reitoria de Extensão da Universidade Federal de São Carlos – ProEx-UFSCar, destacando a sua importância como prática formativa inicial de graduandos e crianças, bem como espaço para reflexão e formação continuada de profissionais das áreas de Educação e Saúde. Para tanto, visa por meio de uma metodologia dialógica, ancorada na Filosofia da Linguagem de Bakhtin, Pedagogia Crítica de Paulo Freire e os Estudos da Teoria Histórico-Cultural, mostrar a importância do diálogo e dialogia entre distintas áreas do conhecimento e como essas podem se articular por meio de projetos de extensão a fim de constituir a Educação Infantil como espaço de aprendizagem e formação profissional. Este artigo se caracteriza como um relato de 10 anos de experiência por meio de projetos atrelados à Pró-reitoria de Extensão e a sua importância no contexto da minha sala de aula no Colégio de Aplicação da UFSCar, evidenciando como as atividades de extensão alimentam às atividades de pesquisa e

---

<sup>1</sup> Professora Doutora do Colégio de Aplicação da UFSCar -CAU-UFSCar, Docente do Programa de Pós-Graduação em Linguística – PPGL-UFSCar, Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE-UFSCar, Supervisora e bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID Letramentos e Alfabetização no CAU-UFSCar, coordenadora do Programa de Extensão “Linguagens na Educação Infantil – LEDIF – ProEX-UFSCar e de muitos projetos atrelados a esse programa. Coordenadora do Grupo de Pesquisa: Práticas de Letramentos e Ensino e Aprendizado da Língua Materna- Diretório de Pesquisa do CNPQ [dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/8678982523369691](http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/8678982523369691)

também as práticas de ensino, tornando a Extensão essencial para um trabalho de qualidade junto às crianças que são meus alunos no Colégio de Aplicação da UFSCar- CAU-UFSCar.

Palavras-chave: Extensão; Formação; Ensino; Pesquisa; Educação Infantil.

## INTRODUÇÃO

A formação inicial de educadores não dá aos futuros profissionais das áreas de Educação e da Saúde a formação adequada para atuação com o público da Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica. O profissional da educação necessita adquirir uma série de habilidades para uma prática de cuidar e ensinar, ultrapassando conhecimentos de conteúdos vistos nos cursos de formação inicial, aprendizagens e experiências essas que somente se constituem em uma rotina diária nas salas de aulas. No que tange aos profissionais da saúde, o contato com as escolas permite a esses profissionais pensar criticamente e englobar um contexto muito maior do que apenas as micro salas em que a interação paciente-terapeuta se constitui.

Conforme destacam as estudantes de graduação, a teoria fica distante da prática se o estudante não adentra o universo da sala de aula da Educação Infantil, bem como no caso da área de saúde fica distante a prática nos consultórios, se esse futuro profissional não adentra esse universo escolar a fim de se pensar nos diferentes mediadores e condicionantes que afetam as crianças de inclusão. Trazer os estudantes para as escolas a fim de se viver experiências concretas do dia a dia da sala de aula permite que prática e teoria se fundem e dialoguem.

Diante deste preâmbulo, procuro relatar neste texto o contexto das interações entre graduandos, crianças e professores, pontuando também como essa relação permite o desenvolvimento da pesquisa direcionada ao público da Educação Infantil.

## DO ENSINO À EXTENSÃO, DA EXTENSÃO À PESQUISA

Há exatamente 12 anos me constitui docente na Educação Infantil, sendo a minha primeira experiência com esse público no Colégio de Aplicação da UFSCar, antiga Unidade de Atendimento à Criança. Antes dessa minha inserção eu já havia iniciado a minha docência na formação de professores nas antigas escolas do Magistério do Ensino Médio, passando pela sala do Ensino Fundamental e, depois no Ensino Superior, onde ficara por mais ou menos 8 anos com esse público, formando futuros profissionais, ministrando disciplinas que contemplavam o público infantil, de 0 a 12 anos, como Psicologia da Educação, Psicologia da Educação Infantil, Artes para Educação Infantil, Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento, Estágio na Educação Infantil, Letramentos e Alfabetização, Metodologia da Pesquisa Científica, etc.

Contudo, quando adentrei o universo da Educação Infantil as teorias estudadas, lecionadas não davam conta de responder todas as perguntas envoltas nas diferentes interações e relações que ocorrem no universo da sala de aula, tais como: questões familiares que cada criança traz, desde divórcios, perda de ente querido, conflitos familiares, ausências de pai ou mãe, etc.; questão relativa ao tempo e rotina da escola cravado por horários da alimentação: hora da chegada da criança e o tempo de acolhimento ou hora da despedida (e, por vezes, o não respeito pela família a esse tempo) hora da fruta, hora do almoço, hora do jantar, etc.; questões de comunicação (entraves muitas vezes causados pela própria gestão) com famílias, equipe de trabalho em sala de aula e gestão, etc.; inclusão de crianças com diferentes necessidades e divergências neuro típicas, como TEA, TDH, TOD, DOWN, etc. Esses são apenas alguns exemplos que destaco de como ocorrem as relações e interações no espaço da sala de aula e como tais questões afetam a cada criança diante desse contexto, que extrapola os muros da escola, mas adentram o espaço da sala de aula de forma aguda.

Foi nesse contexto da sala de aula da Educação Infantil, estando em uma Universidade Federal é que recebi algumas

estagiárias do primeiro semestre do Curso de Terapia Ocupacional, se deparando com este rico universo algumas dessas alunas pediram para continuar o estágio, mas a única possibilidade de continuar em sala era por meio da atuação como voluntária em projetos de extensão. A partir da atuação por um ano como estagiária voluntária, muitas questões foram construídas e geradas a partir dos nossos diálogos e o primeiro projeto de Iniciação Científica ocorrera a partir dessas indagações. Foi assim, que os laços com o Curso de Terapia Ocupacional foram se estreitando e é assim que venho submetendo projetos que dialoguem com este curso, além dos cursos de Pedagogia e Letras. Nesta mesma época, após um Pós-Doutorado na Linguística, ainda sem ter adentrado o espaço do CAU, fui chamada para lecionar no Programa de Pós-Graduação em Linguística e também no Programa de Pós-Graduação em Educação.

Nesses encontros com um grande público: estudantes de graduação, de pós-graduação, por vezes, já docentes, famílias, das crianças, crianças, colegas de profissão do Ensino Superior, essa dialogia entre diferentes vozes foram se tornando palavras outras que me fizeram pensar em questões de pesquisas e propostas de projetos de extensão, respondendo perguntas que me constituíram como docente desde a graduação entorno das Linguagens na Educação Infantil.

Diante desse pequeno texto e contexto é que demonstro como foram tecidos os caminhos do universo do ensino, da pesquisa e da extensão em minha trajetória acadêmica e profissional.

## **INTERAÇÕES, MEDIAÇÕES E APRENDIZAGENS**

Exalto aqui as interações, mediações e relações com os graduandos que atuam nos projetos de extensão aos quais coordeno alocados no Programa de Extensão: Linguagens na Educação Infantil. A interação com graduandos de diferentes cursos me forma e me transforma a cada encontro e relações, mudando a forma de ver o mundo, por meio de exercícios diários

de reflexão sobre a prática, sobretudo com relação às crianças neuro-divergentes, tais como: olhares sensíveis às disfunções sensoriais das crianças, mediações para auto regulação foram propiciadas por esses diálogos, linguagens de comunicação alternativas, etc.

Assim, como os graduandos dizem aprender comigo, devido a este percurso acadêmico e de experiência prática, aprendo com eles e eles também me ajudam muito nos trabalhos a serem desenvolvidos com as crianças de minha sala no CAU. Dialogamos desde propostas de intervenções até mesmo de execução com algumas crianças individualmente, pequenos grupos de crianças e o grupo todo da sala a depender das atividades propostas e especificidades de cada criança.

Quero aqui frisar a importância dos Bolsistas que são subsidiados pela Pró-reitoria de Extensão, pois sem esses bolsistas muitas vezes os trabalhos em sala de aula não apresentariam a qualidade estimada, por haver na sala de aula 20 crianças, sendo um quadro de crianças neuro divergentes por sala cada vez maior, atualmente 6 crianças atípicas.

Esses bolsistas dão o suporte necessário para as práticas terapêuticas à essas crianças, sendo atividades que trabalhamos com o grupo todo, mas permitem um suporte maior com as crianças que necessitam se desenvolver em suas potencialidades sensoriais.

Além dos bolsistas, os projetos sempre contam com voluntários que viram o edital, mas que possuem outras bolsas, ou que ouviram falar sobre o projeto e querem ter a experiência em sala, trazendo uma riqueza maior de diálogos e dialogias, além do apoio em sala de aula para as inúmeras intercorrências que ocorrem no contexto da educação infantil, como por exemplo: uma roupa que molha, uma ida ao banheiro, uma garrafinha que acaba a água, um sapato que precisa ser colocado ou amarrado, etc.

Essas mediações se constituem em aprendizagens únicas que só ocorrem em grupo em uma sala de aula no contexto da Educação Infantil. É muito interessante que essas interações marcam a vida

das crianças, das estudantes e a minha trajetória profissional, porque a cada encontro eu me transformo como educadora.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Esse pequeno artigo teve como objetivo ressaltar a importância dos projetos de extensão na sala de aula do CAU, evidenciando os benefícios aos graduandos, às crianças e à docente e, por fim, para as famílias. Em um contexto em que cada vez mais se necessita de um “multi olhar” para a diversidade existente na sala de aula que se configura com diferenças entre composições de famílias, de problemas advindos de separações e divórcios, de conflitos psicológicos, de ausências devido ao trabalho e necessidade de trabalhar, muitas vezes em lugares longínquos aos quais às crianças não veem um de seus pais, crianças atípicas, um ensino de qualidade só existe neste contexto de uma unidade de Educação Infantil estar alicerçada em uma Universidade Federal. Como recentemente a unidade passou a ser um Colégio de Aplicação este diálogo será ainda mais frequente entre os departamentos, além do fato de que cada vez mais as agências de fomento prezam atividades de extensão a serem cumpridas por programas de pós-graduação.

Nesse sentido, para finalizar este pequeno texto, parablenizo a Pró-reitoria de extensão da Universidade Federal de São Carlos pelas oportunidades e escutas sensíveis às demandas do público da comunidade acadêmica e da comunidade de São Carlos, principalmente, as inserções propiciadas junto ao público em vulnerabilidade.

# DA OBSERVAÇÃO À MEDIAÇÃO: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UMA ESTUDANTE DE TERAPIA OCUPACIONAL NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Adriane Manacha Pacheco Corrêa<sup>1</sup>  
adriane.pachecoc@gmail.com

Poliana Bruno Zuin<sup>2</sup>  
polianazuin@ufscar.br

## RESUMO

O presente trabalho consiste em um relato de experiência que descreve as vivências e percepções, à época graduanda do curso de Terapia Ocupacional, vivenciadas durante o primeiro semestre do ano de 2025 por meio da participação nos projetos de extensão "Ações para Inclusão: diálogos possíveis e intervenções na Educação Infantil" e "Ações no Espectro: Intervenções no Transtorno do Espectro Autista", sob orientação e coordenação da professora Poliana Bruno Zuin. As atividades foram desenvolvidas no contexto da Educação Infantil e envolveram o planejamento e a aplicação de práticas terapêuticas baseadas em evidências voltadas ao desenvolvimento emocional, social e à inclusão de crianças com

---

<sup>1</sup> Terapeuta Ocupacional. Atuou nos projetos ProEx Ações no Espectro e Ações para Inclusão como voluntária no ano de 2025.

<sup>2</sup> Professora Doutora do Colégio de Aplicação da UFSCar -CAU-UFSCar, Docente do Programa de Pós-Graduação em Linguística – PPGL-UFSCar, Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE-UFSCar, Supervisora e bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID Letramentos e Alfabetização no CAU-UFSCar, coordenadora do Programa de Extensão “Linguagens na Educação Infantil – LEDIF – ProEX-UFSCar e de muitos projetos atrelados a esse programa. Coordenadora do Grupo de Pesquisa: Práticas de Letramentos e Ensino e Aprendizado da Língua Materna- Diretório de Pesquisa do CNPQ [dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/8678982523369691](http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/8678982523369691).

Transtorno do Espectro Autista (TEA). As propostas incluíram a criação de recursos pedagógicos adaptados e a mediação de intervenções individuais e em grupo, pautadas no diálogo multidisciplinar entre terapeutas, educadores e responsáveis para a construção de estratégias de adaptação curricular. A experiência possibilitou a articulação entre teoria e prática, evidenciando a importância do suporte às famílias, da capacitação docente e da intervenção especializada para a promoção da inclusão plena e da integração social no ambiente escolar.

Palavras-chave: Projetos de Extensão; Formação Inicial; Terapia Ocupacional; Educação Infantil.

## INTRODUÇÃO

Ingressei no curso de Terapia Ocupacional da UFSCar em 2021 e, durante os primeiros anos da graduação, minhas experiências práticas estiveram concentradas majoritariamente no atendimento a adultos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), deficiências físicas e intelectuais, além de demandas em saúde mental. Embora sempre tenha tido apreço pelo público em geral, ainda não havia vivenciado a prática direta com o público infantil de forma aprofundada. Contudo, o interesse pelo processo de desenvolvimento humano e pela potencialidade das ocupações desde a primeira infância sempre esteve presente em minhas reflexões acadêmicas.

Ao integrar os projetos de extensão sob a orientação da professora Poliana, em 2025, tive a oportunidade de atuar nessa área, o que representou um novo e significativo desafio para minha formação. No âmbito desses projetos, foi necessário planejar e desenvolver estratégias que unissem o currículo escolar, que no momento explorava os países, aos objetivos terapêuticos de inclusão. Foi a partir de minhas ações voltadas às singularidades das crianças, que consolidei minha identificação com a área infantil, na qual atuo profissionalmente hoje, com foco em Integração Sensorial.

Durante as atividades, pude observar como a prática pedagógica, quando aliada ao raciocínio clínico da Terapia Ocupacional, permite uma escuta sensível e trocas mais significativas. Um dos destaques dessa atuação foi a criação de um livro de pelagens de animais, desenvolvido para dialogar com o estudo sobre a África que a turma realizava. O recurso foi pensado como uma ferramenta de estimulação tátil e percepção visual, permitindo que as crianças conhecessem a fauna local através de texturas e contrastes, ao mesmo tempo em que trabalhavam habilidades sensório-motoras fundamentais.

Minha atuação consistiu na mediação direta de crianças com TEA, auxiliando a professora regente no manejo de comportamentos e na adaptação de materiais para tornar a aprendizagem mais inclusiva. As atividades eram propostas com diferentes níveis de suporte, respeitando o tempo e o percurso de cada aluno. Essa vivência foi o divisor de águas que me permitiu articular a teoria da Terapia Ocupacional com a prática cotidiana da escola, evidenciando que a mediação intencional é capaz de transformar o ambiente escolar em um espaço de participação plena para todas as crianças.

## **DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO**

Como já mencionado, as ações desenvolvidas no âmbito dos projetos de extensão envolveram o planejamento e a aplicação de intervenções terapêutico-ocupacionais voltadas à inclusão escolar, bem como atividades relacionadas à mediação direta no processo de aprendizagem e regulação de crianças com TEA, realizadas em parceria com a professora regente.

No que se refere às estratégias de inclusão, as atividades foram planejadas considerando o perfil sensorial e as necessidades dos alunos, utilizando o caráter lúdico para favorecer o engajamento e a participação social. Durante a aplicação, as crianças interagiram com materiais estruturados que facilitavam a compreensão das rotinas escolares.

Paralelamente, foram desenvolvidas atividades voltadas ao estímulo sensorio-motor e cognitivo, respeitando as capacidades e o tempo de resposta de cada criança. Inicialmente, as propostas focavam na exploração tátil e visual, como no caso do livro de pelagens de animais da África. Este recurso permitiu que as crianças explorassem diferentes texturas (como macio, áspero e rugoso), associando-as à fauna estudada pela turma. Posteriormente, as intervenções evoluíram para o uso de suportes visuais e pistas gráficas, onde carimbos e figuras eram utilizados para auxiliar na organização espacial e na coordenação motora fina, facilitando tentativas de registro e interação com os símbolos de forma funcional.

As atividades de suporte à inclusão foram mediadas também por outros discentes de Terapia Ocupacional tanto por mim quanto pela professora regente, que acompanhava o engajamento das crianças, oferecendo as adaptações ambientais e os suportes necessários de acordo com as demandas de cada perfil. As propostas realizadas possibilitaram a ampliação da participação das crianças com TEA nas atividades coletivas, priorizando a autonomia e o bem-estar no processo de aprendizagem, sem perder de vista os objetivos pedagógicos da turma.

## **PERCURSO PROFISSIONAL E ACADÊMICO**

A participação nos projetos de extensão sob orientação da professora Poliana, bem como a vivência no ambiente escolar, permitira compreender, de maneira mais aprofundada, a complexidade da atuação do Terapeuta Ocupacional na Educação Infantil. Essa experiência foi fundamental para refinar o olhar sobre o planejamento de adaptações, a mediação direta e a observação minuciosa dos processos de desempenho ocupacional de crianças com TEA em contextos reais.

Ao longo do projeto, foi possível articular os conhecimentos teóricos da formação inicial com as situações vivenciadas em sala de aula. Nesse sentido, a prática evidenciou princípios

fundamentais da Teoria de Integração Sensorial de Ayres (2005), ao compreender que a organização das sensações no sistema nervoso e no ambiente é o que permite à criança emitir respostas adaptativas e participar das atividades escolares de forma funcional. As intervenções realizadas, como o livro de pelagens, demonstraram a importância de oferecer o "desafio justo", respeitando o limiar sensorial de cada criança e favorecendo o desenvolvimento de habilidades motoras e cognitivas a partir da interação com o objeto.

A atuação em parceria com a professora regente também possibilitou vivenciar uma prática pautada na Colaboração Interprofissional. Essa experiência articula-se com a perspectiva de Inclusão Escolar, que compreende que o suporte ao aluno com TEA deve ser construído na relação entre os diferentes saberes (terapêutico e pedagógico). As propostas desenvolvidas reforçaram a importância de uma mediação que preza pela autonomia, onde o Terapeuta Ocupacional atua como facilitador, removendo barreiras ambientais e atitudinais para que a criança seja protagonista de seu próprio aprendizado.

Essa compreensão foi o alicerce para a minha escolha profissional atual: continuar trabalhando com o público infantil e focar na Integração Sensorial. Hoje, na prática clínica, aplico os mesmos princípios de mediação intencional e escuta das singularidades que aprendi durante a graduação, buscando sempre gerar independência e qualidade de vida para crianças no espectro autista.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A experiência vivenciada a partir dos projetos de extensão e da atuação no ambiente escolar foi fundamental para minha formação profissional e pessoal, pois possibilitou uma aproximação real com o público infantil e com os desafios cotidianos da inclusão escolar. A atuação permitiu compreender, de forma sensível e técnica, que o trabalho da Terapia Ocupacional

nesse contexto vai muito além da aplicação de protocolos, envolvendo uma escuta qualificada, a observação do desempenho ocupacional e intervenções constantes mediadas pelas necessidades sensoriais e motoras das crianças.

A convivência com a professora e com as crianças possibilitou aprendizagens que transcendem os fundamentos teóricos, estendendo-se às relações humanas e à construção de um ambiente acolhedor e acessível. Observar os avanços das crianças com TEA, acompanhar seus processos de regulação e participar ativamente de suas conquistas de autonomia reforçou minha compreensão sobre a importância de uma prática terapêutica sensível, comprometida e rigorosamente atenta às singularidades de cada sujeito.

Por fim, a participação nestes projetos reafirmou minha escolha pela Terapia Ocupacional e evidenciou o valor de uma formação inicial que articule teoria e prática de maneira indissociável. As experiências construídas ao longo de 2025 permanecem como a principal referência para minha atuação profissional atual. Elas contribuíram para a construção do olhar crítico, reflexivo e humano que carrego hoje em minha prática clínica com Integração Sensorial, focada sempre em transformar barreiras em oportunidades de participação e independência para o público infantil.

## REFERÊNCIAS

AYRES, A. Jean. **Sensory Integration and the Child: 25th Anniversary Edition**. Los Angeles: Western Psychological Services, 2005.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.

ROCHA, E. F. **Terapia Ocupacional e Educação Infantil**. In: DE CARLO, M. M. R. P.; BARTALOTTI, C. C. (Orgs.). *Terapia Ocupacional no Brasil*. São Paulo: Payá, 2001.

## PERCURSO FORMATIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DO PROJETO DE EXTENSÃO À DOCÊNCIA

Amanda dos Reis Hermann<sup>1</sup>  
amandahermann@ufscar.br

Poliana Bruno Zuin<sup>2</sup>  
polianazuin@ufscar.br

### RESUMO

O presente relato de experiência discorre sobre a trajetória formativa e profissional da autora no campo da Educação Infantil, desde quando estava na graduação em Pedagogia até os dias atuais, que é Professora de Educação Infantil. As reflexões têm início narrando a inserção na Unidade de Atendimento à Criança

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação - PPGE/UFSCar, Mestra em Linguística - PPGL/UFSCar e Graduada em Pedagogia, também pela Universidade Federal de São Carlos/UFSCar. É Professora de Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Araraquara desde 2019. Atuou como formadora municipal do programa nacional "Leitura e escrita na Educação Infantil - LEEI" - Região Sudeste/UFSCar, no município de São Carlos (2024). Exerceu a atividade de facilitadora na Universidade Virtual do Estado de São Paulo - UNIVESP (2023-2025). Participa do Grupo de Pesquisa: Práticas de Letramentos e Ensino e Aprendizado da Língua Materna, liderado pela Professora Dra. Poliana Bruno Zuin, que é a sua orientadora. Desenvolveu Iniciação Científica PIBIC/CNPq (2016-2017) e Iniciação Científica PUICT/UFSCar (2015-2016). Foi bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID/CAPES (2014-2016).

<sup>2</sup> Professora Doutora do Colégio de Aplicação da UFSCar -CAU-UFSCar, Docente do Programa de Pós-Graduação em Linguística – PPGL-UFSCar, Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE-UFSCar, Supervisora e bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID Letramentos e Alfabetização no CAU-UFSCar, coordenadora do Programa de Extensão “Linguagens na Educação Infantil – LEDIF – ProEX-UFSCar e de muitos projetos atrelados a esse programa. Coordenadora do Grupo de Pesquisa: Práticas de Letramentos e Ensino e Aprendizado da Língua Materna- Diretório de Pesquisa do CNPQ [dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/8678982523369691](http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/8678982523369691).

(UAC), atual Colégio de Aplicação da UFSCar (CAU), e o envolvimento em Projetos de Extensão e Pesquisa de Iniciação Científica, especialmente relacionados às práticas de letramento. Ao longo do percurso, foram exploradas rodas de leitura e conversa, atividades de expressão artística e socialização, permitindo compreender a construção da leitura de mundo pelas crianças e o papel mediador da professora. O estudo evidencia como a articulação entre teoria, prática pedagógica e investigação científica contribuiu para a formação de uma atuação reflexiva e crítica, consolidando a autora enquanto pesquisadora e docente comprometida com a educação. Atualmente, a pesquisa desenvolve-se no Doutorado em Educação, ampliando a abordagem para outras problematizações no âmbito da Educação Infantil, mantendo como base as aprendizagens construídas ao longo do percurso acadêmico e profissional.

**Palavras-chave:** Educação Infantil; Letramento; Formação Docente; Extensão; Docência.

## INTRODUÇÃO

[...] o discurso do outro está em mim, a minha palavra é antes a palavra alheia, ainda que ela me seja individual graças aos diferentes contextos. (Zuin, 2009, p. 51).

Há onze anos, iniciava a minha trajetória de envolvimento com o hoje intitulado Colégio de Aplicação da UFSCar “CAU”, mas, à época, Unidade de Atendimento à Criança “UAC”<sup>3</sup>. Para explicar

---

<sup>3</sup> UAC – Sempre que me referir à instituição no período em que atuei, utilizarei a nomenclatura antiga, **Unidade de Atendimento à Criança (UAC)**, uma vez que apenas posteriormente ela passou a se chamar Colégio de Aplicação da UFSCar (CAU). A transformação da UAC em CAU foi aprovada pelo Conselho Universitário (ConsUni) em fevereiro de 2024 e oficializada após a aprovação do MEC, com a inauguração da nova estrutura ocorrendo em maio de 2024.

melhor como se deu essa minha inserção nesta instituição de educação, é preciso que retomemos um pouco antes, mas naquele mesmo ano. Eu era aluna de licenciatura em Pedagogia da UFSCar, estava em meu terceiro ano de curso e me interessava pelos estudos relacionados à língua materna. Foi então que comecei a cursar a ACIEPE<sup>4</sup> intitulada “Letramentos Múltiplos”, oferecida pelas professoras Dra. Maria Silvia Cintra Martins e Dra. Poliana Bruno Zuin. Esse período revelou-se fundamental para a definição dos caminhos que passei a trilhar em meus estudos acadêmicos.

No decorrer dessa ACIEPE, tive a oportunidade de refletir, analisar e aprofundar discussões relacionadas à linguagem, o que ampliou significativamente meu olhar sobre a temática. O diálogo constante com a professora Dra. Poliana Bruno Zuin foi especialmente marcante, pois suas contribuições e orientações despertaram em mim o interesse crescente pela investigação científica nesse campo.

Recebi, então, o convite da professora Poliana<sup>5</sup> para conhecer o seu trabalho como professora de Educação Infantil na UAC e atuar em seu projeto de extensão “Letramentos na Educação Infantil: rodas de leitura e de conversa como espaço de apropriação da leitura de mundo e dos diferentes gêneros textuais”. Inserida nesse contexto, desenvolvi dois anos de Iniciação Científica, sob sua orientação, sendo o primeiro ano o projeto piloto, sem apoio financeiro, e, no segundo ano, com financiamento PIBIC-CNPq. A pesquisa se intitulava: “Educação Infantil: o início do processo de representação sócio-cultural produzidas por crianças a partir da leitura de diferentes gêneros textuais”. Tal pesquisa constituiu o ponto de partida dos estudos que deram origem ao percurso investigativo aprofundado na dissertação de Mestrado.

---

<sup>4</sup> ACIEPE - Atividade Curricular de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão

<sup>5</sup> **Professora Poliana** – A partir deste ponto, opto por me referir à docente apenas como **professora Poliana**, uma vez que sua titulação já foi apresentada. Essa escolha visa tornar a leitura mais fluida, sem necessidade de repetir continuamente seu nome completo e títulos.

## ENTRE TEXTOS E CONTEXTOS

Como já exposto, iniciei minha relação com a UAC em 2015, mantendo contato com a instituição até aproximadamente o ano de 2020, quando concluí o Mestrado. Nesse período, acompanhei o desenvolvimento de diversos projetos conduzidos pela professora, vivenciei o grupo de pesquisa denominado “*Práticas de Letramentos e Ensino e Aprendizado da Língua Materna*”, vinculado ao Diretório do CNPq, e presenciei a orientação de pesquisas de Iniciação Científica, bem como estágios de alunos de graduação e desenvolvimentos de Projetos de Extensão.

Foi possível observar, ainda, como todos eram acolhidos na sala de aula da docente, não se restringindo apenas a estudantes do curso de Pedagogia, mas contemplando também discentes de diferentes áreas, como Terapia Ocupacional, Música, Libras, entre outras. Essa diversidade contribuía para o enriquecimento de sua prática pedagógica com as crianças, marcada pela constante articulação entre teoria e prática.

A atuação docente da professora Poliana fundamentava-se em aportes teóricos da Linguística, especialmente nos estudos de Bakhtin, da Psicologia Histórico-Cultural, a partir de Vygotsky, Luria e Leontiev, bem como da Pedagogia Crítico-Libertadora, ancorada em Freire. Apoiada nessas perspectivas, a docente desenvolvia práticas de letramento na Educação Infantil que valorizavam a linguagem como constitutiva das relações sociais e dos processos de ensino e aprendizagem. A literatura e as práticas de leitura eram centrais no processo educativo, sendo por meio delas que emergiam as questões e os aprofundamentos das temáticas trabalhadas com as crianças.

As produções infantis, expressas por meio das artes plásticas e dos desenhos, decorriam diretamente dessas práticas, nas quais o livro se configurava como mediador das experiências de leitura e escrita. Ao interagir com as obras literárias, as crianças ampliavam progressivamente suas formas de representação, aprimoravam seus desenhos, vocabulário e suas leituras de mundo. Desse modo,

as práticas de letramento se apresentavam como elemento permanente e estruturante da rotina de trabalho da professora na Educação Infantil.

Dentre as práticas de letramento que eram comuns em sua sala de aula, destacavam-se o quadro dos sentimentos, utilizado para trabalhar emoções e expressões afetivas; o calendário, que possibilitava a organização temporal e a ampliação do repertório; e as rodas de leitura e de conversa diárias, que estimulavam a escuta, o diálogo e a reflexão sobre diferentes gêneros textuais. Além disso, eram realizados visitas e passeios a outros espaços, bem como parcerias com departamentos da UFSCar, proporcionando experiências diversificadas e significativas para as crianças. Todas essas práticas tinham como objetivo fomentar o letramento desde a tenra idade, articulando leitura, escrita, oralidade e compreensão de mundo, e permitindo que as crianças construíssem sentidos a partir de situações concretas e significativas de interação social e aprendizagem.

Focando nas rodas de leitura e conversa, essas estavam inseridas dentro de um dos Projetos de Extensão proporcionados pela docente que se intitulava: “Letramentos na Educação Infantil”<sup>6</sup>, nele havia: rodas de conversa como espaço para apropriação da palavra e leitura de mundo; sentimentos: verbalizar o que se está sentindo; exercício da escuta; formação e aprendizagem de conceitos; ouvindo e Cantando Música: confecções de instrumentos musicais; e leituras e recontos.

Nesse contexto de práticas pedagógicas fundamentadas teoricamente e vivenciadas cotidianamente na UAC, fui sendo constituída enquanto pesquisadora, acompanhando de perto as ações desenvolvidas pela professora Poliana e os projetos por ela conduzidos. A imersão nesse espaço formativo, especialmente nas práticas de letramento e nas rodas de leitura e conversa, possibilitou não apenas a compreensão dos fundamentos que orientavam o trabalho docente, mas também o delineamento dos

---

<sup>6</sup> Projeto que ocorria desde 2015 pela Pró-Reitoria de Extensão/PROEX.

caminhos que passaram a orientar minhas próprias investigações acadêmicas.

Dessa maneira, meus estudos no Mestrado<sup>7</sup> seguiram a linha da professora Poliana, que foi a minha grande inspiração, tanto como estudiosa da área, quanto profissional da Educação Infantil. A pesquisa foi desenvolvida entre 2018 e 2020 e teve como objetivo geral “investigar de quais maneiras a criança da Educação Infantil, da faixa etária entre 3 e 4 anos de idade se constitui como leitora por meio de práticas de letramento vivenciadas durante as rotinas na escola”. (Hermann, 2020, p. 17). Buscou-se compreender de que forma essas práticas, como rodas de leitura, diálogos, contato com diferentes gêneros textuais e projetos, influenciavam a leitura, a compreensão, a interpretação de imagens e o reconto de histórias, além de identificar quais ações da docente favoreciam o letramento na pequena infância. O estudo fundamentou-se em abordagens que articulam linguagem, desenvolvimento infantil, práticas educativas e letramento, por meio da Filosofia da linguagem (Bakhtin, 2003, 2011), Psicologia Histórico-Cultural (Vygotsky, 1982, 1996, 2005, 2009; Luria, 2000, 2005; Leontiev, 2005), Pedagogia Crítico-Libertadora (Freire, 2005, 2009, 2011) e estudos acerca do Letramento (Kleiman, 1995, 2005, 2009; ROJO, 1995; Tfouni, 1995; Soares, 2003, 2010, 2017).

Desde o início tinha uma intenção clara com meus estudos e inserção na sala de aula: promover uma educação emancipadora, reflexiva e dialógica para os alunos, principalmente da educação pública, pois esse é um compromisso também da teoria histórico-cultural, fazer com que os sujeitos se apropriem dos conhecimentos acumulados pela humanidade, como instrumento de luta e criticidade. Sob esse prisma, é fundamental refletir sobre a importância da leitura desde a primeira infância como um meio de

---

<sup>7</sup> Dissertação de Mestrado intitulada: “A criança como leitora, suas representações e significações: práticas de letramento em uma sala de Educação Infantil na Unidade de Atendimento à Criança – UAC – UFSCAR” – Programa de Pós-graduação em Linguística – PPGL/UFSCar. Orientadora: Professora Dra. Poliana Bruno Zuin.

garantir o acesso à cultura letrada às crianças de contextos menos privilegiados. Proporcionar contato com a leitura desde cedo permite que elas desenvolvam habilidades de interpretação do mundo, ampliem seu repertório de pensamento e linguagem, e estimulem a imaginação, a criatividade e a capacidade de expressão. Assim, “a finalidade da teoria marxista da linguagem seria então promover os processos de enunciação, mostrando a linguagem viva e oriunda da sociedade”. (Bakhtin, 2012 apud Hermann, 2020, p. 27).

