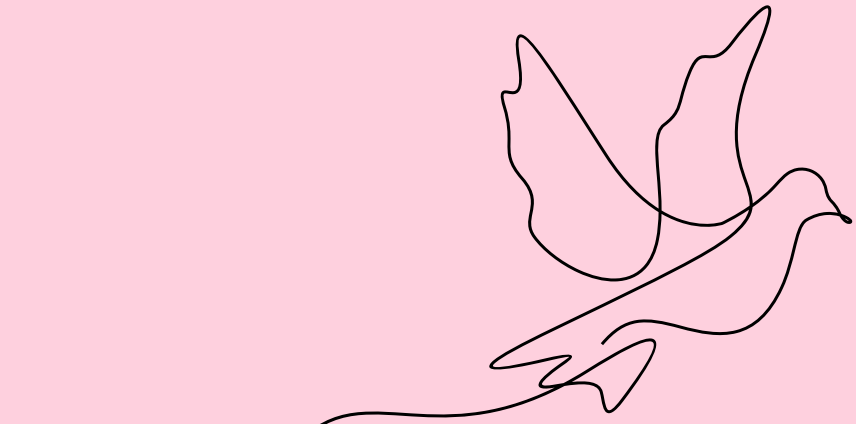
falatu!

ISSN 3086-111X

VOL. 2, N. 6, 2026



EXPERIÊNCIAS SENTIPENSANTES NA EDUCAÇÃO



Ouço um chilrear –
há uma criança e há pássaros –
de quem esse canto?
(Maria Valéria Rezende)

Organizadoras desta edição
Patrícia Silva Rosas de Araújo DME|CE|UFPB
Maria Graciele de Lima DME|CE|UFPB
Nádia Jane de Sousa DHP|CE|UFPB

ISSN 3086-111X

É permitido compartilhar este material — copiar e redistribuir em qualquer suporte ou formato — desde que citada a autoria e observados os termos da licença CC BY-NC-ND. Os conceitos, hipóteses, opiniões, conclusões e recomendações apresentadas são de inteira responsabilidade dos autores, assim como a indicação e utilização de fontes bibliográficas, iconográficas, tabelas e/ou gráficos. As ideias aqui expressas não refletem, necessariamente, a visão da Fala Tu!

EXPEDIENTE

Editora-chefe
PatríciaSilvaRosas de Araújo DME/CE/UFPB

Editoras adjuntas
Fabrini Katrine daSilva Bilro DME/CE/UFPB
Gilvete de Lima Gabriel DME/CE/UFPB/UFRR

Comissão Editorial
Adlene Silva Arantes | UPE
Débora Amorim Gomes da Costa-Maciel | UPE
Dieison Prestes da Silveira | UFPB
Josué Carlos S. Santos | USP
Manassés Morais Xavier | UFCG
Maria Graciele de Lima | UFPB
Maria Margareth de Lima | UFPB
Maricélia Ribeiro Jorge | PMCG
Monique Alves Vitorino | UPE

Colaboração Editorial Estudantil| UFPB
Hugo Darlyson de Araujo Andrade

Editoração
Patrícia Silva Rosas de Araújo

Conselho Consultivo

Amasile Coelho L. C. Sousa | UEPB
Ana Cláudia de França | UFPE
Cícero Pedroza Silva | UFPB
Haila Ivanilda da Silva | UFPE
Isabelle de Araújo Pires | PMCG
Jéfferson Luiz B. L. Silva | UFPB
João Gilberto Farias Silva | UFPE
Josias Ferreira da Silva | UERR
Luciano Nascimento | UEPB
Maria Leogete Joca da Costa | UFRR
Maria Lúcia. F. de Figueiredo Barbosa | UFPE
Rejane Dias da Silva | UFPE
Roziane Marinho Ribeiro | UFCG
Sebastião Monteiro Oliveira | UFRR
Tânia Guedes Magalhães | UFJF
Thayana Priscila Domingos da Silva |UFPB
Vera Lúcia Chalegre de Farias |UPE

Responsável Técnico/Suporte
AldenoraGiovana da Silva | UFPB
Maria Dayane Lira Dantas | UFPB

Endereço Editorial
Fala Tu! Contato:
contatorevistafalatu@gmail.com
Centro de Educação – Universidade Federal da Paraíba - Cidade Universitária – Campus I CEP 58059-970
João Pessoa, PB – Brasil

EDITORIAL

EXPERIÊNCIAS SENTIPENSANTES NA EDUCAÇÃO

Ouço um chilrear —
há uma criança e há pássaros —
de quem esse canto?
(Maria Valéria Rezende)

Pensar e viver as práticas da Educação frequentemente nos provocam reviravoltas de compreensão e nos trazem possibilidades para ressignificar escolhas, o que resulta, muitas vezes, em abertura para exercícios de escrita, levando a compartilhar esses caminhos. Quando nosso olhar percebe a experiência vivida, seja na dimensão do logos, seja nas ações mais comuns, quase inevitavelmente, desejamos comunicar e, no caso desta edição da Fala Tu!, resolvemos também poetizar.

Fomos buscar, no pensamento de Jorge Larrosa, a noção de "experiência", a ideia de sentipensar e corazonar em Orlando Fals Borda e Patricio Guerrero Arias, respectivamente, para nos dar suporte à linguagem verbal. As conversas que nasceram sobre nossos caminhos, apoiadas por essas concepções, por vezes foram desafiadoras, mas, sem dúvida, e sem nem sempre nos darmos conta, mudaram aspectos de perspectivas sobre a Educação e seus sentidos, sobre aprendizagens e sobre muitos passos em andamento, nesse caminho que é individual e coletivo, em uma interminável formação profissional e humana.

Os textos desta edição foram elaborados coletivamente, em um primeiro plano. Eles nasceram a partir de rodas de leitura e conversas norteadas por elas, do compartilhamento de vivências individuais e coletivas das/os estudantes em sua jornada formativa, descobrindo que as experiências angariadas ao longo do que já foi vivido no curso possibilitaram transformações, transmutações, consciência de fragmentos do vir a ser em processo.

Neste volume a que chamamos de Experiências sentipensantes na Educação, encontramos ensaios cronísticos e cartas, escritos elaborados nos contextos de estudos dos componentes curriculares Seminário Temático em Educação V e VI, durante o semestre de 2026.2, no curso de Pedagogia do Campus I, do Centro de Educação, da Universidade Federal da Paraíba (turno vespertino).

A esses escritos soma-se, ainda, a colaboração de participantes do Clube de Leitura Literária da UFPB com duas cartas ficcionais vindas de leituras marcantes durante o ciclo de 2025/2026 desse projeto de extensão.

A sequência dos textos está disposta da seguinte maneira: Ensaios cronísticos (compartilhando experiências formativas em Pedagogia sob reflexões à luz do pensamento de Larrosa), Cartas (tanto dirigidas a colegas de formação quanto dirigidas a um autor e a uma autora de obras literárias) e Referências das Cartas[1]. A escolha por separar as Referências das Cartas em um único lugar, assim como os gêneros textuais apresentados, tem como objetivo valorizar aspectos ficcionais e tornar a leitura mais fluida.

Por fim, esperamos que você goste dos nossos escritos. Eles poetizam nossas experiências porque acreditamos nessa dimensão humanística do que já trazemos em nossas bagagens formativas e existenciais. E, se tudo o que trazemos possui sua singularidade, também é verdade que nosso olhar é plural e é fato que vivemos em relação, em rede. Por isso mesmo, ler, conversar, escrever, rever o que foi escrito, ressignificar... tudo isso dá sabor às experiências, essas que podem nos levar a sentipensar quem estamos.

[1] Durante a escrita dos textos apresentados neste volume foi permitido o uso de ferramentas de Inteligência Artificial, tais como Gemini, Claude (Anthropic), Chat GPT e DeepSeek, em suas versões gratuitas e correntes, com o objetivo de dar suporte à revisão linguístico-textual, bem como no apoio às escolhas sinonímicas, não interferindo na autoria humana dos textos.

SUMÁRIO

ENSAIOS CRONÍSTICOS

AQUILO QUE A GRADUAÇÃO NOS PASSOU 9

O PLANO DE AULA E A ESCOLA 12

QUANDO OS RABISCOS NOS CONTAM HISTÓRIAS 16

DESCONSTRUIR O OLHAR PARA COSTURAR A DOCÊNCIA 20

PARA ALÉM DO PLANEJADO: A MAGIA DA EXPLORAÇÃO SONORA NA PRIMEIRA REGÊNCIA 23

ENTRE LEITURAS, VERSOS E MELODIAS 28

CAMINHOS PERCORRIDOS EM SEMINÁRIO TEMÁTICO EM EDUCAÇÃO V 32

VER, REVER, TRANSVER E VIVER 36

DESCOBERTAS DE LUZ 40

Cartas

DA TIMIDEZ À AUTORIA: QUANDO O SILÊNCIO VIRA VOZ E ARTE NA PEDAGOGIA 44

NOVOS OLHARES SOBRE A EDUCAÇÃO 46

CARTA 49

O OLHAR INCLUSIVO NA FORMAÇÃO DOCENTE 52

SAUDADE DOS FUTUROS QUE NÃO VIVI: ENTRE ESCOLHAS, RENÚNCIAS E POSSIBILIDADES — UMA REFLEXÃO SOBRE O LIVRO A BIBLIOTECA DA MEIA-NOITE 55

CAROLINA MARIA DE JESUS, SUA HISTÓRIA NÃO FICOU NO PASSADO 58

AQUILO QUE A GRADUAÇÃO NOS PASSOU

Ana Carolina Moreira Alves de Oliveira
Theany Rodrigues Silva

A escrita deste ensaio surgiu da possibilidade de recordar experiências vividas durante a graduação em Pedagogia e reconhecer quantas coisas passaram a fazer parte da nossa vida a partir desse percurso. A experiência que compartilhamos parte de uma trajetória individual[1], mas se abre a questões que também atravessam a formação universitária de maneira mais ampla. Por isso, o relato aparece em trechos e cada um deles é seguido de um comentário que o significa a partir dos aspectos teóricos que escolhemos. Segue o primeiro trecho:

> Talvez eu tenha entrado na Pedagogia achando que estava apenas escolhendo uma profissão, mas a graduação também estava me apresentando pessoas, lugares e experiências que eu não teria encontrado se tivesse seguido outro caminho. Venho de uma família composta por professoras e cresci tendo, dentro de casa, o maior exemplo do que significa trabalhar com Educação. Ouvi muitas vezes que não deveria seguir a docência, mas a Pedagogia continuava sendo uma possibilidade que, posteriormente, deixou de ser apenas uma ideia e começou a se tornar o caminho que me trouxe até aqui.

Essas palavras demonstram que quando olhamos para trás, algumas coisas só ganham sentido depois de terem acontecido. E nesse sentido, Jorge Larrosa compreende a experiência como *"isso* que *me* passa*"* (Larrosa, 2011, p. 5 – grifo do autor). Uma coisa é aquilo que acontece, outra é aquilo que, ao acontecer, toca-nos de algum modo. A experiência não está apenas no acontecimento, mas na relação que estabelecemos com ele e nos efeitos que produz em nós. Talvez seja justamente aí que ela se faça presente: no encontro entre aquilo que imaginamos viver e aquilo que a vida, sem pedir licença, nos apresenta. Continuando o relato:

> Lembro do primeiro dia de aula: apesar de ter chegado até ali, entrar em uma sala cheia de pessoas ainda era difícil e minha vontade era simplesmente voltar para casa. Ainda assim, continuei frequentando as aulas e, dia após dia, aquela rotina começou a se tornar parte da minha vida. Foi nesse movimento, quase sem perceber, que comecei a me sentir 'normal' novamente.

Já esse trecho agora apresentado pode ser associado ao "princípio da exterioridade", segundo o qual, a experiência envolve algo que vem de fora, que não

[1] Escolhemos não identificar qual das autoras deste ensaio apresenta seu relato de experiência, optando por tomar a narrativa compartilhada, principalmente em seu significado neste contexto.

depende da nossa vontade, mas que, ao nos alcançar, pode nos transformar (Larrosa, 2011). A universidade não foi apenas um lugar pelo qual passamos, como quem cumpre uma etapa; de alguma maneira, também foi um lugar que passou por nós. A dificuldade inicial da sala cheia convive, na memória, com as amizades que vieram depois e mostra que aquele percurso foi feito de mudanças e pequenas aberturas para o que ainda não conhecíamos. Por esse motivo,

> Se eu tentasse reunir tudo o que vivi desde que entrei na universidade, provavelmente deixaria muita coisa de fora, pois a graduação foi além das aulas e dos trabalhos. A aula de capoeira, os encontros com pessoas de outros países, os movimentos sociais, *as amizades*, a participação no Recital 'Nossa Vida em Versos' e a publicação de um artigo foram algumas das experiências que passaram a compor esse período. As amizades foram uma das experiências mais difíceis de construir; não aconteceram de uma hora para outra. Quando penso na graduação, lembro não apenas dos espaços que frequentei, mas também das pessoas que conheci e que passaram a integrar essa história.