Ao abordar a leitura na Educação Infantil, é importante destacar que não se trata apenas da leitura convencional, limitada à decodificação do código linguístico, mas, sobretudo, da leitura de mundo, que confere sentidos e significados à experiência da criança. Essa ideia vai ao encontro do que Freire (2011) propõe ao defender que a leitura de mundo antecede a leitura da palavra.

Vale destacar que a prática docente precisa ser pensada à luz dos princípios do letramento, principalmente na primeira etapa da educação básica, a educação infantil, considerando sua função e seu impacto social. Não se trata apenas de modificar métodos de alfabetização, mas de alfabetizar letrando, atribuindo sentido ao processo de apropriação da leitura e da escrita, de modo que os alunos se reconheçam como sujeitos ativos desse percurso, mobilizando os conhecimentos prévios que já possuem e ampliando-os para novas formas de uso da linguagem. Nesse sentido, Kleiman (2007) destaca a importância da organização do entorno escolar, defendendo que o espaço de aprendizagem seja estimulante e favorável às práticas de letramento, respeitando a heterogeneidade dos sujeitos e propondo atividades que possibilitem avanços para todos.

Em linhas gerais, a pesquisa foi realizada buscando responder aos objetivos e referencial teórico já mencionados. Foi realizada uma pesquisa de campo com enfoque qualitativo, com 12 inserções na sala de aula da professora Poliana, na UAC, com crianças entre os 3 e 4 anos de idade, durante o segundo semestre do ano de 2018. Para constituir-se o corpus do trabalho utilizamos os seguintes instrumentos de coleta de dados: observação em lócus, registros,

filmagens, fotografias e análise de documentos. A verificação dos dados evidenciou que as crianças pequenas atribuíram sentidos e ressignificaram as leituras a partir das práticas de letramento promovidas pela professora, tendo como elementos mediadores a leitura de memória, a leitura por imitação, o reconto oral, a leitura de imagens, a leitura por interpretação e a leitura de mundo. Destacou-se, ainda, que esses processos de leitura também se manifestaram nas representações infantis, especialmente por meio dos jogos de papéis sociais e dos desenhos produzidos pelas crianças.

## **PERCURSO FORMATIVO, ACADÊMICO E PROFISSIONAL**

A participação nos projetos e vivências aqui mencionados constituiu a base da minha trajetória profissional e acadêmica, contribuindo de forma significativa para a formação da docente que sou hoje. Bakhtin (2012), alude que o sujeito é constituído na e pela relação como outro, com o meio social e dessa maneira, estar inserida, desde a graduação, em práticas significativas, para além dos estágios obrigatórios, possibilitou que teoria e prática se articulassem de forma consistente, tornando todo o processo de aprendizagem mais significativo e constitutivo. Minha experiência na UAC, propiciada pelas atividades de extensão, iniciada há onze anos, foi fundamental para a construção desse percurso.

Fazendo uma linha do tempo...

No ano de 2015: Conheci a professora Poliana e passei a me inserir na UAC, iniciando meu contato com projetos de extensão e práticas de letramento;

Em 2016 e 2017: Continuei atuando em projetos de extensão e Iniciação Científica, consolidando minha vivência em pesquisa e prática educativa até me formar como Pedagoga no final de 2017.

Início de 2018: Retornei à UAC como mestranda para realizar a coleta de dados para a pesquisa de Mestrado, atividade que se estendeu pelo ano de 2019, aprofundando o estudo e as análises desenvolvidas. Nesse mesmo ano, iniciei minha atuação como

docente concursada, assumindo efetivamente o cargo de professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de Araraquara-SP.

Em 2020: Concluí o Mestrado em Linguística, etapa que consolidou as experiências formativas construídas ao longo dos anos de vínculo com a UAC.

Nos anos que se seguiram, o percurso profissional foi atravessado pela pandemia da Covid-19, período em que vivenciei o início da docência de forma remota. Em 2021 e 2022, com o retorno às atividades presenciais, pude experienciar de maneira mais direta o cotidiano da sala de aula, ao mesmo tempo em que realizei duas especializações *lato sensu*: uma em Psicopedagogia<sup>8</sup>, por uma instituição particular, e outra oferecida pela UFSCar ao município em que atuo, intitulada *“Da escola pública à Escola Outra: relações com o saber que afetam projetos de vida e do trabalho”*<sup>9</sup>.

Embora tivesse o desejo de aprofundar minha formação acadêmica, optei, nesse momento, por priorizar a vivência da docência, sentindo e compreendendo a prática antes de ingressar no doutorado. Ainda assim, permanecia latente o interesse em retomar minha área de formação inicial. Sendo pedagoga e tendo realizado o mestrado em Linguística, amadureceu em mim a decisão de retornar à Universidade para cursar o Doutorado em Educação.

No ano de 2023, iniciei o Doutorado em Educação, na linha de pesquisa *“História, Filosofia e Sociologia da Educação”*, novamente sob a orientação da professora Poliana. Nesse novo momento formativo, a pesquisa deixa de se concentrar especificamente no campo do letramento, da leitura e da escrita, passando a abordar outras problematizações no âmbito da Educação Infantil, inserindo-se, agora, no campo da História. Além disso, o estudo

---

<sup>8</sup> Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Psicopedagogia clínica e educação infantil – Faculdade Futura – 2021.

<sup>9</sup> Curso de Pós-Graduação Lato Sensu – Especialização *“Da escola pública à Escola Outra: relações com o saber que afetam projetos de vida e do trabalho.”* - Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, no período de 02/08/2021 a 31/08/2022.

não se desenvolve mais no CAU, mas na rede de ensino em que atuo, mantendo, contudo, como base formativa as experiências, aprendizagens e reflexões construídas ao longo dos anos de inserção naquela instituição.

Atualmente, sou professora de Educação Infantil há seis anos e encontro-me em fase de escrita da minha tese de doutorado. Ao revisitar esse percurso formativo e profissional, recorro a Bakhtin (2012), ao elucidar que as relações sociais são atravessadas por ideologias que se manifestam na palavra e no discurso do outro. É nesse encontro com o discurso alheio que reconstruímos nossas próprias falas e modos de pensar. Assim, ao interagir com o outro, já não permanecemos os mesmos, pois carregamos conosco marcas desse diálogo, que transformam continuamente nossa forma de pensar, agir e nos constituir como sujeitos e docentes.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O percurso formativo que aqui foi relatado traz em evidência a relação entre formação acadêmica e prática docente, mostrando como experiências vivenciadas em contextos reais de ensino contribuem para a construção de uma atuação reflexiva, crítica e comprometida com a Educação Infantil. Ao longo dos anos, desde a inserção em Projetos de Extensão, Iniciação Científica, passando pelo Mestrado em Linguística, até o atual Doutorado em Educação, foi possível observar como a teoria se articula com a prática, possibilitando o desenvolvimento de pesquisas significativas e práticas pedagógicas que valorizam a criança como sujeito ativo de seu aprendizado.

As experiências na UAC, hoje CAU, mostraram a importância de práticas de letramento que articulam leitura, escrita, oralidade e expressão artística, promovendo a construção de sentido e o desenvolvimento integral das crianças. Segundo Bakhtin (2011), as relações dialógicas são aquelas que produzem sentido, seja em um diálogo presencial, face a face, seja em interações mediadas pela

escrita, dessa forma, meu caminho foi permeado por essa dialogia, e como me enriqueceu todo esse processo!

A trajetória aqui apresentada não se configura apenas como uma sequência de experiências, mas como um processo contínuo de reflexão, aprendizagem, transformação e amadurecimento profissional. A articulação entre prática, pesquisa e teoria permite compreender que a Educação Infantil é um campo rico para investigação e ação, em que cada interação com a criança contribui para a construção de conhecimentos significativos, abrindo caminhos para novas perguntas e possibilidades de estudo, consolidando o compromisso com uma educação emancipadora.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Marxismo e filosofia da linguagem**. –13ª ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. – 17ª ed. São Paulo: Paz e Terra: 2011.

HERMANN, Amanda dos Reis. **A criança como leitora, suas representações e significações: práticas de letramento em uma sala de educação infantil na unidade de atendimento à criança – UAC - UFSCAR**. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020. 110 f.

KLEIMAN, Angela B. **O conceito de letramento e suas implicações para a alfabetização**. Letramentos do professor. Campinas, 2007.

ZUIN, Poliana Bruno. **O movimento do processo de significação na criança: uma parceria entre leitor e escritor**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009. 236 f.



# AÇÕES PARA INCLUSÃO: DIÁLOGOS POSSÍVEIS ENTRE A TERAPIA OCUPACIONAL E A EDUCAÇÃO INFANTIL

Bianca Assoni de Camargo<sup>1</sup>  
biancaassoni@estudante.ufscar.br

Poliana Bruno Zuin<sup>2</sup>  
polianazuin@ufscar.br

## INTRODUÇÃO

Iniciei minhas atividades no CAU como bolsista PROEX do Projeto intitulado “Ações no Espectro: Contribuições da Terapia Ocupacional na Educação Infantil” no edital ProEX-UFSCar 2024 e, posteriormente, do projeto “Ações para Inclusão: diálogos possíveis e intervenções na Educação Infantil”, no edital projeto temático ProEX-UFSCar 2025, os quais participei por 2 anos ao todo, sendo um 4 meses com remuneração e, posteriormente, como voluntária e em 2025, com remuneração do projeto temático. O projeto em questão juntamente com as atividades extracurriculares enriqueceram meu currículo e me proporcionaram experiências fundamentais para a minha formação acadêmica e profissional.

---

<sup>1</sup> Terapeuta Ocupacional. Atuou como bolsista ProEx nos Projetos Ações no Espectro no ano de 2024 e no Projeto Temático Ações para Inclusão Edital 2025.

<sup>2</sup> Professora Doutora do Colégio de Aplicação da UFSCar -CAU-UFSCar, Docente do Programa de Pós-Graduação em Linguística – PPGL-UFSCar, Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE-UFSCar, Supervisora e bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID Letramentos e Alfabetização no CAU-UFSCar, coordenadora do Programa de Extensão “Linguagens na Educação Infantil – LEDIF – ProEX-UFSCar e de muitos projetos atrelados a esse programa. Coordenadora do Grupo de Pesquisa: Práticas de Letramentos e Ensino e Aprendizado da Língua Materna- Diretório de Pesquisa do CNPQ [dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/8678982523369691](http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/8678982523369691).

Ambos os projetos, de forma geral, tem por objetivo compreender as necessidades e demandas de crianças com Transtornos do Neurodesenvolvimento - como Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Transtorno Opositor Desafiador (TOD), bem como as Disfunções de Processamento Sensorial e a Síndrome de Down e, a partir das necessidades complexas de cada criança nas condições supracitadas, elaborar intervenções e atividades que possam auxiliar nas questões que incluem o desenvolvimento de habilidades sensoriais, motoras e cognitivas, a fim de promover a inclusão e o engajamento efetivo dessas crianças no âmbito pré-escolar.

Em vista disso, foram elaboradas diversas atividades que contemplassem diferentes estímulos em todas essas áreas do desenvolvimento citadas anteriormente, as quais abrangiam o contato e experiência com variados estímulos sensoriais, sejam eles táteis, proprioceptivos, vestibulares, visuais, olfativos, auditivos e gustativos, a partir da interação com texturas, cores, formatos diferentes; bem como por meio da compreensão e planejamento de movimentos corporais de modo a trabalhar esquema e organização corporal; além também da percepção dos próprios sentimentos. Tais atividades serão elucidadas a seguir.

## **TRABALHOS DESENVOLVIDOS NO DECORRER DO PROJETO**

### **● Atividade “Cores e Texturas”:**

Na perspectiva sensorial além do supracitado, foi percebido comumente que, as crianças com TEA, apresentam defensividade tátil, relacionada a hiperresponsividade ao toque ou seja, se incomodam em encostar em determinadas texturas, em se sujarem, em se molharem, reagindo portanto, negativamente a essas situações.

Muitos reflexos são manifestados através da via tátil e da propriocepção, sendo portanto, um sentido essencial para o desenvolvimento infantil, uma vez que fornece informação ao sistema nervoso central de tudo que entra em contato com a pele, seja referente a textura, temperatura e formato e, para se ter uma resposta organizada dessas informações que chegam, é necessário que o processamento sensorial do sujeito esteja integrado adequadamente, aspecto que é incomum em crianças diagnosticadas com TEA (Cunha apud Antunes e Vicentini, 2010).

Diante desse cenário, foi realizada uma dinâmica lúdica para trabalhar a defensividade tátil dessas crianças, cujo intuito era que elas sentissem diferentes texturas com os pés, por meio do contato com “pegadas” de vários materiais, as quais formavam um caminho. Os diferentes materiais de distintas texturas incluíam: bucha de louça, plástico bolha, feijão, esponja de aço, caixa de ovos. Estes apresentam consistências, arranjos, formatos e temperaturas diferentes, fazendo com que a experiência tátil dos alunos pudessem ser ainda mais ampla.

Ao final do percurso, eles encontrariam mais uma atividade, a qual envolvia cores e a mistura delas, em que as crianças deveriam pintar a mão com uma das tintas de cor primária, em seguida misturar com outra primária e descobrir qual foi a nova cor formada. A pintura de tinta na mão também estimula o sistema tátil, ao passo que permite que a criança entre em contato com uma nova textura, dessa vez “molhada” e gelada.

Além disso, a mistura das cores, aconteceu a partir da música infantil “Misturando as Cores”. A canção é uma importante ferramenta e aliada nas intervenções, uma vez que funciona como mobilizadora e proporciona maior engajamento da criança na brincadeira.

Como resultado, pode-se observar que todas as crianças participaram integralmente da dinâmica supracitada - desde a interação com os elementos sensoriais táteis dispostos nas “pegadas”, até a interação com as tintas e, a posterior, mistura delas. Diante disso, é válido ressaltar, no entanto, que não foram

todas as crianças que conseguiram nomear e caracterizar as diferentes sensações provenientes dos materiais, de modo a não relatar assim, as suas texturas, formatos e temperaturas, fato este que ficou evidente, sobretudo, em crianças que apresentam uma disfunção do processamento sensorial.

Figura 1 - Cores e Texturas



Fonte: Imagens do arquivo de documentos da Profa. Docente na Unidade e Coordenadora e Orientadora do Projeto.

#### ● **Atividade Psicomotora e Sensorial Auditiva/Visual:**

Durante atividade escolares, notou-se que, algumas das crianças com TEA, apresentava uma consciência corporal mais primitiva, isto é, havia dificuldade para reconhecer as partes do seu corpo, suas funções e, sobretudo, uma dificuldade de práxis, esta que consiste no processo neurológico em que a cognição dirige a ação motora. O planejamento motor é o processo intermediário que faz a ponte entre ideação e a execução motora, permitindo a interação adaptativa com o mundo físico, ou seja, processo de conceitualizar e planejar os atos motores. Nesse sentido, as crianças não conseguiam realizar efetivamente determinadas atividades, por não compreenderem o que deveriam fazer com seus corpos, ou ainda, como planejar um movimento que estava sendo realizado.

Em vista disso, pensando em estimular diversas áreas do desenvolvimento infantil em uma só brincadeira, a atividade em

questão exigia o trabalho psicomotor (este que envolve a compreensão e consciência do no corpo, reconhecendo suas partes e funções individuais, tal consciência permite que a criança interaja com o seu corpo de maneira coordenada e intencional, explorando suas diversas possibilidades de movimento e ação), ao passo que trabalha também a práxis, a partir da ideação, planejamento e execução motora, além de juntamente a esses aspectos, estimular o sistema proprioceptivo, tátil, auditivo e visual. Sendo portanto, possível afirmar, uma atividade bastante completa quanto aos aspectos do desenvolvimento infantil.

Diante disso, a dinâmica consistia em sortear um movimento e imitá-lo. No entanto, o movimento só poderia ser feito quando a música parasse e, a criança que sorteou, deveria mostrar e ensinar as outras como se fazia. Essa brincadeira proporciona a identificação da posição, compreensão e planejamento de ação em como realizar, assim como estimula a coordenação motora grossa, orientação espacial (entender seu corpo no espaço) e imagem corporal (entender o movimento realizado por cada membro), ao mesmo tempo que estimula a concentração auditiva a partir da música, o estímulo visual em imitar o movimento da criança que o representa, e o estímulo proprioceptivo e tátil por meio das trocas posturais e movimentações.

Como resultado, pode-se observar que embora todas as crianças tenham participado da dinâmica supracitada, não foram todas as crianças que conseguiram realizar as posições de yoga efetivamente, de modo a pedirem ajuda para movimentos que exigiam maior coordenação visomotora e equilíbrio. Além disso, foi possível observar que uma criança TEA não conseguiu realizar os movimentos sem auxílio nenhum, necessitando portanto, pelo menos copiar um colega, ou ainda, de um adulto indicando o que deveria ser feito com cada parte do corpo e, até mesmo, auxiliando de forma direta, não só com comandos, mas por exemplo, segurando algum membro. Assim sendo, foi possível observar o pobre planejamento e execução motora, e sendo necessário mais atividades nesse sentido.

Figura 2 – Atividade Psicomotora e Sensorial



Fonte: Imagens do arquivo de documentos da Profa. Docente na Unidade e Coordenadora e Orientadora do Projeto.

- **Caça letras sensorial:**

Com o objetivo de promover a estimulação do sistema tátil — essencial para o desenvolvimento da percepção corporal e da noção de limites do corpo no espaço, em integração com os sistemas proprioceptivo, vestibular e visual — foi elaborada a atividade “Caça Letras Sensorial”. A princípio, a estimulação tátil é especialmente relevante no período pré-escolar, fase em que as crianças tendem a explorar o ambiente por meio do toque, integrando as informações visuais às sensações táteis para construir noções de forma, textura e tamanho dos objetos. Diante disso, essa necessidade de tocar o que se vê representa uma etapa importante no processo de aprendizagem e desenvolvimento sensório-motor.

Pensando nisso, a proposta da atividade consistiu em um jogo de exploração sensorial no qual as crianças deveriam buscar as letras do próprio nome em recipientes distintos, cada um contendo materiais com texturas variadas, como algodão, tecido, bolinhas de gel com água e macarrão cru. Esses materiais apresentavam diferentes formas, consistências, tamanhos e superfícies, favorecendo a diversidade de estímulos táteis oferecidos durante a experiência. Dessa forma, além de proporcionar a estimulação tátil, como já supracitado, a atividade também exigia das crianças a habilidade de discriminação tátil — capacidade de identificar e diferenciar objetos por meio do toque —, competência fundamental para o desenvolvimento neurosensorial e motor. Paralelamente, a dinâmica contribuiu para o aprimoramento da coordenação motora fina, promovendo o uso funcional das mãos e dedos em tarefas de precisão. Tais habilidades podem ser significativamente impactadas em crianças que apresentam disfunções sensoriais, seja de maneira isolada ou associadas a condições do neurodesenvolvimento, como o Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Posteriormente, as crianças deveriam preencher cada letra de seu nome - escrito em papel - com um material de textura diferente,

sendo os materiais disponíveis: lantejola, glitter, milho, algodão, macarrão cru, barbante, fitas coloridas, cetim, pérolas, e outros.

Como resultado, pode-se observar que todas as crianças participaram da dinâmica e, embora algumas tenham demonstrado dificuldades em encontrar/reconhecer as letras de seu nome e, por isso, necessitaram de auxílio e mediação, ainda sim, todas puderam experimentar o contato com as texturas diferentes e se engajar na proposta da atividade. É válido ressaltar também que, algumas crianças, mesmo que tenham conseguido realizar a discriminação tátil entre o EVA das letras e as texturas do recipiente, ainda sim apresentaram dificuldades na coordenação olho-não. Quanto à atividade de preencher o nome com diferentes materiais, todas também realizaram, no entanto, algumas em exceção, não aceitaram espalhar a cola com os dedos e, em vista disso, pediram pelo uso do pincel, tornando em evidência, uma possível aversão ao se sujar. Por fim, cabe dizer que as crianças gostaram, especialmente, das bolinhas de gel, pedindo para brincar com elas em outros momentos.

Figura 3 – Caça letras sensorial



Fonte: Imagens do arquivo de documentos da Profa. Docente na Unidade e Coordenadora e Orientadora do Projeto.

### ● **Atividade “Acompanhe meus pés - Zaire”**

Em continuidade ao projeto “A África e os Afrodescendentes do nosso Brasil” trabalhado com a sala de aula em questão, a proposta da atividade, assim como o próprio projeto, visa introduzir o conteúdo étnico-racial em discussões e atividades produzidas pelas crianças, a fim de valorizar e viabilizar práticas de diferentes culturas. Nesse sentido, a dinâmica realizada, recebe o nome de “Acompanhe meus pés” e é natural de Zaire, atual República Democrática do Congo.

A atividade se dá a partir da formação de um círculo pelos alunos, sendo um deles o líder. O líder deve cantar e bater palmas enquanto a música toca e, no momento da pausa do som, deve parar em frente a um dos jogadores para fazer alguma dança. Se o jogador conseguir copiar os passos, torna-se o novo líder. Caso contrário, o líder escolhe outra criança e reinicia o processo.

Dessa forma, o objetivo da atividade em questão, para além da introdução do conteúdo étnico-racial, também vale-se do trabalho de aspectos sensoriais e motores, especialmente relacionados a estimulação dos sistemas sensoriais proprioceptivo e vestibular (sobretudo nas trocas posturais e atenção quanto ao estímulo sonoro), como também a psicomotricidade e coordenação motora grossa, estes que envolve fatores importantes para o desenvolvimento infantil, como a consciência corporal, a organização espacial, a coordenação visuo-motora, o reconhecimento das partes de seu corpo e suas funções individuais, bem como a práxis, a partir da ideação, planejamento e execução motora, no que tange a compreensão do movimento realizado pelo líder e o entendimento e planejamento do que precisa ser feito para replicar tal ação motora.

É válido ressaltar que, no mesmo momento da atividade, estava ocorrendo as práticas de Yoga com a enfermeira do colégio

e, por esse motivo, apenas metade do número total de alunos estiveram presentes na dinâmica. Como resultado, todos participaram da roda e dançaram junto a música, no entanto, na sua respectiva vez de imitar o movimento feito pelo colega, ou ainda, ser o líder da brincadeira, alguns sentiram vergonha e, por isso, não participaram ativamente.



### ● Atividade - Bandeira Italiana

Dando continuidade ao projeto de apresentação de diferentes culturas ao redor do mundo, agora foi dedicada à valorização e exploração da cultura italiana. A proposta envolveu práticas e saberes voltados à culinária, à arte, aos costumes, à língua e às tradições da Itália, com o objetivo de promover o contato das crianças com elementos culturais diversos, contribuindo para a formação de uma visão mais ampla, respeitosa e curiosa sobre o mundo. Assim como nas demais etapas do projeto, buscou-se integrar os conteúdos culturais às vivências práticas e nas produções das crianças, de forma lúdica e associada com elementos que se adequem às propostas terapêuticas ocupacionais na educação infantil.

Neste contexto, a atividade desenvolvida teve como ponto de partida a compreensão do significado das cores da bandeira da Itália, funcionando como uma introdução às conversas sobre a identidade e os símbolos nacionais italianos. Para favorecer a

vivência concreta e o reconhecimento das cores da bandeira de forma mais significativa, foi proposta uma atividade sensorial de colagem, na qual as crianças preencheram as três faixas verticais da bandeira utilizando materiais com diferentes texturas: barbante verde para a cor verde, algodão para a cor branca e glitter vermelho para a cor vermelha.

Assim sendo, pode-se concluir que a atividade teve como objetivo principal possibilitar às crianças o contato com a cultura italiana por meio de uma experiência sensorial, ao passo que, ao utilizar materiais com diferentes texturas, a proposta estimulou a percepção tátil, a coordenação motora fina e o reconhecimento visual de cores, promovendo a integração sensório-motora de forma lúdica e significativa, bem como um estímulo a coordenação visuo-motora. Além disso, tal atividade também pode favorecer a compreensão simbólica dos elementos culturais.

Como resultado da atividade, observou-se uma participação ativa e engajada por parte das crianças, de modo que todos participaram e se envolveram nos processos da dinâmica. Cabe ressaltar que, notou-se que mesmo as crianças neuro divergentes, ainda que possam apresentar uma hipersensibilidade tátil, não demonstraram aversão aos estímulos oferecidos.





### ● Atividade “Máscara do Carnaval de Veneza”

Ainda no projeto de valorização e exploração da cultura italiana, a atividade em questão consistiu na produção de máscaras, inspirada nas máscaras do carnaval de Veneza, tradição pela qual é muito importante para o país, bem como se configura como um dos símbolos mais emblemáticos da cultura italiana, uma vez que essas máscaras tem como um de seus intuitos, permitir aos venezianos ocultar sua identidade e status social, promovendo assim, uma atmosfera de liberdade, irreverência e igualdade temporária entre as pessoas.

Nesse sentido, oportunizou-se durante essa atividade a utilização de diferentes materiais para decoração da máscara, como forma de trabalhar o sistema sensorial tátil na experimentação com diferentes texturas e formatos, como: contato direto com a cola, fitas de cetim, lantejoulas, glitter, e outros, sendo portanto, uma forma de trabalhar a discriminação e o processamento de informações relacionadas ao toque, pressão, textura, temperatura e consistência dos objetos.

Além disso, esse contato com materiais de propriedades contrastantes pode contribuir também para o desenvolvimento da modulação sensorial, ou seja, a capacidade do sistema nervoso em regular as respostas ao input sensorial, tendo em vista que crianças que apresentam hiporresponsividade ou hiperresponsividade tátil, por exemplo, se beneficiam de contextos lúdicos e seguros como esse, nos quais podem, gradualmente, ampliar sua tolerância e integração das sensações.

Cabe ressaltar que, para além de aspectos sensoriais, a produção das máscaras do carnaval de Veneza também estimulam outras áreas do desenvolvimento infantil, como a coordenação visomotora, o planejamento de ação, a coordenação motora fina e, até mesmo, a orientação espacial, já que o intuito era que as crianças respeitassem os limites do tracejado durante elaboração de suas máscaras.

Como resultado, observou-se que todas as crianças se engajaram e participaram da proposta, concluindo a decoração de suas máscaras, no entanto, umas mais ativas e independentes do que outras. É importante citar que, algumas crianças, não aceitaram espalhar a cola com os dedos, de modo a pedir pelo uso do pincel constantemente por não querer se sujar, demonstrando portanto, uma certa aversão à textura e ao seu aspecto viscoso e colante.





### ● Atividade ‘Estações Sensoriais’

Com o objetivo de promover a estimulação de diferentes sentidos – visão, olfato, audição e tato –, essenciais para o desenvolvimento infantil, foi elaborada a atividade “Estações Sensoriais”. A proposta consistiu em dinâmicas organizadas por estações, cada uma voltada para um sistema sensorial específico, em que as crianças deveriam passar por cada uma dessas etapas, realizando as atividades propostas e experienciando, de forma lúdica, a diversidade dos estímulos sensoriais.

A princípio, a estação voltada ao sistema visual contou com duas atividades principais, sendo que a primeira envolvia a associação entre sombras e imagens correspondentes, ou seja, as crianças deveriam observar a silhueta de um objeto e relacioná-la à sua imagem completa. Essa proposta favorece a integração visoperceptiva, estimulando a percepção de formas, a memória visual e a capacidade de discriminação entre figuras semelhantes. Na segunda atividade, foram dispostos círculos coloridos, inicialmente embaralhados, que deveriam ser organizados de acordo com suas cores correspondentes, exercício pelo qual promove a discriminação visual, atenção concentrada e categorização, além de fortalecer o reconhecimento e a diferenciação das cores, competências importantes no desenvolvimento cognitivo e acadêmico das crianças.

Já a proposta da estação auditiva consistia na escuta de três sons distintos, como o barulho de uma sirene, o canto de pássaros

e o som de instrumentos musicais. Dessa forma, após a escuta, as crianças deveriam identificar e nomear a origem dos sons e associá-los às imagens correspondentes, tal atividade portanto, promove o desenvolvimento da atenção auditiva, da memória sonora e da discriminação auditiva, fundamentais para a linguagem receptiva e expressiva. Além disso, fortalece habilidades de escuta ativa e interpretação de estímulos ambientais, competências essenciais para a comunicação e para a aprendizagem em contextos sociais e escolares.

Em relação a estação destinada ao sistema olfativo, as crianças, de olhos fechados, eram convidadas a sentir diferentes odores: limão, mexerica, canela e café e, em seguida, deveriam identificar cada aroma e associá-lo à imagem do respectivo item. Essa atividade proporciona o refinamento da percepção olfativa, ampliando a consciência sensorial e a memória afetiva relacionada aos cheiros, bem como estimula a atenção, o raciocínio associativo.

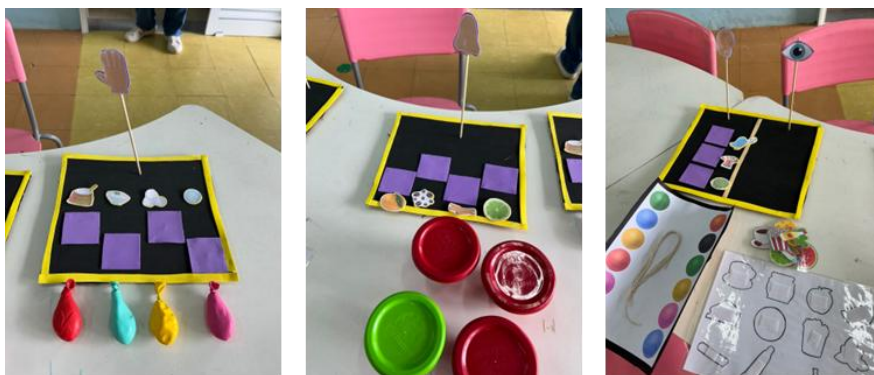
Por fim, a estação tátil ofereceu quatro diferentes texturas — algodão, bolinhas de gel, arroz cru e maizena — colocadas dentro de bexigas, para que o conteúdo não pudesse ser identificado visualmente, sendo assim as crianças exploravam o material com as mãos e, a partir dessa exploração tátil, eram incentivadas a descrever a sensação percebida e tentar adivinhar o que havia dentro de cada bexiga. Tal dinâmica permite o desenvolvimento da percepção tátil fina e da discriminação sensorial, promovendo o reconhecimento de diferentes qualidades táteis (macio, rugoso, liso, granuloso, etc.).

Como resultado, pode-se observar que quanto a atividade correspondente ao sistema visual, todas as crianças se engajaram e conseguiram concluir a proposta de maneira satisfatória, com exceção de uma criança que, na atividade de combinar as figuras com suas respectivas sombras, ou seja, a partir do seu formato, não conseguiu ter um desempenho adequado, demonstrando dificuldade para conclusão da dinâmica. Já na atividade relacionada ao sistema auditivo, todas as crianças realizaram a

proposta satisfatoriamente, sem demonstrar dificuldades significativas.

Em relação à atividade associada ao sistema olfativo, esta já foi um pouco mais complexa e, embora todas as crianças tenham participado efetivamente, nem todas conseguiram discriminar os odores, necessitando de mediação direta. Cabe ressaltar ainda que, quanto ao aroma da canela, nem todas as crianças possuem contato direto com a especiaria e, por isso, apresentaram dificuldade de identificar e nomear esse cheiro específico, conforme já esperado. Ademais, duas crianças diagnosticadas com TEA demonstraram uma maior sensibilidade aos odores cítricos, como do limão e da mexerica.

Por fim, quanto a atividade relacionada ao sistema tátil, todas as crianças demonstraram adorar manusear as bexigas com diferentes texturas, inclusive pedindo por este contato diversas vezes, no entanto, ainda que tenham gostado da experiência, nem todas conseguiram realizar a discriminação tátil adequadamente, confundindo a qualidade dos materiais atribuídos, ou seja, o formato (especialmente da bolinha) e o granulado do arroz cru, motivo pelo qual se deu a necessidade de ajuda e mediação direta.





### ● Atividade “Traços no Fubá”

Com o objetivo de favorecer o desenvolvimento da organização espacial e esquema corporal (reconhecimento da figura humana e esboço de desenho), bem como a construção de traçados gráficos e motivação para aprendizagem de letras e números em crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), foi proposta uma atividade sensorial com fubá, como forma de explorar tanto aspectos perceptivo-motores quanto experiências sensoriais táteis.

A ação consistiu na utilização de uma superfície plana coberta com fubá, que funcionou como uma base sensorial para a experimentação de traços, formas, letras e números. O fubá, por

possuir uma textura fina e agradável ao toque, promoveu estímulos táteis que favorecem a regulação sensorial, além de facilitar o engajamento de crianças que apresentam hiporresponsividade ou hiperresponsividade a estímulos do ambiente, como é o caso comumente observado entre as crianças TEA da sala de aula em questão, as quais, além das dificuldades sensoriais supracitadas, apresentaram também entraves na realização de desenho de figuras humanas e no interesse inicial pela alfabetização, fatores pelos quais, começam a ser suscitados na idade em que se encontram.

Além do componente sensorial, a proposta visou trabalhar habilidades visomotoras e cognitivas relacionadas à construção do esquema corporal e à organização espacial. Crianças que demonstram dificuldades na representação gráfica, como o desenho da figura humana ou a escrita de letras e números, muitas vezes enfrentam barreiras ligadas à percepção de limites, direcionalidade e coordenação motora fina. Ao utilizar o fubá como recurso, cria-se um ambiente mais lúdico, acessível e livre de erros permanentes, possibilitando que a criança experimente, apague e reconstrua seus traços de forma espontânea e prazerosa. A partir do engajamento da criança na proposta, a motivação pelo uso do lápis pode, mais facilmente, passar a acontecer.

Como resultado, pode-se observar que todas as crianças participaram ativamente da proposta, se engajando portanto na atividade, de modo que quase a maioria das crianças demonstraram motivação para escrever seus nomes e realizar o desenho da figura humana, além de todas terem apreciado a textura fornecida pelo fubá, uma vez que brincaram muito com o produto e não queriam deixar de manuseá-lo. Quanto a questão referente a representação gráfica, aquelas crianças com maiores dificuldades, dispuseram de ajuda da estudante, ora copiando seu traço, ora com auxílio direto na condução do movimento, e a partir disso, realizaram a presente proposta.

No entanto, uma criança especificamente, mesmo com a ajuda constante, não conseguiu efetuar a proposta da atividade, de modo

a apresentar uma dificuldade substancial na compreensão das letras e formas, bem como demonstrou uma repetição importante apenas do formato de círculo. Neste caso, fica evidente a necessidade de planejamento de outras atividades que possam trabalhar as questões supracitadas com maior veemência.



### ● Atividade “Amarelinha Sensorial”

Ainda em continuidade ao projeto de apresentação de diferentes culturas ao redor do mundo, desta vez foi dedicada à valorização e exploração da cultura espanhola. A proposta buscou resgatar aspectos das tradições, como culinária, arte, dança, música da Espanha, além de brincadeiras típicas do país, destacando a amarelinha, uma prática lúdica que nasceu na Espanha e se popularizou em diferentes regiões do mundo. O objetivo da proposta de conhecimento de diversos países é o de promover o contato das crianças com elementos culturais distintos, favorecendo a ampliação de conhecimentos e a construção de uma visão mais respeitosa e curiosa sobre o mundo. E, assim como nas demais etapas do projeto, procurou-se integrar os conteúdos

culturais da Espanha às vivências práticas das crianças, de maneira lúdica e significativa, alinhando-os aos objetivos terapêuticos ocupacionais no contexto da educação infantil.

Neste sentido, a atividade desenvolvida consistiu na realização da amarelinha sensorial, na qual os quadrados da brincadeira foram adaptados com diferentes texturas, como: esponja de aço, tecido de pêlo, macarrão cru, palito de churrasco, EVA texturizado, espuma, lixa, fubá, barbante, bandeja de ovos, algodão, de modo a promover tanto o resgate cultural quanto a estimulação sensorial tátil. Dessa forma, tem-se que a adaptação possibilitou às crianças experiências táteis diversificadas, favorecendo a integração sensorial, ao mesmo tempo em que a dinâmica também contribuiu para o desenvolvimento motor (equilíbrio, coordenação, força e lateralidade), bem como ganhos cognitivos (atenção, memória sequencial, planejamento de ações e raciocínio espacial), integrando portanto, aspectos motores, sensoriais e cognitivos em uma vivência cultural e lúdica.

Como resultado, pode-se observar que todas as crianças participaram e se engajaram na proposta, de modo a experienciar as diferentes texturas disponibilizadas na dinâmica, no entanto, não foram todas que conseguiram brincar com a amarelinha de forma original, isto é, não puderam coordenadamente pular ora com dois pés ora com um pé só, como ocorre a brincadeira e, neste caso, apenas andaram nas diferentes texturas. Tal fator não foi impeditivo para a dinâmica, tendo em vista o curso do desenvolvimento infantil e, sobretudo, as evoluções quanto ao equilíbrio, lateralidade e raciocínio espacial das crianças.

Além disso, foi possível observar que, quando indagadas sobre as texturas, suas formas e temperaturas, a maioria das crianças diziam preferir pisar na espuma ou no tecido de pêlo, bem como não gostavam muito do macarrão e da esponja de aço, isso com exceção de uma criança TEA, a qual disse ter preferido o macarrão e não ter gostado da espuma, fator pelo qual chamou bastante a atenção. Por fim, cabe ressaltar que algumas crianças

buscaram o estímulo sensorial proporcionado pela atividade também através das mãos e não somente com os pés.



### ● Atividade “Alfabeto Proprioceptivo”

Com o objetivo de estimular o sistema proprioceptivo, este que é um dos mais importantes e base para o desenvolvimento de outros sistemas sensoriais, foi elaborada a atividade “Alfabeto proprioceptivo”, levando em consideração também, o trabalho

pedagógico realizado pelo corpo docente, o qual vem trabalhando com as crianças o reconhecimento das letras e formação de palavras. A princípio, o sistema proprioceptivo é responsável por fornecer ao indivíduo informações sobre a posição e o movimento do corpo no espaço, a força aplicada nos movimentos e a coordenação entre diferentes segmentos corporais. Sendo assim, ele é fundamental para o desenvolvimento da organização corporal, consciência de si e para o ajuste postural, sendo constantemente estimulado por atividades que envolvem resistência, equilíbrio e controle motor.

No entanto, em crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), frequentemente são observadas alterações no processamento sensorial, incluindo, portanto, dificuldades relacionadas à propriocepção. Essas alterações podem se manifestar em comportamentos como buscar constantemente movimentos de pressão, dificuldade em regular a intensidade da força aplicada em tarefas ou menor consciência corporal, o que interfere na participação em atividades de vida diária, sociais e escolares. Dessa forma, propor atividades que envolvam a exploração e estimulação do sistema proprioceptivo é essencial para favorecer a organização corporal, a consciência do corpo no espaço e seus movimentos, o planejamento motor, e no geral, o desenvolvimento motor global e sensorial dessas crianças.

Diante disso, a atividade em questão consistiu em cada criança sortear uma das letras do alfabeto. Após retirar sua letra, foi convidada a usar o próprio corpo como recurso para formar a figura correspondente, envolvendo portanto, a exploração criativa e lúdica do próprio corpo, bem como todas as competências motoras e sensoriais citadas anteriormente.

Como resultado, pode-se observar que todas as crianças participaram da dinâmica, embora umas mais envolvidas e engajadas que outras. Além disso, algumas crianças demonstraram dificuldade em reproduzir a letra a partir de movimentos corporais, pedindo ajuda para os colegas ou professora/estagiárias, motivo que deixa em evidência a dificuldade relacionada ao

planejamento de ação, ou seja, a práxis, aspecto este fundamental para a integração sensorial e, portanto, para o desenvolvimento infantil. Ainda como resultado, algumas crianças, especialmente uma diagnosticada com TEA, apresentou déficits no que tange o sistema proprioceptivo e vestibular, uma vez que não percorreu de uma consciência corporal esperada pela idade.

Finalmente, é possível constatar que embora as dificuldades tenham surgido, estas não se concretizaram como frustrações para as crianças, uma vez que a dinâmica foi bastante lúdica, sobretudo com muita ajuda dos colegas envolvida, fator importante e substancial para socialização.



### ● Atividade “Bandeira Francesa”

Dando continuidade ao projeto de apresentação de diferentes culturas ao redor do mundo, agora foi dedicada à valorização e exploração da cultura francesa e, assim como nas demais etapas do projeto, buscou-se integrar os conteúdos culturais às vivências práticas e nas produções das crianças, de forma lúdica e associada com elementos que se adequem às propostas terapêuticas ocupacionais na educação infantil.

Neste contexto, a atividade desenvolvida teve como ponto de partida a compreensão do significado das cores da bandeira da França, funcionando como uma introdução às conversas sobre a identidade e os símbolos nacionais franceses. Para favorecer a vivência concreta e o reconhecimento das cores da bandeira de

forma mais significativa, foi proposta uma atividade sensorial de colagem, na qual as crianças preencheram as três faixas verticais da bandeira utilizando materiais com diferentes texturas: tinta guache para a cor azul (pintada com os dedos, a fim de aumentar a experiência tátil), algodão para a cor branca e fita para a cor vermelha.

Assim sendo, pode-se concluir que a atividade teve como objetivo principal estimular a percepção e discriminação tátil, a coordenação motora fina e o reconhecimento visual de cores, promovendo a integração sensório-motora de forma lúdica e significativa, bem como estímulo a coordenação visuo-motora.

Como resultado, pode-se observar que todas as crianças participaram da dinâmica e se engajaram efetivamente na proposta, não demonstrando aversão a nenhuma textura. Cabe ressaltar que algumas apresentam uma coordenação motora fina e bilateral mais refinada, de modo a manejar melhor o uso da tesoura, da cola, bem como a prensão e movimentos dos dedos, a título de exemplo quando pintaram dentro do limite esperado.



## PERCURSO PROFISSIONAL E ACADÊMICO

A Terapia Ocupacional tem como um de seus principais objetivos promover a autonomia e a independência de indivíduos em todas as fases do ciclo de vida que, por diferentes razões de ordem sensorial, física, cognitiva ou social, apresentam dificuldades para realizar suas ocupações e atividades de vida diária de forma funcional. Essas dificuldades podem impactar diretamente a participação ativa do sujeito em seus contextos de vida, comprometendo seu engajamento nas esferas sociais, educacionais e comunitárias.

Nesse sentido, reconhecendo a relevância do ambiente escolar para o desenvolvimento infantil e para a constituição das ocupações próprias da infância, o Conselho Federal de Terapia Ocupacional (COFFITO), no ano de 2018, reconheceu o contexto escolar como uma especialidade da profissão. Tal reconhecimento legitima a escola como um campo de ações e práticas terapêutico-ocupacionais, uma vez que esse ambiente se configura como um dos principais espaços de vivência, aprendizagem e socialização de crianças e adolescentes, além de acolher sujeitos com múltiplas condições e demandas que podem interferir em seu desempenho ocupacional.

O projeto em questão mostrou-se extremamente enriquecedor para a minha formação acadêmica, especialmente por possibilitar uma aproximação direta e qualificada com o público infantil, em particular com crianças acompanhadas pela Terapia Ocupacional. A vivência no projeto contribuiu de forma significativa para a ampliação do olhar sobre as infâncias, permitindo compreendê-las para além do contexto clínico de tratamento, a partir de suas experiências, desafios, potencialidades e limitações no ambiente escolar, espaço no qual essas crianças permanecem por uma parte expressiva de suas rotinas diárias.

Estar vinculada a esse projeto possibilitou uma compreensão mais aprofundada do contexto educacional como um território potente de intervenção terapêutico-ocupacional, evidenciando a

importância do trabalho interdisciplinar e da atuação do terapeuta ocupacional na promoção da participação, inclusão e do desempenho ocupacional de crianças no ambiente escolar. Essa experiência contribuiu de maneira significativa para a construção da minha identidade profissional, fortalecendo reflexões críticas sobre a prática e reafirmando a relevância da Terapia Ocupacional na interface entre saúde e educação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A fim de cumprir com os objetivos propostos avalio que a participação no projeto de extensão alargou a minha visão sobre os possíveis campos de intervenção do Terapeuta Ocupacional, evidenciando o quanto seria importante esse profissional nas Unidades de Educação Infantil para auxiliar os professores não somente com as crianças que estão no Espectro do Autismo, mas àquelas que possuem sensibilidades sensoriais e àquelas que necessitam de outros estímulos para se auto regularem. Vale ressaltar que a participação no projeto me fez compreender um universo mais amplo do que o atendimento clínico no qual eu tinha experienciado, pois a criança interage com outras, com adultos, sendo mais fácil observar as demandas para intervenções.

## REFERÊNCIAS

- COFFITO. Conselho Federal de Fisioterapia e Terapia Ocupacional. **Resolução nº 500, de 26 de dezembro de 2018**. Reconhece e disciplina a especialidade de Terapia Ocupacional no Contexto Escolar, define as áreas de atuação e as competências do terapeuta ocupacional especialista em Contexto Escolar e dá outras providências. 2018.
- CUNHA, Camila Vieira de Oliveira. **Terapia ocupacional e transtorno do espectro autista**: um estudo de revisão bibliográfica. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Terapia

Ocupacional) Curso de Terapia Ocupacional, Faculdade de Medicina, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

MAPURUNGA, Brunna Amorim et al. A atuação do terapeuta ocupacional na reabilitação de pessoas com autismo. **Revista de Casos e Consultoria**, v. 12, n. 1, p. e26291-e26291, 2021.

OLIVEIRA, Pâmela Lima de; SOUZA, Ana Paula Ramos de. Terapia com base em integração sensorial em um caso de Transtorno do Espectro Autista com seletividade alimentar. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, v. 30, p. e2824, 2022.



# CONTRIBUIÇÕES PARA A PRÁTICA EM TERAPIA OCUPACIONAL NA INFÂNCIA POR MEIO DA PARTICIPAÇÃO COMO VOLUNTÁRIA NO PROJETO DE EXTENSÃO “AÇÕES NO ESPECTRO”

Bianca Pinheiro Recchia<sup>1</sup>  
biancarecchia@estudante.ufscar.br

Poliana Bruno Zuin<sup>2</sup>  
polianazuin@ufscar.br

## RESUMO

O presente trabalho consiste em um relato de experiência que descreve a vivência de uma graduanda em Terapia Ocupacional da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) como voluntária no Projeto de Extensão "Ações no Espectro", desenvolvido no Colégio de Aplicação da UFSCar (CAU) durante o primeiro semestre de 2025, sob coordenação da Prof.<sup>a</sup> Dra. Poliana Bruno Zuin. O projeto visou articular os saberes da Terapia Ocupacional às dinâmicas da Educação Infantil, atendendo crianças na faixa etária de 4 anos. O foco central das ações foi promover a inclusão escolar, com ênfase no suporte a alunos com necessidades educacionais especiais, incluindo diagnósticos de Transtorno do Espectro Autista (TEA) e

---

<sup>1</sup> Graduanda em Terapia Ocupacional pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Voluntária ProEX/UFSCar – Edital ProEX 2025.

<sup>2</sup> Professora Doutora do Colégio de Aplicação da UFSCar -CAU-UFSCar, Docente do Programa de Pós-Graduação em Linguística – PPGL-UFSCar, Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE-UFSCar, Supervisora e bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID Letramentos e Alfabetização no CAU-UFSCar, coordenadora do Programa de Extensão “Linguagens na Educação Infantil – LEDIF – ProEX-UFSCar e de muitos projetos atrelados a esse programa. Coordenadora do Grupo de Pesquisa: Práticas de Letramentos e Ensino e Aprendizado da Língua Materna- Diretório de Pesquisa do CNPQ [dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/8678982523369691](http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/8678982523369691).

Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), por exemplo. Por meio das vivências proporcionadas pela extensão, foi possível consolidar os conhecimentos teóricos da matriz curricular, potencializar a atuação da Terapia Ocupacional no contexto escolar e fomentar a interdisciplinaridade. Deste modo, o relato aborda o percurso individual da discente, a estrutura do projeto, as atividades desenvolvidas, a articulação teórico-prática e as contribuições dessa experiência para a formação profissional.

## INTRODUÇÃO

Iniciei minhas atividades no CAU como voluntária no primeiro semestre acadêmico de 2025 (março a julho), concomitante ao meu quinto semestre da graduação em Terapia Ocupacional na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Porém, o meu interesse pelo público infantil foi despertado anteriormente, durante a disciplina “Infância, Desenvolvimento e Atividades”, na qual realizei visitas técnicas a um C.E.M.E.I. do município.

Motivada por essas e outras vivências acadêmicas, vi no CAU a oportunidade ideal para aprofundar conhecimentos e articular a fundamentação teórica do curso com a prática. Foi nesse contexto que soube do projeto “Ações no Espectro”, coordenado pela Prof.<sup>a</sup> Dra. Poliana Bruno Zuin, por meio da divulgação de seu edital através do e-mail e da recomendação de veteranas que relataram experiências positivas no projeto.

Dessa forma, buscando adquirir experiência para futuros processos seletivos e adequando-me à disponibilidade restrita que possuía no período, integrei a equipe na modalidade voluntária, com dedicação semanal de duas horas, realizadas majoritariamente às sextas-feiras no período da manhã.

## TRABALHOS DESENVOLVIDOS NO PROJETO

O projeto “Ações no Espectro” possuía como público-alvo para participação de discentes do curso de Terapia Ocupacional e Educação Especial interessados na área infantil, com ênfase no atendimento de crianças com necessidades especiais. Entre os critérios de seleção, destacavam-se a experiência prévia em projetos de extensão com crianças e habilidades na confecção de materiais pedagógicos adaptados para a faixa etária de 2 a 4 anos.

Na condição de voluntária, atuei no suporte às bolsistas e à docente responsável. Essa participação no CAU possibilitou a vivência do cotidiano escolar, abrangendo o acolhimento inicial, momento no qual as crianças se beneficiavam de um brincar espontâneo; a alimentação, na qual por vezes apareciam as demandas de seletividade alimentar, também trabalhada pelo projeto; as rodas de leitura e diálogo, promovendo a interação social e o reconhecimento de letras e números, e por fim, os momentos que permitiam que as crianças realizassem a principal ocupação infantil: o brincar.

Além disso, durante a minha permanência no projeto, acompanhei também as atividades dirigidas, como as que incluíam temáticas culturais de diferentes continentes e/ou países através de vídeos, artes manuais e danças. Essas, para além de trabalharem o desenvolvimento motor e cognitivo, também promoviam a valorização de diferentes culturas, como ocorreu na construção do “Jornal do G4”, cuja temática foi o continente africano. Outros momentos que pude acompanhar foram as práticas corporais como Yoga e Capoeira, e as demais intervenções específicas planejadas e desenvolvidas pela bolsista do projeto.

Para fins deste relato, destaca-se a atividade de elaboração das emoções baseada no filme “Divertidamente”, conduzida pela bolsista de Terapia Ocupacional. Pude acompanhar a dinâmica em toda sua duração e, para a realização da mesma, utilizou-se um recurso visual composto por barbante e cartolina ilustrando os personagens do filme (Alegria, Medo, Nojo, Raiva e Tristeza). Cada

criança recebeu um prendedor identificado com sua foto e, mediante a pergunta disparadora “Como estou me sentindo hoje?”, foi incentivada a fixar sua imagem na emoção correspondente. Posteriormente, em uma roda de conversa, as crianças puderam verbalizar os motivos de seus sentimentos, favorecendo a escuta ativa e a compreensão do estado emocional do grupo.

A relevância dessa prática é embasada por Oliveira (2023), que enfatiza que o desenvolvimento integral da criança é multifacetado, abrangendo os aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, o que implica na necessidade de um ambiente que acolha as afetividades. Assim, trabalhar as emoções na sala de aula exige dos docentes a consciência de que para se estabelecer um vínculo potente com os alunos é preciso das emoções, auxiliando as crianças a entendê-las, controlá-las e a atribuir significado para elas, evitando assim que essas emoções sejam reprimidas.

Nesse contexto é possível construir um ambiente escolar mais seguro, empático e propício à interação social saudável. Ademais, estudos evidenciam que não é possível separar as emoções do indivíduo do seu processo de aprendizagem e das sensações que o consistem (Elkonin, 2009 apud Oliveira, 2023). Tais fatores evidenciam a importância da atividade realizada em sala de aula, possível através do projeto de extensão.

Em síntese, o desenvolvimento dessas práticas permitiu-me auxiliar a equipe e as crianças de forma efetiva, configurando-se como um espaço fértil para a construção de novos conhecimentos e para a troca de experiências formativas, demonstrando como os saberes da Terapia Ocupacional são potentes na atuação no cotidiano escolar e contribuem fortemente com as áreas da Pedagogia e Educação Especial, por exemplo.

## **PERCURSO PROFISSIONAL E ACADÊMICO**

De início, é importante salientar que a maior contribuição do projeto para a minha formação se dá no fato de que, através dele, pude colocar em prática os conhecimentos obtidos na graduação

que se restringiam a teoria, além de tornar possível o contato com diferentes estudantes, contribuindo para a construção de um conhecimento horizontalizado e compartilhado.

Ademais, a vivência no cenário escolar revelou-se privilegiada, uma vez que a escola configura-se como o primeiro contexto de desenvolvimento extrafamiliar e um importante promotor da participação social da criança, permitindo-me entrar em contato com demandas imprevisíveis que exigem respostas adaptativas constantes (Pereira, Borba & Lopes, 2021). Nesse sentido, a imersão no cotidiano do CAU permitiu observar o fazer da criança, sua *práxis* e como ela interage com o seu ambiente. Essa observação situada foi fundamental para acompanhar de perto como se davam as atividades de vida diária (AVD's), o brincar livre e dirigido e as interações com os pares. Diante disso, pude incrementar o raciocínio clínico para planejar ações terapêuticas contextualizadas para as crianças e para aquele contexto.

A disciplina "Infância, Desenvolvimento e Atividades" destacou-se durante esse processo. Os diferentes teóricos do desenvolvimento estudados na disciplina foram cruciais para compreender as particularidades da criança em sua faixa etária, possibilitando a execução de atividades adequadas para a idade das crianças e seu estágio de desenvolvimento. Também, alguns conceitos como os de coordenação motora grossa e fina, lateralidade, equilíbrio, esquema corporal, noção temporal e noção espacial, por exemplo, resultantes da disciplina de "Psicomotricidade", também foram fundamentais para o planejamento e a execução das atividades que trabalhassem e/ou analisassem esses aspectos específicos em consonância com a fase do desenvolvimento em que a criança se encontrava.

Por fim, foi possível confirmar que a Terapia Ocupacional, ao atuar nas escolas, é uma ferramenta potente. Como atribuído pelo CREFITO-3 (2025), a atuação do terapeuta ocupacional nas escolas deve contribuir para o desenvolvimento integral dos estudantes, o que exige uma atuação que vise desenvolver as habilidades cognitivas, motoras, sociais e emocionais, devendo também

favorecer o engajamento nas atividades escolares. Com isso, deve ser assegurado um ambiente acessível e adaptado às necessidades de cada indivíduo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, as vivências proporcionadas pelo projeto de extensão permitiram uma imersão fundamental no universo da educação infantil, possibilitando o contato direto com crianças na faixa etária de 4 e 5 anos. Essa experiência foi o elo necessário para articular os conhecimentos teóricos adquiridos na graduação com a prática, fomentando um diálogo colaborativo e interdisciplinar com as bolsistas, a docente responsável e os demais voluntários.

Destaca-se a importância de ter acompanhado a criança em seu contexto natural, compreendendo a escola como local que extrapola o ensino, sendo um importante espaço promotor do desenvolvimento. Foi possível observar a potência do brincar como ferramenta de desenvolvimento global e a necessidade imperativa de criar ambientes seguros e acolhedores, onde as singularidades e emoções das crianças sejam validadas.

Assim, conclui-se que ao atuar no contexto escolar, a Terapia Ocupacional reafirma o compromisso com uma educação que potencialize a participação de todos os sujeitos. Por fim, é necessário enfatizar a importância da continuidade dos Projetos de Extensão, uma vez que esses tornam possíveis tais vivências.

## REFERÊNCIAS

CONSELHO REGIONAL DE FISIOTERAPIA E TERAPIA OCUPACIONAL DA 3ª REGIÃO (CREFITO-3). **Cartilha da especialidade: Terapia Ocupacional em Contextos Escolares**. São Paulo: CREFITO-3, 2025. Disponível em: <<https://www.crefito3.org.br/dsn/pdfs/acervo-publicacoes/2025/cartilha-to-contextos-escolares.pdf>>. Acesso em: 6 jan. 2026.

OLIVEIRA, S. F. D. de. **As emoções na educação infantil: percepções, conceitos e importância.** 2023. 44 f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Instituto de Humanidades, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção, 2023. Disponível em: <<https://repositorio.unilab.edu.br/jspui/handle/123456789/5449>> . Acesso em: 5 jan. 2026.

PEREIRA, B. P.; BORBA, P. L. de O.; LOPES, R. E. **Terapia ocupacional e educação: as proposições de terapeutas ocupacionais na e para a escola no Brasil.** Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional, [S. l.], v. 29, p. e2072, 2021. Disponível em: <<https://cadernosdeterapiaocupacional.ufscar.br/index.php/cadernos/article/view/2744>>. Acesso em: 6 jan. 2026.



**APONTAMENTOS INICIAIS SOBRE O PROJETO  
“AÇÕES NO ESPECTRO: ACOLHENDO E PROMOVEDO A  
MEDIÇÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO  
ESPECTRO AUTISTA NO CAU-UFSCAR”**

Bianca Pinheiro Recchia<sup>1</sup>  
biancarecchia@estudante.ufscar.br

Poliana Bruno Zuin<sup>2</sup>  
Coordenadora do Projeto e Docente Responsável  
Universidade Federal de São Carlos  
polianazuin@ufscar.br

**RESUMO**

O presente trabalho consiste em um relato de experiência que descreve as vivências e as práticas de uma graduanda em Terapia Ocupacional da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) como bolsista ProEX no Projeto de Extensão de número 23112.037239/2025-30, intitulado “Ações no Espectro: acolhendo e promovendo a mediação de crianças no transtorno do Espectro Autista no CAU-UFSCar”, desenvolvido no Colégio de Aplicação da UFSCar (CAU-UFSCar) durante o primeiro semestre de 2026, sob coordenação da Prof.<sup>a</sup> Dra. Poliana Bruno Zuin. Valorizando a

---

<sup>1</sup> Graduanda em Terapia Ocupacional pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Bolsista ProEX/UFSCar – Edital ProEX 2026.

<sup>2</sup> Professora Doutora do Colégio de Aplicação da UFSCar -CAU-UFSCar, Docente do Programa de Pós-Graduação em Linguística – PPGL-UFSCar, Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE-UFSCar, Supervisora e bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID Letramentos e Alfabetização no CAU-UFSCar, coordenadora do Programa de Extensão “Linguagens na Educação Infantil – LEDIF – ProEX-UFSCar e de muitos projetos atrelados a esse programa. Coordenadora do Grupo de Pesquisa: Práticas de Letramentos e Ensino e Aprendizado da Língua Materna- Diretório de Pesquisa do CNPQ [dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/8678982523369691](http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/8678982523369691).

contribuição de diferentes áreas de conhecimento, o projeto visa articular os saberes da Terapia Ocupacional às dinâmicas da Educação Infantil, atendendo às demandas de 20 crianças na faixa etária de 5 anos, sobretudo aquelas que possuem necessidades educacionais especiais advindas dos diagnósticos de Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), por exemplo. As ações desenvolvidas objetivam promover a inclusão escolar por intermédio do suporte terapêutico ocupacional aos alunos, buscando atividades para estimular o desenvolvimento em termos sensoriais, cognitivos, motores e sociais, respeitando as especificidades de cada criança. Mais especificamente neste projeto, as ações se desenvolvem com um enfoque especial para as crianças que possuem um maior nível de suporte, como em casos que apresentam a ausência da verbalização como uma de suas características. Deste modo, o relato aborda o percurso individual da discente, a estrutura do projeto, as atividades desenvolvidas e as contribuições dessa experiência para a formação profissional.

## **INTRODUÇÃO**

Iniciei minhas atividades no CAU no primeiro semestre acadêmico de 2025 (março a julho), concomitante ao meu quinto semestre da graduação em Terapia Ocupacional pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Essa colaboração anterior, somada à prática supervisionada da graduação, a participação em ligas acadêmicas e em ACIEPE (Atividade Curricular de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão), serviram como experiência prévia para a futura contribuição do referido projeto na modalidade bolsista, papel exercido em paralelo ao meu sétimo semestre da graduação. Nessa posição, que exige uma dedicação semanal de 20 horas, é possível desenvolver um acompanhamento aprofundado das crianças em seu cotidiano escolar e usufruir de uma maior autonomia na proposição de atividades.

Tal projeto emerge por um programa de extensão, intitulado **“Ações no Espectro: acolhendo e promovendo a mediação de crianças no Transtorno do Espectro Autista no CAU-UFSCar”** (Nº 23112.037239/2025-30) que se fundamenta na premissa de oferecer suporte especializado aos domínios sensoriais, cognitivos e motores das crianças em sala de aula. A atuação direciona-se, primordialmente, a crianças que apresentam diagnósticos de Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH). A partir do mapeamento de demandas identificadas no ambiente de sala de aula e do diálogo com os cuidadores, estruturam-se, sob supervisão docente, estratégias voltadas ao refinamento da reatividade sensorial (através da exploração de diversas texturas, por exemplo) e ao fortalecimento dos vínculos e interações sociais entre os alunos.

As principais necessidades observadas manifestam-se em etapas sensíveis da rotina escolar, tais como os períodos de alimentação, atividades que envolvem o manuseio de tintas, o brincar exploratório na areia e a manutenção do foco atencional. Soma-se a isso a importância de viabilizar a dessensibilização e o convívio com os estímulos sonoros típicos do cotidiano educacional, além de propor adaptações ambientais que favoreçam o acolhimento e a acessibilidade. Nesse sentido, as metas estabelecidas para este trabalho compreendem:

- Estímulo à Alfabetização e Expressão: fomentar o contato com múltiplos gêneros textuais e o desenvolvimento de produções artísticas utilizando materiais com diferentes propriedades táteis;
- Aprimoramento Motor e Sensorial: viabilizar o ganho de habilidades motoras finas, com ênfase no movimento de pinça, integradas à estimulação sensorial e interacional;
- Promoção da Autonomia: potencializar a independência na execução das Atividades de Vida Diária (AVDs);
- Inclusão Escolar: contribuir para o engajamento, aprendizado e desenvolvimento global de crianças com necessidades educacionais especiais;

- **Formação Acadêmica:** proporcionar ao bolsista experiências práticas e teóricas fundamentais para o raciocínio profissional.

Posto isto, é importante salientar que as metas supracitadas estão em diálogo com as competências atribuídas à atuação terapêutica ocupacional no contexto escolar. Conforme as diretrizes do Conselho Regional de Fisioterapia e Terapia Ocupacional da 3ª Região (2025), a atuação do terapeuta ocupacional nas escolas deve fomentar o desenvolvimento integral dos alunos. Isso implica no aprimoramento de habilidades cognitivas, motoras, sociais e emocionais, além da promoção do engajamento nas ocupações escolares.

Mais especificamente nos casos das crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), Barba e Minatel (2013) afirmam que a Terapia Ocupacional ao atuar na inclusão escolar dessas crianças pode exercer importantes funções, como: auxiliar os familiares das crianças a fortalecer as possibilidades de inclusão; apoiar a equipe escolar e favorecer a compreensão das especificidades de cada criança, compreendendo suas limitações e potencializando suas qualidades; identificar as necessidades e conquistas das crianças; analisar as atividades e fornecer instruções sobre adaptação e flexibilização e, em especial, buscar conjuntamente a equipe e a família por um objetivo comum, fortalecendo assim a possibilidade real de inclusão.

Ainda, faz-se necessário enfatizar que a escola configura-se como o território primordial de desenvolvimento extrafamiliar e um potente incentivador da participação social (Pereira; Borba; Lopes, 2021), o que evidencia a importância do acompanhamento e das intervenções nesse contexto. O cotidiano do Colégio de Aplicação (CAU) é atravessado por demandas dinâmicas, envolvendo o fazer, a práxis e a interação com o ambiente e colegas, as quais exigem respostas adaptativas imediatas e criativas.

A partir dessa contextualização, é possível identificar estratégias para o planejamento de ações terapêuticas que respeitem as potencialidades das crianças e as especificidades do território escolar. Cabe ao terapeuta ocupacional inserido nesse

contexto atuar como um facilitador, buscando encontrar soluções nas dificuldades, sentimentos e emoções inerentes ao processo de inclusão escolar, sejam eles das crianças, dos cuidadores ou da equipe de trabalho (Barba; Minatel, 2013). Por fim, faz-se necessário destacar que esse diálogo entre a Terapia Ocupacional e educação infantil foi favorecido devido a realização do Projeto de Extensão.

## **TRABALHOS DESENVOLVIDOS NO PROJETO**

De início, é fundamental salientar que o projeto encontra-se em fase inicial, ou seja, o relato e as atividades apresentadas até então refletem apontamentos iniciais do projeto, que encontra-se em um processo contínuo de planejamento de novas atividades e busca por fundamentação teórica. No entanto, para fundamentar qualquer prática ou atividade futura, considero que a construção de vínculo é o ponto de partida primordial. Conforme Padovan (2014), essa busca pelo vínculo, bem como o brincar e o estabelecimento da comunicação, seja ela verbal ou não, devem ser intrínsecos às intervenções da Terapia Ocupacional com crianças.

Para isso, em minhas primeiras visitas ao CAU propor atividades ficou em segundo plano, priorizando então apresentar-me e observar o funcionamento da sala de aula, a rotina das crianças e pelo o que se interessam ou não. Nesse processo, estar presente de uma maneira horizontalizada, demonstrando interesse e envolvimento no que elas faziam e falavam durante as variadas ocupações escolares foi fundamental. A participação ativa nas brincadeiras desenvolvidas por elas também foi importante nesse contato inicial, pois, Padovan (2014, p. 9) ainda acrescenta que:

Neste processo há uma busca pela integralidade das funções psíquicas, sociais, cognitivas e sensório-motora. Esse brincar engloba inúmeras atividades e materiais, desde papel, tintas, bonecos, jogos, até o próprio corpo, o ambiente e seus elementos.

Quando identificados os interesses e as necessidades das crianças inseridas naquele contexto, possíveis pela observação do que e como faziam, bem como através dos relatos da professora, estagiárias e responsáveis (os pais ou outros cuidadores), pude dar início ao processo de reflexão, planejamento e proposição de futuras atividades.