Na época desses acontecimentos, talvez não imaginássemos que uma aula de capoeira, uma conversa com alguém que acabávamos de conhecer ou a publicação de um artigo pudessem se tornar lembranças tão importantes. A graduação não foi somente o conjunto de disciplinas que cursamos, foi também aquilo que surgiu sem que tivéssemos planejado: as pessoas, os espaços e as situações que nos permitiram descobrir outras possibilidades de nós mesmos. Assim,

> Entre as oportunidades que surgiram durante esse período, a publicação de um artigo teve um significado particular. Ver um trabalho meu publicado me permitiu reconhecer o esforço que havia por trás dele e, por um momento, sentir que eu era capaz e merecedora daquele reconhecimento. Nem sempre é fácil olhar para o que faço e reconhecer o próprio mérito.

Sobre essa experiência, a publicação do artigo não representou apenas a conclusão de um trabalho acadêmico, pois ao vê-lo publicado, pudemos reconhecer um esforço que, durante o processo, talvez não tivéssemos conseguido enxergar por inteiro. O acontecimento foi a publicação e o que ele passou a significar pertence à experiência que fizemos dele.

> Hoje, quando volto a esse percurso, percebo quantas coisas passaram a fazer parte da minha vida a partir daquela escolha. A graduação, portanto, não se resumiu às disciplinas ou à preparação para uma profissão; foi também o caminho pelo qual vivi situações que, de outra maneira, talvez não fizessem parte da minha história.

Essa maneira de olhar para o vivido encontra ressonância na dissertação *Transver ruínas: narrativas possíveis a partir de experimentações* (2023), de Suzane Remígio. Foi por ela que chegamos a um verso de Manoel de Barros: "o olho vê, a lembrança revê, e a

imaginação transvê" (Barros apud Remígio, 2023, p. 75). A autora parte dele para propor um olhar que vai além do que está diante dos olhos. *Transver* é deslocar o olhar habitual e imaginar sentidos para aquilo que parece já estar definido. Sem equiparar sua pesquisa às nossas experiências, vemos aí uma possibilidade de leitura: revisitar as lembranças da graduação também é *transver*, pois os acontecimentos continuam os mesmos, mas o olhar que lançamos sobre eles já não é aquele de antes.

Escrever sobre a graduação se tornou, para nós, mais do que recordar uma etapa concluída e, portanto, nossa passagem pela universidade não cabe no diploma nem nas competências para exercer uma profissão. Houve o que não estava previsto no currículo: os encontros, os afetos, as descobertas e as oportunidades. Se a experiência, como sugere Larrosa, deixa marcas e transforma quem a vive, e se, com Remígio, podemos *transver* o que recordamos, narrar esse percurso é reconhecer que não saímos dele como entramos. A Pedagogia continua sendo uma experiência em movimento. Nem tudo o que nos forma acontece quando estudamos para uma prova ou aprendemos uma teoria.

Referências

BARROS, Manoel de. **Livro sobre nada**. 10. ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 4-27, jul./dez. 2011. Disponível em: https://seer.unisc.br/index.php/reflex/article/view/2444. Acesso em: 16 out. 2026.

REMÍGIO, Suzane Kely Dias Sousa. **Transver ruínas**: narrativas possíveis a partir de experimentações. 2023. 141 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Artes) – Instituto de Cultura e Arte, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2023. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/76459. Acesso em: 16 out. 2026.

O PLANO DE AULA E A ESCOLA

Ana Mariana Nunes Bezerra
Lucas Silva Arcoverde
Mariana Martins dos Santos

Ao longo da graduação, somos convidados/as constantemente a refletir sobre nossas experiências individuais e a compartilhá-las com os/as colegas. Esses momentos de troca são fundamentais para a formação docente, permitindo-nos confrontar nossas vivências com as de outros/as, ampliando nosso repertório e compreensão sobre o que significa ensinar e aprender. Neste caso, foi em uma roda de conversa entre os/as autores/as do presente texto que ouvimos o relato que aqui reproduzimos. Um/a de nós o compartilhou sua experiência e decidimos apresentá-la, tanto pelo teor da experiência narrada, quanto pelas reflexões que a mesmo suscitou.

A escolha pelo estilo de escrita aqui presente busca uma leitura mais dinâmica, de forma a desvencilhar-se um pouco das exigências inerentes à linguagem formal, sem, contudo, abandonar o rigor e a seriedade que a produção acadêmica exige. Este pensamento é melhor detalhado por Suzane Remígio ao propor, em seu trabalho de mestrado, uma escrita que se assemelha a um diálogo. Na dissertação *Transver ruínas: narrativas possíveis a partir de experimentações* (2023), a pesquisadora escreve: “Quero imaginar que estamos conversando pelo texto. Desse modo, a formalidade acadêmica pode ser abrandada.” (Remígio, 2023, p. 15). É nessa perspectiva, então, que este texto se constrói como uma conversa entre quem escreve e quem lê, sem abrir mão do compromisso com a reflexão formativa.

Para melhor compreendermos o relato, estabelecemos conexões com o conceito de “experiência” apresentado por Jorge Larrosa, buscando articular a vivência narrada com as reflexões que fundamentam a formação docente. Para o autor, “a experiência é ‘isso que me passa’. Não isso que passa, senão ‘isso que *me* passa” (Larrosa, 2011, p. 2). Nessa formulação, Larrosa destaca que a experiência não se confunde com aquilo que simplesmente acontece no mundo e passa diante de nós, indiferente e exterior. A experiência exige que algo *nos* aconteça, que *nos* atravesse e *nos* afete, ou seja, que o acontecimento tenha lugar em nós e produza efeitos sobre o que somos, pensamos, sentimos e sabemos. O “isso” indica o acontecimento exterior, aquilo que não sou eu e que não depende de mim; o “me passa” indica que esse acontecimento me concerne, me

toca e me transforma. É essa dupla dimensão (exterioridade e subjetividade, acontecimento e transformação) que buscaremos articular ao relato que se segue:

> Eu tinha dois anos no curso de Pedagogia e um plano de aula impecável. Digo impecável porque fora revisado três vezes, seguia rigorosamente a estrutura aprendida, prevendo objetivos, metodologia, recursos, avaliação e até um plano B, caso o plano A falhasse. Era o meu terceiro estágio e eu já sentia menos insegurança. Ou melhor, achava que sentia. A escola, no entanto, trataria de me mostrar que nenhum plano sobrevive ao primeiro contato com a realidade.
> Era uma escola numa região periférica da cidade, com salas cheias, carteiras riscadas, ventilador quebrado e um quadro que mal dava para ler de tão gasto. Cheguei numa segunda-feira de manhã, com a pasta na mão e o coração cheio de boas intenções. A professora supervisora me recebeu com um sorriso cansado e disse apenas: 'Boa sorte. Hoje eles estão agitados.' Eu ri, achando graça. Não sabia que aquele sorriso era um aviso.[2]

Esse breve diálogo já nos ajuda a compreender o que Larrosa afirma ao dizer que "a experiência, em primeiro lugar, é um passo, uma passagem, um percurso" (Larrosa, 2011, p. 7) e que esse percurso tem algo de incerto, de aventura, de risco. O sorriso cansado da supervisora e sua fala breve foram o prenúncio de que a experiência daquela manhã não caberia em nenhum plano, por mais bem-elaborado que fosse. Continuando o relato:

> Comecei a regência. Escrevi no quadro o tema que havia preparado, uma atividade sobre leitura e interpretação de texto. No meu plano, aquela aula duraria cinquenta minutos. Durou sete. Antes que eu terminasse de escrever o título, já havia crianças levantando, conversando, brigando, rindo de mim. Um menino, a quem chamaremos Wesley (nome fictício) subiu na cadeira e gritou alguma coisa que eu não entendi. Uma menina chorava num canto sem que ninguém soubesse por quê. Dois irmãos começaram a discutir porque um havia pegado o lápis do outro. Em questão de minutos, a sala virou um pequeno caos, e eu, no meio dele, segurando o lápis no auge de minha impotência.
> Tentei retomar. Tentei impor a voz. Tentei, inclusive, aquele olhar severo que vi professores/as usarem em filmes. Nada. A sala seguia indiferente ao meu plano. E quanto mais eu tentava controlar, mais o controle me escapava pelos dedos. Havia algo ali que não cabia nas minhas folhas impressas. Havia fome, cansaço, violência, histórias que eu não conhecia e que nenhum plano de aula daria conta de abarcar.
> Foi então que a professora se aproximou, sem pressa, e me disse baixinho: 'Deixa. Senta no chão com eles.' Eu não entendi. Sentei mesmo assim. Sentei no chão frio da sala, no meio da bagunça, sem plano, sem lápis, sem nada. E foi ali, no chão, que comecei a escutar. Uma menina contou que o pai havia sido preso naquela madrugada. Um menino disse que não havia tomado café da manhã. Outro me perguntou se minha família era rica, porque minha mochila era nova e eu, que havia preparado uma aula de leitura, acabei aprendendo ali, no chão, uma lição que nenhuma disciplina da graduação me ensinaria.

Ao sentar-se no chão e se dispor a escutar, o/a relator/a se tornava, ainda que sem saber, aquilo que Larrosa descreve como o sujeito da experiência: "um sujeito aberto, sensível, vulnerável ex/posto" (Larrosa, 2011, p. 7). O gesto concreto de sentar-se no

[2] Aqui se inicia o relato de uma das autoras deste ensaio. Por decisão conjunta, preferimos não identificá-la nominalmente.

chão foi o modo de se tornar esse sujeito descrito pelo autor, ao abrir mão do controle, aceitar a vulnerabilidade e permitir que aquelas histórias o/a atravessassem e o/a transformassem. Retomando a narrativa:

> Aquela experiência não cabia no meu plano de aula. E quanto mais eu tentava encaixá-la, mais ela me escapava. Aos poucos, fui entendendo que a questão não era a escola, nem tampouco eu, mas os fatores pré-vivência: as expectativas que eu carregava antes de estar ali, as teorias que havia aprendido antes de sentir o chão da sala, os planos que havia traçado antes de conhecer aquelas crianças. Eu havia chegado querendo moldar a realidade à minha teoria, como se a teoria fosse maior que a vida. Mas a vida é sempre maior. A vida transborda. A vida não se encaixa em objetivos específicos nem em metodologias ativas. A vida, ali, exigia de mim outra postura. Exigia que eu deixasse de ser o/a docente que age e me tornasse o/a docente que escuta. Que se deixa atravessar pelo que não estava previsto.
>
> Lembro que, ao final daquela manhã, saí da escola com a sensação de ter fracassado em tudo o que havia planejado e, ao mesmo tempo, de ter aprendido mais do que em muitos meses de aula na universidade. Eu não tinha dado a aula que preparei. Mas havia estado presente. Havia me exposto. Havia permitido que aquela realidade me tocasse, me desmontasse, me obrigasse a repensar quem eu era ali dentro.
>
> Nos estágios seguintes, tento levar essa lição comigo. Nem sempre consigo. Outras escolas me desafiam de modos diferentes, e outras vezes eu voltei a me agarrar a planos como quem se agarra a boias. Mas a lembrança daquela sala, daquele chão, daquele caos, nunca me abandonou. Ela me acompanhou como um lembrete silencioso de que a docência não é um exercício de controle, mas de abertura.

Essa compreensão dialoga com a reflexão de Larrosa sobre a singularidade da experiência, quando ele afirma que “uma experiência é sempre singular, isto é, para cada um a sua” (2011, p. 16). Aqui, o pensamento de Larrosa e a narrativa compartilhada convergem na medida em que o que foi vivido naquela sala não poderia ser replicado, padronizado ou previsto: era a experiência irrepetível, e por isso mesmo, formadora. Não se trata de um caso que possa ser generalizado, mas de um acontecimento que, justamente por sua singularidade, tornou-se tão significativo. Dando seguimento:

> Hoje, quando preparo minhas aulas, ainda faço planos. Aprendi que eles são importantes, que organizam, que orientam. Mas aprendi também a segurá-los com as mãos abertas, sabendo que a qualquer momento a vida pode entrar pela porta e bagunçar tudo. E que talvez seja justamente aí, na bagunça, no imprevisto, no que não cabe, que a experiência acontece. Não quando eu conduzo, mas quando eu me permito ser conduzido/a. Não quando eu falo, mas quando eu escuto. Não quando eu ensino, mas quando eu aprendo.
>
> Aquela escola me ensinou que nenhum plano de aula é maior que a vida. E que a vida, quando entra na sala, não pede licença. Ela simplesmente entra, senta no chão e espera que a gente tenha coragem de sentar junto.

Assim, no relato aqui compartilhado, o estágio encontrou sua expressão mais viva: não se tratou apenas da “parte prática do curso” (Pimenta; Lima, 2005, p. 13), mas de um movimento de intencionalidade e movimento que, ao buscar “propiciar ao aluno uma aproximação à realidade na qual atuará” (Pimenta; Gonçalves apud Pimenta; Lima, 2005, p. 13), transforma a realidade em práxis, e é justamente nesse diálogo entre saberes

e cotidiano que o plano impecável se desfaz para dar lugar à escuta, ao chão frio da sala e às histórias que nenhum componente curricular abarcaria. Se a experiência, como nos lembra Larrosa, é sempre singular e nos atravessa, o estágio se revelou imprescindível por permitir que o/a futuro/a docente não apenas observasse, mas vivenciasse os desafios e as possibilidades do cotidiano educacional, ampliando a reflexão crítica sobre suas ações, fortalecendo sua identidade profissional e preparando-o para decidir com fundamento diante do imprevisto. Assim, aquele chão de sala ensinou, em primeiro lugar, que a docência é abertura, não controle.