- **Atividade - Contornando as letras com barbante:**

Através da atividade realizada com a professora em sala de aula, na qual as crianças pintavam com canetinhas coloridas a letra do nome, percebi que desenhar dentro das margens da figura ainda é algo que não é realizado. Mesmo isso não indicando atraso, planejei uma atividade que consistia na estruturação de letras mediante a colagem de barbante em seus contornos, criando um relevo para que as crianças realizassem a pintura interna. Optei por utilizar o barbante como material para criar um limite físico e tátil sobre a forma da letra, com isso, ao encostar os dedos, pincel ou lápis no barbante, a criança recebe um estímulo sensorial que a ajuda a delimitar o espaço gráfico.

Sob a perspectiva da Terapia Ocupacional, essa atividade favorece o desenvolvimento do controle motor fino e a noção de limite espacial, auxiliando na transição de movimentos amplos (como os realizados na atividade inicial) para movimentos mais dissociados e precisos. Além disso, a atividade envolve a coordenação óculo-manual, pois a visão guia o movimento da mão de forma sustentada, e a práxis (isto é, o planejamento motor), uma vez que a criança precisa decidir por onde começar e como preencher a forma da letra, reforçando o reconhecimento do traçado alfabético.

Figura 01 – Colorindo a letra sem delimitação física.



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 02 – Contornando a letra com barbante.



Fonte: Arquivo da Profa. Docente na Unidade e Coordenadora do Projeto.

Figura 03 – Colorindo a letra com barbante



Fonte: Arquivo da Profa. Docente na Unidade e Coordenadora do Projeto.

● **Atividade - Alfabeto temático**

A presente atividade foi planejada para uma criança em específico, tendo em vista o seu grande interesse pelas músicas e personagens de um desenho infantil. Sendo assim, considerando que as crianças em sala de aula estão desenvolvendo atividades relacionadas ao alfabeto, fundamentais para o processo de alfabetização, optei por imprimir um alfabeto temático. A apresentação das letras ocorre de forma gradual, ou seja, é desejado que a cada dia em que a atividade é realizada, sejam apresentadas novas letras, evitando o fornecimento de informações em excesso. O objetivo principal da atividade é servir de base para a construção de uma familiaridade com as letras para as futuras atividades relacionadas que serão realizadas tanto individualmente quanto coletivamente.

Enquanto as letras eram apresentadas, era feita a vocalização de sua fonética e a leitura das palavras correspondentes a ela, bem como a criança era incentivada a indicar aquelas letras através das figuras. A massinha de modelar também foi introduzida na atividade, estimulando a criança a seguir as formas das letras com ela, preenchendo seu interior. Enfim, observou-se que, apesar da proposta inicial basear-se em interesses da criança, o engajamento não se sustentou, o que evidencia a necessidade de considerar não apenas o interesse temático, mas também as necessidades sensoriais e regulatórias para a participação.

Figura 04 - Interações com o alfabeto temático



Fonte: Arquivo pessoal.

### ● A importância do planejamento de atividades sensoriais

Algumas crianças, em especial as diagnosticadas com TEA, podem apresentar alterações no processamento e integração das informações recebidas pelos sistemas sensoriais, como o tátil, vestibular, proprioceptivo, olfativo, entre outros. Isto pode ser denominado como Transtorno do Processamento Sensorial (TPS), também denominado de Disfunções do Processamento Sensorial (DIS). De acordo com Souza, Jurdi e Silva (2023), o ambiente escolar é marcado pela diversidade de estímulos e possibilidades de vivências sensoriais, podendo apresentar empecilhos para as crianças que se encaixam nesse perfil, corroborando em prejuízos para o engajamento escolar e o processo de aprendizagem. Nesse sentido, as autoras ainda acrescentam que:

(...) quando há demandas escolares sobre dificuldades da criança no seu processo de aprendizagem, o terapeuta ocupacional precisa ter

uma atenção específica para as interações infantis e para a qualidade do cotidiano escolar e suas rotinas, de modo a avaliar se são causadas por uma DIS ou outro motivo (Souza; Jurdi; Silva, 2023, p. 275).

Algumas das queixas relacionadas a DIS que podem ser observadas no contexto escolar de acordo com os dados encontrados no estudo das autoras são: dificuldade em permanecer sentada na carteira; hesitação em estar em ambientes com ruídos e barulhos altos; correr pela sala em momentos inoportunos; dificuldade em manter-se acordado e participativo nas aulas; dificuldade em sustentar a postura na cadeira; dificuldade em realizar atividades bilaterais; dificuldade em permanecer com o corpo ou roupas sujos; dificuldade no uso da tesoura; choro ao não concluir atividades motoramente refinadas; dificuldade em disseminar materiais sem olhar; dificuldade em copiar figuras ou escritas, por exemplo (Souza; Jurdi; Silva, 2023, p. 275-288).

Diante desse contexto, os terapeutas ocupacionais, podem planejar atividades que dialoguem com as contribuições da Integração Sensorial de Ayres, como: modificações ambientais (como apoio para os pés das crianças em cadeiras); sugerir pausas nas atividades para a criança correr ou pular; atividades que envolvam o posicionamento diversificado do corpo e das posturas; diminuição de estímulos excessivos ou aumento de estímulos interessantes; estimulação da exploração de diversos materiais e texturas (Souza; Jurdi; Silva, 2023, p. 275-288,). Com isso, é interessante considerar que as atividades desenvolvidas no projeto estejam em conformidade com os subsídios estudados nessa abordagem terapêutica, frente aos vastos benefícios identificados na atenção às crianças com DIS. Por fim, faz-se necessário ressaltar que é imprescindível a realização da Certificação em Integração Sensorial de Ayres para declarar-se especialista na área, reconhecer quadros clínicos e planejar intervenções melhores embasadas.

## PERCURSO PROFISSIONAL E ACADÊMICO

Acerca do percurso profissional e acadêmico, percebo que o exercício da bolsa no projeto "Ações no Espectro" representa uma importante oportunidade na minha trajetória acadêmica, permitindo a transposição definitiva dos conhecimentos teóricos da graduação para uma atuação prática de modo ativo e aprimorado. Para isso, é requerido participar da construção de um saber horizontalizado, no qual a troca com estudantes, docentes e demais colaboradores fundamentam uma prática profissional ética e compartilhada.

Nesse processo, o embasamento teórico advindo de diferentes disciplinas da graduação que forneceram subsídios acerca das infâncias (como as ocupações infantis, a importância do brincar e os marcos do desenvolvimento) e questões específicas da psicomotricidade (como lateralidade, coordenação motora, entre outros) foram fundamentais para embasar o planejamento de intervenções de acordo com a faixa etária e as especificidades e necessidades da criança.

Também, destaco que as experiências adquiridas neste intervalo entre a primeira participação como voluntária e a segunda, como bolsista, foram importantes para ampliar o arcabouço teórico-prático na área, sendo elas: a vivência prática com crianças com transtorno do neurodesenvolvimento em prática supervisionada, a realização de ACIEPE voltada para as práticas musicais na primeira infância e o fortalecimento do raciocínio profissional por meio de ligas acadêmicas. Frente a todos esses fatores, foi favorecida a proposição de atividades que respondessem às necessidades de cada criança.

Também, a inserção contínua no cotidiano do Colégio de Aplicação (CAU) possibilitou o manejo das demandas em toda a rotina escolar, permitindo-me acompanhar para além do "fazer" isolado, focando na práxis da criança em interação com seu ambiente e seus pares. A proximidade com o cotidiano foi determinante para o acompanhamento minucioso das Atividades

de Vida Diária (AVDs) e para a compreensão das nuances do brincar, tanto livre quanto dirigido.

Percebo também o amadurecimento do raciocínio clínico, uma vez que, mesmo diante de constantes necessidades de improvisos pelas dinamicidades do universo infantil e do cotidiano escolar, sou responsável por, continuamente, planejar e executar as atividades, inscritas dentro de um contexto e que façam sentido dentro do mesmo. Outrossim, a experiência evidenciou que o engajamento da criança não se sustenta apenas pela identificação de interesses, mas pela articulação entre esses interesses e suas necessidades sensoriais, emocionais e de regulação.

Em síntese, a atuação reafirma a potência da Terapia Ocupacional no contexto escolar. A experiência demonstra que o diálogo entre a saúde e a educação é um campo fértil para a construção de uma educação inclusiva. Nessas práticas do CAU, percebo a oportunidade privilegiada para aprofundar conhecimentos, articular a fundamentação teórica do curso com a prática, acompanhar a criança em seu desenvolvimento, vivenciar o brincar e o cotidiano escolar e, por conseguinte, fornecer subsídios para a futura atuação profissional.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A trajetória percorrida como bolsista ProEX no projeto “Ações no Espectro” revela-se como um período fundamental de amadurecimento profissional e acadêmico. Se no estágio inicial como voluntária o foco residia na observação e descoberta, a atuação como bolsista exigiu o desenvolvimento de um raciocínio mais apurado, em que o protagonismo no planejamento e na execução das atividades tornou-se o eixo central da prática.

A vivência no cotidiano do Colégio de Aplicação (CAU-UFSCar) permitiu que a carga teórica da graduação fosse transposta para intervenções concretas. Atividades como o contorno de letras com barbante para estímulo sensorial e motor ou o planejamento de atividades sensoriais, exemplificam como a

Terapia Ocupacional pode adaptar o ambiente para torná-lo responsivo às singularidades de crianças com TEA e TDAH.

Sendo assim, a imersão no projeto revelou a potência do diálogo intersetorial: a colaboração com a Pedagogia e a Educação Especial reafirmou que a inclusão escolar se desdobra através de uma construção horizontal na qual a Terapia Ocupacional atua como facilitadora do engajamento ocupacional, da autonomia nas AVDs, através do brincar.

Em suma, as práticas desenvolvidas demonstraram que o suporte especializado dentro da escola é um campo fértil para a promoção do desenvolvimento integral. Conclui-se que o investimento em projetos de extensão é indispensável, tanto para a formação ética e crítica do graduando quanto para a construção de um ambiente escolar que acolha as diferenças como parte constituinte do processo de ensino-aprendizagem. Ao fim deste ciclo, reitera-se o compromisso da Terapia Ocupacional com uma educação inclusiva que garanta a participação social de todos os sujeitos em seus contextos de vida.

## REFERÊNCIAS

BARBA, P. C. de S. D.; MINATEL, M. M. Contribuições da Terapia Ocupacional para a inclusão escolar de crianças com autismo. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, [s. l.], v. 21, n. 3, p. 501-508, 2013. DOI: 10.4322/cto.2013.062. Disponível em: <https://www.cadernosdeterapiaocupacional.ufscar.br/index.php/cadernos/article/view/920>. Acesso em: 23 mar. 2026.

CONSELHO REGIONAL DE FISIOTERAPIA E TERAPIA OCUPACIONAL DA 3ª REGIÃO (CREFITO-3). **Cartilha da especialidade: Terapia Ocupacional em Contextos Escolares**. São Paulo: CREFITO-3, 2025. Disponível em: <https://www.crefito3.org.br/dsn/pdfs/acervo-publicacoes/2025/cartilha-to-contextos-escolares.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2026.

PADOVAN, T. **Saúde mental na infância e as atuações da Terapia Ocupacional**: revisão da literatura. 2014. 23 f. Monografia (Especialização em Terapia Ocupacional) – Secretaria de Estado da Saúde de São Paulo (SES-SP), Ribeirão Preto, 2014. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-1082520>.

Acesso em: 20 mar. 2026.

PEREIRA, B. P.; BORBA, P. L. de O.; LOPES, R. E. Terapia ocupacional e educação: as proposições de terapeutas ocupacionais na e para a escola no Brasil. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, [s. l.], v. 29, p. e2072, 2021. Disponível em: <https://cadernosdeterapiaocupacional.ufscar.br/index.php/cadernos/article/view/2744>. Acesso em: 19 mar. 2026.

SOUZA, V. R. dos S.; JURDI, A. P. S.; SILVA, C. C. B. da. Desafios sensoriais na escola. In: SOUZA, V. R. dos S. *et al.* (org.). **A integração sensorial e o engajamento ocupacional na infância**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2023. p. 271-298. DOI: <https://doi.org/10.36311/2023.978-65-5954-383-0.p271-298>. Disponível em: [https://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/lab\\_editorial/catalog/book/411](https://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/lab_editorial/catalog/book/411). Acesso em: 24 mar. 2026.

# EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA "AÇÕES NO ESPECTRO: A IMPORTÂNCIA DA TERAPIA OCUPACIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL" – UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Bruna Camily de Mesquita<sup>1</sup>  
brunacm52@estudante.ufscar.br

Poliana Bruno Zuin<sup>2</sup>  
polianazuin@ufscar.br

## RESUMO

O presente relato de experiência tem como objetivo descrever as atividades desenvolvidas durante o período de participação no projeto de extensão "Ações no Espectro: a importância da Terapia Ocupacional na Educação Infantil", desenvolvidas no Colégio de Aplicação da UFSCar (CAU), para crianças de 4 a 5 anos com desenvolvimento atípico. As atividades realizadas pela voluntária envolveram observação, adaptação e apoio às crianças, visando alcançar maior autonomia, participação ativa e inclusão. A vivência possibilitou estabelecer reflexões críticas acerca do papel da Terapia Ocupacional no contexto escolar, contribuindo significativamente para o amadurecimento acadêmico, profissional e pessoal.

---

<sup>1</sup> Graduanda de Terapia Ocupacional da Universidade Federal de São Carlos, atuou como voluntária no ano de 2025.

<sup>2</sup> Professora Doutora do Colégio de Aplicação da UFSCar -CAU-UFSCar, Docente do Programa de Pós-Graduação em Linguística – PPGL-UFSCar, Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE-UFSCar, Supervisora e bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID Letramentos e Alfabetização no CAU-UFSCar, coordenadora do Programa de Extensão “Linguagens na Educação Infantil – LEDIF – ProEX-UFSCar e de muitos projetos atrelados a esse programa. Coordenadora do Grupo de Pesquisa: Práticas de Letramentos e Ensino e Aprendizado da Língua Materna- Diretório de Pesquisa do CNPQ [dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/8678982523369691](http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/8678982523369691).

Palavras chaves: Terapia Ocupacional; Educação Infantil; Inclusão; Extensão Universitária.

## **INTRODUÇÃO**

Iniciei minhas atividades no Colégio de Aplicação da UFSCar (CAU) em 2025, no sétimo período concomitante da graduação de Terapia Ocupacional da referida universidade. Meu interesse em compor o projeto surgiu por meio da recomendação de uma colega de classe que no passado já havia integrado o mesmo e compartilhava experiências positivas que me incentivaram a tentar contato com a docente responsável, me voluntariando para participar das ações desenvolvidas nesse âmbito educacional.

Desde o início da graduação já possuía convicção de que seguiria profissionalmente pela área infantil, por reconhecer nesse campo a sensibilidade essencial para a promoção de um pleno desenvolvimento humano. Assim, atuar nesse projeto seria uma oportunidade única de relacionar a teoria com a prática, além de construir um maior repertório pessoal e profissional, dado o contato direto com outras profissões, como pedagogia e educação especial, de modo a promover uma rica troca de saberes.

## **DESENVOLVIMENTO DOS TRABALHOS NO CAU**

O projeto de extensão "Ações no Espectro: a importância do Terapia Ocupacional na Educação Infantil" buscou aproximar os estudantes de graduação da prática profissional. Sob esse viés, durante o período em que tive a oportunidade de compor o mesmo, desenvolvi um trabalho destinado à observação, mediação e adaptação de inúmeras atividades que foram promovidas no referido contexto escolar, sob supervisão da docente e coordenadora responsável pelo projeto.

A sala de aula era composta por cerca de 20 crianças, cada uma com a sua singularidade, dentre elas, haviam 5 crianças com o

neurodesenvolvimento atípico, o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e 1 Síndrome de Down. Diante disso, as ações do projeto eram voltadas, em suma, para esse público em questão, visando incluí-los nas atividades curriculares e na interação com os demais alunos. Outrossim, meu papel em sala voltava-se também para a mediação das relações que eram estabelecidas ali, o planejamento de estratégias de execução das tarefas e o fornecimento de apoio individualizado às crianças que possuíam maiores dificuldades de integrar esse meio, dado as particularidades de seu desenvolvimento neuropsicomotor, de modo a estimular a autonomia e participação ativa das mesmas.

Entre as atividades trabalhadas nesse período, estive fortemente envolvida na construção de uma prancha de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), para uma das crianças com Síndrome de Down, que até o presente momento não havia alcançado uma comunicação funcional. Esse recurso funcionou como uma estratégia para que a mesma pudesse expressar de forma assertiva os seus desejos e necessidades, de modo a reduzir seus comportamentos disruptivos e melhorar a qualidade da interação com os demais colegas e professores, evitando situações de estresse adicional, decorrentes das dificuldades de expressão.

Além disso, houve a criação de um jornal temático acerca da cultura africana, no qual através do lúdico trabalhamos com o reconhecimento da diversidade cultural, por meio de brincadeiras, artes, culinária e história. Ademais, uma atividade muito importante desenvolvida nesse período refere-se à construção de um quadro de emoções, o qual deveria ser utilizado diariamente, possibilitando que as crianças trabalhassem suas questões socioemocionais com os adultos à sua volta, fortalecendo assim, essas habilidades.

Diante do exposto, esse percurso me proporcionou um olhar mais sensível e ampliado ao cenário infantil, compreendendo com maior profundidade o potencial da Terapia Ocupacional nos contextos educacionais, com o propósito central de estimular a participação, o engajamento e, principalmente, a inclusão de todos.

## PERCURSOS PROFISSIONAIS E ACADÊMICOS

A terapia ocupacional no contexto escolar tem sua importância relacionada diretamente com a promoção da inclusão e participação ativa de todos os estudantes presentes nesse meio, sendo essencial para o pleno desenvolvimento de jovens e crianças.

Além do mais, o seu papel volta-se não apenas para o auxílio dos alunos, mas fornece apoio aos professores, por complementar suas práticas pedagógicas e trazer mais força aos seus processos educativos, a partir do momento em que aumenta-se a compreensão acerca das singularidades e necessidades de cada estudante, ao passo que se identifica as demandas ocupacionais ligadas às habilidades e capacidades físicas, cognitivas e socioemocionais, as quais direta e/ou indiretamente tendem a influenciar seu desempenho e engajamento nas atividades propostas em sala de aula, refletindo assim, em um espaço sensível, seguro, inclusivo e potencializador (Pereira; Lourenço, 2022; Souza et al., 2024).

Durante a formação acadêmica dos Terapeutas Ocupacionais é de extrema importância o contato com esse campo profissional, seja por meio de projetos extensionistas ou estágios supervisionados, uma vez que os benefícios alcançados promovem uma bagagem robusta aos futuros profissionais, com o desenvolvimento de habilidades e saberes essenciais ao seu processo formativo, dado a possibilidade de articulação entre a prática e a teoria, a construção de um raciocínio profissional, o planejamento e execução de intervenções, adaptação e reavaliação (Pereira et al, 2021).

Segundo estudos publicados na revista RIBTO (2023) a extensão universitária é crucial para a integração da tríade ensino-pesquisa-prática, ao aproximar a comunidade acadêmica dos seus referidos campos de atuação, a partir das criações de oportunidades para desenvolver e aprimorar conhecimentos, de forma a agregar tanto em seu perfil profissional como pessoal.

Dessa forma, integrar a Terapia Ocupacional nas ações escolares geram inúmeros benefícios para todos os envolvidos, fato esse que se torna essencial para a promoção de uma educação mais humana, sensível e acessível. Assim, essa vivência agregou significativamente em minha trajetória universitária, ao passo que antecedeu minhas práticas profissionais no estágio, de modo que me preparou para o que viria nesses momentos e a maneira com a qual deveria me portar, além de aumentar minha compreensão sobre o processo de vinculação com meus pacientes, entendendo como o mesmo é construído durante a relação e o quão fundamental é para a eficácia de nossas intervenções, sejam elas em ambiente clínico e/ou educacional.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência no CAU foi única e essencial para o meu processo formativo, uma vez que foi permitido vivenciar de forma direta a prática profissional, com o estabelecimento de vínculos importantes e do desenvolvimento de uma escuta ativa e empática.

Ainda, a possibilidade de compartilhar saberes com diferentes áreas profissionais, reforçou o valor do trabalho interdisciplinar, especialmente no âmbito infantil. Outrossim, o contato com crianças em diferentes condições de desenvolvimento e contextos sociais foi crucial para ampliação da compreensão da incorporação de práticas que prezam pela singularidade de cada um, com ações acolhedoras e com potencial transformador.

## REFERÊNCIAS

PEREIRA, B. P.; BORBA, P. L. de O.; LOPES, R. E. Terapia ocupacional e educação: as proposições de terapeutas ocupacionais na e para a escola no Brasil. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, São Carlos, v. 29, e2072, 2021.

PEREIRA, P. R. M.; LOURENÇO, G. F. Terapia ocupacional e educação: as proposições de terapeutas ocupacionais na e para a escola no Brasil. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, São Carlos, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cadbto/a/Sgy9GTM4sY6FjY3DFR5F9Vj/>. Acesso em: 16 jan. 2026.

REVISTA INTERINSTITUCIONAL BRASILEIRA DE TERAPIA OCUPACIONAL (RIBTO). Eixo Práticas de Ensino em Terapia Ocupacional. Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: <https://revistas.ufjf.br/index.php/ribto/article/viewFile/40083/pdf>. Acesso em: 16 jan. 2026.

SOUZA, A. D. et al. Panorama da Terapia Ocupacional na Educação Básica no Brasil. *Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar*, São Carlos, 2024. Disponível em: <https://cadernosdeterapiaocupacional.ufscar.br/index.php/cadernos/article/download/3798/4061>. Acesso em: 16 jan. 2026.

# LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM RELATO APÓS 8 ANOS DE PESQUISA

Diany Akiko Lee<sup>1</sup>  
diany@estudante.ufscar.br

Poliana Bruno Zuin<sup>2</sup>  
polianazuin@ufscar.br

## INTRODUÇÃO

Em 2018, cursei uma disciplina como aluna especial no curso de pós-graduação em linguística na Universidade Federal de São Carlos: “Aquisição da Linguagem na Primeira Infância: Práticas na Educação Infantil e no Processo de Alfabetização” com a professora Poliana B. Zuin. Ao longo da disciplina, uma colega de classe e eu, desenvolvemos um trabalho de 5 (cinco) semanas com atividades em Língua brasileira de sinais, a Libras, para crianças ouvintes de 4 a 5 anos, na creche situada dentro da universidade. No final da disciplina, à convite da professora Poliana iniciamos o projeto de extensão (ProEx: número 23112.004283/2018-34) “Ensino e

---

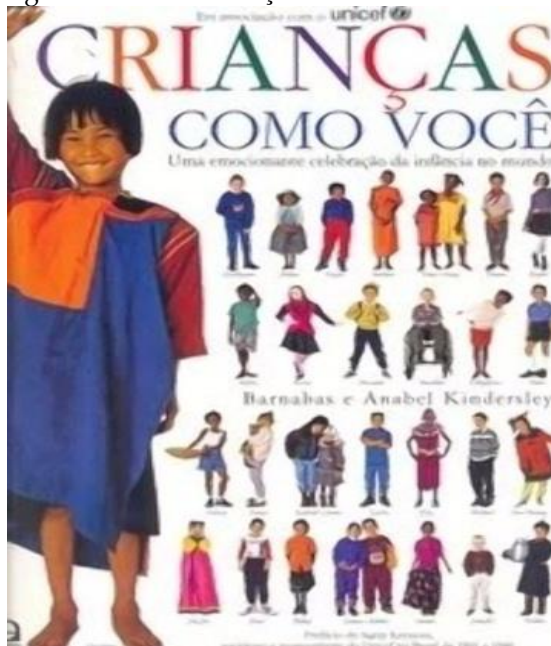
<sup>1</sup> Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos, pela bolsista Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e voluntária no projeto Ensino e Aprendizado de Libras na Educação Infantil da Pró-Reitoria de Extensão.

<sup>2</sup> Professora Doutora do Colégio de Aplicação da UFSCar -CAU-UFSCar, Docente do Programa de Pós-Graduação em Linguística – PPGL-UFSCar, Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE-UFSCar, Supervisora e bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID Letramentos e Alfabetização no CAU-UFSCar, coordenadora do Programa de Extensão “Linguagens na Educação Infantil – LEDIF – ProEX-UFSCar e de muitos projetos atrelados a esse programa. Coordenadora do Grupo de Pesquisa: Práticas de Letramentos e Ensino e Aprendizado da Língua Materna- Diretório de Pesquisa do CNPQ [dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/8678982523369691](http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/8678982523369691).

Aprendizado de Libras na Educação Infantil” que se encontra atualmente em reoferta até 2025/2026. Particpei do projeto em todos os anos desde 2018, as atividades desenvolvidas durante esse período ajudaram a compor uma proposta metodológica para o ensino de Libras na Educação Infantil e foram o tema da minha dissertação no mestrado, defendida em 2023. Desde então participo do projeto ainda coletando dados para o doutorado, em andamento.

## DESENVOLVIMENTOS DOS TRABALHOS NO CAU

Figura 1 – Livro Crianças como você



Fonte: *Printscreen* elaborado pela pesquisadora.

O projeto de extensão consiste em atividades em Libras para crianças ouvintes, durante o período de 2018 a 2025, não tivemos nenhum aluno surdo. Por meio da literatura infantil, da contação de histórias e em roda de conversa (Freire, 2005), desenvolvemos uma atividade com duração de 30 a 40 minutos e, tinha como livro

norteador o título: “Crianças como você: uma emocionante celebração da infância no mundo” (Editora Ática, editado em associação com o Unicef, Fundo das Nações Unidas para a Infância) (Figura 1), e também a musicalização. Este livro é repleto de imagens de crianças de 6 a 11 anos, sua composição familiar, a escola que frequenta, o que gosta de fazer, brincar, comer, o clima onde moram, e esses assuntos compunham o diálogo do momento da Roda de Conversa em Libras.

Atualmente não usamos mais o mesmo livro na roda de conversa, durante esses 8 anos, trabalhamos com turmas de 2 a 3 anos, de 3 a 4 anos, 4 a 5 anos, adaptamos as atividades para as respectivas faixas etárias, acrescentamos mais músicas, e também atendemos à solicitações/sugestões dos familiares responsáveis pelas crianças.

O projeto não teve interrupções no período da pandemia da Covid-19, todas as atividades foram adaptadas para o modo virtual para que pudessem ser realizadas pelas famílias que quisessem. As atividades remotas foram solicitadas pelos próprios pais que gostariam de passar algum tempo com seus filhos brincando, entretendo-os ao mesmo tempo em que ensinavam, e assim foram elaboradas as atividades para esses quase 2 anos de isolamento social. Durante os anos de 2020 e 2021, as atividades não tinham mais 30 a 40 minutos, não eram feitas em roda de conversa com os amigos, agora tinham duração de 5 a 10 minutos no máximo para que os pais pudessem realiza-las em casa com mais facilidade, os vídeos eram curtos e traziam alguns sinais em Libras.

No retorno pós-pandemia, em 2022, voltamos ao formato presencial, com a roda de conversa, em classe com os alunos, a professora efetiva e auxiliar. As atividades voltaram a ter 30 a 40 minutos, e agora usavam vários livros de literatura, alguns anos as atividades em Libras foram com a história da semana (uma história escolhida pela professora para ser trabalhada ao longo de 1 semana: no diálogo, na Libras, na musicalização, em atividades de terapia ocupacional, em atividades sobre os sentimentos, entre outros projetos que também eram desenvolvidos na referida turma).

As atividades propriamente ditas consistem em nos sentarmos em uma roda, às vezes no chão, às vezes na mesa, iniciamos sempre com uma música: “Um bom dia/Uma boa tarde começa com alegria, um bom dia/uma boa tarde começa com amor. O sol a brilhar, as aves a cantar: bom dia/boa tarde, bom dia/boa tarde, bom dia/boa tarde!”. No início de todos os anos, essa atividade é cantada oralmente e fazemos os sinais da Libras correspondentes à tradução da música para o idioma sinalizado, e no decorrer do ano, começamos a não oralizar a música, apenas sinalizar. Novas músicas são inseridas nesse percurso e, com base em algum livro ou história infantil, alguns sinais são apresentados para as crianças, e a execução é coletiva, com orientações, diálogo e escuta. Ao final da atividade em Libras, as crianças fazem um desenho acerca de algum personagem/cenário da história. As atividades em língua de sinais, em nenhum dos anos aconteceu de segunda-feira, então quando a professora trazia a literatura e/ou relacionávamos à Libras a algum outro projeto vigente da professora da classe, os alunos já conheciam a história e o tema previamente, tendo familiaridade com o assunto e podendo concentrar-se nos gestos e ainda ajudar a contar a história. Nenhum outro projeto acontecia concomitante com a Libras, durante a roda de conversa, as atividades eram focadas nisso.

Ao longo de todos esses anos, o projeto passou pela aprovação do Comitê de Ética tem sua aprovação (CAAE: 30231920.1.0000.5504 e CAAE: 74072423.5.0000.5504), os pedidos de aprovação abarcam datas longas, de modo que não foi preciso fazer a solicitação anualmente. O projeto teve ainda consentimento da instituição escolar, da professora da classe, dos pais e assentimento das crianças para participação e registro imagético das atividades (fotos e vídeos). As atividades sempre foram voluntárias, com o consentimento podendo ser suspenso a qualquer momento.

Todas as atividades propostas sempre estiveram de acordo com os documentos oficiais nacionais para a educação infantil o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998), Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação

Infantil – DCNEI (Brasil, 2010) e Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017).

O referencial teórico e metodológico para estruturar o projeto e então desenvolver as atividades em Libras, apoia-se nas teorias e contribuições de Mikhail Bakhtin com sua teoria sobre análise dialógica do discurso e filosofia da linguagem (Bakhtin, 1992[1929]), a alteridade (Bakhtin, 2000), e a escuta responsiva (Bakhtin, 2017); a Psicologia Histórico-Cultural e a Teoria Sócio-Histórico-Cultural de Lev Vygotsky e seus seguidores (1984; 1989, 1991); Método Natural (*Approach*) de Stephen Krashen e Tracy Terrel (1982; 1983).

## **PERCURSOS PROFISSIONAIS E ACADÊMICOS**

Ao longo desses 8 anos em participação no projeto, passei por muita leitura, foram muitas disciplinas cursadas, muitos diálogos e participações em eventos da área e na escuta de professores mais experientes acerca de títulos para ler, lugares para pesquisar, e principalmente, suas experiências.

Com a orientação da professora Poliana Zuin, consegui aos poucos aplicar e juntar teoria e prática, e para mim essa é a parte que mais contribui em minha formação. Não ficamos apenas numa sala lendo, batendo, discutindo, nós também planejamos, nos organizamos, estruturamos atividades que dialoguem com o universo da criança. Os sinais feitos em classe, nunca foram aleatórios ou escolhidos só porque o personagem principal era um bicho ou outro, nem sempre os sinais da Libras traziam os personagens principais, mas sim cenários, sentimentos, contextos que conversassem com a realidade da criança, e também, que tivessem nível de dificuldade de execução condizente com sua idade. Os possíveis sinais em Libras eram previamente estudados, contextos da realidade e/ou do universo infantil eram trazidos para o diálogo, ao mesmo tempo em que as crianças também podiam se manifestar e dialogar junto, os sinais em Libras eram sempre retomados em aulas posteriores para que nenhuma criança

perdesse aquilo, haviam sinais de fácil execução e outros mais elaborados e complexos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Nos primeiros anos de participação no projeto, senti que o retorno acadêmico e pessoal foi muito gratificante, apesar de cansativo. Todo o cenário e leituras eram novos para mim e despertaram o meu interesse para o ensino da Libras às crianças pequenas e ouvintes, inicialmente pensava nisso como forma de tentar proporcionar às crianças surdas um contato social com crianças ouvintes, quem sabe, de sua idade, numa busca futura por tentar promover a comunicação e interação social entre surdos e ouvintes. Hoje vejo que o foco do projeto não foi apenas ensinar um idioma adicional para as crianças. Após alguns anos de leitura e prática em sala de aula, estudos e análises, observei o aprimoramento e o desenvolvimento das linguagens das crianças: oral, auditiva, corporal, geográfica, espacial, motora e cognitiva. Essa afirmação baseia-se nos resultados apresentados na dissertação de mestrado (Lee; Zuin, 2023); as análises e estudos continuam em andamento no doutoramento, também sob orientação da professora Poliana. Com esta pesquisa pretendemos contribuir às áreas de Educação Infantil com uma proposta metodológica para o ensino de Libras para crianças ouvintes, e não apenas para crianças surdas; com a Linguística Aplicada acerca do ensino e aprendizado de línguas adicionais.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES pelo apoio e financiamento da pesquisa desde o nível de mestrado.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. (1970-1971). **Os gêneros do Discurso**. In: BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. Estética da criação verbal. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. (Volochninov). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992 (texto original de 1929).

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Para uma filosofia do Ato**. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos alberto Faraco. São Carlos: Pedro e João Editores, 160p., 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Ministério da Educação, Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: [https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_sit e.pdf](https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf). Acesso em: 20 jan. 2026.