Referências:

LARROSA, Jorge. Experiência e Alteridade em Educação. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 4–27, jul./dez. 2011. Disponível em: https://seer.unisc.br/index.php/reflex/article/view/2444. Acesso em: 13 out. 2026.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e Docência: diferentes concepções. In: **Revista Poíesis** - Volume 3, N. 3 e 4, pp.5-24, 2005/2006. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/index.php/poiesis/article/view/10542/7012>. Acesso: 15 out. 2026.

REMÍGIO, Suzane. **Transver ruínas:** narrativas possíveis a partir de experimentações. 2023. 141 f. Dissertação (Mestrado no Programa de Mestrado Profissional em Artes) – Instituto de Cultura e Arte, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2023. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/76459. Acesso em: 15 out. 2026.

QUANDO OS RABISCOS NOS CONTAM HISTÓRIAS

Ariane de Moura Paulino
Marcia Vitória Gomes do Nascimento
Rayssa Rafaella Leite Batista

A sala de aula, a princípio, pode parecer um desafio assustador para uma estudante de Pedagogia que está vivendo sua iniciação ao espaço escolar, seja por meio dos estágios ou de projetos. Questionamentos pairam na mente: “Como será?”, “Como irei alfabetizar?”, “Será que eles irão gostar de mim?”. Esses e outros devaneios provavelmente acompanharam o início da trajetória de todas/os nós, alunas/os de Pedagogia na UFPB.

Ao conversar sobre essas experiências iniciais no curso, durante os encontros nas aulas de *Seminário Temático em Educação VI*, deparamo-nos com o relato de uma das autoras desse texto em relação à seu ingresso no PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, no subprojeto Alfabetização. A experiência, que teve início em 2024 com o processo seletivo, foi assim narrada pela discente:

> Realizei a prova [de seleção] sem muitas expectativas, pois ainda estava no início do curso e vivenciava os primeiros estudos sobre os fundamentos da Educação. Cerca de quinze dias depois, saiu o resultado: Classificada. A partir de então, o PIBID me disse: ‘Seja bem-vinda à realidade escolar.’
> Como uma verdadeira saudação de boas-vindas, o PIBID recepcionou-me apresentando-se como uma proposta de incentivo à formação docente, à permanência nos cursos de licenciatura e à aproximação entre a universidade e a escola por meio da pesquisa e da inserção no cotidiano escolar. A sala de aula, que antes parecia um espaço distante e desafiador, passou a se transformar em um campo de vivências, aprendizagens e descobertas.
> Foi então que o PIBID pareceu dizer novamente: “Pode entrar!” E, ao entrar no contexto da Educação pública de João Pessoa/PB, comecei a observar, conhecer e vivenciar a realidade da escola, aproximando-me das/os estudantes, das/os professores e das diferentes dimensões que constituem o cotidiano escolar. [3]

[3] Escolhemos apresentar, neste relato, apenas o contexto da seleção para o PIBID. Para as reflexões construídas em nosso texto, escolhemos aspectos que estão relacionados à participação no Programa, mas que não se concentram em fatos específicos, mas a novas compreensões sobre alfabetização.

Diante desse relato, é importante acrescentar que a experiência do PIBID funciona, para as/os estudantes de Pedagogia, como um pequeno gosto do que pode vir a ser a vida na docência. Por isso, esta escrita procura olhar para as relações com os outros sujeitos, com aquilo que se aprende e com a transformação pela qual passamos, como estudantes, com algo que foi parte do cotidiano e, ao mesmo tempo, com experiências que marcaram tanto, que permanecem para além do momento no qual se passaram.

Estamos nos propondo discutir uma visão de "experiência" a partir das reflexões de Larrosa apresentadas em "Experiência e alteridade em educação" (2011) sobre a experiência no campo da Educação. Para este autor, o termo tem uma densidade que pode ser aprofundada, quando se entende a experiência como o *isso que me passa*. O *isso* referindo-se ao que é "radicalmente outro", ou o que não sou eu; o *me*, como o lugar da experiência, do sujeito que se transforma com a experiência; e o *passa*, como o movimento da experiência, da travessia ou da passagem. Buscaremos tecer essas reflexões com a experiência vivida pela estudante em relação ao aprendizado que lhe foi mais marcante: a psicogênese da língua escrita durante o projeto de iniciação à docência, PIBID.

Como diz Larrosa, a experiência implica o "princípio de alienação", onde "isso que me passa tem que ser alheio a mim [...] não pode estar previamente capturado ou previamente apropriado". (Larrosa, 2011, p. 8). Em concordância com Larrosa, um exemplo de experiência como um processo "alheio a mim", é a psicogênese da língua escrita. No livro "Alfaletrar'', lançado em 2020, Magda Soares aborda que essa perspectiva estudada por Emília Ferreiro e Ana Teberosky em 1980, não é um método para se alfabetizar, mas uma forma de se entender o processo de alfabetização. Ferreiro e Teberosky procuraram explicar como são formados os processos cognitivos dos seres humanos que levam à construção do seu conceito da escrita.

Dessa forma, segundo Soares, com a chegada da psicogênese da língua escrita a alfabetização deixou de ser entendida como a assimilação de um código e passou a ser relacionada à compreensão de que a criança aprende de forma processual, isso se traduz no momento em que o sistema alfabético se impõe à criança como um objeto externo que resiste às suas teorias e conhecimentos prévios e a criança torna-se a protagonista do seu processo de aprendizagem. Sendo assim, à medida que o conflito cognitivo se estabelece, manifesta-se o "princípio de transformação", visto que "esse "sujeito sensível, vulnerável e *ex/posto* é um sujeito aberto a sua própria transformação" (Larrosa, 2011, p. 8-9).

Podemos pensar também na relação da graduanda com a aprendizagem das crianças do projeto. Essa aprendizagem é algo completamente externo ao sujeito: por

mais que se possa observar, analisar, classificar, diagnosticar esse processo, não temos controle sobre ele. Na posição de aluna-bolsista do PIBID, o papel de observadora é mais distante ainda do que quando professora.

Esse aprender, a princípio, é desconhecido e misterioso. É um *isso* que acontece, não se sabe como. Todavia, de repente, esse *isso*, a tudo transforma. Os símbolos marcados com caneta em um papel ou com pincel na lousa convertem-se em ideias, falas, pensamentos ou em imagens, cenários, movimentos, objetos, animais e personagens. Isso ocorre de maneira que somente leitoras/es e escritoras/es daquela língua podem perceber. Para as/os demais, poderiam ser quaisquer outros formatos desenhados no papel. Dessa forma, na psicogênese da língua escrita, rabiscos têm significados. A pedagoga em formação, passa a compreender o sentido daqueles rabiscos. Eles significam um marco de avanço na aprendizagem, a saída de um ambiente turvo e desconexo, para um lugar no qual se enxerga melhor os seus próprios passos.

Nesse sentido, o *isso* transforma não só o externo, mas a *nós mesmas,* que vivemos a experiência. Entender como se aprende a ler e a escrever é uma incógnita para toda/o estudante de Pedagogia e, tomando como base o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, do Centro de Educação - UFPB - *Campus* I, ainda não há um componente curricular voltado especialmente para a alfabetização. Dessa forma, experiências além da a sala de aula são pertinentes para a aquisição desses saberes, a exemplo de projetos como o PIBID. Esse é um desafio que pode se apresentar como barreira ou como nova possibilidade de descoberta.

Na dissertação de mestrado intitulada "*Transver Ruínas: narrativas possíveis a partir de experimentações*"(2023), Suzane Kely Dias Sousa Remígio nos mostra que assim como as ruínas, nem tudo precisa estar pronto, inteiro ou perfeitamente organizado para ter valor. Podemos produzir novas narrativas: os desafios presentes na educação também podem abrir caminhos para novas práticas e possibilidades de aprendizagem. Isso nos faz entender que ser professor/a não significa ter todas as respostas, mas estarmos dispostas/os a aprender continuamente, reconhecer nossos limites e construir novos caminhos junto com nossas/os alunas/os.

A Pedagogia nos atravessa porque não transforma apenas a nossa formação, mas também a pessoa que estamos nos tornando. A experiência vivida nos ensina a enxergar além do que está visível, a valorizar as histórias de cada criança e sua forma de aprender que muitas vezes é silenciada ou reprimida. Se não tivermos um olhar atento, tendemos a seguir um padrão tecnicista, que impõe uma métrica de produtividade nesse processo tão subjetivo que é a alfabetização. Mas a transformação que a experiência como a do PIBID

traz é "*o que se passa*" com as/os pedagogas/os em formação e nos leva a compreender que educar é também um ato de cuidado, responsabilidade e esperança no processo de nos tornarmos professoras/es e percebemos que não somos as/os únicas/os transformadas/os pela Educação. Enquanto ensinamos, também aprendemos. Enquanto acolhemos, também somos tocadasos e, enquanto ajudamos outras pessoas a descobrirem suas possibilidades, descobrimos novas possibilidades em nós mesmas/os.

Referências

LARROSA, Jorge. Experiência e Alteridade em Educação. **Reflexão e Ação**, *[S. l.]*, v. 19, n. 2, p. 04–27, 2011. DOI: 10.17058/rea.v19i2.2444.

REMÍGIO, Suzane Kely Dias Sousa. *Transver Ruínas:* narrativas possíveis a partir de experimentações. 2023. 141 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Artes) – Universidade Federal do Ceará, Instituto de Cultura e Arte, Fortaleza, 2023. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/7645. Acesso em: 15 out. 2026.

SOARES, Magda. *Alfaletrar*: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

DESCONSTRUIR O OLHAR PARA COSTURAR A DOCÊNCIA

Emanuela Fernandes Pereira
Katia Regina Barbosa da Cunha
Maria Clara Fernandes Gomes

O olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê.

Manoel de Barros

Há recordações que nos invadem sem pedir licença. Chegam de mansinho, desvelando cor, som e luz, como se o tempo não tivesse passado. O primeiro dia em que se atravessa o portão da escola como bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é desafiador. Leva-se na bolsa os textos lidos nos componentes curriculares, na cabeça, os conceitos sublinhados na universidade e, no peito, uma mistura de entusiasmo e receio. Acredita-se que, de algum modo, tudo aquilo bastaria para compreender o que se passa dentro da escola.

Bastou pouco tempo entre as vozes dos estudantes, a movimentação nos corredores e a rotina apressada das professoras e dos professores para perceber que a escola não cabia inteira nas páginas do que se ensina na universidade. Aquele espaço tinha ritmo próprio, sujeitos reais, com suas histórias, dificuldades e modos de aprender, e exigia algo que nenhuma leitura sozinha poderia oferecer. Foi ali que Maria Clara compreendeu, na prática, aquilo que Jorge Larrosa chama de "experiência".

Para o autor, "[...] poderíamos dizer que a experiência é '*isso* que *me* passa'. Não isso que passa, senão '*isso* que *me* passa'" (Larrosa, 2011, p. 5 – grifo do autor). Não se trata, portanto, de tudo o que acontece ao nosso redor, mas daquilo que nos alcança e deixa marcas. Nós três já conhecíamos essa definição. Ao ouvir o relato de uma de nós, porém, percebemos que, na escola, ela deixou de ser uma frase sublinhada no papel e passou a morar no cotidiano.

Mais adiante, Larrosa aprofunda essa compreensão ao relacionar a experiência à formação do sujeito:

> Daí que o resultado da experiência seja a formação ou a transformação do sujeito da experiência. Daí que o sujeito da experiência não seja o sujeito do saber, ou o sujeito do poder, ou o sujeito do querer, senão o sujeito da formação e da transformação [...] (Larrosa, 2011, p. 7).

Quando Maria Clara nos contou o que viveu no PIBID, não falou de conceitos. Falou de crianças e de cadernos abertos. Foi ouvindo suas histórias que entendemos que a formação docente se faz também fora dos componentes curriculares e dos textos teóricos, no contato com sujeitos e situações que desafiam o que pensávamos saber sobre ensinar e aprender.

Entre tantas cenas que ela guarda, uma permanece acesa. Daqui em diante, quem conta é Maria Clara:

> Era uma tarde comum, dessas que não prometem nada, quando uma aluna se aproximou de mim com o caderno aberto, uma ruga na testa e uma dúvida pequena, quase tímida, e me chamou de "professora". A palavra veio simples, sem cerimônia, mas caiu em mim como semente em terra molhada. Até então eu era estudante, bolsista, alguém que observava a turma um pouco de longe; naquele instante, sem que eu tivesse decidido, alguém me reconhecia no lugar que eu ainda estava aprendendo a ocupar. Respondi à dúvida como pude e voltei para casa com a sensação de que algo havia se deslocado dentro de mim. Algo, como diria Larrosa, havia me acontecido e me tocado.
>
> Depois daquele dia, a escola passou a me ensinar de outro jeito. Houve tardes em que aquilo que eu havia planejado precisou ser repensado diante das perguntas, dos silêncios e das reações das crianças. Houve também momentos em que observar, calada, a prática das professoras e dos professores me disse mais do que muitas explicações. Cada uma dessas situações, aparentemente pequenas, foi compondo em mim outra forma de olhar para a sala de aula: menos como o lugar onde se aplica o que foi aprendido e mais como o lugar onde se aprende, também, a ser professora.