BRASIL. Ministério da educação et al. **Referencial curricular nacional para educação infantil**. MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica**. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Coleção leitura, 2005.

KRASHEN, Stephen. D. **The Natural Approach – language acquisition in the classroom**. New Jersey: Pergamon Press, 1983.

KRASHEN, Stephen. **Principles and practice in second language acquisition**. Oxford: Pergamon, 1982. Disponível em: [http://www.sdkrashen.com/content/books/principles\\_and\\_practic e.pdf](http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practic e.pdf). Acesso em 21 de janeiro de 2019.

KRASHEN, Stephen, TERREL, Tracy Dale. **Second Language Acquisition and Second Language Learning**. Oxford: Pergamon Press, 1983.

LEE, Diany Akiko; ZUIN; Poliana Bruno. **Língua Brasileira de Sinais (Libras) como proposta metodológica na Educação Infantil**: uma análise do processo de ensino e aprendizado em uma sala da Unidade de Atendimento à Criança – UAC/UFSCar, 2023, Dissertação (Mestrado em

Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/items/8544ef90-c0e3-461a-8e90-c054d5daaf9f>. Acesso em 20 jan. 2026.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Fundamentos de defectologia**. Obras completas – tomo cinco. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1989.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.



# LITERATURA AMAZÔNICA COMO PARTE DA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS NO BRASIL: EXPERIÊNCIA E RELATO EM UM COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Juliana da Costa Castro<sup>1</sup>  
juliana@unifap.br

Poliana Bruno Zuin<sup>2</sup>  
polianazuin@ufscar.br

## RESUMO

Este trabalho é parte integrante do grupo de pesquisa e estudos: *Práticas de Letramentos e Ensino e Aprendizado da Língua Materna*, coordenado pela Profa. Dra. Poliana Bruno Zuin, participação no Projeto de Extensão *Letramentos na Educação Infantil: rodas de conversa como espaço para apropriação de novas leituras de mundo e de gêneros textuais*, bem como da tese de doutorado: *Literatura amazônica como prática mediadora da aprendizagem das diferentes linguagens pela criança na educação infantil: narrativas e experiências em um grupo do colégio de aplicação da UFSCar*, desenvolvida entre os anos de 2023 e 2024 com crianças na faixa etária de 2 a 4 anos. Para realização da pesquisa e coleta de dados traçaram-se os seguintes

---

<sup>1</sup> Doutoranda em linguística pela Universidade Federal de São Carlos, professora do curso de letras/francês, campus binacional, pela Universidade Federal do Amapá.

<sup>2</sup> Professora Doutora do Colégio de Aplicação da UFSCar -CAU-UFSCar, Docente do Programa de Pós-Graduação em Linguística – PPGL-UFSCar, Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE-UFSCar, Supervisora e bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID Letramentos e Alfabetização no CAU-UFSCar, coordenadora do Programa de Extensão “Linguagens na Educação Infantil – LEDIF – ProEX-UFSCar e de muitos projetos atrelados a esse programa. Coordenadora do Grupo de Pesquisa: Práticas de Letramentos e Ensino e Aprendizado da Língua Materna- Diretório de Pesquisa do CNPQ [dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/8678982523369691](http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/8678982523369691).

objetivos: verificar as contribuições das narrativas amazônicas para o desenvolvimento das diferentes linguagens para as crianças, além das experiências culturais; analisar as percepções das crianças em cada narrativa sob uma visão linguística, sociocultural e ambiental (fauna e flora); apresentar o papel da sequência didática como instrumento catalizador e organizador de aprendizagem. Metodologicamente, a pesquisa esteve ancorada em uma pesquisa-ação e colaborativo como princípio norteador para um trabalho em sala de aula. A escolha deve-se à sua preocupação social e necessidade de mudar uma realidade, ou seja, a pesquisa-ação nos permite conhecer os sujeitos de pesquisa e agir coletivamente para solucionar uma ou mais problemáticas. Portanto, os resultados seguiram numa linha de aprendizado plural por meio de leituras, contações e criação de materiais pelas crianças sob a mediação da pesquisadora e professora.

## INTRODUÇÃO

Uma das funções do texto literário é a condução de seus leitores à experiências e mundos diferentes, e um lugar que pode tornar as experiências mais democráticas e plurais é a escola. A escola permite aos alunos apropriação de conteúdos que envolvem contextos socio históricos diversos, compreensão das pessoas e de processos multiculturais – mesmo que ainda se tenha um longo caminho – trabalhos e propostas existem, sejam pelos novos materiais didáticos distribuídos pelo Governo Federal quanto a projetos educacionais como é o caso deste, coordenado por Poliana Bruno Zuin.

Os objetivos do projeto: *Práticas de Letramentos e Ensino e Aprendizado da Língua Materna* alinharam-se aos objetivos da pesquisa de doutorado sobre as narrativas amazônicas para crianças de 2 a 4 anos, assim como a sua estrutura teórica principal: Bakhtin, Vygotsky e Paulo Freire, ambos projetos dialogaram a aprendizagem de aspectos da linguagem para variados campos e pessoas, logo, textos literários amazônicos para as crianças encaixaram-se adequadamente

nas práticas de letramentos pensadas e organizadas para os pequenos dentro do imaginário das populações localizadas entre os Estados do Amapá e Pará, para refletir, criar/produzir suas compreensões mediados pelo contato com a pesquisadora.

Portanto, nesta breve apresentação fica em notoriedade uma parte pilar da estrutura de escrita: as reflexões sobre a importância em ter mais espaços multiculturais e de como isso auxilia em qualquer etapa de ensino – desde o enriquecimento cognitivo até o exercício da alteridade (Bakhtin, 2011), por isso enxerga-se na leitura literária a forma para despertar imaginações, criações, contrassensos e debates – hoje fala-se das narrativas amazônicas, e por elas podem surgir novas curiosidades, novos mundos, novos querereres, o que se quer dizer é que a vontade, a sede em conhecer é parte inerente do contato da criança com o mundo, ou seja, cada passo novo, cada descoberta tem um sabor de conquista interessante para as crianças, muito maior que para nós, adultos, em inúmeros contextos.

## **DESENVOLVIMENTOS DOS TRABALHOS NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFSCAR (CAU)**

A pesquisa *Literatura amazônica como prática mediadora da aprendizagem das diferentes linguagens pela criança na educação infantil: narrativas e experiências em um grupo do colégio de aplicação da UFSCar*, cadastrada no Comitê de Ética, sob a numeração: CAAE: 76732423.7.0000.5504, em 26 de setembro de 2024, é definida como uma proposta de ensino e aprendizagem multicultural dentro do universo dos mitos amazônicos para crianças situadas num colégio pertencente à cidade de São Carlos, São Paulo, com objetivos voltados para contação de narrativas e criação/produção de materiais didáticos a partir da interação entre pesquisadora e alunos.

Inicialmente, para a coerência do trabalho, conheceu-se os sujeitos de pesquisa, isto é, quem eram as crianças e de onde vieram. A primeira etapa permitiu que se soubesse que num total de 15 crianças, 5 são nortistas - filhos de pais estudantes da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar); as demais

sudestinas, mas não necessariamente São-Carlenses, e de pais estudantes da UFSCar. Percebeu-se também, no ano de 2023, que as crianças nortistas não estavam com a fala articulada ainda, fato que se estendeu para 2024 até a finalização das intervenções. Este é um ponto importante porque durante o período de aplicação uma das propostas da pesquisa foi observar as interações orais por meio dos textos apresentados, entretanto, mesmo que escassas, outras interações foram percebidas por gestos, pinturas e colagem.

Seguindo, de forma breve, pode-se apresentar que a referida estudo foi dividido dentro dos termos: conhecer o campo e os sujeitos de pesquisa; contar os mitos amazônicos e produzir com as crianças a sequência didática do gênero textual mito. Todo processo foi realizado em um ano em meio, em intervalos a cada 15 dias. Em relação às narrativas, sete foram escolhidas: Vagalume, Cobra Sofia, Boto Cor de Rosa, Vitória Régia, Sereia do Piriá, Curupira e o Povo Wajãpi). Todos os textos seguiram um planejamento: contação, interação e produção. Os três passos se organizaram de formas diferentes, isto é, não havia a possibilidade de dizer que uma narrativa atingiria seu objetivo em dois encontros, por exemplo.

No caso do mito do Vagalume precisou-se de três encontros; no do Boto Cor de Rosa, dois. O número de encontros oscilava de acordo com a interação do dia e da disponibilidade das crianças em aprender sobre o mito e sua produção, essa estratégia foi utilizada justamente para não fadigar o ensino e aprendizagem dos pequenos. Assim, em cada encontro de aplicação das narrativas perguntas eram estimuladas para saber se a criança havia compreendido, além disso, o que cada narrativa deixava de diversidade e identidade – pois nenhuma das crianças havia dito (de alguma forma) que sabia onde ficava a Amazônia, ou seja, mesmo aqueles com pais nortistas não faziam ideia de onde se localizava os conhecimentos apresentados.

Para finalizar, todos os encontros, todas as produções deram formato a uma sequência didática, no qual pode ser nomeada como uma produção de todos e todas – fazendo jus aos preceitos de uma

pesquisa-ação (André, 2005). A sequência didática é um produto real de como conteúdos sobre diversidade, identidade, de qualquer lugar, para crianças tão pequenas é possível. Todo texto é ensinável, basta adaptá-lo (Dolz e Scheuwly, 2004). As crianças leem, criam, fantasiam, produzem, são sujeitos crítico-reflexivos dentro de suas faixas etárias com propósitos e inclinações diferentes dos adultos. Este trabalho foi viável porque os pequenos souberam conduzir também os objetivos da pesquisadora, e ensinaram sobre a dinâmica do contar e criar muito além do que se havia estudado nos livros acadêmicos e nas práticas com alunos a partir do ensino fundamental II.

## **PERCURSOS PROFISSIONAIS E ACADÊMICOS**

Formada em Letras/Inglês pela Universidade Federal do Amapá e mestre em Desenvolvimento Regional pela mesma universidade. Ainda na graduação fui bolsista pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) e voluntária acadêmica em projetos de extensão e programas do Governo Federal, a exemplo do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) e Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

Entre passagens pela rede particular de ensino como professora de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental I, Ensino Médio e Cursos Preparatórios; hoje sou docente efetiva lotada no Curso de Letras/Francês da Universidade Federal do Amapá, Campus Oiapoque. Todo percurso acadêmico desde a graduação conduziram-me a percepção de que tanto a universidade quanto a educação básica precisam ser lugares de promoção de ensinamentos plurais, que esses espaços precisam estimular a reflexão crítico-reflexiva para sempre questionar e se encontrar em suas raízes, ou seja, saber-se de onde se vem e mudar um destino é da classe pobre e trabalhadora desse país, e destinos são cotidianamente modificados pelas oportunidades que a educação traz consigo em sua proposta de existência. Foi isso também que me trouxe até aqui

e por querer sempre entender a complexidade dos textos e de suas relações com os seres humanos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A contribuição que o projeto de pesquisa deixou para todo percurso acadêmico desde a graduação até ao doutoramento foi a oportunidade em participar de um estudo com raízes plurais e mergulhadas nos ensinamentos da tríade: Bakhtin, Vygotsky e Freire que tão carinhosamente foi adotada nas pesquisas e intervenções. Assim, todos objetivos foram definidos para se ter um diálogo na Educação Infantil como um espaço de promoção de multiculturalidades, identidades, alteridades e que isso seja um condutor para a formação infantil.

As crianças, como relatado na tese, por vezes são negligenciadas, silenciadas, postas em dúvidas, não podem continuar sendo conduzidas dessa forma. A dinâmica de ensino onde a criança foi feita apenas para obedecer mudou desde o século XX, e não há mais lugar para esse tipo de performance. Entende-se que discussões de trabalhos como este, alinhamentos teóricos e propostas de ensino podem contribuir para que novas pessoas queiram se dedicar em outros lugares a trabalhos de mediação e acompanhamento de estudantes, pois quando se mostra o papel da escola e para que ela serve no dia a dia, as chances de formação crescem.

Por fim, a educação infantil repetida por inúmeras pessoas seja da área de ensino ou não, como o “start” do percurso escolar, carrega dilemas entre alfabetizar e letrar, cuidar e do acolher, pois é a primeira separação das crianças e o contato com a instituição escolar e isto pode definir logo cedo a percepção que se cria da escola e de seus agentes. Assim, tudo aqui foi pensado, planejado para atender e respeitar o tempo do saber dos pequenos. Freire (1992) costumava a dizer em seus escritos que é enriquecedor praticar valores como respeito, a tolerância, a empatia e a solidariedade, por isso é tão necessário se pôr no lugar do outro,

conhecê-lo para entendê-lo, e ao dar espaço para trabalho como este é oportunizar, incentivar alguém a mudar uma realidade.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papyrus, 2005.

BAKHTIN, M. **Gêneros do Discurso**. In: Estética da Criação Verbal. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro e João, 2010.

CASTRO, J. C; ZUIN, P.B. **A leitura literária e o fantástico amazônico: uma contextualização sobre a importância de se trabalhar em uma perspectiva multicultural na educação infantil**. In: Poliana Bruno Zuin (org). A dialogia entre Ensino, Pesquisa e Extensão em diferentes Contextos Pedagógicos. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023

DOLZ, J; SCHNEUWLY, B. **Gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino**. In: Gêneros orais e escritos na escola. Traduçãoem: ROJO, R. H. R.; CORDEIRO, G. S. Campinas: Mercado de Letras: 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. 17. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.



# AÇÕES NO ESPECTRO, A IMPORTÂNCIA DO TERAPEUTA OCUPACIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: RELATO DE EXPERIÊNCIA COMO BOLSISTA NO PROJETO DE EXTENSÃO

Rebeca Gabrielly Lacerda<sup>1</sup>  
rebecalacerda@estudante.ufscar.br

Poliana Bruno Zuin<sup>2</sup>  
polianazuin@ufscar.br

## RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo apresentar um relato de experiência vivenciada por uma bolsista de Terapia Ocupacional no projeto “Ações no Espectro: a importância do Terapeuta Ocupacional na Educação Infantil”, desenvolvido na CAU, Colégio de Aplicação da UFSCar. A experiência ocorreu ao longo de dois meses junto a crianças de 4 anos, com aspectos do Transtorno do Espectro Autista (TEA), no contexto da Educação Infantil. As atividades desenvolvidas envolveram o acompanhamento da rotina escolar, mediação de atividades lúdicas e pedagógicas e apoio à participação das crianças, com ênfase no brincar, na interação social e na inclusão. A vivência possibilitou reflexões

---

<sup>1</sup> Graduanda Terapia Ocupacional. Atuou como bolsista ProEx nos Projetos Ações no Espectro no ano de 2025.

<sup>2</sup> Professora Doutora do Colégio de Aplicação da UFSCar -CAU-UFSCar, Docente do Programa de Pós-Graduação em Linguística – PPGL-UFSCar, Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE-UFSCar, Supervisora e bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID Letramentos e Alfabetização no CAU-UFSCar, coordenadora do Programa de Extensão “Linguagens na Educação Infantil – LEDIF – ProEX-UFSCar e de muitos projetos atrelados a esse programa. Coordenadora do Grupo de Pesquisa: Práticas de Letramentos e Ensino e Aprendizado da Língua Materna- Diretório de Pesquisa do CNPQ [dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/8678982523369691](http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/8678982523369691).

sobre o papel do terapeuta ocupacional no ambiente educacional, destacando a importância de práticas sensíveis às singularidades, que promovam a participação, o desenvolvimento infantil e a construção de contextos inclusivos.

## INTRODUÇÃO

Meu interesse pelo Colégio de Aplicação da UFSCar (CAU) surgiu inicialmente por meio de uma colega de quarto, que já atuava como bolsista na instituição. A partir de suas vivências e relatos sobre o cotidiano e os projetos desenvolvidos na CAU, passei a me interessar pelo trabalho realizado naquele espaço. Posteriormente, esse interesse foi fortalecido quando a professora Poliana Zulin, responsável por projetos desenvolvidos na CAU, participou como professora convidada a ministrar palestra em uma aula da disciplina de Infância junto à docente Regina Torkomian. Na ocasião, a docente apresentou o funcionamento da CAU e os projetos em andamento, ampliando minha compreensão sobre a importância dessas ações no contexto da Educação Infantil.

Ao ouvir atentamente os relatos de minha colega e as explicações da professora Poliana, senti-me motivada a buscar uma oportunidade de participação como bolsista. Dirigi-me, então, à secretaria da CAU para obter informações sobre a disponibilidade de bolsas, porém, naquele momento, não havia vagas abertas. Mesmo assim, mantive o interesse e passei a acompanhar diariamente meu e-mail, aguardando a abertura de novos editais. Posteriormente, foi divulgado um edital da CAU, vinculado à professora Poliana Zulin, no qual me inscrevi. Inicialmente, fiquei em segundo lugar no processo seletivo, porém, em um segundo momento, fui chamada como bolsista substituta, em decorrência da saída de outra estudante do projeto. Dessa forma, atuei no projeto pelo período de dois meses, vivenciando de forma direta as práticas desenvolvidas no contexto da Educação Infantil.

## DESENVOLVIMENTOS DOS TRABALHOS NO CAU

O projeto “Ações no Espectro: a importância do Terapeuta Ocupacional na Educação Infantil” teve como foco aproximar a Terapia Ocupacional do contexto da Educação Infantil, evidenciando principalmente sua potência nas ações voltadas às crianças com aspectos do Transtorno do Espectro Autista, TEA. A proposta buscou promover a participação, o engajamento nas atividades e a construção de práticas inclusivas no cotidiano escolar, respeitando as singularidades de cada criança.

Durante o período em que atuei como bolsista, participei ativamente da rotina das turmas, acompanhando as aulas e oferecendo auxílio às crianças de modo geral, com maior atenção às crianças com aspectos do TEA, considerando suas necessidades, formas de comunicação, interesses e dificuldades. Minha atuação envolveu a mediação de atividades, apoio na organização do ambiente e adaptação das propostas, sempre visando favorecer a participação e o envolvimento das crianças nas experiências coletivas.

Além disso, participei da construção do “Passaporte da Itália”, uma das ações desenvolvidas no projeto pedagógico da professora, que tinha como proposta trabalhar, a cada mês, um país diferente com as crianças. As atividades incluíam leituras relacionadas ao país escolhido, propostas de pintura, desenho e experiências de culinária, possibilitando às crianças vivências culturais diversas. Eu e outra bolsista ficávamos responsáveis por reunir os registros das atividades, realizados por meio de fotografias e descrições, organizando um caderno que, além de apresentar os registros visuais, continha explicações sobre as propostas desenvolvidas e seus objetivos. Ao final do mês, esse material era entregue às famílias, fortalecendo o vínculo entre escola e família e valorizando o percurso vivido pelas crianças.

Também acompanhei as crianças em outros projetos já em andamento na CAU, como as atividades de capoeira e de yoga, que integravam a rotina escolar e contribuem para o desenvolvimento

corporal, a socialização e a ampliação das experiências das crianças. Nessas atividades, mantive o olhar atento às necessidades individuais, especialmente das crianças com aspectos do TEA, oferecendo apoio para favorecer sua participação e inclusão nos diferentes contextos propostos.

## **PERCURSOS PROFISSIONAIS E ACADÊMICOS**

A participação no projeto contribuiu de forma significativa para minha formação acadêmica e profissional em Terapia Ocupacional. A vivência no contexto da Educação Infantil possibilitou colocar em prática os conteúdos aprendidos ao longo da graduação, especialmente aqueles abordados na disciplina de Infância, ampliando a compreensão sobre o desenvolvimento infantil e a atuação da Terapia Ocupacional nesse campo.

Durante a atuação no projeto, pude observar de forma mais atenta às fases do desenvolvimento, reconhecendo o que é esperado para cada faixa etária, bem como identificando as necessidades, potencialidades e desafios apresentados pelas crianças. Essa experiência fortaleceu meu olhar observacional, fundamental para a prática do terapeuta ocupacional, permitindo compreender as crianças para além das dificuldades, considerando suas formas singulares de brincar, se expressar e se relacionar.

A articulação entre teoria e prática foi constantemente vivenciada, uma vez que conceitos estudados em sala de aula, como desenvolvimento infantil, ocupações da infância, brincar e participação, puderam ser observados e experienciados no cotidiano escolar. A atuação junto às crianças com aspectos do Transtorno TEA também contribuiu para ampliar minha compreensão sobre práticas inclusivas e sobre a importância de adaptar estratégias para favorecer a participação de todas as crianças nas atividades propostas.

Além disso, o projeto agregou à minha formação ao possibilitar experiências de trabalho em equipe, diálogo com professores e outros profissionais, e construção de práticas

sensíveis ao contexto educacional. Essa vivência reforçou meu interesse pelo campo da Terapia Ocupacional na Educação Infantil e contribuiu para a construção da minha identidade profissional.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A experiência vivenciada no projeto possibilitou contribuições significativas tanto para o desenvolvimento das crianças quanto para o fortalecimento da Terapia Ocupacional no contexto educacional. A atuação junto às crianças de 4 anos evidenciou o potencial da Terapia Ocupacional na promoção da participação, da inclusão e do engajamento nas atividades do cotidiano escolar.

ações desenvolvidas, pautadas no brincar, na mediação das atividades e na adaptação das propostas pedagógicas, contribuíram para a construção de um ambiente mais acolhedor e sensível às singularidades das crianças. O trabalho realizado em conjunto com a equipe escolar e outros projetos em andamento demonstrou a importância da atuação interdisciplinar e do olhar ocupacional para favorecer experiências significativas na Educação Infantil.

Por fim, a participação neste projeto contribuiu de forma expressiva para minha formação acadêmica e profissional, fortalecendo a articulação entre teoria e prática e ampliando meu interesse pela atuação da Terapia Ocupacional na Educação Infantil. A vivência possibilitou a construção de um olhar mais sensível, crítico e comprometido com práticas que promovam desenvolvimento, inclusão e participação social desde a infância.



# LIVRO SENSORIAL DE ROTINA COMO ESTRATÉGIA DE EXPLORAÇÃO TÁTIL E ORGANIZAÇÃO DO TEMPO-ESPAÇO: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE PROJETO DE EXTENSÃO

Thalita de Cássia Calazans Stocco<sup>1</sup>  
thalitalcalazans@estudante.ufscar.br

Poliana Bruno Zuin<sup>2</sup>  
polianazuin@ufscar.br

## RESUMO

O projeto de extensão denominado “Artes Plásticas na Educação Infantil: dialogando com a Terapia Ocupacional” é composto por estudantes do curso de Terapia Ocupacional da UFSCar São Carlos, em diferentes períodos da graduação. O presente projeto teve como foco propor atividades, sobretudo estruturadas para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), entretanto garantindo a participação de todas as crianças da turma. Entre as atividades realizadas, a elaboração de um livro sensorial de rotina, que buscou auxiliar as crianças a se organizarem temporalmente em suas rotinas diárias, do amanhecer ao anoitecer, a partir do contato com materiais de diferentes texturas, correspondentes a cada etapa da

---

<sup>1</sup> Graduanda em Terapia Ocupacional pela Universidade Federal de São Carlos, atuou como voluntária no projeto ProEx Ações no Espectro em 2024 e 2025.

<sup>2</sup> Professora Doutora do Colégio de Aplicação da UFSCar -CAU-UFSCar, Docente do Programa de Pós-Graduação em Linguística – PPGL-UFSCar, Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE-UFSCar, Supervisora e bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID Letramentos e Alfabetização no CAU-UFSCar, coordenadora do Programa de Extensão “Linguagens na Educação Infantil – LEDIF – ProEX-UFSCar e de muitos projetos atrelados a esse programa. Coordenadora do Grupo de Pesquisa: Práticas de Letramentos e Ensino e Aprendizado da Língua Materna- Diretório de Pesquisa do CNPQ [dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/8678982523369691](http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/8678982523369691).

rotina. A partir do projeto, as alunas contribuíram com a pedagoga Poliana Bruno Zuin em sala de aula, além de ampliarem o repertório teórico e prático relacionado à atuação da Terapia Ocupacional no contexto da educação infantil.

## **INTRODUÇÃO**

A presença da Terapia Ocupacional (TO) na educação infantil, destacando o contexto do Colégio de Aplicação da UFSCar (CAU), mostrou-se relevante e consolidada, considerando a recorrência de alunas da graduação de TO que participam ou já participaram de projetos desenvolvidos na instituição. A aproximação inicial com esse contexto ocorreu efetivamente por uma apresentação da professora Poliana em sala de aula, na disciplina Infância, Desenvolvimento e Atividades, onde ela expôs os projetos existentes no CAU.

A partir disso, inicialmente participei como voluntária do projeto “Artes Plásticas na Educação Infantil: dialogando com a Terapia Ocupacional”, acompanhando outras participantes. O projeto busca aproximar as crianças, com idade entre 4 e 5 anos – entre elas crianças com TEA, de um ambiente de exploração e tentativas, por meio de atividades manuais e artesanais, ressaltando atividades sensoriais. Posteriormente ao período de acompanhamento, passei a atuar também na proposição de atividades para os alunos.

## **TRABALHOS DESENVOLVIDOS NO PROJETO**

Uma das atividades estruturadas foi o livro sensorial de rotina, pensado como uma estratégia de desenvolvimento e refinamento da orientação temporal, a partir da sucessão de acontecimentos na rotina diária das crianças. Foram elencadas atividades comuns às rotinas das crianças, como: acordar; tomar café da manhã; escovar os dentes; almoçar; tomar banho; jantar e dormir.

Simultaneamente, a proposta buscou estimular o manuseio de materiais de diferentes texturas, de acordo com a ilustração presente na folha referenciando cada etapa. O livro continha imagens representativas de cada atividade de vida diária (AVD). Por exemplo, na AVD de escovar os dentes havia os desenhos de escova de dentes e pasta de dentes, e como material texturizado foi utilizado espuma de enchimento; na AVD de dormir havia uma cama e o material utilizado foi feltro, remetendo a textura macia de uma coberta. As demais etapas da rotina seguiram essa mesma lógica dos desenhos e materiais.

Anteriormente à utilização do livro foi planejada uma contação de história para aproximação da temática de rotina, favorecendo assim, uma maior aproveitamento e engajamento na realização da atividade pelas crianças.

## **CONTRIBUIÇÕES DO PROJETO PARA O PERCURSO ACADÊMICO E PROFISSIONAL**

A vivência no projeto possibilitou o desenvolvimento de habilidades relacionadas ao planejamento, à estruturação e execução de ações terapêuticas, enfatizando a ludicidade. As atividades realizadas evidenciaram a importância do lúdico e da atitude lúdica, amplamente retratada no Modelo Lúdico utilizado pela Terapia Ocupacional.

A atuação com crianças explicitou a necessidade, por parte do terapeuta ocupacional, de flexibilidade durante o processo de uma atividade. A criação de laços e vínculos é imprescindível para a formação de respeito mútuo e compreensão das demandas das crianças. Explicitando que nem sempre o que o planejamento inicial do terapeuta corresponde ao interesse da criança, havendo momentos em que o brincar livre é o mais importante, uma vez que o brincar é a mais importante e principal AVD da infância, assim, nunca será considerado irrelevante e menos importante do que o planejado.

Para além dessas importantes aprendizagens, o trabalho em equipe interdisciplinar destacou-se como um aspecto fundamental

da experiência. No cotidiano escolar, os graduandos e profissionais presentes, como da Educação Especial, Pedagogia e Música, também realizavam atividades, acompanhavam as crianças e ajudavam na execução das atividades propostas por outros. O apoio era essencial para que a rotina escolar ocorresse.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A construção de atividades como o livro sensorial de rotina configura-se como uma contribuição significativa para o projeto “Artes Plásticas na Educação Infantil: dialogando com a Terapia Ocupacional”, ao integrar propostas que potencializam o desenvolvimento infantil. O livro sensorial dialogou diretamente com os objetivos do projeto ao promover um ambiente de experimentação, ludicidade e construção de sentidos, favorecendo a compreensão da rotina e fortalecendo a autonomia e a participação das crianças nas atividades cotidianas, aspectos fundamentais para a Terapia Ocupacional no processo de desenvolvimento.

Além disso, a criação da atividade reafirma o papel do terapeuta ocupacional no contexto da educação infantil, ao evidenciar sua atuação na mediação entre sujeito, atividade e ambiente, valorizando a centralidade do fazer e do brincar como produtores de aprendizagem, desenvolvimento e organização.

# O LÚDICO COMO ESTRATÉGIA TERAPÊUTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA EM PROJETO DE EXTENSÃO EM TERAPIA OCUPACIONAL

Vitória Herrera Rangel<sup>1</sup>  
vitoriaherrera@estudante.ufscar.br

Poliana Bruno Zuin<sup>2</sup>  
polianazuin@ufscar.br

## RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo relatar minha experiência como participante de um projeto de extensão desenvolvido no Colégio de Aplicação da UFSCar (CAU), com atuação voltada para atividades com crianças na educação infantil. A participação ocorreu inicialmente de forma voluntária por meio do projeto de extensão PROEX “Artes Plásticas na Educação Infantil: dialogando com a Terapia Ocupacional”. As vivências possibilitaram a articulação entre teoria e prática, contribuindo para a compreensão do papel da Terapia Ocupacional em contextos escolares, especialmente no que se refere ao desenvolvimento infantil, à coordenação motora fina, à percepção sensorial e à promoção da participação das crianças. Trata-se de um relato de experiência que

---

<sup>1</sup> Graduanda de Terapia Ocupacional da Universidade Federal de São Carlos, voluntária pelo projeto Proex.

<sup>2</sup> Professora Doutora do Colégio de Aplicação da UFSCar -CAU-UFSCar, Docente do Programa de Pós-Graduação em Linguística – PPGL-UFSCar, Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE-UFSCar, Supervisora e bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID Letramentos e Alfabetização no CAU-UFSCar, coordenadora do Programa de Extensão “Linguagens na Educação Infantil – LEDIF – ProEX-UFSCar e de muitos projetos atrelados a esse programa. Coordenadora do Grupo de Pesquisa: Práticas de Letramentos e Ensino e Aprendizado da Língua Materna- Diretório de Pesquisa do CNPQ [dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/8678982523369691](http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/8678982523369691).

evidencia as contribuições do projeto para o processo de formação acadêmica e profissional.

Palavras-chave: Atividades lúdicas; Coordenação motora fina.;Brincar; Educação infantil; Terapia Ocupacional.

## **INTRODUÇÃO**

Cheguei ao CAU por meio de uma amiga, que me apresentou o trabalho desenvolvido no espaço e me passou o contato da docente responsável. A partir disso, entrei em contato com a docente Poliana e, em 2024, iniciei minha participação no CAU como voluntária.

Desde o início, passei a auxiliar a professora nas atividades realizadas com as crianças, colaborando tanto no acompanhamento quanto no desenvolvimento das propostas. Com o tempo, meu envolvimento foi se ampliando e passei a integrar o projeto de extensão PROEX “Artes Plásticas na Educação Infantil: dialogando com a Terapia Ocupacional”, o que possibilitou uma aproximação direta entre meu processo de formação em Terapia Ocupacional e o contexto da educação infantil.

A inserção no projeto contribuiu de forma significativa para minha trajetória acadêmica e profissional em construção, ao permitir vivências práticas em um espaço educacional, favorecendo a compreensão sobre o papel da Terapia Ocupacional no desenvolvimento infantil e na promoção da participação das crianças em atividades significativas.

## **TRABALHOS DESENVOLVIDOS**

No CAU, participei do planejamento, da execução e do acompanhamento de diferentes atividades voltadas para crianças da educação infantil, com atenção especial àquelas com desenvolvimento atípico, a partir do olhar da Terapia Ocupacional. Ao longo da participação no projeto, estive envolvida em propostas

lúdicas diversas, construídas de forma coletiva, que buscavam respeitar as singularidades das crianças e favorecer sua participação nas atividades em grupo.

As ações ocorreram em uma sala localizada em uma Unidade de Educação Infantil, onde foram desenvolvidas atividades com intencionalidade terapêutica, articuladas ao cotidiano escolar. Entre as propostas realizadas, destaca-se uma atividade que envolveu a utilização de imagens impressas e fixadas em papelão, representando frutas como morango e melancia. Nessa atividade, as crianças foram orientadas a modelar massinha sobre os contornos das imagens, preenchendo os espaços de forma livre.

Como recurso complementar, foi utilizado feijão, com a proposta de que as crianças preenchessem as sementes presentes nas imagens, simulando as sementes reais das frutas. Essa atividade teve como objetivo estimular a coordenação motora fina, promovendo o fortalecimento das mãos e dos dedos, habilidades importantes para o desenvolvimento da escrita e para a realização de tarefas que exigem precisão motora.

Além disso, a proposta favoreceu o desenvolvimento da percepção sensorial, da atenção e da organização espacial. De modo geral, as atividades desenvolvidas ao longo do projeto apresentaram resultados positivos, evidenciados pelo envolvimento das crianças, pelo interesse demonstrado e pela participação ativa durante as propostas.

## **INTEGRAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA**

A participação no projeto de extensão foi essencial para meu processo de formação como estudante de Terapia Ocupacional. As vivências no CAU possibilitaram o aprimoramento do olhar para o desenvolvimento infantil, especialmente no que se refere à coordenação motora fina, à percepção sensorial e às formas de participação das crianças nas atividades propostas.

Para além de atividades específicas, a inserção no projeto permitiu o envolvimento em diferentes ações do cotidiano

institucional, como o planejamento das propostas, o acompanhamento das crianças e a mediação das atividades em grupo. Essas experiências favoreceram a articulação entre os conteúdos discutidos ao longo da graduação e as situações práticas vivenciadas no contexto da educação infantil.

Dessa forma, o projeto contribuiu para a integração entre conhecimentos teóricos e vivências concretas, ampliando a compreensão sobre conceitos como ocupação, cotidiano, participação, criação, vínculo e desenvolvimento, além de fortalecer a compreensão do papel da Terapia Ocupacional em contextos escolares, respeitando os tempos, interesses e singularidades das crianças.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A atuação no CAU, por meio do projeto de extensão “Artes Plásticas na Educação Infantil: dialogando com a Terapia Ocupacional”, representou uma experiência significativa para meu processo de formação acadêmica e profissional. As atividades desenvolvidas com as crianças contribuíram tanto para o fortalecimento das propostas do projeto quanto para minha construção enquanto terapeuta ocupacional em formação.

Ao participar do planejamento e da realização das atividades, especialmente aquelas voltadas ao desenvolvimento da coordenação motora fina e da percepção sensorial, foi possível compreender de forma concreta a importância da Terapia Ocupacional no contexto da educação infantil. A experiência evidenciou o valor do brincar como recurso terapêutico e educativo, bem como o impacto positivo de intervenções pensadas a partir das necessidades e potencialidades das crianças.

Por fim, a participação no projeto ampliou meu olhar profissional e consolidou a compreensão de que a Terapia Ocupacional tem um papel fundamental na promoção do desenvolvimento, da participação e da autonomia das crianças em seus diferentes contextos de vida.

# FORMAÇÃO DO COMPORTAMENTO LEITOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES DA MEDIÇÃO LITERÁRIA

Thuany Naiara Pinheiro da Silva<sup>1</sup>  
huanynaiara@gmail.com

Poliana Bruno Zuin<sup>2</sup>  
polianazuin@ufscar.br

## RESUMO

Este artigo apresenta uma análise da experiência pedagógica com crianças da Educação Infantil, focalizando a formação do comportamento leitor como prática central para o desenvolvimento cognitivo, social e cultural na primeira infância. Ao longo do estudo, evidencia-se como a mediação da leitura, a escuta atenta e a organização de um currículo literário na escola podem transformar a relação das crianças com o livro, promovendo não apenas a apropriação da escrita pelas práticas de letramento, mas contribuindo com o processo de alfabetização da criança, a construção de significados, o desenvolvimento da imaginação e, por fim, a própria formação da capacidade crítica. A partir da

---

<sup>1</sup> Pedagoga e mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação. Participa do Grupo de Pesquisa Práticas de Letramento e Ensino e Aprendizado da Língua Materna- CNPQ.

<sup>2</sup> Professora Doutora do Colégio de Aplicação da UFSCar -CAU-UFSCar, Docente do Programa de Pós-Graduação em Linguística – PPGL-UFSCar, Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE-UFSCar, Supervisora e bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID Letramentos e Alfabetização no CAU-UFSCar, coordenadora do Programa de Extensão “Linguagens na Educação Infantil – LEDIF – ProEX-UFSCar e de muitos projetos atrelados a esse programa. Coordenadora do Grupo de Pesquisa: Práticas de Letramentos e Ensino e Aprendizado da Língua Materna- Diretório de Pesquisa do CNPQ [dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/8678982523369691](http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/8678982523369691).

observação sistemática e da implementação de atividades de leitura compartilhada, conversas literárias e registros de interpretações pessoais, o estudo evidencia que a interação entre crianças, educador e literatura cria um ambiente rico para o desenvolvimento de leitores autônomos e críticos, aprimorando as diferentes linguagens que ocorrem na primeira infância, desenvolvimento da oralidade, aumento de vocabulário e estilo do gênero discursivo, aprimoramento da representação pictórica, apropriação de brincadeiras relativas aos livros, sobretudo aos contos de fadas, e aquisição da escrita. Como quadro teórico, este artigo fundamenta-se em autores que discutem a leitura literária, a concepção da linguagem enquanto interação de Vygotsky e Bakhtin, o letramento e os múltiplos contextos de leitura, além de dialogar com discussões recentes sobre a formação leitora do professor, o acesso a acervos de qualidade e a necessidade de práticas coletivas e contínuas de leitura no cotidiano escolar. Os dados apontam que formar leitores na Educação Infantil implica, simultaneamente, reconhecer o professor como leitor e fortalecer institucionalmente a mediação literária, o planejamento intencional e a participação das famílias.

Palavras-chave: Educação Infantil; Comportamento leitor; Mediação da leitura; Currículo literário; Formação docente.

## INTRODUÇÃO

A Educação Infantil desempenha papel fundamental na formação do leitor, visto que é nesse período que se iniciam as primeiras experiências com textos e narrativas. Segundo Bajour (2012, p. 45; 2018, p. 23), a escuta atenta e a mediação literária são ferramentas essenciais para promover a compreensão e o prazer da leitura, constituindo a base do comportamento leitor. A interação entre criança, educador e obra literária cria um ambiente propício para que o ato de ler se torne uma prática significativa e prazerosa.

Além disso, autores como Britto (2010, p. 12) e Colomer (2003, p. 33; 2007, p. 57) destacam que a formação do leitor literário não se restringe ao reconhecimento de letras ou palavras, mas envolve a capacidade de interpretação, a imaginação e a construção de sentido a partir da leitura. Nesse contexto, compreender o comportamento leitor na Educação Infantil exige observar as crianças como sujeitos ativos, capazes de dialogar com os textos, com os outros e com o mundo.

Discussões recentes sobre formação leitora e currículo literário reforçam que a qualidade do trabalho com literatura na infância depende também de condições institucionais e formativas. Em materiais de formação produzidos por A Taba - Leitura em Rede (2021, 2022a, 2022b), evidencia-se que o professor precisa vivenciar experiências estéticas de leitura, ter acesso a acervos de qualidade e participar de práticas coletivas de leitura para construir repertório e atuar como mediador. Do mesmo modo, defende-se a organização de um currículo literário intencional, sustentado pela diversidade de obras, pela continuidade das experiências leitoras e pela progressão dos desafios textuais, evitando o uso instrumental da literatura apenas como pretexto para outros conteúdos.

Micarello e Baptista (2018), apontam que a leitura literária e docência devem ser abordadas por meio da articulação entre *ciência, arte e vida*, a fim de se compreender a experiência dos sujeitos com essa prática cultural. No entanto, retratam que a educação literária é um processo exigente do ponto de vista da formação de professoras como mediadoras e promotoras da leitura literária junto a bebês e demais crianças pequenas.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A concepção de Linguagem que orienta este artigo são os estudos de Bakhtin que concebe a linguagem e a língua enquanto interação. De acordo com esse autor, nos constituímos como sujeitos em relações de alteridade, por meio de palavras outras. Neste contexto, “o outro” ganha um papel fundamental na constituição do “eu”, assim o outro é um mediador para a

apropriação da cultura construída historicamente. Assim, os livros literários se constituem como artefatos culturais que possibilita aos pequenos se apropriarem de fatos do cotidiano de uma forma mágica, lúdica e criativa. Tal perspectiva teórica põe em diálogo os trabalhos de Vygotsky (2007, p. 35), cuja categoria de mediação fundamenta os estudos sobre a linguagem conduzidos pelo autor. Conforme aponta, a linguagem sígnica atua como mediadora da consciência humana, semelhante ao uso dos instrumentos para o trabalho, da mesma forma o mundo cultural e os sujeitos ao nosso redor se constituem como mediadores fundamentais ao desenvolvimento cognitivo e social das crianças, ou seja, as interações mediadas pelo adulto e pelos pares são essenciais para a internalização de habilidades de leitura e interpretação.

Britto (2010, p. 14) e Chambers (2014, p. 19) afirmam que a formação do leitor é um processo que inclui a construção de relações afetivas com a leitura, a compreensão de narrativas e a participação em conversas literárias. A prática pedagógica na Educação Infantil deve, portanto, considerar as experiências de vida, os interesses e os conhecimentos prévios das crianças. Bajour (2012, p. 46; 2018, p. 25) afirma que o mediador da leitura deve escutar atentamente as crianças, valorizando suas interpretações, comentários e questionamentos. Essa postura permite que o educador reconheça os significados que cada criança atribui ao texto, promovendo uma leitura compartilhada que estimula o pensamento crítico e a criatividade. A leitura literária, segundo Verdiani (2017, p. 18), deve ser vivenciada de maneira significativa, com ênfase no prazer da leitura, na exploração da narrativa e na capacidade de questionamento.

Kleiman (1995, p. 22), Rojo (2009, p. 40) e Soares (2002, p. 11) ressaltam a importância de práticas de letramentos na primeira infância, considerando os diferentes contextos sociais e culturais em que a criança está inserida, ou seja, o contato com a escrita em diferentes situações promoveria o gosto pela leitura, bem como a apropriação da linguagem/língua escrita de uma forma mais significativa, pois o horizonte comum de significação entre o

contexto social e cultural em diálogo com a literatura por meio da mediação docente possibilitaria a criança a apropriação da palavra e a leitura e releitura de outros mundos. A leitura literária, segundo Verdiani (2017, p. 18), deve ser vivenciada de maneira significativa, com ênfase no prazer da leitura, na exploração da narrativa e na capacidade de questionamento.

Além da bibliografia acadêmica, discussões formativas recentes contribuem para ampliar a análise sobre o comportamento leitor na Educação Infantil. No vídeo A formação leitora do professor, Denise Guilherme e Érica de Faria Dutra defendem o direito do professor à literatura, entendido como o acesso a experiências leitoras significativas na formação inicial e continuada, a acervos de qualidade e a bibliotecas escolares adequadas. As autoras também apontam lacunas nos cursos de Pedagogia e Letras, que muitas vezes oferecem poucas oportunidades de reflexão específica sobre formação de leitores e literatura para a infância (A TABA - LEITURA EM REDE, 2022a).

Na mesma direção, os vídeos Abertura – Currículo literário e formação de leitores e Currículo literário e escola ressaltam que a formação de leitores requer um currículo literário intencional, estruturado pela diversidade de gêneros, autores, culturas e estéticas, pela continuidade das experiências ao longo dos anos e pela progressão dos desafios propostos às crianças. Essa progressão não se mede apenas pela extensão dos textos, mas também pela complexidade dos personagens, do narrador, dos conflitos e dos desfechos, elementos que ampliam a capacidade interpretativa do leitor em formação (A TABA - LEITURA EM REDE, 2021, 2022b).

Outro aspecto relevante dessas discussões é a defesa da literatura como arte e valor em si mesma. Nesse sentido, a mediação não deve reduzir a obra literária a instrumento para ensinar conteúdos extracurriculares, mas favorecer a fruição, o estranhamento, a construção coletiva de sentidos e o desenvolvimento do olhar crítico.

Para tanto, práticas como leitura em voz alta pelo professor, leitura compartilhada, rodas de conversa, leitura autônoma e envolvimento das famílias configuram uma rede de mediação que fortalece o comportamento leitor desde a primeira infância (A TABA - LEITURA EM REDE, 2021, 2022a, 2022b).

## **METODOLOGIA**

A experiência descrita neste artigo foi realizada com crianças de 4 a 5 anos em uma turma de Educação Infantil. O planejamento pedagógico tomou como referência a mediação literária, a escuta ativa e princípios de um currículo literário intencional, buscando garantir regularidade nas situações de leitura, escolha de obras com qualidade estética e oportunidades de participação oral e gráfica das crianças.

As atividades incluíram:

- Leitura compartilhada de livros literários, com ênfase na escuta ativa, nas interpretações das crianças e na mediação do professor diante de textos que ampliavam seus horizontes de leitura (BAJOUR, 2012; A TABA - LEITURA EM REDE, 2022a).

- Conversas literárias para explorar sentimentos, ideias e relações com o texto, conforme sugerido por Chambers (2014).

- Registro de impressões por meio de desenhos e pequenas produções textuais, estimulando a expressão de significados pessoais (COLOMER, 2007).

- Observação sistemática do comportamento leitor, identificando progressos, dificuldades e estratégias individuais de leitura (BRITTO, 2010).

- Seleção de obras diversificadas, considerando qualidade estética e potencial de mobilizar diferentes formas de interpretação, em consonância com a ideia de continuidade e progressão do currículo literário (COLOMER, 2007; A TABA - LEITURA EM REDE, 2021, 2022b).

## ANÁLISE E DISCUSSÃO

Observou-se que, ao proporcionar momentos de leitura compartilhada e escuta ativa, as crianças demonstraram maior interesse pelos textos e maior autonomia na leitura de imagens e palavras, estabeleceram relações afetivas e cognitivas com as narrativas, comentando e questionando de forma espontânea, tal como pontuou BAJOUR (2018). Essa prática também possibilitou o desenvolvimento de habilidades de interpretação e expressão oral, fundamentais para o comportamento leitor (CHAMBERS, 2014), além de que as crianças passaram a participar ativamente das conversas literárias, sugerindo significados e compartilhando experiências pessoais. Neste contexto, os dados também dialogam com a concepção de leitura compartilhada como prática potente de formação, ao permitir que os comentários, as perguntas, as retomadas de passagens e as hipóteses sobre as interpretações dos colegas se tornem parte da experiência coletiva. Esse movimento mostra que a leitura compartilhada funciona como ponte entre a recepção individual e a construção social de sentidos, aspecto fortemente ressaltado por A Taba - Leitura em Rede (2022a).

Além disso, a experiência indica que a formação do comportamento leitor se fortalece quando a escola trabalha com intencionalidade curricular. A continuidade das práticas, a escolha de obras diversificadas e a mediação voltada para a dimensão estética da literatura evitam a redução do texto a mero suporte para atividades mecânicas ou moralizantes. Nesse ponto, os achados aproximam-se das discussões sobre currículo literário, segundo as quais a formação do leitor exige diversidade, progressão e espaço para fruição, conversa e autonomia leitora (A TABA - LEITURA EM REDE, 2021, 2022b).

Também se evidencia que o professor, ao atuar como leitor e mediador, produz um ambiente em que a literatura circula como experiência cultural e afetiva. Essa constatação reforça a necessidade de políticas escolares que assegurem formação continuada, acesso a acervos de qualidade e diálogo com as

famílias, de modo que a responsabilidade pela formação leitora seja assumida coletivamente.

Esses resultados confirmam as ideias de Bajour (2012; 2018) sobre a importância do mediador literário e de Vygotsky (2007) sobre o papel da interação social no desenvolvimento cognitivo. Além disso, evidencia-se a relevância de solicitar respostas múltiplas e diversificadas das crianças, como defende Rojo (2009), reconhecendo que a leitura se dá em contextos plurais e significativos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência pedagógica com crianças da Educação Infantil evidencia que a estruturação do comportamento leitor depende de práticas de mediação literária, escuta atenta e experiências significativas de leitura. Ao valorizar os sentidos construídos pelas crianças e estimular conversas literárias e organização de situações regulares de leitura compartilhada, o educador contribui para a formação de leitores críticos, autônomos e motivados.

Os resultados também mostram que essa formação não se sustenta apenas na ação isolada do professor, mas requer investimento institucional em formação leitora docente, acervos de qualidade, bibliotecas escolares e um currículo literário contínuo, diverso e progressivo. Assim, o comportamento leitor deve ser compreendido como prática social, afetiva e cultural, produzida na interação entre criança, educador, literatura, escola e família.

Investir em estratégias que promovam a escuta, a reflexão, a fruição estética e a participação ativa é, portanto, essencial para consolidar hábitos de leitura na Educação Infantil e ampliar as possibilidades de inserção crítica das crianças no mundo da cultura escrita.

## REFERÊNCIAS

- A TABA - LEITURA EM REDE. **Abertura – Currículo literário e formação de leitores.** YouTube, 26 jan. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HioTjqXT0t4>. Acesso em: 24 mar. 2026.
- A TABA - LEITURA EM REDE. **Currículo literário e escola.** YouTube, 28 jan. 2022. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=JSytf\\_-KrcY](https://www.youtube.com/watch?v=JSytf_-KrcY). Acesso em: 24 mar. 2026.
- A TABA - LEITURA EM REDE. **A formação leitora do professor.** YouTube, 18 out. 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qDGoheXqaxc>. Acesso em: 24 mar. 2026.
- BAJOUR, Cecília. Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.
- BAJOUR, Cecília. O mediador e a escuta literária. São Paulo: Pulo do Gato, 2018.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. A formação do leitor. São Paulo: Global, 2010.
- CHAMBERS, Aidan. Diga-me: crianças, leitura e conversas. São Paulo: Pulo do Gato, 2014.
- COLOMER, Teresa. A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil. São Paulo: Global, 2003.
- COLOMER, Teresa. Andar entre livros: a leitura literária na escola. São Paulo: Global, 2007.
- FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.
- KLEIMAN, Angela B. Os significados do letramento. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- ROJO, Roxane. Letramentos múltiplos, escola e inclusão social. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- SMITH, Frank. Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- SOLÉ, Isabel. Estratégias de leitura. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SOARES, Magda. Alfabetização e letramento. São Paulo: Contexto, 2002.

TEBEROSKY, Ana; FERREIRO, Emilia. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artmed, 1999.

VERDIANI, Leda Maria. Literatura na educação infantil. São Paulo: Cortez, 2017.

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2007.



## PARTE II

### O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA – RELATOS DE EXPERIÊNCIA

PIBID- UFSCAR

Letramentos e Alfabetização

Coordenadora: Maria Iolanda Monteiro

Supervisora: Poliana Bruno Zuin – CAU- UFSCar - PIBID-CAPES

Todos os autores tiveram financiamento pela Coordenação de  
Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES

## O PIBID UFSCAR E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE

Isadora Valencise Gregolin<sup>1</sup>  
isadora@ufscar.br

O PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) é uma iniciativa que integra a *Política Nacional de Formação de Professores* do Ministério da Educação e objetiva o aperfeiçoamento da formação inicial de professores em articulação com a formação continuada e em parceria com escolas públicas da Educação Básica.

Na UFSCar, desde 2009 o PIBID está vinculado à Pró-Reitoria de Graduação e ao Núcleo de Formação de Professores e envolve discentes e docentes de todos os cursos de licenciatura dos *campi* de Araras, São Carlos e Sorocaba.

O projeto institucional do PIBID permite aos/às estudantes de licenciatura vivenciar o cotidiano das escolas e participar de discussões teóricas e do planejamento, implementação e avaliação de atividades didáticas, sob orientação de docentes da universidade e de professores/as das escolas parceiras.

Para incentivar a formação de futuros professores e valorizar o magistério, a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) concede bolsas aos licenciandos, aos professores das escolas e aos docentes da universidade envolvidos com o desenvolvimento dos projetos de iniciação à docência.

Os 3 (três) relatos de experiência reunidos neste livro e que tratam das ações desenvolvidas no âmbito do PIBID se inserem em

---

<sup>1</sup> Professora Titular junto ao Departamento Interdisciplinar de Formação Docente da UFSCar, foi coordenadora institucional do Programa Residência Pedagógica (CAPES) de 2018 a 2024 e coordenadora institucional do PIBID (CAPES) de 2024 a 2026. Email: isadora@ufscar.br CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1015869228676997>

um campo de debates contemporâneos que tensionam e ressignificam a formação inicial docente. Os relatos alinham-se aos princípios orientadores do atual projeto institucional do PIBID na UFSCar, vigente de 2024 a 2026 e intitulado *Parceria colaborativa na formação de professores/as para inclusão, equidade e diversidade: pesquisas e práticas docentes contextualizadas*.

Os textos enfatizam a importância da *parceria colaborativa* entre docente da universidade e professora da educação básica na formação inicial docente para propiciar processos reflexivos e possibilitar que licenciandos articulem teorias e práticas no desenvolvimento dos projetos.

A proposta vigente do PIBID-UFSCar envolve 37 docentes orientadores da UFSCar, 102 professores atuantes em 54 escolas da educação básica na supervisão de 816 licenciandos bolsistas e fundamenta-se nas concepções de *corresponsabilidade* e *coformação* entre universidade e escolas da Educação Básica como uma metodologia inovadora de formação de professores e professoras, que busca propiciar a imersão de licenciandos e licenciandas no cotidiano escolar, em estreita articulação e parceria entre docentes universitários e professores da Educação Básica.

Esse movimento formativo favorece a construção de um espaço coletivo de aprendizagem profissional, no qual teorias e práticas se entrelaçam de modo indissociável, promovendo o desenvolvimento de pesquisas e práticas docentes situadas, sensíveis às especificidades dos contextos educativos.

Os relatos reunidos neste capítulo evidenciam a importância das práticas formativas colaborativas para o fortalecimento do compromisso ético e social da docência na contemporaneidade. Além disso, explicitam que a formação de professores não pode ser compreendida como um processo restrito à dimensão teórica ou disciplinar. Ao contrário, os relatos demonstram que é na imersão em contextos reais e concretas de instituições de Educação Infantil que os futuros docentes constroem saberes profissionais, desenvolvem sensibilidade pedagógica e elaboram práticas contextualizadas. Tal perspectiva dialoga diretamente com os

princípios do projeto institucional do PIBID-UFSCar, que enfatiza a imersão sistemática dos licenciandos na escola básica como condição fundamental para a construção de identidades docentes.

O Subprojeto de Alfabetização da UFSCar, vinculado ao PIBID, constitui um exemplo emblemático dessa proposta. Ao envolver um número expressivo de licenciandos dos cursos de Pedagogia dos *campi* de São Carlos e Sorocaba e articular diferentes redes de ensino, o subprojeto promove uma formação pautada na colaboração, na investigação e na intervenção pedagógica situada.

Um dos aspectos mais relevantes dessa articulação, evidenciado nos relatos reunidos neste livro, é a valorização da imersão dos licenciandos nos contextos escolares. Essa imersão não se limita à observação, mas envolve a participação ativa no planejamento, na implementação e na avaliação de práticas pedagógicas. Ao conhecer o “entorno da escola”, os futuros professores são instigados a compreender as dimensões socioculturais que atravessam os processos educativos, permitindo a construção de propostas pedagógicas que dialoguem com as realidades concretas dos sujeitos.

Essa perspectiva é fortemente corroborada pelos relatos presentes na obra, que abordam as experiências no âmbito do PIBID e revelam um compromisso ético e político com a inclusão, a diversidade e a equidade, elementos também centrais no Subprojeto de Alfabetização e que apontam para uma concepção de docência comprometida com a transformação social.

Outro eixo estruturante que perpassa os relatos é a busca pelo diálogo entre diferentes áreas do conhecimento, fundamentada em referenciais como a Filosofia da Linguagem de Bakhtin, a Pedagogia Crítica de Paulo Freire e a Teoria Histórico-Cultural. Essa base teórica sustenta uma concepção de educação que valoriza o diálogo, a interação e a mediação como elementos constitutivos do processo de ensino e aprendizagem. No contexto da Educação Infantil, essa abordagem se materializa em práticas que reconhecem a criança como sujeito ativo, produtor de sentidos e participante de processos culturais complexos.

O Subprojeto de Alfabetização reforça essa concepção ao destacar a importância de articular os diferentes aspectos históricos, sociais, linguísticos e psicológicos envolvidos nos processos de alfabetização e letramento. A formação proposta não se limita ao domínio de métodos de ensino, mas envolve a compreensão crítica das práticas de linguagem e das condições de produção do conhecimento.

Além disso, tanto os relatos quanto o subprojeto enfatizam a centralidade do trabalho coletivo na formação docente. A colaboração entre licenciandos, professores da educação básica (supervisores) e docentes universitários configura-se como um dispositivo formativo potente, capaz de promover trocas de saberes, construção compartilhada de conhecimentos e desenvolvimento profissional contínuo. Essa lógica rompe com modelos tradicionais de formação, marcados pela fragmentação e pela hierarquização dos saberes.

Nesse sentido, os licenciandos são incentivados a investigar suas próprias práticas, analisar dados e produzir conhecimentos que contribuam para o aprimoramento da ação pedagógica. Essa perspectiva fortalece a ideia de professor-pesquisador, capaz de refletir criticamente sobre sua atuação e de propor intervenções fundamentadas em evidências.

No caso específico da Educação Infantil, os relatos evidenciam a complexidade desse campo, destacando a necessidade de práticas que integrem cuidado e educação, respeitem as singularidades das crianças e promovam seu desenvolvimento integral.

Ao dialogar com os princípios e práticas do PIBID e, em particular, com o Subprojeto de Alfabetização do PIBID-UFSCar, os relatos evidenciam que a formação de professores exige processos complexos, colaborativos e contextualizados, capazes de articular teorias e práticas, universidade e escola, ensino e compromisso social.

# LITERATURA E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PIBID NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFSCAR

Ana Júlia Ribeiro Fernandes<sup>1</sup>  
ajrfernandes@estudante.ufscar.br

Maria Iolanda Monteiro<sup>2</sup>  
mimonteiro@ufscar.br

Poliana Bruno Zuin<sup>3</sup>  
polianazuin@ufscar.br

## RESUMO

O presente texto tece uma análise sobre o processo formativo a partir de experiências no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID-UFSCar). A partir da formação teórica e prática advindas do programa, ao adentrar o espaço escola, faz com que o graduando verifique a importância da mediação

---

<sup>1</sup> Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos e atualmente é mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFSCar). Ex Bolsista Pibid - Núcleo Alfabetização e letramento (2024/2025).

<sup>2</sup> Docente do Departamento de Teorias e Práticas da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), doutora em Educação, líder do grupo de pesquisa “PPLE – Políticas e Práticas de Leitura e Escrita”, coordenadora de área do PIBID/CAPES e bolsista CAPES. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4534-1437>.

<sup>3</sup> Professora Doutora do Colégio de Aplicação da UFSCar -CAU-UFSCar, Docente do Programa de Pós-Graduação em Linguística – PPGL-UFSCar, Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE-UFSCar, Supervisora e bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID Letramentos e Alfabetização no CAU-UFSCar, coordenadora do Programa de Extensão “Linguagens na Educação Infantil – LEDIF – ProEX-UFSCar e de muitos projetos atrelados a esse programa. Coordenadora do Grupo de Pesquisa: Práticas de Letramentos e Ensino e Aprendizado da Língua Materna- Diretório de Pesquisa do CNPQ [dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/8678982523369691](http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/8678982523369691).

intencional pelo docente como, por exemplo, objetivos definidos a partir da interlocução entre planejamento, execução e reflexão. Nesse sentido, a atividade formativa propiciou à estudante uma formação por meio de trabalhos com diferentes linguagens a partir da leitura literária na Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil; Formação Inicial; Leitura Literária.

## INTRODUÇÃO

Este relato de experiência remete às vivências de uma bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) atuante no Colégio de Aplicação da UFSCar (CAU). A inserção no CAU ocorreu por meio do PIBID, em novembro de 2024, no subtema de Alfabetização e Letramento, sob coordenação da Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria Iolanda Monteiro. A permanência no programa estendeu-se até dezembro de 2025, concomitantemente à formação da aluna-pibidiana no curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência possui entre seus diversos objetivos, como o próprio nome sugere, mediar o contato do aluno-pibidiano com escolas da rede pública em um formato ao qual o mesmo possa desenvolver uma aproximação maior com a docência em sala de aula acompanhando uma professora e sua turma por um período maior.

Dentre as contribuições do programa, observa-se que o Pibidiano desenvolve a reflexão sobre as suas práticas e ações pedagógicas, reflexões estas guiadas por meio de embasamento teórico científico de qualidade.

A trajetória ao programa consistia em uma vez na semana acompanhar a rotina na sala de aula, e participação em reuniões semanais, as quais consistiam por ações formativas e diálogos sobre as práticas vivenciadas nas unidades escolares. Deste modo o programa além de auxiliar os pibidianos a adentrar as escola, os

ofereceu fundamentos teóricos para que refletissem e desenvolvessem a sua prática pedagógica alcançando os objetivos estipulados.

Em sua trajetória no programa, a aluna-pibidiana buscou contribuir com o desenvolvimento do projeto por meio da literatura, reconhecendo sua notória importância e seu impacto significativo no processo educativo desde a educação infantil.

## **TRABALHOS DESENVOLVIDOS NO PROJETO**

O CAU, colégio a qual atuou como pibidiana, atende crianças da educação infantil, composto por sala com bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas. A atuação da aluna-pibidiana se deu significativamente no ano de 2025, acompanhando a supervisora do PIBID correspondente ao CAU, a Prof.<sup>a</sup> Dra. Poliana Bruno Zuin, docente atuante na Fase 4 (G4), com 20 alunos matriculados.

Ao longo da participação ao programa foram realizadas atividades mensais, ao total sendo elaboradas e aplicadas 18 propostas pedagógicas. Ao início do ano letivo de 2025, em conjunto a professora da turma e demais pibidianos, foi estruturado um projeto ao qual cada mês seria apresentado um país diferente aos alunos do G4, buscando exaltar diferentes culturas, apresentando culinárias, brincadeiras típicas, literatura entre outros. Em especial a aluna-pibidiana buscou explorar a literatura de cada um, apresentando obras que remetessem ao país ou que fossem escritas por autores da nacionalidade explorada, realizando um projeto de letramento contextualizado.

O ciclo de aplicação das atividades ocorria conforme descrito a seguir: as histórias eram contadas sempre em roda, com as crianças sentadas ao tapete da sala de aula, com o objetivo de associar o ambiente à proposta da atividade e favorecer um clima de escuta e acolhimento.

A contação de histórias era realizada pela aluna-pibidiana, enquanto os alunos ouviam atentamente. Os métodos de contação variavam de acordo com a necessidade de cada obra: algumas

histórias eram lidas fielmente aos livros, outras passavam por adaptações e, em alguns casos, eram apresentadas por meio de recursos lúdicos e audiovisuais

Após a contação da história, iniciava-se a roda de conversa, momento em que as crianças tinham liberdade para realizar comentários relacionados à narrativa, como relatar o que mais gostaram, expressar curiosidades ou levantar dúvidas sobre elementos da história. Esse momento mostrava-se de extrema importância, pois por meio dele, se tornava possível observar a compreensão, interesse e o nível de aproximação dos alunos com as histórias ouvidas ao longo das contações.

Em seguida, era desenvolvida a atividade prática correspondente ao país estudado, em interlocução com a obra literária apresentada, promovendo a articulação entre literatura, cultura e experiências pedagógicas significativas.

A intervenção realizada em fevereiro de 2025, teve como foco os Povos Originários do Brasil, a partir da leitura de *Kabá Darebu* de Daniel Munduruku, história a qual retrata a cultura do Povo Munduruku, foi desenvolvida uma proposta prática relacionada ao uso do urucum, buscando valorizar saberes tradicionais e o contato com a natureza.

Posteriormente, ao adentrar o estudo de Portugal, foi selecionada a obra *A maior flor do mundo*, de José Saramago, adaptada para a realidade das crianças da educação infantil, possibilitando o contato com a literatura portuguesa por meio da contação de história e de recursos audiovisuais. A atividade prática consistiu em utilizar diferentes materiais como flores, folhas, sementes e com a aquarela realizar uma flor em grupo.

No mês de maio, a temática abordada foi a cultura e a culinária da África, como continente, sem a delimitação de um país específico. Foi realizada a leitura do livro *Quanta África tem no dia de alguém*, de Renata Fernandes, que permitiu às crianças reconhecerem a presença da cultura africana no cotidiano por meio da linguagem. Em continuidade ao estudo do continente africano, foi realizada a leitura adaptada de um capítulo da obra *Formas e*

*cores da África*, de Mércia Maria Leitão e Neide Duarte, ao qual apresentou símbolos e elementos culturais, como as máscaras, ampliando o repertório cultural das crianças de forma lúdica. Para a exploração prática, realizou-se uma oficina de releitura lúdica, inspirada em referências de máscaras como as apresentadas pelo livro e uma pintura inspirada no Baobá.

Na sequência, ao abordar a cultura da Itália, foi trabalhado com as crianças de maneira adaptada o conto da *Befana*, uma figura folclórica do País. Para esta atividade as crianças utilizaram gravetos de carvão específicos para desenhos, a fim de representar a história ouvida.

Posteriormente, ao explorar a cultura espanhola, foi realizada a contação de história adaptada da obra *Dom Quixote*, de Miguel de Cervantes, promovendo o contato com um clássico da literatura da Espanha de maneira adequada à faixa etária da educação infantil. As crianças foram convidadas a imaginar e desenhar um conto ao qual o Dom Quixote visitaria o CAU e viveria grandes aventuras.

Ainda no percurso do projeto, em setembro, ao tratar das estações do ano, foi apresentada às crianças a Sakura, árvore simbólica da cultura do Japão, integrando elementos da cultura japonesa às propostas artísticas desenvolvidas em sala.

No mês de outubro, durante o período destinado à exploração da França, foi escolhida como obra literária *O pequeno príncipe*, de Antoine de Saint-Exupéry, cuja leitura foi realizada ao longo de quatro semanas, a cada capítulo as crianças foram convidadas a ilustrar o que mais gostaram, construindo um livro de desenhos inspirados na história.