A partir do relato apresentado, cabe trazer o que Larrosa afirma sobre leitura:

> O importante, desde o ponto de vista da experiência, é como a leitura de Kafka (ou de qualquer outro) pode ajudar-me a pensar o que ainda não sei pensar, ou o que ainda não posso pensar, ou o que ainda não quero pensar. O importante, desde o ponto de vista da experiência, é que a leitura de Kafka (ou de qualquer outro) pode ajudar-me a formar ou a transformar meu próprio pensamento, a pensar por mim mesmo, em primeira pessoa, com minhas próprias idéias (Larrosa, 2011, p. 11).

Podemos trocar Kafka pela escola, e a premissa continua verdadeira. Ela foi o livro vivo que desarrumou as certezas que nossa colega trazia da universidade e a levou a pensar a docência em primeira pessoa, com suas próprias ideias, sem abandonar as leituras que a formaram. Voltamos, então, ao verso de Manoel de Barros que abre este texto. O PIBID provocou em Maria Clara, segundo o que trouxe não apenas no relato acima, mas nos diálogos entre nós que agora escrevemos, o movimento que o poeta descreve: primeiro, ver a escola real; depois, rever pela lembrança o cotidiano vivido em

João Pessoa (PB) e, por fim, *transver* a docência. Esse gesto, portanto, conversa com o trabalho de Suzane Remígio, intitulado *Transver ruínas: narrativas possíveis a partir de experimentações* (2023), segundo o qual, diante da necessidade de transver o mundo, a/o artista tira a forma dada de alinhamento e propõe outra relação com as coisas.

Hoje, ao revisitar aqueles dias pela memória e compartilhamento da nossa colega (também autora deste ensaio), entramos em diálogo com a ideia de "experiência" segundo o pensamento de Larrosa. Aqui, consideramos agora o todo da formação acadêmica que estamos vivendo, descubrindo sentidos que, no calor da hora em que cada coisa é vivida, às vezes não sabemos nomear. As teorias seguem conosco, mas ganharam o rosto da turma do 3º ano do Ensino Fundamental e a voz que um dia legitimou nossa colega como professora, ganharam outras experiências vividas que cada uma de nós vai redesenhando na memória agora. Mas, principalmente para Maria Clara, O PIBID não ofereceu apenas conhecimentos teóricos vindos da academia, mas ofereceu a possibilidade de ser atravessada pela prática na escola. Compartilhamos todas dessa percepção, pois defendemos que é desse atravessamento, ainda em curso, que seguimos fazendo-nos docentes, um dia de cada vez, um portão de cada vez.

Referências

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 4-27, jul./dez. 2011.

REMÍGIO, Suzane. *Transver ruínas:* narrativas possíveis a partir de experimentações**.** 2023. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Instituto de Cultura e Arte, Programa de Mestrado Profissional em Artes, Fortaleza, 2023. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/7645. Acesso em: 15 out. 2026.

PARA ALÉM DO PLANEJADO: A MAGIA DA EXPLORAÇÃO SONORA NA PRIMEIRA REGÊNCIA

Emerson Severino da Silva
Everlane Batista Marques
Marília Lunguinho Barboza

A primeira regência na Educação Infantil constituiu uma experiência importante para a formação docente, pois possibilitou aproximar os estudos teóricos da realidade cotidiana de uma turma de crianças pequenas. A atividade foi realizada com 22 crianças do Infantil II, com idades entre 2 e 3 anos, e teve como tema a exploração dos sons. Para isso, foram utilizados materiais simples, como garrafinhas com sementes, um molho de chaves, colheres de metal e outros objetos. A proposta buscou despertar a curiosidade infantil e oferecer oportunidades para a descoberta de diferentes possibilidades sonoras.

A experiência demonstrou que objetos do cotidiano podem adquirir novos significados quando são apresentados com intencionalidade pedagógica. As garrafinhas produziam sons quando movimentadas, enquanto as chaves e as colheres ofereciam timbres e vibrações diferentes. Cada material possibilitou formas de explorar, ouvir e perceber o ambiente. Dessa maneira, a atividade não se limitou à apresentação de sons, mas favoreceu a investigação, a experimentação e a construção de descobertas compartilhadas.

Um dos momentos mais marcantes foi a curiosidade das crianças em relação à caixa onde os materiais estavam guardados. Antes mesmo de iniciar a exploração, elas demonstraram interesse em descobrir o que havia dentro dela. Essa situação revelou que o processo de aprendizagem pode começar antes da atividade planejada. A expectativa, os olhares e a vontade de descobrir também fazem parte da experiência educativa. Assim, a curiosidade infantil pode constituir um ponto de partida para a investigação, e a maneira de organizar e apresentar os materiais influencia o envolvimento das crianças.

A regência também evidenciou que o planejamento é essencial, mas não permite prever tudo o que acontece no cotidiano da sala de aula. Cada criança apresenta seu próprio ritmo, seus interesses e suas formas de participação. Por isso, a prática pedagógica exige flexibilidade para adaptar os encaminhamentos e sensibilidade para acolher o inesperado. Diante de um grupo de 22 crianças, foi necessário observar

continuamente, organizar o espaço e acompanhar a utilização dos materiais, de modo que a exploração ocorresse com segurança e de forma adequada à faixa etária.

Outro aprendizado importante foi reconhecer que as crianças se comunicam de diferentes maneiras. A participação nem sempre se manifesta por meio de palavras ou respostas diretas; ela também pode ser percebida nos gestos, nos movimentos, nos olhares, nas expressões faciais e na aproximação dos objetos. Algumas crianças demonstram vontade de experimentar imediatamente, enquanto outras preferem observar ou escutar antes de agir. Essas diferentes formas de participação precisam ser respeitadas, sem comparações ou expectativas de que todas aprendam da mesma maneira e no mesmo tempo.

A experiência pode ser relacionada às reflexões de Jorge Larrosa (2011), para quem a experiência é aquilo que acontece com o sujeito e produz efeitos sobre ele. Ao afirmar que a experiência é "*isso* que *me* passa" (Larrosa, 2011, p. 5 – grifo do autor), o autor chama a atenção para a diferença entre simplesmente realizar uma atividade e viver algo que provoca transformação. Nesse sentido, a primeira regência foi significativa não apenas pelo desenvolvimento da proposta sonora, mas também pelas reflexões que suscitou sobre o papel docente, a escuta, a observação e a necessidade de rever expectativas diante da realidade.

A reflexão posterior amplia o sentido da experiência vivida. Algumas situações são compreendidas de maneira mais clara quando há tempo para recordá-las e analisá-las. Ao retomar a curiosidade das crianças, a exploração dos materiais e as decisões tomadas durante a atividade, foi possível reconhecer aprendizagens que não estavam totalmente evidentes no momento da regência. Desse modo, a formação docente não acontece somente no planejamento ou na realização de uma proposta, mas também na reflexão sobre as situações vivenciadas.

A proposta dialoga ainda com a Base Nacional Comum Curricular, especialmente com o campo de experiências "Traços, sons, cores e formas", que contempla a exploração sonora e diferentes formas de expressão na Educação Infantil (Brasil, 2018). Essa relação demonstra que experiências significativas não dependem necessariamente de recursos sofisticados. Materiais simples podem favorecer aprendizagens quando são escolhidos com intencionalidade, apresentados de forma segura e acompanhados por uma mediação atenta às iniciativas infantis.

Essa reflexão também pode ser relacionada às ideias de Suzane Kely Dias Sousa Remígio (2021), que compreende os espaços arruinados como lugares que podem despertar a imaginação e abrir possibilidades de criação. A autora afirma:

> As ruínas dessas casas foram encaradas como um campo aberto, impulsionador para a imaginação germinar. As atividades desenvolvidas compreenderam experimentar esses espaços, apreender a estética dessas ruínas para que fosse desenvolvido um modo de as reinventar, com base nos dados coletados [...] propondo assim, uma reescritura que possa reimaginá-las. (Remígio, 2021, p. 8).

Embora a autora trate de ruínas, essa ideia pode contribuir para pensar a Educação Infantil, pois os espaços e os objetos do cotidiano também podem ganhar novos sentidos. Caixas, tecidos, elementos da natureza e outros materiais simples podem despertar a curiosidade e permitir que as crianças criem, investiguem e inventem novas brincadeiras. Nesse processo, o professor atua como mediador, organizando situações que valorizem as interações, a exploração e a imaginação infantil. Essa compreensão se aproxima da BNCC, que considera as brincadeiras e as interações como eixos estruturantes da Educação Infantil.

Essa capacidade de transformar elementos simples em novas descobertas também pode ser aproximada da poesia de Manoel de Barros, citada por Remígio "[...] sendo um dos sintomas a 'mania de dar formato de canto às asperezas de uma pedra'." (Barros apud Remígio, 2021, p. 24).

A imagem criada pelo poeta sugere a possibilidade de transformar algo bruto ou comum em algo delicado e cheio de significado. Na infância, essa capacidade aparece quando uma criança transforma um graveto em uma varinha, uma pedra em um tesouro ou uma caixa em um lugar de faz de conta. Na regência sobre os sons, a exploração de objetos cotidianos também permitiu que materiais simples se tornassem fontes de curiosidade e descoberta. Por isso, a prática pedagógica precisa valorizar o olhar criativo das crianças e oferecer espaços para que elas experimentem, imaginem e atribuam novos sentidos ao que encontram.

Nesse sentido, a atuação do professor envolve mais do que apresentar materiais ou conduzir uma atividade: exige observar as iniciativas infantis, escutar as crianças e reconhecer suas diferentes formas de expressão. A exploração sonora pode ser compreendida, assim, como uma oportunidade para que as crianças investiguem o ambiente e construam significados por meio dos sentidos, da imaginação e da interação.

A escrita também pode ser uma forma de preservar lembranças e atribuir sentido às experiências, principalmente em momentos difíceis. Essa perspectiva está presente na obra *Mulheres em quarentena* (2022), organizada por Pinto e Oliveira, que reúne textos produzidos durante a pandemia da COVID-19. Nesse contexto, escrever não significa apenas registrar acontecimentos, mas também expressar sentimentos, preservar memórias

e encontrar palavras para experiências marcadas pelo medo, pelo isolamento e pelas mudanças na rotina.

As organizadoras da coletânea destacam que “A escrita inicia, aqui, por afeto e não por academicismo” (Pinto; Oliveira, 2022.). Essa reflexão sugere que a escrita pode surgir da necessidade de compartilhar o que se sente e de estabelecer aproximações com outras pessoas por meio das palavras. Os relatos, as cartas e os diários produzidos durante a quarentena deram visibilidade a experiências pessoais e coletivas, revelando tanto as dificuldades enfrentadas quanto a importância do acolhimento e da solidariedade.

Embora a obra trate de experiências vividas durante a pandemia, sua reflexão pode dialogar com a formação docente: registrar e analisar uma vivência permite olhar novamente para o que aconteceu e compreender os sentidos que ela pode assumir. Da mesma forma, o registro da regência possibilita à estudante retomar as situações vividas, refletir sobre as escolhas pedagógicas e reconhecer aprendizagens que nem sempre são percebidas durante a atividade. Assim, a escrita pode transformar a experiência em oportunidade de reflexão sobre a prática.

Em síntese, a primeira regência constituiu uma aprendizagem compartilhada. As crianças tiveram a oportunidade de explorar sons, materiais e possibilidades de descoberta, enquanto a experiência contribuiu para compreender que ensinar envolve planejar, observar, escutar, adaptar e refletir. A docência na Educação Infantil não consiste em controlar cada ação, mas em construir um ambiente acolhedor no qual as crianças possam agir, investigar e se expressar. O trabalho pedagógico exige conhecimento e organização, mas também disponibilidade para aprender com aquilo que acontece no encontro com o grupo.

A experiência permite refletir sobre quantas aprendizagens importantes podem surgir de situações que, à primeira vista, parecem simples. Uma caixa fechada, o som das sementes, o tilintar das chaves ou o olhar curioso de uma criança podem revelar muito sobre a maneira como ela conhece o mundo. Na Educação Infantil, o desafio não está em preencher cada instante com explicações, mas em criar oportunidades para que as crianças descubram, experimentem e expressem suas próprias perguntas.

Essa reflexão também conduz a questões importantes para a prática pedagógica: as crianças estão sendo realmente escutadas ou se espera apenas que sigam o planejamento? Os diferentes ritmos são acolhidos? A observação silenciosa é reconhecida como uma possível forma de participação? Planejar é necessário, mas educar exige presença, atenção ao que surge e disposição para modificar o caminho quando a realidade pede outra direção.

Portanto, a formação docente se constrói nos estudos e nas leituras, mas também nos encontros, nas dúvidas, nos pequenos gestos e na reflexão sobre as experiências vividas. Ao oferecer às crianças oportunidades para escutar e explorar o mundo, a professora também precisa estar disposta a escutá-las e a rever suas próprias formas de ensinar. Desse modo, a regência torna-se não apenas uma atividade realizada, mas uma experiência formativa capaz de produzir novos sentidos para a prática docente.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 19 out. 2026.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 4-27, jul./dez. 2011.

PINTO, Francisca Lailsa Ribeiro; OLIVEIRA, Kátia Cristina Cavalcante de (org.). *Mulheres em quarentena*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

REMÍGIO, Suzane. *Transver ruínas:* narrativas possíveis a partir de experimentações**.** 2023. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Instituto de Cultura e Arte, Programa de Mestrado Profissional em Artes, Fortaleza, 2023. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/7645. Acesso em: 15 out. 2026.

ENTRE LEITURAS, VERSOS E MELODIAS

Generice da Silva Figueiredo
Maria Vitória de Moura Lima
Micheline Cristhine Morais Ayres

O Recital Literomusical *Nossa Vida em Versos* fez parte da programação do primeiro dia do *VI Sarau Literário Linguagem e Interação*. Após o Recital, aconteceu um encontro aberto do *Clube de Leitura Literária da UFPB*, com uma conversa sobre a obra *Olhos d'Água*, de Conceição Evaristo. Em seguida, o evento foi encerrado com o Café com prosa.

A caminhada até a realização do Recital foi construída aos poucos, por meio de estudos, leituras, discussões e escutas realizadas durante as aulas do componente curricular *Língua e Literatura*. Cada experiência contribuiu para compreendermos a relação entre Literatura, Música, leitura, escuta e expressão artística.

A realização desse evento esteve relacionada à nossa formação acadêmica, possibilitando integrar aspectos de construção estética, cultural, pedagógica e acadêmica. Ao aproximarmos Literatura e Música, em uma experiência de compartilhamento público, tivemos a oportunidade de ampliar nossa nutrição estética, cultural, sensível e crítica enquanto estudantes de Pedagogia. Para falar mais sobre essa experiência,

> Quero imaginar que estamos conversando pelo texto. Desse modo, a formalidade acadêmica pode ser abrandada. Como diz Manoel de Barros (2010, p. 419), "Tenho preguiça de ser sério". A formalidade em muito atrapalha o fluir das coisas, mas se fez necessária. (Remígio, 2023. p.15)

As palavras de Remígio nos lembram que passamos parte da vida aprendendo a falar bonito e a se encaixar em conceitos padrões, mas a verdade é que temos preguiça de ser sérias/os quando a vida pede e isso é verdade. Poesia, Música e Literatura não combinam com rigidez excessiva: elas pedem sensibilidade ao sujeito. Assim, quando se produz um sarau literário com canções e declamações de versos, trazendo também a apresentação da obra *Olhos d'Água*, de Conceição Evaristo, as formalidades puramente academicistas simplesmente perdem sentido. Fazer essa ponte entre o verso despretensioso de Manoel de Barros e um encontro do *Clube de Leitura Literária da UFPB* é perceber que a Literatura pulsante nasce do encontro, do olho no olho e da troca

de afetos positivos. É a universidade saindo dos muros para cantar junto, mostrar que a arte desarruma a gente por dentro e lembrar que a simplicidade é o melhor caminho para tocar o coração das pessoas.

Em *Língua e Literatura* foram trabalhadas questões relacionadas à fruição das leituras literárias**,** refletindo sobre a Literatura tanto como refúgio, como como um ato de afirmação. Outro momento importante foi o estudo das Versões de Sentido, a partir das experiências vivenciadas nas atividades em sala. Compartilhamos percepções e reflexões que nos possibilitaram olhar para nossas próprias experiências e perceber diferentes sentidos produzidos a partir delas.

Os estudos sobre a canção popular também estiveram presentes nesse processo. A partir deles, foram trabalhados elementos como melodia, harmonia, contraponto e ritmo, contribuindo para uma escuta mais atenta. No contexto, a composição **"**Tem Gato na Tuba" possibilitou trabalhar a relação entre palavra, sonoridade, ritmo e interpretação.

Trabalhamos a escuta ativa, considerando aspectos como atenção, contato visual, *feedback*, empatia, interesse e questionamentos. Dessa forma, compreendemos a escuta como uma maneira de estar presente, participar e acolher as experiências compartilhadas.

Foi assim que a preparação para o recital nos possibilitou vivenciar o trabalho colaborativo. Os ensaios, as discussões e as atividades realizadas ao longo do semestre contribuíram para que construíssemos juntas a apresentação. Nesse processo, desenvolvemos confiança, autonomia e protagonismo, ao mesmo tempo em que ampliamos nosso repertório literário e musical.

Participar de uma apresentação pública também nos colocou diante de situações novas e, sobre o princípio da transformação própria de uma experiência vivida, Larrosa afirma,:

> Se lhe chamo 'princípio de transformação', é porque esse sujeito remissível, vulnerável e exposto é um sujeito aberto à sua própria transformação. Ou a transformação de suas palavras, de suas ideias, de seus sentimentos, de suas representações. (Larrosa, 2011, p. 4).

Trazendo as palavras de Larrosa, a princípio, para relacionar à experiência de participar de um sarau onde iríamos cantar, pareceu-nos algo que nos deixaria vulneráveis, pois, "Não se pode saber de antemão qual vai ser o resultado de uma experiência, onde pode nos conduzir, o que vai fazer de nós" (Larrosa, 2011, p. 19).

Tendo em vista a perspectiva de Larrosa sobre o que nos atravessa, não sabíamos como aconteceria essa experiência do Sarau. Ao fim, vivemos um sentimento de transformação, pois aquilo que, inicialmente poderia causar insegurança, tornou-se uma aprendizagem, novos saberes, olhares e palavras que levaremos conosco.

A experiência também nos levou a refletir sobre a relação entre os textos e aqueles que os recebem. Nesse sentido, a reflexão de Flusser contribuiu para pensarmos sobre o encontro entre o texto e o/a leitor/a:

> Textos são produtos semiacabados. Suas linhas não só se apressam em direção a um ponto final, como também o ultrapassam ao encontro do leitor, de quem se espera que o complete. Textos são uma procura do outro, mesmo quando quem escreve está ciente ou não, ou até mesmo indiferente (Flusser apud Remígio, 2023, p. 18).

Essa reflexão também se relaciona com o que vivenciamos no recital, pois percebemos que os textos em suas diferentes manifestações artísticas apresentadas ganham novos sentidos quando compartilhados. A apresentação pública possibilitou esse encontro entre aquilo que estudamos, preparamos e vivenciamos durante o semestre e o público que participou do evento. Essa experiência nos permitiu descobrir possibilidades metodológicas para nossas futuras práticas pedagógicas. Ao vivenciarmos a Literatura e a Música de forma integrada, compreendemos a importância de criar espaços educativos que valorizem a expressão, a criatividade, a sensibilidade, a escuta e a participação.

Dessa forma, o *Recital Nossa Vida em Versos* não foi apenas uma apresentação, mas parte de um processo de formação construído coletivamente. Por meio das leituras, canções, ensaios, discussões, escutas e da própria apresentação, ampliamos nosso repertório e vivenciamos uma experiência que contribuiu para nossa formação enquanto estudantes de Pedagogia. Compreendemos, assim, que o título *Nossa Vida em Versos* não representa apenas o nome do recital, mas as experiências, memórias e transformações.

Outra questão que dialoga com a experiência do Sarau é a ideia de encontro com o outro. Durante o Sarau, a Música proporcionou um momento de participação e interação, em que pudemos cantar juntos e compartilhar essa experiência. Como o texto de Remígio sinaliza e vai ao encontro deste pequeno ensaio,

> [...] proponho liberdade artística nesta escrita mais direta, que ora trará um tom literário, convidando a uma sensibilidade estética, ora terá um caráter confessional, quase um fragmento de carta, ou de diário, no próprio corpo do texto, que é, predominantemente, acadêmico. (Remígio, 2023. p.16)

Como podemos ver, o texto pode nos levar a refletir sobre como a Literatura e a Educação caminham juntas para humanizar as pessoas, mostrando que as teorias estudadas na academia ganham verdadeiro sentido quando se conectam com as práticas humanas sensíveis à história de cada um/a. Essa união foi vivida na prática em tudo o que foi comentado acima e também pelo encontro aberto do Clube de Leitura Literária da UFPB ao debater a obra *Olhos d'Água*, de Conceição Evaristo. O momento intensificou

toda a proposta do Sarau que se tornou mais repleto de poemas, canções e as recitações, trazendo para o espaço universitário as dores, as belezas e a força das personagens marginalizadas retratadas no livro.

Por tudo isso, a experiência demonstrou que ler e estudar a sociedade não são exercícios frios, mas formas profundas de mergulhar na cultura, na sensibilidade e na existência humana por meio da palavra falada e sentida. Desse modo, é que guardamos em nossa caminhada formativa o caminho que levou àquela noite inesquecível para muitos/as de nós.

Referências

DA CONCEIÇÃO DE JESUS RANKE, Maria; GOMES DUTRA MAGALHÃES, Hilda. Breves considerações sobre fruição literária na escola. Entre Letras, [S. l.], v. 2, n. 2, 2014. Disponível em: https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/entreletras/article/view/887. Acesso em: 25 jul. 2025.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 04-27, jul./dez. 2011.

MOURA, Maria Vitória; FIGUEIREDO, Generice; AYRES, Micheline. Portfólio. 2026. Disponível em: https://canva.link/gkm5cfxk0tgtfdi. Acesso em: 13 out. 2026.

REMÍGIO, Suzane Kely Dias Sousa. Transver ruínas: narrativas possíveis a partir de experimentações. Fortaleza, 2023.

VERCELLI, Ligia de Carvalho Abões. Versões de sentido: um instrumento metodológico. Cadernos de Pós-Graduação – Educação, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 191-195, 2006.

CAMINHOS PERCORRIDOS EM SEMINÁRIO TEMÁTICO EM EDUCAÇÃO V

Grazielly Bastos Lourenço
Layanne Rosendo de Lima
Luana Batista Xavier

Ao recebermos a proposta de escrever uma narrativa autoimplicada sobre alguma experiência que nos marcou durante nossa trajetória acadêmica, começamos a pensar nos momentos vivenciados durante a nossa formação e naqueles que, de alguma maneira, deixaram marcas significativas em nós. Entre tantas experiências, escolhemos alguns dos momentos vivenciados no componente curricular *Seminário Temático em Educação V*, principalmente nas aulas em que tivemos contato com a Literatura e com diferentes obras literárias para crianças. Antes, talvez olhássemos para uma obra pensando mais na história que ela trazia, mas, compreendemos que existe muito mais por trás de um momento de leitura compartilhada. Existem vozes, gestos, imagens, sentimentos e possibilidades que nem sempre percebemos à primeira vista.

Durante as aulas, a professora trouxe diferentes obras e realizou leituras com a turma. Em alguns momentos, também fomos convidadas a assumir esse lugar de quem apresenta uma história ao outro. Aos poucos, fomos entendendo que a leitura também acontece na forma como nos colocamos diante do outro e no espaço que abrimos para que ele também participe daquele momento.

Enquanto refletíamos sobre essa experiência, buscamos compreender melhor o que faz uma leitura se tornar envolvente. No artigo “A arte do ler, contar e recontar na Literatura Infantil”, Marques, Silva e Cantuário destacam “[...] a flexibilidade e os usos gestuais do corpo como ferramenta em conjunto com as palavras entonadas pelo contador” (Marques; Silva; Cantuário, 2019, p. 313). Percebemos que a voz, as expressões e os movimentos não estão ali apenas para enfeitar a leitura, mas podem ajudar a construir sentidos e aproximar quem escuta daquilo que está sendo apresentado.

Isso nos fez pensar sobre o nosso papel como futuras professoras, pois a maneira como aproximamos uma criança de um texto literário também pode influenciar a forma como ela vive aquele encontro. Não se trata de fazer uma leitura perfeita ou de

transformar cada momento em uma apresentação ensaiada, mas de compreender que a criança precisa encontrar espaço para participar, imaginar, perguntar e construir suas próprias interpretações.

Ao vivermos essas situações, fomos percebendo que a Literatura pode estar presente na vida das crianças desde muito cedo. Nesse encontro, a criança também participa com aquilo que sente, conhece e imagina. Foi essa percepção que fez com que os momentos vivenciados no componente curricular *Seminário Temático em Educação V* ganhassem um significado maior para nós, pois começamos a compreender que aproximar uma criança da leitura é também oferecer a ela oportunidades de descobrir outras formas de olhar para si mesma e para o mundo.

Enquanto pensávamos sobre o lugar que a Literatura pode ocupar em nossas vidas, consultamos a dissertação *Transver Ruínas: narrativas possíveis a partir de experimentações* (2023), de Suzane Kely Dias Sousa Remígio. Ao falar sobre o próprio percurso, a autora relaciona a Literatura à sua pesquisa e reconhece a importância que ela tem para ampliar sua maneira de perceber as coisas. Remígio afirma: "[...] confiei na Literatura como uma aliada para esta pesquisa, em ampliar e orientar nosso olhar e assim transver [...]" (Remígio, 2023, p. 18). Essa passagem nos fez pensar sobre a nossa própria experiência vivenciada durante o semestre. Assim como a autora reconhece na Literatura uma possibilidade de ampliar o olhar em seu trabalho, nós também percebemos que o contato com diferentes obras nos ajudou a olhar de outra maneira para a leitura literária e para as experiências que podemos proporcionar às crianças.