Por fim, entre os meses de novembro e dezembro, a temática do projeto voltou-se ao estudo do Antigo Egito, contemplando aspectos como as pirâmides, o Rio Nilo e as brincadeiras das crianças naquele contexto histórico, sendo a temática explorada por meio de alguns capítulos adaptados do livro, *Antigo Egito - Guia de Aventuras* de Glen Johnstone. Para cada semana do projeto uma atividade diferente foi proposta. Realizaram pirâmides de

massinha, representaram um rio com barbantes e foram convidados a conhecer algumas brincadeiras.

Deste modo concretizou-se todas as atividades literárias em conjunto a proposta pedagógicas desenvolvidas para o grupo G4, ao decorrer do ano de 2025. Se tornando possível utilizar a literatura como meio de mediação e apresentação de diferentes culturas e nacionalidades, atingindo-se o objetivo inicial do projeto.

## **PERCURSO PROFISSIONAL E ACADÊMICO**

O recurso formativo de participação no PIBID, atuando no grupo do G4 ao longo de 14 meses, concretizou-se como fundamental para o desenvolvimento da prática pedagógica da aluna-pibidiana, pois vivenciou ao decorrer dos meses momentos privilegiados de interlocução entre os conteúdos teóricos estudados no curso de Pedagogia, respaldados por embasamento e comprovação científica, e a assimilação desses conhecimentos posto em prática, como exemplo a elaboração e aplicação de planos de aulas. Esse processo se concretizou no planejamento, na aplicação e na avaliação das atividades desenvolvidas, favorecendo a reflexão crítica sobre a própria atuação docente, fundamentando sua prática pedagógica. Na obra *Pedagogia da autonomia*, Paulo Freire destaca um capítulo intitulado “Não há docência sem discência” (Freire. 2004, p.21), destacando o elo fundamental entre ensinar e aprender. Ao planejar os conteúdos de um projeto a ser realizado com os alunos, a aluna-pibidiana levava os alunos do G4 conhecimento, mas também passava por um processo de aprendizagem quanto a ser uma educadora. Se tornando possível observar uma notória evolução ao longo dos 14 meses. Nas primeiras atividades, era perceptível a insegurança; entretanto, ao final desse percurso, o processo se tornou mais seguro e consistente, evidenciando um amadurecimento na prática pedagógica.

Destaca-se, também, a importância do trabalho com o eixo temático da literatura, que trouxe maior embasamento científico para as suas práticas pedagógicas, uma vez que buscava o respaldo

em artigos e demais publicações para compreender a importância e os benefícios da literatura desde a educação infantil. “Trata-se de pensar a leitura como algo que nos forma (ou nos de-forma e nos trans-forma), como algo que nos constitui ou nos põe em questão naquilo que somos.” (Costa et al., 2007, p. 133). Esse embasamento se tornou fundamental para que pudesse nortear-se quanto aos objetivos esperados ao propor atividades pedagógicas e às estratégias utilizadas para alcançá-los. Em suma, a literatura mostrou-se um processo essencial e rico em aprendizagens significativas na educação infantil.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, considera-se que a participação da aluna-pibidiana ao programa, especialmente a atuação no G4 no ano de 2025, se concretizou em um processo formativo de grande relevância para sua formação acadêmica e profissional.

Ao longo dessa trajetória, a mesma, finalizou sua graduação no curso de pedagogia pela UFSCar em concomitância com o PIBID, o que se mostrou extremamente significativo para sua formação, contribuindo para uma atuação em sala de aula consistente.

A vivência no contexto do CAU, possibilitou a articulação entre teoria e prática, bem como a construção de aprendizagens necessárias que impactaram positivamente a formação profissional.

Destaca-se também, que a experiência de letramento por meio da literatura como fundamental para a construção e o aprimoramento das suas práticas pedagógicas, contribuindo para uma atuação embasada e intencional direcionada à Educação Infantil.

## REFERÊNCIAS

COSTA, M. V.; VEIGA-NETO, A.; LARROSA, J.; et al. **Caminhos investigativos I**: novos olhares na pesquisa em educação. v. 1. 2007.  
FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

# EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: RELATO DE UMA ATIVIDADE LÚDICA COM CRIANÇAS DE 4 A 5 ANOS NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFSCAR

Beatriz Daniele Sanches Leal<sup>1</sup>  
beatrizsanches@estudante.ufscar.br

Maria Iolanda Monteiro<sup>2</sup>  
mimonteiro@ufscar.br

Poliana Bruno Zuin<sup>3</sup>  
polianazuin@ufscar.br

## RESUMO

O presente relato de experiência tem como objetivo descrever e analisar uma prática pedagógica desenvolvida com o Grupo 5, composto por crianças de 4 a 5 anos, no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de São Carlos (CAU/UFSCar) no âmbito do PIBID, Programa de Incentivo à Docência com apoio financeiro da CAPES. A atividade proposta consistiu em uma caça ao tesouro

---

<sup>1</sup> Graduanda em Pedagogia pela Ufscar, participa do PIBID de alfabetização e letramento no colégio de aplicação da Ufscar, bolsista PIBID-Capes.

<sup>2</sup> Docente do Departamento de Teorias e Práticas da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), doutora em Educação, líder do grupo de pesquisa “PPLE – Políticas e Práticas de Leitura e Escrita”, coordenadora de área do PIBID/CAPES e bolsista CAPES. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4534-1437>.

<sup>3</sup> Professora Doutora do Colégio de Aplicação da UFSCar -CAU-UFSCar, Docente do Programa de Pós-Graduação em Linguística – PPGL-UFSCar, Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE-UFSCar, Supervisora e bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID Letramentos e Alfabetização no CAU-UFSCar, coordenadora do Programa de Extensão “Linguagens na Educação Infantil – LEDIF – ProEX-UFSCar e de muitos projetos atrelados a esse programa. Coordenadora do Grupo de Pesquisa: Práticas de Letramentos e Ensino e Aprendizado da Língua Materna- Diretório de Pesquisa do CNPQ [dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/8678982523369691](http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/8678982523369691).

organizada em torno da temática da árvore e de suas partes constitutivas. A turma, formada por 20 crianças, foi dividida em cinco grupos, os quais participaram da busca de forma alternada. Cada equipe tinha como objetivo localizar uma parte específica da árvore — raízes, tronco, galhos, folhas e flores — para, ao final, realizar sua montagem coletiva. Previamente à caça ao tesouro, foi desenvolvido um momento de sensibilização corporal no qual as crianças representaram, por meio de movimentos, o processo de crescimento de uma árvore, desde a semente até sua formação completa. Enquanto um grupo realizava a busca, os demais produziam desenhos de árvores, de modo a garantir o envolvimento contínuo de toda a turma. A experiência evidenciou a potência pedagógica do brincar como linguagem constitutiva da infância, mobilizando diferentes campos de experiências previstos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), bem como objetivos de aprendizagem relacionados à interação, expressão, movimento, imaginação e exploração do ambiente. Além disso, a atividade permitiu reflexões à luz das contribuições teóricas de Vigotsky, Piaget e Paulo Freire, especialmente no que se refere à mediação docente, à aprendizagem ativa e à construção significativa do conhecimento. Conclui-se que a prática favoreceu o desenvolvimento integral das crianças, ao articular ludicidade, cooperação, expressão corporal e aproximação com elementos do mundo natural.

Palavras-chave: Educação Infantil; relato de experiência; ludicidade; BNCC; prática pedagógica.

## INTRODUÇÃO

A Educação Infantil constitui a primeira etapa da Educação Básica e possui especificidades que exigem práticas pedagógicas comprometidas com o desenvolvimento integral da criança. Nessa etapa, o trabalho educativo deve considerar a criança como sujeito histórico, social e de direitos, que aprende e se desenvolve por meio

das interações, das brincadeiras e das múltiplas formas de linguagem.

A organização das práticas pedagógicas na Educação Infantil, conforme orienta a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), deve assegurar às crianças direitos de aprendizagem e desenvolvimento, tais como conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Tais direitos se materializam por meio dos campos de experiências, que estruturam as propostas pedagógicas em consonância com as especificidades da infância.

Nesse contexto, o presente relato tem por finalidade apresentar uma experiência desenvolvida com crianças de 4 a 5 anos no Colégio de Aplicação da UFSCar, analisando sua pertinência pedagógica a partir dos campos de experiências envolvidos, dos objetivos de aprendizagem da BNCC contemplados e do diálogo com referenciais teóricos da área educacional. A atividade proposta baseou-se em uma caça ao tesouro com temática da natureza, articulando movimento corporal, brincadeira simbólica, produção gráfica e construção coletiva de conhecimentos.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

A compreensão da criança como sujeito ativo em seu processo de aprendizagem encontra respaldo em diferentes perspectivas teóricas da educação. Entre elas, destacam-se as contribuições de Lev Vigotsky, Jean Piaget e Paulo Freire, cujas formulações permitem analisar, sob diferentes enfoques, a experiência desenvolvida.

Na perspectiva histórico-cultural de Vigotsky, o desenvolvimento infantil ocorre de maneira indissociável das interações sociais e da mediação cultural. A aprendizagem não se restringe a processos internos e individuais, mas é construída na relação com o outro, em contextos sociais significativos. Nesse sentido, práticas pedagógicas que favorecem a cooperação, a troca entre pares, a linguagem e a intervenção intencional do adulto

potencializam a ampliação das capacidades infantis. Na atividade realizada, a mediação docente esteve presente tanto na organização da dinâmica quanto no estímulo à participação coletiva, contribuindo para que as crianças produzissem sentidos sobre a proposta e construíssem conhecimentos em interação.

Piaget, por sua vez, enfatiza que a criança aprende ao agir sobre o meio, construindo estruturas cognitivas por meio da experimentação, da exploração e da atividade simbólica. A aprendizagem, nessa perspectiva, é fruto de um processo ativo de assimilação e acomodação. A brincadeira, o movimento, a manipulação de objetos e a representação figurativa constituem, portanto, elementos fundamentais para o desenvolvimento infantil. A atividade de caça ao tesouro, associada à representação corporal do crescimento da árvore e à produção de desenhos, favoreceu justamente esse tipo de ação concreta e simbólica sobre o objeto de conhecimento.

Já Paulo Freire oferece uma contribuição importante ao defender uma educação dialógica, significativa e centrada na experiência dos sujeitos. Embora sua obra dialogue mais diretamente com outros níveis de ensino, seus princípios são plenamente fecundos para pensar a Educação Infantil, sobretudo no que se refere à valorização da escuta, da participação e da construção coletiva do conhecimento. Sob essa ótica, a criança não é destinatária passiva de conteúdos, mas participante ativa de um processo educativo em que o aprender está vinculado à curiosidade, à investigação e à relação com o mundo. A proposta desenvolvida aproximou-se dessa perspectiva ao partir de uma experiência lúdica e concreta, relacionada à natureza e aos modos infantis de perceber e interpretar a realidade.

## **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

A experiência foi realizada com uma turma do Grupo 5, composta por 20 crianças com idades entre 4 e 5 anos, no Colégio de Aplicação da UFSCar. A proposta foi planejada com base em

uma abordagem lúdica e participativa, tendo como eixo temático a árvore e suas partes constitutivas.

Inicialmente, foi promovido um momento de sensibilização corporal, no qual as crianças foram convidadas a representar, com o próprio corpo, o processo de crescimento de uma árvore. Partindo da imagem da semente no solo, as crianças realizaram movimentos que simbolizavam germinação, crescimento do tronco, abertura dos galhos e florescimento. Esse momento introdutório teve como finalidade favorecer o envolvimento com a temática, mobilizando imaginação, expressão corporal e percepção de transformações presentes na natureza.

Em um segundo momento, a turma foi dividida em cinco grupos. Cada equipe, de forma alternada, participou da caça ao tesouro, buscando uma parte específica da árvore previamente escondida no espaço da instituição. As partes localizadas eram: raízes, tronco, galhos, folhas e flores. A dinâmica foi organizada de modo que apenas um grupo por vez realizasse a busca, enquanto os demais permaneciam envolvidos em uma atividade paralela de desenho, na qual representavam árvores a partir de suas percepções e referências.

Ao final, as crianças reuniram-se para montar coletivamente a árvore com as partes encontradas por cada grupo. Esse momento de socialização permitiu discutir a composição do todo a partir de suas partes, além de reforçar a dimensão colaborativa da proposta.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A atividade revelou-se pedagogicamente significativa por articular diferentes dimensões do desenvolvimento infantil em uma mesma proposta. Ao mobilizar brincadeira, movimento, exploração do espaço, expressão gráfica e cooperação, a experiência contemplou, de modo integrado, diversos direitos de aprendizagem e desenvolvimento previstos na BNCC.

No que se refere aos campos de experiências, destaca-se, em primeiro lugar, **“O eu, o outro e o nós”**, uma vez que a proposta

exigiu convivência, cooperação, respeito aos turnos, participação em grupo e construção coletiva de uma tarefa comum. As crianças precisaram esperar sua vez, acompanhar a atividade dos colegas, interagir com seus pares e compartilhar o resultado da busca, o que favoreceu o desenvolvimento de atitudes de colaboração e pertencimento ao grupo.

Também se evidenciou o campo **“Corpo, gestos e movimentos”**, especialmente no momento inicial da sensibilização corporal e durante a própria caça ao tesouro. A representação do crescimento da árvore por meio do corpo possibilitou às crianças explorar gestos, posturas, ritmos e movimentos simbólicos, ampliando sua capacidade expressiva e o controle do próprio corpo em situações lúdicas. A busca pelos elementos escondidos também demandou deslocamento, atenção espacial e coordenação motora.

O campo **“Traços, sons, cores e formas”** esteve presente na atividade de desenho realizada pelas crianças enquanto aguardavam sua participação na caça ao tesouro. Tal momento favoreceu a expressão estética e gráfica, permitindo que as crianças representassem sua compreensão do tema por meio de traços, formas e composições visuais. Mais do que preencher o tempo de espera, o desenho constituiu-se como linguagem legítima de expressão e elaboração simbólica da experiência vivida.

No campo **“Escuta, fala, pensamento e imaginação”**, a atividade estimulou a oralidade, a escuta atenta, a formulação de hipóteses e a imaginação. As crianças participaram ativamente das orientações, compartilharam descobertas, nomearam as partes da árvore e estabeleceram relações entre os elementos encontrados e a imagem final construída coletivamente. A proposta também ampliou o repertório simbólico e conceitual da turma, ao articular brincadeira e conhecimento sobre a natureza.

Por fim, o campo **“Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”** foi mobilizado na medida em que as crianças exploraram o espaço físico, localizaram elementos, identificaram relações entre parte e todo e compreenderam, de maneira introdutória, a estrutura de uma árvore e seu processo de

crescimento. A proposta favoreceu, assim, experiências de observação, classificação e organização de elementos, importantes para o desenvolvimento do pensamento infantil.

Em termos de objetivos da BNCC para crianças pequenas, a atividade contemplou aprendizagens relacionadas à ampliação das relações interpessoais, à expressão corporal e artística, à comunicação de ideias e sentimentos, ao uso do corpo em brincadeiras e jogos, bem como à exploração e organização de elementos do ambiente. Ainda que a atividade tenha sido simples em sua estrutura, mostrou-se potente em sua capacidade de integrar diferentes experiências e promover aprendizagens significativas.

Do ponto de vista docente, a experiência reforça a importância do planejamento intencional na Educação Infantil. A organização dos agrupamentos, a alternância entre as propostas, a escolha da temática e a mediação ao longo da atividade foram aspectos fundamentais para garantir o envolvimento da turma e o aproveitamento pedagógico da brincadeira. Desse modo, evidencia-se que o brincar, quando orientado por intencionalidade pedagógica, constitui um recurso central para o desenvolvimento integral da criança.

## CONCLUSÃO

A experiência realizada com o Grupo 5 no Colégio de Aplicação da UFSCar evidenciou a relevância de práticas pedagógicas lúdicas, interativas e intencionalmente organizadas no contexto da Educação Infantil. A atividade da caça ao tesouro, articulada à expressão corporal e à produção de desenhos, favoreceu não apenas o envolvimento das crianças com a proposta, mas também a mobilização de diferentes linguagens e formas de aprendizagem.

A análise da experiência permitiu compreender que propostas dessa natureza contribuem de forma significativa para o desenvolvimento integral das crianças, ao contemplarem interação,

movimento, imaginação, expressão, cooperação e exploração do ambiente. Além disso, a atividade demonstrou consonância com os campos de experiências e os objetivos de aprendizagem previstos na BNCC, reafirmando a importância de práticas pedagógicas que respeitem as especificidades da infância e reconheçam o brincar como eixo estruturante do trabalho educativo.

À luz das contribuições de Vigotsky, Piaget e Paulo Freire, pode-se afirmar que a proposta favoreceu a aprendizagem mediada, a ação ativa da criança sobre o meio e a construção significativa do conhecimento em uma perspectiva dialógica e participativa. Assim, o relato contribui para a reflexão sobre a prática docente na Educação Infantil, destacando a importância de experiências que articulem intencionalidade pedagógica, ludicidade e protagonismo infantil.

## REFERÊNCIAS

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

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

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

VIGOTSKI, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

# PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO COM CRIANÇAS DE 5 ANOS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO PIBID

Helena Maria Ruy Costa<sup>1</sup>  
helenacosta@estudante.ufscar.br

Maria Iolanda Monteiro<sup>2</sup>  
mimonteiro@ufscar.br

Poliana Bruno Zuin<sup>3</sup>  
polianazuin@ufscar.br

## RESUMO

Este relato de experiência tem como objetivo apresentar e refletir sobre as vivências desenvolvidas no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), com foco nas práticas de alfabetização e letramento na Educação Infantil. As atividades foram realizadas no Colégio de Aplicação da UFSCar, junto a uma turma do Grupo 5, composta por crianças de 5 anos. A metodologia adotada

---

<sup>1</sup> Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos e bolsista pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

<sup>2</sup> Docente do Departamento de Teorias e Práticas da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), doutora em Educação, líder do grupo de pesquisa “PPLE – Políticas e Práticas de Leitura e Escrita”, coordenadora de área do PIBID/CAPES e bolsista CAPES. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4534-1437>.

<sup>3</sup> Professora Doutora do Colégio de Aplicação da UFSCar -CAU-UFSCar, Docente do Programa de Pós-Graduação em Linguística – PPGL-UFSCar, Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE-UFSCar, Supervisora e bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID Letramentos e Alfabetização no CAU-UFSCar, coordenadora do Programa de Extensão “Linguagens na Educação Infantil – LEDIF – ProEX-UFSCar e de muitos projetos atrelados a esse programa. Coordenadora do Grupo de Pesquisa: Práticas de Letramentos e Ensino e Aprendizado da Língua Materna- Diretório de Pesquisa do CNPQ [dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/8678982523369691](http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/8678982523369691).

baseou-se em propostas lúdicas, interativas e sensoriais, incluindo atividades como exploração de areia colorida, bingo das letras e caça às letras, articulando diferentes linguagens e estratégias pedagógicas. Os resultados evidenciam a participação ativa das crianças, o desenvolvimento de habilidades relacionadas ao reconhecimento de letras e a construção de hipóteses sobre a escrita.

Palavras-chave: Alfabetização; Letramento; Educação Infantil; PIBID; Formação docente.

### **ABSTRACT**

This experience report aims to present and reflect on the activities developed within the Institutional Program for Teaching Initiation Scholarships (PIBID), focusing on literacy practices in Early Childhood Education. The activities were carried out at the UFSCar Application School with a Group 5 class, composed of five-year-old children. The adopted methodology was based on playful, interactive, and sensory approaches, including activities such as colored sand exploration, letter bingo, and letter hunting, integrating different languages and pedagogical strategies. The results highlight children's active participation, the development of skills related to letter recognition, and the construction of initial hypotheses about writing.

Keywords: Alphabetization; Literacy; Early Childhood Education; PIBID; Teacher Education.

### **INTRODUÇÃO**

Iniciei o curso de Pedagogia na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) no ano de 2024, sendo a primeira pessoa da minha família a ingressar no ensino superior, especialmente em uma universidade pública e reconhecida, o que representa a realização de um sonho.

A escolha pelo curso foi fortemente influenciada pela trajetória de minha mãe, que, diante de diversos desafios e da necessidade

de ingressar cedo no mercado de trabalho, não pôde concretizar seu desejo de tornar-se professora. Ainda assim, em busca de melhores condições de vida, prestou concurso público no município de Descalvado, onde atua há mais de 20 anos como monitora de creche, desempenhando sua função com dedicação, cuidado e compromisso com as crianças.

No período em que me inscrevi para a bolsa, atuava em uma escola particular, auxiliando um aluno com deficiência intelectual que ainda não era alfabetizado. Por estar nos anos iniciais da graduação, identifiquei no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), uma oportunidade de ampliar meus conhecimentos teórico-práticos, de modo a contribuir de forma mais qualificada com o desenvolvimento desse aluno, a partir das experiências e vivências proporcionadas pelo programa.

Atualmente, trabalho em uma empresa do setor de mineração, na cidade de Descalvado, na área de Recursos Humanos, com o objetivo de explorar diferentes possibilidades de atuação relacionadas ao curso de Pedagogia. Nesse sentido, a participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência possibilita o contato com a prática pedagógica, enquanto a experiência profissional em outro setor amplia minha compreensão sobre diferentes contextos de atuação, permitindo enxergar, futuramente, os caminhos que pretendo seguir.

Ingressei no PIBID em fevereiro de 2026, atuando no Colégio de Aplicação da UFSCar, localizado na cidade de São Carlos. Considero o programa uma oportunidade significativa para a formação de licenciandos, pois possibilita a inserção no ambiente escolar ainda durante a graduação, favorecendo o contato com as rotinas, os desafios e as práticas da docência. Além disso, permite o desenvolvimento de atividades em parceria com o professor orientador, contribuindo para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos e para a construção da identidade docente.

Nesse sentido, o presente relato de experiência tem como objetivo apresentar e refletir sobre as vivências desenvolvidas no

âmbito do PIBID, com ênfase nas práticas de alfabetização e letramento.

## O TRABALHO NA INSTITUIÇÃO

### *Local de realização e participantes*

As atividades foram desenvolvidas no Colégio de Aplicação da UFSCar (CAU), durante 2 meses, na cidade de São Carlos, junto à turma do Grupo 5 (G5), composta por 19 crianças, que possuem, em média, 5 anos de idade. A sala conta com a supervisão da professora Poliana Zuin, além do apoio de estagiários que auxiliam nas atividades cotidianas.

As propostas foram elaboradas no âmbito do PIBID, que tem como objetivo a iniciação à docência, uma melhora na formação docente, para que assim, haja uma melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira (Brasil, 2024). Foram utilizadas práticas de alfabetização e letramento, buscando proporcionar às crianças experiências significativas com a linguagem, por meio de atividades lúdicas, interativas e sensoriais.

### *Atividade: Areia colorida*

Na semana de recepção, desenvolvi uma proposta de caráter sensorial, utilizando areia colorida nas cores rosa, azul, verde e natural. A atividade teve como objetivo possibilitar a exploração livre dos materiais, permitindo que as crianças manipulassem, misturassem as cores e observassem as transformações decorrentes da interação com a água. Nesse processo, puderam perceber mudanças de textura, identificar a mistura das cores e experimentar diferentes formas de interação com o material, como desenhar utilizando os dedos. A proposta favoreceu a curiosidade, a experimentação e a expressão das crianças, contribuindo também para o

desenvolvimento da coordenação motora e da percepção sensorial, aspectos importantes no processo de apropriação da escrita.

Figura 1 – Conversa com a aluna sobre suas percepções da areia, enquanto fazemos descobertas juntas.



Figura 2 – Resultado da areia de uma das alunas, após adicionar água e misturar as cores.



## Atividade: Bingo das letras

Essa atividade, foi elaborado a partir de cartelas personalizadas, que continham 12 letras diferentes em cada, distribuídas individualmente para cada criança. Inicialmente, foi realizada uma conversa coletiva com o intuito de investigar os conhecimentos prévios sobre o jogo, questionando se já haviam participado de alguma atividade semelhante e explicando suas regras e funcionamento. Em seguida, deu-se início à dinâmica, na qual as letras eram sorteadas e, ao identificá-las em suas cartelas, as crianças deveriam marcá-las com lápis de cor.

Figura 3 – Resultado da cartela das crianças após a finalização da atividade “Bingo das Letras”.



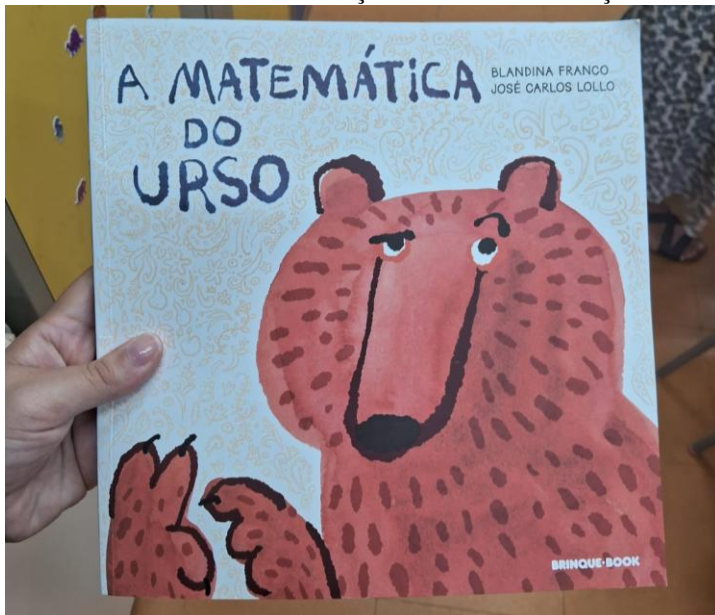
Durante a realização da atividade, foi possível observar o nível de reconhecimento das letras por parte das crianças, identificando aquelas que já demonstravam maior familiaridade com o sistema de escrita, bem como aquelas que apresentavam mais dificuldades.

Além disso, ao longo do sorteio, as crianças estabeleciam relações entre as letras e seus contextos, mencionando seus próprios nomes ou os nomes dos colegas quando identificavam letras correspondentes, evidenciando processos iniciais de letramento e construção de hipóteses sobre a escrita.

### *Atividade: Caça as letras*

A atividade foi elaborada a partir da leitura do livro *A matemática do urso*, que apresenta, de forma lúdica, conceitos matemáticos iniciais por meio da narrativa de um urso que realiza trocas de alimentos com outros animais da floresta. Ao longo da história, observa-se o aumento da quantidade de itens adquiridos, ao mesmo tempo em que há uma diminuição de seu valor real, o que possibilita o desenvolvimento de reflexões iniciais sobre noções matemáticas, como contagem, adição e subtração.

Figura 4 – Livro utilizado na realização da atividade “Caça as letras”.



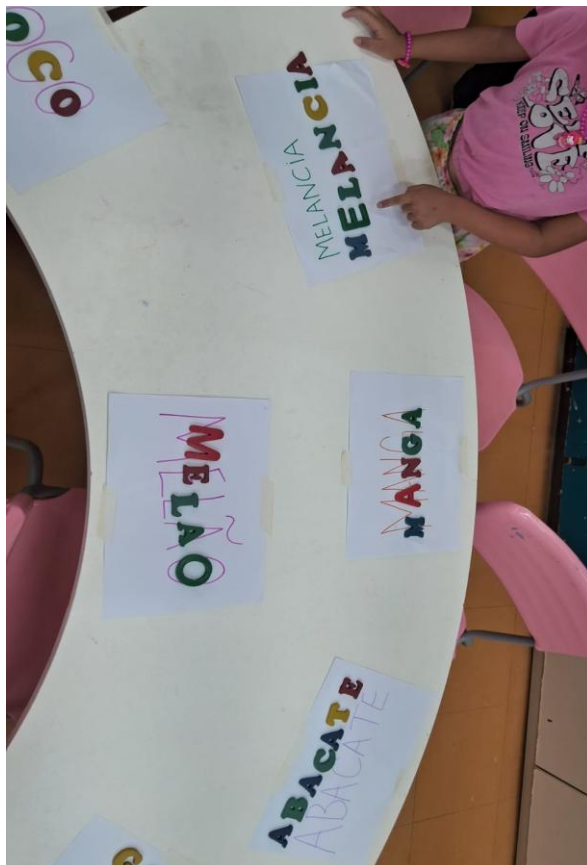
Além disso, considerando os elementos presentes na narrativa, foram selecionadas as frutas mencionadas no livro como base para o desenvolvimento da atividade, articulando aspectos da matemática com práticas de alfabetização.

Para a realização da proposta, os 19 alunos foram organizados em dois grupos. Em cada mesa, foram dispostas folhas de sulfite contendo a escrita dos nomes de dez frutas presentes na história. Em uma mesa central da sala, foram disponibilizadas diversas letras de alfabeto móvel.

Com o apoio da professora da turma, a atividade foi conduzida de forma lúdica e dinâmica, com o uso de música. Enquanto a música tocava, as crianças eram incentivadas a observar as palavras e identificar as letras que as compunham. Quando a música era interrompida, deveriam se deslocar até à mesa central, selecionar uma letra e associá-la à palavra correspondente em sua folha.

Esse processo ocorreu de forma contínua até que as palavras fossem completadas, favorecendo o reconhecimento das letras, a relação entre grafemas e palavras e a participação ativa das crianças, em uma proposta que integrou movimento, ludicidade e aprendizagem.

Figura 5 – Resultado das escritas após a finalização da atividade “Caça as letras”.



As atividades foram conduzidas de modo a incentivar a participação ativa das crianças, respeitando seus tempos e formas de aprendizagem, e possibilitando intervenções pedagógicas mais direcionadas a partir das observações realizadas em sala.

## PERCURSO PROFISSIONAL E ACADÊMICO

A participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) tem se mostrado fundamental para a minha formação enquanto futura professora, especialmente por

possibilitar a articulação entre os conhecimentos teóricos adquiridos na graduação e a vivência prática no contexto escolar. A inserção no cotidiano da sala de aula permitiu compreender, de forma mais concreta, as dinâmicas do processo de ensino e aprendizagem, bem como os desafios e as potencialidades presentes na Educação Infantil.

O autor NÓVOA (2017) evidencia, em seu texto, a necessidade de políticas públicas voltadas ao desenvolvimento profissional docente desde a graduação: “torna-se imprescindível construir modelos que valorizem a preparação, a entrada e o desenvolvimento profissional docente” (p.1113). Nesse sentido, o PIBID se apresenta como uma possibilidade concreta dessa formação, ao inserir os estudantes em contextos escolares marcados pela diversidade e pelas diferentes realidades que constituem a escola. Como o próprio autor destaca, “é neste lugar que se produz a profissão de professor, não só no plano da formação, mas também no plano da sua afirmação e reconhecimento público” (NÓVOA, 2017, p.1115).

Os graduandos, enquanto profissionais em formação, encontram no PIBID um espaço para conhecer suas afinidades, compreender as demandas da profissão e construir, de forma progressiva, sua identidade docente. Esse processo envolve o desenvolvimento de posturas, atitudes, ética e concepções pedagógicas, sendo também influenciado pelas experiências vivenciadas e pelas referências encontradas nos professores supervisores. Assim, a formação profissional se fortalece por meio do contato direto com a prática, das experimentações e da possibilidade de aprender, inclusive a partir dos próprios erros.

Além disso, a participação no projeto contribuiu para o desenvolvimento de um olhar mais atento e sensível às necessidades dos alunos, permitindo identificar diferentes níveis de aprendizagem e pensar em intervenções pedagógicas mais adequadas. A vivência também reforçou a importância do planejamento intencional, da escuta das crianças e da mediação do professor como elementos essenciais no processo educativo.

Ao articular teoria e prática, foi possível ressignificar conhecimentos construídos ao longo do curso de Pedagogia, compreendendo que a aprendizagem se constitui nas interações sociais e nas experiências vividas pelas crianças. Dessa forma, o PIBID configura-se como um espaço formativo essencial, contribuindo significativamente para a construção da minha identidade docente e para a consolidação de uma prática pedagógica mais consciente, reflexiva e comprometida com o desenvolvimento integral dos alunos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das experiências vivenciadas no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), foi possível compreender, de forma mais concreta, a importância da articulação entre teoria e prática na formação docente. A inserção no cotidiano da Educação Infantil, junto a uma turma do Grupo 5, permitiu não apenas o desenvolvimento de atividades voltadas à alfabetização e ao letramento, mas também a construção de um olhar mais atento às necessidades, aos tempos e às formas de aprendizagem das crianças.

As propostas desenvolvidas, de caráter lúdico, sensorial e interativo, evidenciaram que o processo de aprendizagem se fortalece quando as crianças participam ativamente das atividades, explorando, experimentando e estabelecendo relações com seu contexto. Nesse sentido, práticas como o uso de materiais sensoriais, jogos e atividades dinâmicas mostraram-se significativas para a aproximação com a linguagem escrita e para o desenvolvimento de habilidades importantes nesse processo.

Além disso, a vivência no PIBID contribuiu de maneira significativa para a minha formação, possibilitando a construção e o fortalecimento da identidade docente, a partir do contato direto com a realidade escolar, das trocas com a professora supervisora e das reflexões sobre a prática pedagógica.

Dessa forma, compreende-se que experiências como essa são fundamentais na formação inicial de professores, ao

proporcionarem não apenas o aprendizado técnico, mas também o desenvolvimento de uma prática mais consciente, sensível e comprometida com a educação e com o desenvolvimento integral das crianças.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Pibid – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Brasília, DF: CAPES, 2024. Disponível em: [www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/pibid](http://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/pibid). Acesso em: 18 mar. 2026.