Essa reflexão também nos levou a recordar algumas das obras literárias que conhecemos durante as aulas, como *O cabelo de Lelê* (2007), de Valéria Belém, com ilustrações de Adriana Mendonça, *A cor de Coraline* (2017), de Alexandre Rampazo, autor do texto verbal e das ilustrações e *O monstro das cores* (2018), de Anna Llenas. Ao entrarmos em contato com essas obras, tivemos a oportunidade de conhecer diferentes histórias e perceber as diversas possibilidades que a Literatura Infantil oferece. Cada uma delas nos proporcionou um encontro diferente com a leitura e contribuiu para ampliar nosso olhar sobre as experiências que podemos vivenciar e proporcionar às crianças por meio dos livros.

Essa compreensão se aproxima de outra ideia encontrada na dissertação de Remígio. Ao recorrer ao pensamento de Vilém Flusser, a autora apresenta a seguinte reflexão: "O texto tem, pois, tantos significados quanto o número de leitores." (Flusser apud Remígio, 2023, p. 16). Essa frase nos fez pensar que uma mesma obra pode despertar diferentes sentimentos e interpretações. Isso também aconteceu conosco durante

as aulas, pois, mesmo participando das mesmas atividades, cada uma de nós pôde perceber aspectos diferentes. Assim, fomos entendendo que não existe apenas uma maneira de viver uma experiência com um texto literário e que as interpretações das crianças merecem ser ouvidas.

Pensar sobre essas vivências também nos fez voltar ao texto de Jorge Larrosa, principalmente para compreender por que alguns momentos do componente curricular ficaram marcados para nós. Larrosa afirma que "[...] uma experiência é sempre singular, isto é, para cada um a sua." (Larrosa, 2011, p. 16). Quando olhamos para as aulas de *Seminário Temático em Educação V*, percebemos que, embora nós três tenhamos participado das mesmas atividades, cada uma pode ter sentido e percebido essas experiências de uma maneira própria. O que ficou em nós, porém, foi a mudança no nosso olhar para a Literatura e para a importância de trabalhar e aproximar as crianças das obras literárias desde os primeiros anos de vida.

Essa reflexão continua quando Larrosa escreve que "[...] a experiência da leitura é, em cada uma de suas ocorrências, diferente, singular, outra." (Larrosa, 2011, p. 17). Ao relacionarmos essa ideia com o que vivenciamos, percebemos que ouvir uma leitura, acompanhar as imagens e ilustrações de uma obra ou assumir o papel de quem a apresenta não significa apenas entrar em contato com um texto. Cada situação pode despertar algo diferente em quem participa dela. Talvez uma palavra fique na memória, uma ilustração desperte uma lembrança ou uma pergunta continue conosco mesmo depois que a atividade termina. Foi assim que começamos a compreender que a experiência literária não está somente naquilo que lemos, mas também no que acontece conosco enquanto lemos. É preciso pensar em como criar um ambiente em que as crianças se sintam convidadas a participar, em que suas falas sejam acolhidas e em que a imaginação tenha espaço para caminhar sem precisar chegar sempre à mesma resposta.

E, ao compartilhar essa experiência com quem nos lê, deixamos uma pergunta que continua fazendo sentido para nós: quando uma criança se sentar diante de nós para ouvir uma leitura, o que queremos que ela leve daquele momento? Será apenas a lembrança de uma história ou a sensação de que também pode imaginar, perguntar, sentir e encontrar algo de si naquilo que ouviu? Não temos uma resposta pronta para essas perguntas, mas as experiências vivenciadas ao longo do semestre nos fizeram perceber que vale a pena pensar sobre elas. Talvez a beleza de uma leitura compartilhada esteja justamente nisso: não sabermos tudo o que ela vai despertar, mas estarmos disponíveis para descobrir junto com a criança. E quem sabe, muito tempo depois, quando ela se lembrar daquele

encontro, não recorde apenas as palavras da obra, mas também a voz que leu, o espaço que teve para falar e a sensação de ter sido ouvida.

Referências

BELÉM, Valéria. *O cabelo de Lelê*. Ilustrações de Adriana Mendonça. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2007.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 04-27, jul./dez. 2011.

LLENAS, Anna. *O monstro das cores.* [Tradução de Rosana de Mont'Alverne]. Texto e ilustrações de Anna Llenas. Belo Horizonte: Aletria, 2018.

MARQUES, Fabiana Pereira; SILVA, Marlene Ferreira da; CANTUÁRIO, Victor André Pinheiro. A arte do ler, contar e recontar na literatura infantil. **Via Atlântica**, São Paulo, n. 36, p. 305-320, dez. 2019.

RAMPAZO, Alexandre. *A cor de Coraline*. Texto e ilustrações de Alexandre Rampazo. Rio de Janeiro: Rocco Pequenos Leitores, 2017.

REMÍGIO, Suzane Kely Dias Sousa. *Transver ruínas:* narrativas possíveis a partir de experimentações. 2023. Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade Federal do Ceará, Instituto de Cultura e Arte, Fortaleza, 2023.

VER, REVER, TRANSVER E VIVER

Julinery Ferreira
Leidiane Morais

A sugestão quanto aos estudos sobre "Experiência" no contexto da Educação surgiu a partir das reflexões provocadas pela professora Maria Graciele de Lima, no componente curricular de *Seminário Temático em Educação VI*, neste semestre acadêmico de 2026.2, quando lemos um artigo de Jorge Larrosa e uma dissertação de mestrado de Suzane Remígio. Aqui, incluímos Adail Sobral e Karina Giacomelli em nossas leituras, como um desenrolar do tema trazido.

Ao entrarmos em contato com as ideias de "experiência" proposta por Larrosa e "transver" apresentada por Remígio, percebemos que a experiência vai além dos acontecimentos cotidianos e compreendemos que nem tudo o que nos acontece se transforma, de fato, em experiência. Para Larrosa, a experiência se relaciona com aquilo que nos acontece e que, ao nos afetar, pode produzir transformações na maneira como pensamos, sentimos e assimilamos o mundo.

Por conseguinte, a reflexão sobre o tema nos fez compartilhar experiências formativas na universidade e uma experiência individual relacionada ao retorno de uma de nós à Universidade Federal da Paraíba se tornou o centro de nosso olhar. A reflexão passou a ser discutida entre nós, possibilitando assim, o debate quanto às relações entre experiência, alteridade e Educação. O que teve início como uma inquietação pessoal tornou-se, deste modo, uma oportunidade de diálogo e novas percepções coletivas, permitindo ampliar a compreensão sobre como nossas experiências e encontros com o outro participam dos processos de formação acadêmica e humana.

Segue, então, o relato contemplado em nossas reflexões:

> A ideia de "experiência" me fez refletir sobre minha própria trajetória acadêmica, principalmente sobre o meu retorno à Universidade Federal da Paraíba após uns anos distante do curso. Voltar à universidade poderia ser entendido apenas como uma decisão de retomar os estudos, mas, para mim, esse retorno trouxe sentimentos e questionamentos que ultrapassam o simples ato de frequentar novamente uma sala de aula.
> Ao retornar, precisei lidar com medos internalizados e, ao mesmo tempo, entendi que eu também havia mudado. Hoje, o retorno à universidade vem com uma outra maturidade, com objetivos definidos e com uma compreensão diferente sobre a importância de concluir aquilo que começou em outro momento de minha vida. O acolhimento de alguns professores e as

> experiências vividas nas primeiras semanas de aula também contribuíram para que eu percebesse que não estava simplesmente voltando ao lugar de onde havia saído: eu estava chegando a esse lugar como outra pessoa, do mesmo modo em que estava encontrando outras pessoas, outros contextos, outros modos de viver a formação escolhida.[4]

Após apresentar esse relato, podemos dizer que proximidade com o tema faz uma correlação com nossas vivências e as experiências que atravessam nossa formação. Ao considerarmos sobre os encontros, os desafios, as dificuldades e os acolhimentos presentes na trajetória acadêmica, compreendemos que a formação não se limita à aquisição de conhecimentos, mas também envolve aquilo que nos transforma enquanto sujeitos. Nessa perspectiva, Larrosa percebe a experiência como algo que ultrapassa o simples acontecimento, cingindo os efeitos que aquilo que nos acontece produz em nós.

No contexto educacional, essa reflexão se torna importante, uma vez que a Educação se constitui nas relações entre sujeitos que possuem diferentes experiências, saberes e perspectivas. Nesse sentido, Sobral e Giacomelli (2020) discutem uma concepção de educação dialógica alteritária fundamentada na relação com o outro e na consideração de suas especificidades, compreendendo os sujeitos como participantes das interações educativas. Essa perspectiva nos convida a pensar a Educação como um espaço de diálogo, escuta e interação no qual o encontro com o outro também pode provocar deslocamentos e transformações em nós mesmas/os.

Com Jorge Larrosa, veio a compreensão de que a experiência não se resume ao fato de algo acontecer conosco. Para o autor, o acontecimento precisa nos afetar de alguma maneira, produzindo mudanças naquilo que somos, pensamos ou sentimos. Larrosa discute a ideia de que na experiência, o sujeito faz a experiência de algo, mas, sobretudo, faz a experiência de sua própria transformação. Nesse sentido, "A experiência, em primeiro lugar, é um passo, uma passagem, um percurso" (Larrosa, 2011, p. 8). Essa compreensão nos permite pensar a experiência como algo que atravessa nossa trajetória e pode modificar a maneira como percebemos a nós mesmas/os e o mundo. As interrupções, os reencontros e as novas oportunidades podem nos levar a rever escolhas, transformar perspectivas e compreender nossa história de outras maneiras.

A partir de Remígio (2023), essa reflexão se amplia ao pensarmos sobre os percursos que envolvem a experiência humana e sobre as possibilidades de construir novos olhares para aquilo que vivenciamos. Ao considerar as interrupções presentes na

[4] Preferimos não identificar a qual de nós especificamente a narrativa se refere, tendo em vista que a experiência compartilhada no campo das reflexões que gerou, de algum modo, afeta-nos, seja porque vivemos parte dela, seja porque ao lidar com o relato, problematizamos questões sobre nossas jornadas formativas, nas diversas etapas.

trajetória da pesquisadora, relacionadas a acontecimentos em sua vida, podemos refletir sobre como situações inesperadas interferem em nossos projetos e modificam nossos caminhos. Essas circunstâncias nos permitem aceitar que as trajetórias pessoais e acadêmicas nem sempre acontecem de maneira linear e que os acontecimentos que nos afetam podem exigir mudanças, hiatos e novas formas de interpretar a própria caminhada.

Na dissertação de Remígio, essa reflexão é ampliada quando nos apresenta um percurso de pesquisa marcado por mudanças, interrupções e novas possibilidades de criação. Ao abordar os hiatos vivenciados durante seu processo de investigação, a autora demonstra como acontecimentos da vida interferem nos caminhos inicialmente planejados. Em determinado momento ela afirma que "Se a vida muda, a pesquisa também" (Remígio, 2023, p. 60). Embora seja uma reflexão sobre sua pesquisa, essa ideia nos permite estabelecer um diálogo com as trajetórias acadêmicas diversas que nem sempre seguem um percurso linear. As pausas podem modificar nossos planos e exigir novas formas de continuar, sem que isso signifique necessariamente abandonar nossos objetivos. Assim, Remígio nos permite refletir não apenas sobre as interrupções, mas também sobre as possibilidades de atribuir novos sentidos aos percursos que construímos.

Já em um diálogo com Larrosa, existe essa reflexão de que aquilo que vivenciamos pode produzir efeitos em nossa maneira de perceber a realidade. Ao lado disso, a aproximação com as contribuições de Sobral e Giacomelli contribui para pensar que o contato com outras histórias e perspectivas amplia nossa compreensão sobre o outro e sobre nós mesmos.

Portanto, a partir das leituras de Larrosa, Remígio, Sobral e Giacomelli passamos a compreender que a experiência, a alteridade e a formação humana estão relacionadas aos modos como vivenciamos os acontecimentos e estabelecemos relações com os outros. Mais do que acumular conhecimentos ou viver determinadas situações, experienciar também envolve a possibilidade de sermos afetados pelo que acontece, de rever nossas compreensões e de atribuir novos sentidos àquilo que vivemos.

Reconhecer a alteridade significa compreender que cada sujeito possui uma trajetória única, constituída por experiências, dificuldades, expectativas e conhecimentos inatos. No espaço da Educação, essa abrangência é fundamental para que as diferenças não sejam vistas como obstáculos, mas como possibilidades de diálogo, aprendizagem e construção coletiva do conhecimento.

Por fim, refletir sobre experiência e alteridade é também reconhecer que a Educação acontece no encontro entre sujeitos diferentes, cujas histórias podem transformar a maneira como aprendemos, ensinamos e compreendemos o mundo. As

leituras realizadas ampliam, assim, nosso olhar sobre os processos formativos e reforçam a importância de uma Educação que considere não apenas os conhecimentos construídos no aspecto teórico, mas também as experiências, as relações e as singularidades das pesssos que vivem esse processo.

Referências

LARROSA, Jorge. Experiência e Alteridade em Educação. **Reflexão e Ação**, *[S. l.]*, v. 19, n. 2, p. 04–27, 2011. DOI: 10.17058/rea.v19i2.2444.