NÓVOA, Antonio. Firmar a posição como professor. Afirmar a profissão docente. Cadernos de Pesquisa v.47 n.166 p.1106-1133 out./dez. 2017. Acesso em: 19 mar. 2026.

**DA OBSERVAÇÃO À MEDIAÇÃO:  
RELATO DE EXPERIÊNCIA DOCENTE NA EDUCAÇÃO  
INFANTIL NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**

Maria Clara de Almeida<sup>1</sup>  
maria.clara@estudante.ufscar.br

Maria Iolanda Monteiro<sup>2</sup>  
mimonteiro@ufscar.br

Poliana Bruno Zuin<sup>3</sup>  
polianazuin@ufscar.br

## **RESUMO**

O presente trabalho consiste em um relato de experiência que descreve as vivências e percepções de uma bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), graduanda do curso de Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), vivenciadas no Colégio de Aplicação da UFSCar (CAU), durante o ano de 2025. As atividades foram desenvolvidas em uma

---

<sup>1</sup> Graduada em Pedagogia. Atuou no PIBID nos anos de 2024 e 2025- Capes.

<sup>2</sup> Docente do Departamento de Teorias e Práticas da Universidade Federal de São Carlos, Doutora em Educação. Líder do grupo de pesquisa “PPLE -Políticas e Práticas de Leitura e Escrita”. ORCID id: <https://orcid.org/0000-0002-4534-1437>.

<sup>3</sup> Professora Doutora do Colégio de Aplicação da UFSCar -CAU-UFSCar, Docente do Programa de Pós-Graduação em Linguística – PPGL-UFSCar, Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE-UFSCar, Supervisora e bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID Letramentos e Alfabetização no CAU-UFSCar, coordenadora do Programa de Extensão “Linguagens na Educação Infantil – LEDIF – ProEX-UFSCar e de muitos projetos atrelados a esse programa. Coordenadora do Grupo de Pesquisa: Práticas de Letramentos e Ensino e Aprendizado da Língua Materna- Diretório de Pesquisa do CNPQ [dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/8678982523369691](http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/8678982523369691).

turma de Educação Infantil, composta por crianças de quatro anos de idade, e envolveram o planejamento e a aplicação de propostas pedagógicas voltadas à temática étnico-racial, bem como práticas que incentivaram o contato das crianças com a linguagem escrita, a partir da mediação docente. As propostas incluíram atividades com letras, números, registros gráficos e escrita espontânea, mediadas de maneira intencional pela bolsista e pela professora regente. A experiência possibilitou a articulação entre teoria e prática, evidenciando a importância da mediação docente, do diálogo e da escuta no processo de aprendizagem infantil.

## INTRODUÇÃO

Ingressei no curso de Licenciatura em Pedagogia da UFSCar em 2019 e durante os primeiros anos não me identifiquei de imediato com uma teoria específica ou com uma faixa etária determinada. O que me despertava maior interesse era o processo de aprendizagem em si, especialmente a forma como o cérebro é capaz de adquirir novos conhecimentos. A partir disso, me aproximei do processo de alfabetização, atuando, em diferentes momentos, com crianças de seis a oito anos.

Contudo, ao me inscrever no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), já nos anos finais da graduação, tive a oportunidade de integrar o núcleo de alfabetização, onde atuaria no Colégio de Aplicação Universitária (CAU), em uma turma de crianças de quatro anos, o que representou um novo desafio para minha formação docente.

No âmbito do programa, foi necessário planejar e desenvolver atividades que abordassem as relações étnico-raciais, articuladas às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e ao projeto proposto pela professora orientadora. Foi a partir do olhar atento da Poliana, professora regente da turma e também minha supervisora do programa, especialmente no planejamento de

atividades que consideravam as singularidades das crianças, que me encantei ainda mais pela prática desenvolvida na Educação Infantil.

Tendo recentemente concluído o Trabalho de Conclusão de Curso sobre a compreensão leitora nos anos iniciais da alfabetização, chamou-me a atenção a prática pedagógica da professora, fundamentada em teóricos que dialogam com minha formação, como Vygotsky e Bakhtin. Pude observar uma prática marcada pela escuta, pelo diálogo, pelas trocas significativas, pelo uso intencional da literatura e por práticas letradas que inseriam as crianças de forma orgânica no processo de alfabetização, respeitando o tempo e o percurso de cada uma.

A partir das observações realizadas nas rodas de conversa e nas atividades de desenho, nas quais algumas crianças demonstravam interesse por letras, números e escrita, passaram a ser propostas atividades que dialogavam com as curiosidades individuais. A iniciativa surgiu de forma pontual, a partir do pedido de uma criança para realizar contas simples de matemática, e gradualmente se expandiu para o restante da turma.

As atividades variavam e apresentavam diferentes níveis de complexidade, de acordo com as individualidades de cada criança, envolvendo propostas como a escrita do próprio nome, o reconhecimento de letras associadas às figuras e a realização de operações matemáticas simples, sempre sob o acompanhamento atento da mediação docente.

## **DESENVOLVIMENTO DOS TRABALHOS**

Como já mencionado, as ações desenvolvidas do CAU envolveram o planejamento e a aplicação de propostas pedagógicas voltadas à temática étnico-racial, bem como atividades relacionadas à mediação docente no processo de pré-alfabetização, realizadas em parceria com a professora regente.

No que se refere à temática étnico-racial, as atividades foram planejadas considerando a faixa etária das crianças e o caráter lúdico das propostas, com o objetivo de favorecer o contato com

diferentes representações e promover a valorização da diversidade. Durante a aplicação, as crianças participaram das atividades, interagindo com os materiais e com os colegas, o que possibilitou momentos de troca, diálogo e expressão. Escrevemos, eu, Poliana e a Profa. Dra. Maria Iolanda Monteiro, o título “Relato de Experiência: contação de história e intervenção étnico racial” (2025), para o X Enalic.

Paralelamente, foram desenvolvidas atividades voltadas ao incentivo da escrita, respeitando as capacidades e os tempos de aprendizagem de cada criança. Inicialmente, as propostas eram realizadas em folhas avulsas, nas quais eram disponibilizadas letras e números para que as crianças pudessem copiar e registrar e explorar os traçados gráficos. Posteriormente, com a introdução dos cadernos, passaram a ser utilizados carimbos com figuras, a partir dos quais as crianças eram incentivadas a registrar letras, palavras ou tentativas de escrita relacionadas às imagens. Além da escrita alfabética, os números também integraram as atividades, com contas simples, favorecendo o desenvolvimento do raciocínio matemático.

As atividades de pré-alfabetização foram mediadas tanto por mim, quanto pela professora regente, que acompanhava as produções das crianças, oferecendo orientações e estímulos de acordo com as necessidades individuais. As propostas realizadas possibilitaram a ampliação do contato das crianças com a linguagem escrita, sem caráter de alfabetização formal, priorizando a participação, o interesse e a autonomia no processo.

## **PERCURSO PROFISSIONAL E ACADÊMICO**

A participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), bem como a vivência no CAU, permitiram compreender, de maneira mais aprofundada, a complexidade do trabalho pedagógico na Educação Infantil, especialmente no que se refere ao planejamento, à mediação docente e à observação dos processos de aprendizagem individuais, em contextos reais.

Ao longo do projeto, foi possível articular os conhecimentos teóricos adquiridos na formação inicial com as situações vivenciadas em sala de aula. Nesse sentido, a prática docente evidenciou princípios defendidos por Vygotsky, ao compreender a aprendizagem como um processo social, mediado pela interação com o outro, no qual o professor exerce papel fundamental na promoção do desenvolvimento (VYGOTSKY, 2000). As intervenções realizadas durante as atividades demonstraram a importância da mediação intencional, respeitando os níveis de desenvolvimento das crianças e favorecendo avanços a partir da interação.

A atuação em parceria com a professora regente também possibilitou vivenciar uma prática pedagógica pautada no diálogo e na construção coletiva do conhecimento. Essa experiência se articula com a perspectiva bakhtiniana, que compreende a linguagem como um processo essencialmente dialógico, construído na relação entre os sujeitos (BAKHTIN, 1997). As propostas desenvolvidas em sala de aula, especialmente aquelas relacionadas à escrita e à expressão oral, reforçaram a importância da escuta, da interação e do reconhecimento das múltiplas vozes presentes no contexto educativo.

Além disso, o planejamento e a realização das atividades de pré-alfabetização permitiram compreender a escrita como prática social, construída gradualmente por meio da interação e da mediação docente. Essa compreensão dialoga tanto com Vygotsky, ao enfatizar o papel do outro mais experiente no processo de aprendizagem, quanto com Bakhtin, ao reconhecer a linguagem como espaço de produção de sentidos, marcada pelas experiências e pelo contexto social das crianças.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A experiência vivenciada a partir do PIBID no CAU foi fundamental para minha formação profissional e pessoal, pois possibilitou uma aproximação com uma realidade de Educação Infantil e com os desafios cotidianos da prática docente. A atuação

no CAU permitiu compreender, de forma mais sensível, que o trabalho do professor na Educação Infantil vai além do planejamento de atividades, envolvendo escuta, observação e constantes intervenções mediadas pelas necessidades das crianças.

A convivência com a professora Poliana e com as crianças possibilitou aprendizagens que não se restringem aos conteúdos pedagógicos, mas se estendem às relações humanas que se estabelecem no espaço escolar. Observar os avanços das crianças, acompanhar seus processos e participar ativamente de suas descobertas reforçou minha compreensão sobre a importância de uma prática pedagógica sensível, comprometida e atenta às singularidades de cada sujeito.

Por fim, a participação no PIBID reafirmou minha escolha pela docência e evidenciou o valor de uma formação inicial que articule teoria e prática de maneira significativa. As experiências construídas ao longo do projeto permanecem como referência para minha atuação profissional futura, contribuindo para a construção de um olhar mais crítico, reflexivo e humano sobre o fazer docente na Educação Infantil.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

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

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

# DIÁLOGOS ENTRE TEORIA E PRÁTICA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Dirlei Luciano Benatti<sup>1</sup>  
dirleibenatti@estudante.ufscar.br

Vitória Figueroa<sup>2</sup>  
vitoryafigueroa@estudante.ufscar.br

Poliana Bruno Zuin<sup>3</sup>  
polianazuin@ufscar.br

## Resumo

O presente trabalho tem como objetivo tecer reflexões da importância da teoria e da prática para o professor de linguagem em formação inicial, bem como apresentar um relato de experiência, oriundo do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID). Para isso, utilizou-se os escritos de Freire (1987),

---

<sup>1</sup> Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos (Bolsista CNPq)

<sup>2</sup> Graduada em Licenciatura em Letras Português-Espanhol pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professora de língua portuguesa e de espanhol. Ex-bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES) e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, com experiência em pesquisa na área de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.

<sup>3</sup> Professora Doutora do Colégio de Aplicação da UFSCar -CAU-UFSCar, Docente do Programa de Pós-Graduação em Linguística – PPGL-UFSCar, Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE-UFSCar, Supervisora e bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID Letramentos e Alfabetização no CAU-UFSCar, coordenadora do Programa de Extensão “Linguagens na Educação Infantil – LEDIF – ProEX-UFSCar e de muitos projetos atrelados a esse programa. Coordenadora do Grupo de Pesquisa: Práticas de Letramentos e Ensino e Aprendizado da Língua Materna- Diretório de Pesquisa do CNPq [dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/8678982523369691](http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/8678982523369691).

Mizukami (1986), Geraldi (1997), Kleiman (2007) e Libâneo (1985). No que tange os aspectos metodológicos, fez-se o uso da abordagem documental bibliográfica (Gil, 2002). Dessa forma, sugere-se a importância do educador dominar os aspectos teóricos para realizar uma prática pedagógica mais reflexiva e crítica durante seu processo de formação docente, o qual ocorre todos os dias, dentro da sala aula, entre professor e aluno.

Palavras-chave: PIBID; Aula de linguagem; Teoria e Prática.

## INTRODUÇÃO

O contexto atual é marcado pela discussão sobre a importância da formação inicial docente durante sua trajetória nos cursos de licenciatura, em outras palavras, como ocorre a relação do que é aprendido/construído durante as disciplinas curriculares institucionalizadas e, de fato, a prática em sala de aula. Nesse percurso formativo, o educador busca bases teórico-metodológicas dentro da universidade, isto é, lendo autores (re) conhecidos em sua área do conhecimento, participando de projetos de ensino e extensão, de certa forma, construindo sua bagagem profissional.

Nessa perspectiva, espera-se que, com esse conhecimento adquirido nas disciplinas e projetos, o professor rompa com práticas tradicionais que privilegiam um ensino transmissivo de conteúdos visando sua memorização quantitativa (nesse ensino a importância não recai na qualidade) por parte do aluno. Ainda sobre essa abordagem, vale salientar que o aluno exerce o papel de um sujeito passivo no processo de ensino e aprendizagem, nas palavras de Mizukami (1986, p.9): uma espécie de “tábula rasa”.

Distanciando-se dessa prática mecanicista e descontextualizada, o Programa de Iniciação à Docência (PIBID), a partir das formações oferecidas aos estudantes, propõe um modelo de educação baseado em uma pedagogia da reflexão, criticidade e da emancipação (Freire,1987; hooks, 2020). Dessa forma, o licenciando é provocado a questionar as estruturas curriculares,

políticas e ideológicas que fazem/farão parte de seu cotidiano como professor em que, mesmo com todas as dificuldades encontradas, “[...] sugere inventar uma nova linguagem para re-situar as relações entre professor e aluno dentro de práticas pedagógicas que abrem, em vez de fechar, as fronteiras do conhecimento e da aprendizagem” (Giroux,1999, p.194).

Por isso, durante a prática em sala de aula é essencial que professores e alunos, juntos, construam o conhecimento, estejam abertos ao erro e, caso seja necessário, adaptem adaptar a metodologia a fim de propiciar um ensino significativo a ambos. Assim, Lima (2002, p. 41) afirma que “o trabalho docente é colocar esses saberes em movimento e, dessa forma, construir e reconstruir o conhecimento ensinando e aprendendo com a vida, com os livros, com a instituição, com o trabalho, com as pessoas, com os cursos que frequenta, com a própria história”.

O presente capítulo está organizado da seguinte forma: inicialmente, apresenta-se a introdução; em seguida, propõe-se uma reflexão sobre o papel docente na (re)construção do conhecimento, com ênfase nas aulas de linguagem. Na sequência, expõe-se o relato de uma prática pedagógica desenvolvida no âmbito do PIBID e, por fim, tecem-se as considerações finais.

## **O PAPEL DOCENTE NA (RE)CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NO AMBIENTE ESCOLAR: A AULA DE LINGUAGEM**

O ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica passa por contínuas transformações, impulsionadas pelo acesso a novos gêneros discursivos. Esse cenário impõe aos alunos o desafio de produzir e interpretar textos multimodais de forma cada vez mais frequente. Sendo necessário, portanto, não só dominar grafemas e fonemas da língua, mas também entendê-la como prática social, ou seja, usar a linguagem com autonomia e segurança em diferentes esferas da sociedade.

Porém, por muito tempo a aula de português esteve atrelada à leitura de textos de autores consagrados da literatura nacional/portuguesa e a atividades de cunho gramatical, ou seja, a aula de linguagem era vista como espaço de cópia e memorização dos aspectos linguísticos/literários da variedade de prestígio que uma parcela pequena da população dominava (Soares, 2002; Bunzen, 2005). Ao encontro dessa ideia, Geraldi (1997) explica como era, por exemplo, o trabalho com o texto nas aulas de LP:

Nem sempre o texto teve a relevância que tem hoje no ensino de língua portuguesa. [...] sua presença tinha uma forma de inserção muito particular. Mesmo com a predominância do ensino gramatical (“o verdadeiro conteúdo do ensino” das aulas de português), o texto aparece como um modelo, em vários sentidos: 1. Objeto de leitura vozeada: [...] lia melhor quem se aproximava do modelo, isto é, da leitura do professor; 2. Objeto de imitação: o texto era lido como modelo para a produção de texto dos alunos; 3. Objeto de uma fixação de sentidos: o significado de um texto será aquele que a leitura privilegiada pelo professor ou do crítico do seu gosto disse que o texto tem (Geraldi, 1997, p. 105-107).

Por vezes, ainda, o professor escolhe, primeiro, o conteúdo gramatical que ele pretende ministrar para, em seguida, encontrar textos que contemplem tais aspectos sintáticos, ou seja, trabalhando o texto como *pretexto* Lajolo (2009). Nesse sentido, o nosso papel enquanto educadores é propiciar um ensino que se afaste de planejamentos meramente metalinguísticos, buscando oferecer habilidades discursivas para o exercício da cidadania em diferentes esferas sociais, inclusive em espaços de decisões políticas (câmara de vereadores, deputados, senado etc). Contudo, precisamos entender o contexto docente no ambiente escolar atualmente, em outras palavras, “diversas tarefas extras, salas de aulas lotadas, relatórios de desenvolvimento, reuniões com pais e alunos com diferentes dificuldades” (Cardoso; Souza, 2024, p.129).

Apesar desse contexto desafiador, o qual também faz/fará parte da nossa construção enquanto docentes, ou seja, como nós,

que estamos no início da atividade docente podemos transformar esse dia a dia menos estressante? Morin (2001) nos dá uma pista:

[...] nenhuma técnica de comunicação, do telefone a internet, traz por si mesma a compreensão. A compreensão não pode ser quantificada. **Educar para compreender a matemática ou uma disciplina determinada é uma coisa; educar para a compreensão humana é outra coisa.** Nela encontra-se a missão propriamente espiritual da educação: ensinar a compreensão entre as pessoas como condição e garantia da solidariedade intelectual e moral da humanidade (2001, p. 93, grifos nossos).

Ou seja, nossa profissão não só é política, mas deve ser também humana. Assim, ao tomar a decisão de levar tal texto e não outros, igualmente, o nosso posicionamento frente aos alunos é o resultado das nossas escolhas ideológicas enquanto sujeitos que acreditamos que, a partir de determinado tema, poderemos contribuir para sua emancipação na comunidade em que estes sujeitos estão inseridos.

Dessa forma, pensar a aula de linguagem, no contexto atual, com estudantes *nativos digitais* (Prensky, 2001), é (re) pensar práticas pedagógicas que promovam protagonismo estudantil para expor suas opiniões, dúvidas e questionamentos em relação à sociedade. Isso ocorre, somente, se construirmos espaços de conscientização da própria realidade em que os sujeitos estão inseridos, nesse sistema opressivo capitalista. Essa perspectiva dialoga com Freire (1996, p. 38), ao lembrar que “a educação deve ser prática de liberdade, permitindo que os sujeitos leiam criticamente o mundo”.

A adoção de uma abordagem humana e crítica no planejamento pedagógico diário resulta em uma prática naturalmente coletiva, configurando-se “[...] com vários participantes que têm diferentes saberes e os mobilizam (em geral cooperativamente) segundo interesses, intenções e objetivos individuais e metas comuns” (Kleiman, 2007, p.5). À medida que os educadores enxergam o aluno como um ser que detém

curiosidades e saberes prévios ou um repertório sociocultural amplo, é sua responsabilidade promover espaços seguros e acolhedores em que ele possa construir suas próprias concepções de conhecimento, com isso, o professor passará a ter função de mediador, afastando-se do papel de transmissor.

Vale salientar que a formação de professores, principalmente a de nível inicial, é de extrema relevância para sua prática e constituição docente. Dessa forma, o PIBID é um dos primeiros contatos com o “chão” da sala de aula, ou seja, a partir dele podemos ter a oportunidade de entender a relação entre teoria e prática, buscando relacioná-las durante a real atuação. Além disso, o início da relação professor e aluno, nossos acertos, erros e descobertas durante o processo formativo são potencializados nesse contexto. É durante a práxis educativa que nos constituímos docentes, melhor dizendo:

Não nos tornamos professores da noite para o dia. Ao contrário, fomos constituindo essa identificação com a profissão docente no decorrer da vida, tanto pelos exemplos positivos, como pela negação de modelos. É nessa longa estrada que vamos constituindo maneiras de ser e estar no magistério (Lima, 2012, p. 39).

Por esse ângulo, paulatinamente, tornamo-nos educador, construindo nosso repertório com base em experiências positivas ou negativas presenciadas no contato com o ambiente escolar. Também, aceitando nossas limitações, as dificuldades impostas pela profissão, mas, antes de tudo, como explica Freire (1968, p.2), em *Considerações sobre o ato de estudar*, “[...] quem estuda não deve perder nenhuma oportunidade, em suas relações com os outros, com a realidade, para assumir uma postura curiosa. A de quem pergunta, a de quem indaga, a de quem busca”. Corroborando com essa ideia, Libâneo (1985) esclarece que:

O trabalho docente deve ser contextualizado histórica e socialmente, isto é, articular ensino e realidade. O que significa isso? **Significa perguntar, a cada momento, como é produzida a realidade humana**

**no seu conjunto; ou seja, que significado têm determinados conteúdos, métodos** e outros eventos pedagógicos, no conjunto das relações sociais vigentes. (Libâneo, 1985, p.137, grifos nossos).

Partindo desse pressuposto, ao valorizar a prática pedagógica, saímos do âmbito imaginário ou das ideias. Tardif (2002, p.53) menciona que é através dela que os professores “retraduzem sua formação e a adaptam”, eliminando aquilo que é desnecessário/inútil para o contexto da sala e conservando o que “pode servir-lhes de uma maneira ou outra”.

Portanto, a formação inicial não se encerra no domínio de conceitos teóricos ou metodológicos, mas na capacidade de mobilizá-los diante da complexidade do cotidiano escolar. Nesse sentido, o PIBID atua como o elo necessário entre a academia e a escola. Para ilustrar essa articulação, apresenta-se a seguir o relato de uma prática pedagógica que materializa as reflexões feitas até o momento.

## **A PRÁTICA EM FOCO: PERCEPÇÕES DE UMA EGRESSA DO PIBID**

É papel da linguística aplicada teorizar sobre problemas do mundo real, isto é, analisar fenômenos da língua em uso. Entre esses fenômenos, destaca-se o ensino de línguas nas escolas.

Diante desse cenário, discutir o ensino na atualidade implica reconhecer sua complexidade em meio a um cenário de desvalorização e precarização da profissão docente. Em grande parte, tal situação ocorre porque a educação no Brasil fica à mercê de políticas públicas ineficientes, muitas vezes marcadas por falhas de implementação, ausência de monitoramento contínuo, desalinhamento com a realidade das escolas. Além disso, a falta de

engajamento dos agentes envolvidos e a descontinuidade dessas políticas comprometem seus resultados e impactos a longo prazo.<sup>4</sup>

Nessa perspectiva, é importante considerar que a trajetória profissional docente não se constitui de forma igual, mas atravessa diferentes fases ao longo da carreira. Conforme propõe Michael Huberman (2000), os primeiros anos de docência (compreendidos como a fase de “entrada na carreira”, entre o primeiro e o terceiro ano) são marcados por um período de sobrevivência, caracterizado pelo choque entre a formação universitária e as demandas concretas das salas de aula da educação básica, bem como pelas tensões entre os ideais construídos na graduação e a realidade do cotidiano escolar. Levando isso em consideração, a consolidação dos saberes docentes depende de uma articulação bem feita entre teoria e prática, o que evidencia a relevância dessa relação dialética ser vivenciada ainda durante a formação inicial. Nesse sentido, o PIBID, como uma política pública eficiente, busca fortalecer a formação docente na graduação, visando antecipar o vínculo entre estudantes de licenciatura e as salas de aula de escolas públicas.

Além disso, ao possibilitarem que licenciandos se aproximem, desde a universidade, das realidades escolares plurais, o PIBID contribui também para o desenvolvimento de uma identidade docente mais crítica e situada. Tal perspectiva dialoga com a reflexão de Nóvoa (2001, p. 3) ao afirmar que “mais importante do que formar é formar-se”, enfatizando que é na relação com o outro (neste caso, com os educandos e com os demais colegas de profissão) e nas experiências vividas ao longo do processo de ensino e aprendizagem que os sujeitos se constituem enquanto educadores.

O PIBID, nesse sentido, funciona como uma semente, que é cultivada desde os anos iniciais pelos coordenadores, supervisores, professores e demais colegas pibidianos. É na troca de saberes com outros educadores (em formação inicial ou contínua) que se enraíza

---

<sup>4</sup> O problema de políticas públicas que não funcionam — ou funcionam. In: Insper, 2022. Disponível em: <https://www.insper.edu.br/pt/noticias/2022/11/o-problema-de-politicas-publicas-que-nao-funcionam---ou-funciona>. Acesso em: 7 abr. 2026.

no licenciando o ato de ensinar, que implica uma eterna reflexão; já que a teoria, por si só, não garante a prática, assim como a prática desprovida de reflexão tende a se esvaziar de sentido. É nesse entrelaçamento que o programa se insere, ao promover experiências que permitem ao futuro docente articular, de forma crítica, o que aprende e o que vivencia.

Foi no contexto do PIBID, desenvolvido na escola pública municipal EMEB Dalila Galli Profa, localizada na periferia da cidade de São Carlos, que esse entrelaçamento se tornou evidente para mim que, na época, estava no terceiro ano da graduação em Letras. Em meio a vários momentos reais da sala de aula de uma turma superlotada do 8º ano do ensino fundamental II, na qual trabalhava com o gênero discursivo contos de terror, buscando relacionar os temas abordados com a realidade dos alunos, como quando surge a pergunta: “um dos alunos da turma tem dificuldade para ler e escrever, e agora? o que eu faço?”, poder contar com a orientação da minha supervisora, coordenadora e companheiros pibidianos da época fez toda a diferença. Tal acompanhamento de professores supervisores, inclusive, cumpre função decisiva, de acordo com Machado e Trindade (2024), pois oferece:

[...] mediação experiente, feedback criterioso e apoio emocional, favorecendo que o licenciando assuma responsabilidades progressivas sem perder de vista a ética do cuidado, a escuta ativa e a coerência pedagógica do projeto formativo da escola.

Foi em uma aula que regi, sob a supervisão da professora da turma, que entendi o real significado de uma frase que havia escutado em uma das reuniões do programa: “cada aluno é um universo”. Ao ver os olhinhos brilhando de alguns alunos por conseguirem colocar em prática o que haviam aprendido e, ao mesmo tempo, a preocupação de outros por não estarem conseguindo, isso finalmente fez sentido pra mim. Antes disso, essa frase não fazia sentido para mim. Não fazia porque eu ainda não a tinha vivenciado. Faltava assimilá-la. Quando isso aconteceu, eu a entendi de fato.

No entanto, a vivência como pibidiana não me trouxe apenas assimilações positivas. Muitas inquietações surgiram. E talvez o PIBID não traga todas as respostas prontas aos licenciandos, mas certamente contribuirá para que esses sujeitos comecem a (re) pensar sobre a sua prática que começa a ser escrita. E o fato de pensarmos sobre isso ainda em um momento inicial, marcado por descobertas e experimentações, é de suma importância para nos tornarmos educadores comprometidos com a “emancipação humana, posta por uma pedagogia da autonomia” (Freire, 1996).

Além disso, é importante ressaltarmos que a Linguística Aplicada, enquanto ciência voltada para as “práticas sociais” (Moita Lopes, 2006, p. 23), reconhece que é necessário rompermos com discursos tidos como universais e fechados, isto é, questionar o paradigma tradicional, o que implica, naturalmente, em uma mudança em direção a outro olhar. Entretanto, ao deslocarmos o nosso olhar, enquanto pesquisadores e professores, não devemos desconsiderar ou até mesmo apagar os olhares fundadores do ensino. Eles não devem ser esquecidos, mas sempre questionados e, como educadores, é necessário sermos abertos à contigência, isto é, disponíveis para possíveis “desconstruções”, conforme Peroza (2024, p. 15) aponta:

Esse percurso exige tempos de reflexão guiada e uma cultura de acompanhamento formativo que legitime o erro como ocasião de análise e melhoria. A práxis ganha densidade quando o estudo retorna à experiência para iluminá-la, e a experiência retorna ao estudo para interrogá-lo, num vaivém que educa o olhar e orienta escolhas pedagógicas em situações de incerteza.

É justamente nesse movimento de “vaivém” entre teoria e prática que a formação docente se (apro) funda. Quando a prática investigada se consolida, o licenciando “ultrapassa a simples aplicação de métodos e passa a ler a escola como campo de produção de conhecimento, atribuindo sentido público às decisões didáticas e reconhecendo a docência como um gesto que combina

responsabilidade intelectual, compromisso ético e inserção cultural no território em que atua” (Deimling; Cruz; Favarin, 2025).

Diante desse complexo cenário, compreendemos que a formação docente se constrói na e com a prática. Em vista disso, o PIBID, ao antecipar a vivência da sala de aula, evidencia a potência de políticas públicas que aproximam universidade e escola, favorecendo uma formação mais crítica e situada.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste artigo, buscamos evidenciar que a formação docente não se reduz ao domínio apenas de uma das vertentes - teoria ou prática. As duas não caminham isoladamente, pelo contrário, caminham juntas, em um constante diálogo. Nesse sentido, a parceria entre universidade e escolas públicas mostra-se fundamental para a construção e consolidação de um professor crítico, reflexivo e comprometido com seus alunos, bem como com a realidade em que atua.

Sendo assim, o PIBID se destaca como uma política pública que antecipa essa aproximação, de modo a facilitar as dificuldades esperadas dos primeiros anos de carreira docente (Huberman, 2000), através experiências concretas que tensionam, ressignificam e aprofundam os conhecimentos construídos na formação inicial. O programa possibilita, assim, o desenvolvimento de uma identidade docente marcada pela escuta e abertura com às desconstruções, por vezes desafiadoras, mas fundamentais ao processo formativo.

Nesse percurso, o relato de experiência apresentado reforça a ideia de que é na vivência concreta da sala de aula que muitos dos pressupostos teóricos ganham sentido. As inquietações, os desafios e as descobertas narradas não apenas ilustram, mas materializam o processo de construção da identidade docente, revelando que aprender a ensinar implica, antes, experimentar, refletir e, sobretudo, (re) significar continuamente a própria prática, afinal, como aponta Nóvoa (2001), é na escola, no contato com os sujeitos e com as situações reais de ensino, que o professor se forma.

Sob essa ótica, compreendemos que ensinar não é um ato neutro, mas uma prática atravessada por escolhas, valores e posicionamentos, que são elaborados por meio de uma escuta e um olhar questionador. Como nos ensina Freire (1996), a docência constitui-se como um ato político, comprometido com a formação de sujeitos críticos e com a transformação da realidade social.

Dessa forma, é na prática pedagógica que o professor (re) traduz e (re) adapta sua formação, mobilizando saberes conforme as demandas do cotidiano escolar e ressignificando, de forma contínua, aquilo que aprende ao longo de sua trajetória (Tardif, 2002).

## REFERÊNCIAS

- BUNZEN, C. S. **Livro didático de Língua Portuguesa: um gênero do discurso**. 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005
- CARDOSO, F.A.C; SOUZA, D.D de. Inteligência Artificial: Precauções e contribuições no ensino de Língua Portuguesa (produção textual). **Caderno de Letras da UFF**, Niterói, v.35, n.69, p.114-136, 12, 2024. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/cadernosdeletras/issue/view/3138>. Acesso em 02 de abril. 2026.
- DEIMLING, N. N. M; CRUZ, M. E. da S; FAVARIN, G. B. **Os impactos do PIBID na formação de estudantes dos cursos de licenciatura: estado do conhecimento**. Revista Uece REDUFOR, v. 10, e15317, 2025.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Ed. 17ª, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GIROUX, H. A. **Cruzando as Fronteiras do Discurso Educacional**. Porto Alegre. Artes Médicas Sul, 1999.

HOOKS, B. **Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática**. São Paulo: Elefante, 2020.

HUBERMAN, M. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In: NÓVOA, A. (org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto, 2000.

KLEIMAN, A. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. In: **Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, Dez, 2007. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/viewFile/242/196>. Acesso em: 19 de set. 2025.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: A pedagogia crítica social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1985. 149p.

LIMA, M. S. L. **Estágio e aprendizagem da profissão docente**. Brasília: Líder Livro, 2012.

LIMA, M. S. L.; SALES, J. de O. C. B. **Aprendiz da prática docente: a didática no exercício do magistério**. Fortaleza-CE: Demócrito Rocha, 2002.

MACHADO, A. F.; TRINDADE, P. dos Santos. **O papel do professor orientador no PIBID: reflexões sobre a formação e valorização docente**. *Relatórios de Conjuntos de Dados*, v. 3, n. 1, p. 149–152, out. 2024.

MOITA LOPES, L. P. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MORIN, E. **Os Sete saberes necessários à Educação do Futuro**. São Paulo: Editora Cortez, p.13-64, 2001.

NÓVOA, A. **Professor se forma na escola**. *Revista Nova Escola*, 2001.

PEROZA, M. A. de R. **A relação teoria e prática: pressupostos da práxis para a formação continuada de professores da Educação Infantil**. *Revista Práxis Educativa*, v. 19, 2024.

PRENSKY, M. **Aprendizagem baseada em jogos digitais**. São Paulo: Senac, 2001.

SOARES, M. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. (org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002.

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