REMÍGIO, Suzane. *Transver ruínas:* narrativas possíveis a partir de experimentações**.** 2023. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Instituto de Cultura e Arte, Programa de Mestrado Profissional em Artes, Fortaleza, 2023. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/7645. Acesso em: 15 out. 2026.

SOBRAL, Adail; GIACOMELLI, Karina. Por Uma Proposta de Educação Dialógica Alteritária. **Línguas & Letras**, *[S. l.]*, v. 21, n. 49, p. http://dx.doi.org/10.5935/1981–4755.20200001, 2020. Disponível em: https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/24675. Acesso em: 25 out. 2026.

DESCOBERTAS DE LUZ

Lidiane Nascimento da Silva
Pâmelly Raianny da Costa Silva
Rebeca Alves da Silva

No semestre 2025.2, vivenciamos uma das experiências mais enriquecedoras e marcantes da nossa trajetória acadêmica ao cursar o componente curricular de Educação Especial. Desde o primeiro momento, aquele se mostrou um espaço de desconstrução de estigmas e de aprendizado profundo sobre inclusão, capacitismo e linguagem. Já na aula inaugural, fomos provocados a refletir sobre os preconceitos velados presentes no cotidiano e na linguagem.

Aprendemos sobre a importância da terminologia correta respaldada pela normativa vigente — a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Decreto nº 6.949/2009) —, utilizando o termo Pessoa com Deficiência (PCD) e combatendo expressões ultrapassadas e estigmatizantes como "portador de deficiência" ou "portador do espectro autista", que apenas reforçam o preconceito. A reflexão deu ênfase também ao contexto do Transtorno do Espectro Autista (TEA) e ao debate sobre a terminologia adequada. No campo do movimento neurodivergente, busca-se priorizar o conceito de neurodivergente ou neuroatípico (evitando o uso isolado de "atípico", que pode soar impreciso ou reducionista), compreendendo como a linguagem molda a nossa percepção sobre o outro.

Ao longo do semestre, diversas vivências promovidas no componente curricular se destacaram de forma especial, a começar pela oficina de Braille. Foi trazido um colaborador especialista, responsável por traduzir e transcrever materiais para pessoas cegas, que nos introduziu ao sistema de escrita e leitura tátil. Embora seja impossível dominar o Braille em poucas horas, a experiência prática foi fascinante. Realizamos dinâmicas em grupo para escrever palavras e manuseamos instrumentos específicos de punção e reglete para perfurar o papel, aproximando a teoria da realidade da acessibilidade.

Outro momento marcante ocorreu na reta final do componente curricular, quando fomos desafiados a construir um plano de aula totalmente adaptado. A grande virada de chave pedagógica foi entender que não se tratava de criar um plano separado ou isolado para a criança com TEA ou para a PCD, mas sim de estruturar uma aula fundamentada no

Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), que acolhesse a todos os estudantes de forma conjunta e abrangente.

Além dos aspectos metodológicos, outro ponto fundamental abordado foi a desmistificação do capacitismo e da ideia de que toda PCD deve ser vista com pena ou infantilizada. As aulas desconstruíram a visão caricata de ver a PCD como uma coitada ou como alguém moralmente superior apenas por sua condição. Ao trazer exemplos reais da história, como o do renomado físico Stephen Hawking e o do atleta paralímpico Oscar Pistorius, evidenciou-se que as PCDs são sujeitos humanos complexos, com virtudes, falhas e contradições como qualquer outra pessoa. Essa abordagem realista foi essencial para remover qualquer traço de condescendência. O engajamento com as aulas foi tão intenso que, no último dia, eu sequer me dava conta de que o semestre estava encerrando e a notícia do término trouxe um sentimento genuíno de saudade e o desejo de continuar aprendendo.

O componente curricular de Educação Especial não apenas agregou conhecimento técnico e pedagógico, mas transformou nossa visão de mundo, deixando lições sobre linguagem inclusiva, planejamento universal e empatia que levarei para toda a minha vida. Todas essas vivências articulam-se diretamente com o pensamento do filósofo Jorge Larrosa, em seu capítulo intitulado *Experiência e Alteridade em Educação* (2011), especialmente quando o autor compreende a experiência não apenas como algo que passa ou acontece, mas como aquilo que *nos* passa, que *nos* acontece e que nos toca. A partir da leitura e do aprofundamento no texto de Larrosa, passamos a compreender com mais clareza a forma como o autor concebe a experiência e a formação do sujeito. Assim, ao olhar para a nossa trajetória no componente curricular de Educação Especial, percebemos como as vivências do semestre se entrelaçam com esses conceitos, articulando-se em três eixos centrais.

Primeiro, a questão da alteridade e da linguagem. A discussão começou mostrando que incluir de verdade exige reconhecer o outro na sua diferença, sem tentar enquadrar ninguém no que a gente acha que já sabe. Isso passa pelo cuidado rigoroso com as palavras e com a normativa legal. Entender por que o correto é usar Pessoa com Deficiência (PCD) em vez de termos ultrapassados como "portador", além de refletir sobre o uso dos termos “neuroatípico” e “neurodivergente”. Como ensina Larrosa, a linguagem não é neutra; ela molda a forma como a gente enxerga o outro e ajuda a quebrar preconceitos do dia a dia.

Além da linguagem, a experiência como algo que transforma o sujeito — conceito central na obra de Larrosa — ficou muito marcada. Duas vivências no componente

curricular nos impactaram diretamente: a oficina de Braille e a elaboração do plano de aula. Na oficina, o contato direto com a reglete e o punção tirou a teoria da acessibilidade do papel e a trouxe para a prática. Já na construção do plano de aula, compreendemos que incluir de verdade não significa criar uma atividade isolada para o estudante com TEA ou para a PCD, mas sim planejar a aula desde o começo com base no Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), acolhendo a turma inteira. É exatamente isso que Larrosa defende: a experiência só acontece de fato quando algo nos atravessa, afeta-nos e transforma o nosso modo de ser e ensinar.

Por fim, outro ponto fundamental foi entender a singularidade de cada pessoa e desconstruir a visão capacitista. As aulas mostraram que não devemos olhar para a PCD com suposta "pena", nem com uma ideia romantizada de superação. Os exemplos de Stephen Hawking e Oscar Pistorius deixaram isso evidente, pois são sujeitos reais, com virtudes, contradições e falhas como qualquer pessoa. Como cada vivência é única, não podemos generalizar, uma vez que incluir de verdade exige escuta atenta a cada particularidade.

Além dessas questões, o componente curricular também trouxe reflexões importantes sobre a formação dos professores e os desafios encontrados no cotidiano escolar. Ser professora não envolve apenas conhecer os conteúdos e saber como ensinar, mas também estar aberta a aprender, rever algumas ideias e entender que cada criança tem suas próprias características e formas de aprender. Por isso, é importante que o/a professor/a não fique preso/a a uma única maneira de ensinar, mas procure conhecer seus/suas alunos/as e pensar em práticas que permitam a participação de todos/as.

Essa reflexão conecta-se profundamente com as proposições de Larrosa, pois a experiência pedagógica e formativa não reside no mero acúmulo de informações, mas naquilo que as situações provocam em cada sujeito. Ao longo do componente curricular, as discussões e atividades orientadas permitiram olhar para questões que, muitas vezes, passam despercebidas no dia a dia, como os preconceitos presentes na sociedade e as dificuldades enfrentadas pelas PCDs. Dessa forma, os conteúdos estudados ganharam um significado maior, pois não se tratava apenas de aprender conceitos, mas também de refletir sobre atitudes e formas de pensar que podem influenciar diretamente a prática docente.

Outro ponto importante é entender que a inclusão precisa acontecer de verdade dentro da escola. Não basta que a criança com deficiência esteja presente na sala de aula se ela não tiver oportunidades de participar das atividades e aprender junto com os colegas. Para que isso aconteça, é necessário que o/a professor/a esteja atento às

necessidades da turma e procure diferentes maneiras de trabalhar os conteúdos. Cada criança possui suas particularidades e reconhecer isso é um passo importante para construir um ambiente em que todos/as sejam respeitados/as e tenham suas possibilidades valorizadas.

Diante disso, as vivências no componente curricular de Educação Especial contribuíram para ampliar a compreensão sobre o papel do/a professor e sobre a importância de uma educação que respeite as diferenças. A relação com os ensinamentos de Larrosa ajuda a entender que a formação não acontece somente por meio dos conteúdos teóricos estudados, mas também pelas reflexões e transformações internas que surgem a partir das experiências vividas. Assim, o aprendizado construído durante o semestre pode contribuir para a formação de professores/as mais atentos às necessidades dos estudantes e conscientes da importância de construir práticas pedagógicas que favoreçam a participação de todos/as.

Referências:

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF, 2009.

LARROSA, Jorge. Experiência e Alteridade em Educação. **Reflexão e Ação**, *[S. l.]*, v. 19, n. 2, p. 04–27, 2011. DOI: 10.17058/rea.v19i2.2444.

REMÍGIO, Suzane. *Transver ruínas:* narrativas possíveis a partir de experimentações**.** 2023. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Instituto de Cultura e Arte, Programa de Mestrado Profissional em Artes, Fortaleza, 2023. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/7645. Acesso em: 15 out. 2026.

DA TIMIDEZ À AUTORIA: QUANDO O SILÊNCIO VIRA VOZ E ARTE NA PEDAGOGIA

Andreia Avila Diniz dos Santos
Ronaldo Nascimento da Silva Filho

João Pessoa/PB, 09 de outubro de 2026.

Queridas C, E e S.

Escrevemos-lhes sob o sopro sensível e ainda vibrante das trocas que compartilhamos em nossas rodas de conversa. Ao escutar a narrativa trazida por vocês no nosso *Seminário Temático em Educação V*, sentimos que certos relatos não pedem apenas a escuta atenta da razão, mas exigem a morada do afeto. Escolhemos endereçar-lhes esta carta porque a vivência narrada sobre o percurso de transformação durante o Sarau do nosso curso de Pedagogia nos tocou profundamente, fazendo-nos pausar e refletir sobre a força poética e política que a docência carrega.

A imagem da timidez que habitava os corpos e os gestos antes daquele Sarau não nos é estranha. Quantas vezes, na jornada acadêmica, sentimo-nos apequenados diante dos discursos prontos e da rigidez que por vezes habita o universo acadêmico? Lembramos imediatamente das palavras de Clarice Lispector, onde na sua obra intitulada *Vergonha de Viver*, ela desabafou: *"Quero ficar só! grita a alma do tímido que só se liberta na solidão. Contraditoriamente quer o quente aconchego das pessoas. [...] Desabrocho em coragem, embora na vida diária continue tímida"*. Ao ouvi-las narrar a travessia de assumir a palavra escrita, de gestar e publicar um livro no espaço acolhedor do Sarau, percebemos que aquele gesto foi justamente o abraço a esse "quente aconchego". Tratou-se de um verdadeiro desabrochar em coragem e de uma emancipação através da arte.

Nesse processo, vimos materializado o conceito de *sentipensar*, cunhado por Orlando Fals Borda. Vocês nos ensinaram que não há separação entre o que sentimos e o que pensamos na formação docente. A razão e a afetividade são dimensões indissociáveis. Ao transformarem a timidez em narrativa e o silêncio em páginas impressas, vocês colocaram em prática também a arte de *corazonar* — como nos inspira Patricio Guerrero Arias —, ou seja, colocaram o coração no centro da produção do conhecimento e do convívio pedagógico. O ato de escrever o livro não foi apenas um exercício gramatical

ou literário, mas um rito de autopertencimento e da descoberta de uma nova forma de habitar o mundo.

A travessia vivenciada nos fez cantar baixinho os versos de Lulu Santos e Nelson Motta, na canção *Como Uma Onda*: *"Nada do que foi será / Do jeito que já foi um dia / Tudo passa, tudo sempre passará / A vida vem em ondas como um mar / Num indo e vindo infinito"*. O Sarau foi a onda que movimentou as águas estagnadas do medo e da hesitação, revelando que as transformações mais profundas acontecem quando nos permitimos fluir no coletivo. A timidez, que antes parecia um oceano intransponível, tornou-se solo fértil para a autoria e para o crescimento pessoal e social.

Ainda pensando em poesia, lembramos a poetisa Cora Coralina em seu poema *Aninha e suas pedras*: *"Recria tua vida, sempre, sempre./Remove pedras e planta roseiras e faz vinhedos. Recomeça"*. Vocês removeram as pedras do isolamento e plantaram a poesia do encontro, mostrando que a voz pedagógica se constrói na audácia de reinventar-se.

No contexto de nossas partilhas é impossível não evocar a noção do *professor reflexivo* trazida por Donald Schön. A formação inicial não ocorre de maneira linear ou imune às incertezas e inseguranças. Pelo contrário, o/a docente se constitui como sujeito reflexivo ao debruçar-se sobre a sua própria prática e experiência, transformando as dúvidas cotidianas em saber pedagógico. A experiência da escrita e da escuta no Sarau permitiu que essa reflexão sobre e na ação ganhasse contornos de sensibilidade e autorreflexão, elementos indispensáveis para a nossa futura atuação em sala de aula.

Ficamos a nos perguntar: quantos de nossos futuros alunos não carregarão consigo essa mesma timidez, aguardando apenas por uma oportunidade poética — um Sarau, um livro, um espaço de acolhimento — para descobrir que suas vozes importam? A vivência compartilhada por vocês, C., E. e S., não enriqueceu apenas a trajetória individual de quem escreveu o livro, mas alimentou a nossa caminhada coletiva no curso de Pedagogia.

Agradecemos-lhes pela generosidade de partilhar essa memória tão sensível e transformadora. Que continuemos, ao longo desta graduação e na docência que nos espera, a exercer uma prática sensível, amorosa, reflexiva e profundamente comprometida com os afetos.

Com carinho, admiração e esperança pedagógica,

Andréia e Ronaldo.

NOVOS OLHARES SOBRE A EDUCAÇÃO

Danilo Rodrigues Martins
Letícia de Mendonça Ferreira
Mayza Félix Custódio

João Pessoa, 16 de outubro de 2026.

Queridas E., V. e P.,

Escrevemos esta carta com carinho e com o desejo de compartilhar as reflexões que surgiram a partir da vivência que vocês socializaram sobre a disciplina de Tecnologia e Educação, durante nossa formação em Pedagogia. Ao relatarem a visita à Sala Google e à Sala Make, vocês nos fizeram refletir sobre as possibilidades que a tecnologia pode oferecer à Educação, especialmente no trabalho pedagógico com crianças pequenas.

O que mais nos chamou a atenção nessa vivência foi perceber que o contato com esses espaços possibilitou a vocês conhecer possibilidades que, até então, não imaginavam fazer parte da prática pedagógica. Esse aspecto nos levou a pensar em quantas oportunidades de aprendizagem podem surgir quando nos permitimos conhecer outros ambientes, experimentar novas possibilidades e questionar aquilo que já conhecemos. A visita não representou apenas o contato com espaços tecnológicos, mas também uma oportunidade de ampliar o olhar sobre a Educação e sobre as possibilidades de atuação docente.

Ao escutarmos o relato de vocês, compreendemos que a formação docente é construída por meio de vivências que nos mobilizam a pensar, sentir e transformar nossas maneiras de compreender o mundo. Essa reflexão nos aproxima do conceito de *sentipensar*, discutido por Moraes e Torre (2004), que propõe a integração entre pensamento, sentimento e ação no processo de aprendizagem. Nessa perspectiva, aprender não significa apenas adquirir conhecimentos, mas também atribuir sentidos ao que vivenciamos, considerando as emoções, as reflexões e as atitudes que surgem durante esse processo.

Relacionando esse conceito à visita à Sala Google e à Sala Make, percebemos que uma vivência formativa pode ampliar nossos conhecimentos justamente porque nos provoca a pensar sobre aquilo que ainda não conhecemos. O *sentipensar* nos convida a reconhecer que a aprendizagem não acontece de maneira separada dos nossos

sentimentos. A curiosidade, o encantamento, as dúvidas e a vontade de descobrir novas possibilidades também participam da construção do conhecimento. Assim, quando vocês compartilharam o quanto essa vivência ampliou suas perspectivas, fomos convidadas a refletir sobre como nossas próprias aprendizagens podem ser transformadas pelo contato com o novo.

Além disso, o *sentipensar* nos ajuda a compreender que a prática pedagógica precisa integrar o pensar, o sentir e o agir. Conhecer recursos tecnológicos é importante, mas também precisamos refletir sobre como utilizá-los com intencionalidade pedagógica, respeitando as necessidades, os interesses e os diferentes modos de aprender das crianças. A tecnologia, por si só, não garante uma Educação significativa. É o planejamento docente, aliado à escuta, à criatividade e à sensibilidade, que pode transformar esses recursos em oportunidades de aprendizagem.

Essa compreensão também dialoga com o conceito de *corazonar*, associado ao pensamento de Patricio Guerrero Arias (2010). *Corazonar* nos convida a reconhecer a importância do coração, dos afetos e da sensibilidade na produção do conhecimento, questionando a separação entre razão e emoção. Ao relacionarmos esse conceito à vivência compartilhada por vocês, compreendemos que a inovação tecnológica precisa caminhar junto com o cuidado, o acolhimento e o respeito às crianças. Mesmo em ambientes marcados pela tecnologia, o vínculo humano continua sendo essencial. Precisamos pensar em uma Educação que utilize os recursos disponíveis sem perder de vista os sujeitos que aprendem, suas histórias, seus sentimentos e suas formas de se relacionar com o mundo.

Outro aspecto que essa vivência nos inspira a considerar é a importância da ação-reflexão na formação docente. Schön (2000), ao discutir a formação de profissionais reflexivos, destaca a relação entre a prática e a reflexão sobre aquilo que fazemos. Essa perspectiva ajuda-nos a compreender que não basta conhecer novas ferramentas ou reproduzir atividades: precisamos refletir sobre nossas escolhas, observar seus efeitos e buscar outras possibilidades quando necessário. Desse modo, a visita relatada por vocês pode ser compreendida como um convite para pensarmos criticamente sobre nossas futuras práticas, reconhecendo que a docência exige estudo, investigação, abertura ao novo e disposição para aprender continuamente.

Também consideramos importante destacar que a tecnologia precisa estar a serviço de uma Educação significativa e inclusiva. Como futuras pedagogas, devemos questionar de que maneira os recursos tecnológicos podem favorecer a participação das crianças, estimular sua criatividade e ampliar suas oportunidades de expressão. Essa

reflexão nos aproxima da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), que reconhece a importância da cultura digital e propõe o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades relacionados ao uso crítico, significativo e ético das tecnologias. Portanto, inovar não significa apenas utilizar equipamentos, mas pensar em experiências pedagógicas que façam sentido para as crianças e contribuam para seu desenvolvimento integral.

Queridas colegas, agradecemos por compartilharem essa vivência conosco. O relato de vocês nos fez perceber que a formação em Pedagogia também acontece quando escutamos as experiências umas das outras, acolhemos diferentes perspectivas e permitimos que essas partilhas transformem nosso modo de pensar. É nesse movimento que o *sentipensar* ganha significado: sentimos o impacto daquilo que ouvimos, refletimos sobre o que aprendemos e somos convidadas a agir de maneira mais consciente em nossa formação.

Que possamos continuar construindo uma formação docente pautada no diálogo, na curiosidade, na criatividade e na sensibilidade. Que nossas futuras práticas sejam guiadas não somente pelo conhecimento teórico e pelas possibilidades tecnológicas, mas também pelo compromisso de educar com humanidade, reconhecendo que cada criança aprende de maneira singular. Afinal, educar envolve pensar, sentir, refletir e agir, compreendendo que o conhecimento ganha ainda mais sentido quando se relaciona com a vida.

Com carinho e estima,

Danilo, Letícia e Mayza.

CARTA

Lidiane Nascimento
Bruna Helloany

Queridas colegas de curso, M.C., M. e M.I.,

Escrevemos esta carta embaladas pelo desejo profundo de fazer uma pausa reflexiva no fluxo acelerado do cotidiano acadêmico. Nesses tempos em que a universidade muitas vezes nos exige respostas rápidas, relatórios impessoais e produtividade constante, parar para escrever uma carta pedagógica é um ato de resistência e de afeto. É a oportunidade de desacelerar, olhar para trás e escutar com o coração os ecos das histórias que partilhamos no nosso último encontro em roda de conversa, momento em que conversamos sobre vivências acadêmicas que nos marcaram de alguma forma, quando vocês, nossas colegas, trouxeram a vivência vivida no semestre 2026.1 no componente curricular Planejamento Educacional.

Quando vocês três tomaram a palavra, percebemos que algo mágico e singular aconteceu na sala. Vocês nos transportaram para o núcleo central do que significa educar: a relação com o outro, a escuta atenta e o respeito aos saberes que cada sujeito traz consigo. O relato de vocês não foi apenas uma apresentação de um conteúdo cumprido, foi uma verdadeira partilha de vida, recheada de memórias, receios, descobertas e, sobretudo, de uma sensibilidade que muitas vezes nos é negada na formação tradicional.

Ao longo do relato, ficou evidente o quanto aquela aula e aquela proposta pedagógica foi marcante. Vocês nos contaram sobre como a professora de Planejamento decidiu subverter a lógica tradicional de ensino — que quase sempre nos impõe temas frios, estruturas engessadas e modelos pré-fabricados de planos de aula. Em vez de partir de regras burocráticas sobre "como preencher um cabeçalho" ou "como listar objetivos gerais e específicos", consideramos que ela fez uma pergunta simples, porém revolucionária: o que vocês gostam e consideram importante no mundo?

Aquela provocação inicial foi o ponto de virada na vivência de vocês. Ao permitir que cada estudante escolhesse um tema do seu próprio universo de interesse, a docente deslocou o planejamento do lugar da obrigação burocrática para o lugar do desejo e do significado. E foi justamente essa passagem, do dever para o querer, que desejamos celebrar e aprofundar ao longo desta carta.

Ao refletirmos sobre o relato vocês, não podemos deixar de articular essa vivência com os conceitos fundamentais que nos guiam nesta disciplina. O cientista social colombiano Orlando Fals Borda presenteou a educação com o conceito de *sentipensar*, essa capacidade humana e pedagógica de integrar a razão e a emoção, o pensamento e o sentimento, a mente e o coração. Durante muito tempo, a tradição ocidental fez-nos acreditar que para planejar de forma "eficiente" ou "científica", precisávamos nos despir de nossas emoções, de nossas paixões e de nossa subjetividade. A burocracia escolar nos ensinou a ver o planejamento como um documento técnico, neutro e asséptico.

No entanto, a nossa professora provou exatamente o oposto: só há aprendizagem real quando há contágio afetivo. Quando ela autorizou vocês a planejarem uma aula a partir daquilo que amavam, fosse uma canção, uma arte, um tema comunitário, uma manifestação cultural ou uma vivência pessoal, ela ativou o *sentipensar*. A razão técnica de estruturar uma aula serviu, então, como um canal para expressar aquilo que transbordava no coração de cada uma de vocês.

Da mesma forma, lembramos aqui do conceito de *corazonar*, gestado pelo antropólogo equatoriano Patricio Guerrero Arias. *Corazonar* é colocar o coração no centro da reflexão epistemológica e política, é compreender que as grandes transformações humanas e educativas não nascem da frieza dos números ou dos manuais, mas do envolvimento afetuoso com o mundo e com o outro. Quando a professora de planejamento usou aquilo que vocês consideravam importante para ensinar a planejar, ela estava *corazonando* a prática docente. Ela não ensinou a teoria abstrata para depois tentar aplicá-la na prática, ela usou a prática viva e pulsante para construir a teoria do planejamento.

Planejar, nesse contexto, deixou de ser o ato de "preencher papéis para a coordenação" e tornou-se a arte de projetar caminhos de encontro com os alunos. Aprender a planejar na prática, partindo do gosto e do afeto, fez com que vocês compreendessem que o plano de aula é uma carta de intenções amorosas, um mapa flexível que desenhamos para acolher os sujeitos reais que habitam a sala de aula.

Outro ponto fundamental que a narrativa de vocês trouxe à tona é a noção de professor reflexivo, cunhada por Donald Schön. Ele nos alerta para o fato de que a formação docente não se reduz à mera aplicação de técnicas aprendidas na universidade. O verdadeiro saber docente é gerado *na* e *sobre* a prática, por meio de um movimento constante de reflexão na ação e reflexão sobre a ação.

Vocês nos relataram as dúvidas e as incertezas que surgiram durante aquele processo. Como transformar uma paixão pessoal em um objeto de ensino? Como

selecionar os conhecimentos, organizar os tempos, escolher os recursos e pensar em formas de avaliação que não destruam o encanto do tema escolhido? Essas dúvidas genuínas, "pedrinhas miudinhas" da nossa formação diária, foram o terreno fértil onde a reflexão crítica se desenvolveu.

A professora atuou como uma verdadeira mediadora e provocadora desse pensamento reflexivo. Ao embutir a teoria do planejamento dentro do tema de escolha de vocês, ela demonstrou uma sensibilidade metodológica ímpar. Ela ensinou, por tabela, que não existe um "aluno ideal" ou um "conteúdo pronto", mas sim sujeitos com histórias, culturas e saberes prévios que precisam ser levados em consideração em qualquer ação educativa.

Essa postura nos impele a pensar em algumas indagações que gostaríamos de deixar gravadas nesta carta para continuarmos dialogando: de que maneira podemos manter viva essa chama da escuta e da flexibilidade quando estivermos enfrentando a rigidez dos currículos oficiais nas escolas? Como não permitir que a rotina e o cansaço do dia a dia nos façam esquecer o conceito do *sentipensar* no momento de elaborar nossos planos de aula? E como encorajar nossos futuros alunos a também escolherem e dizerem a sua palavra, assim como a professora fez naquele componente curricular?

Ao concluirmos esta carta, queremos agradecer a vocês, meninas, por terem aberto o baú de memórias e compartilhado conosco essas vivências tão inspiradoras. Como nos lembra a escrita amorosa e reflexiva das cartas pedagógicas, ensinar é um gesto poético, político e profundamente humano.

A vivência citada por vocês de Planejamento Educacional é uma prova viva de que a docência pode ser diferente. Ela nos convida a abandonar os receios da rigidez e a abraçar a ousadia da invenção pedagógica. Que possamos levar esse aprendizado em nossos alforjes de educadoras em formação, lembrando sempre de que o planejamento não é um fim em si mesmo, mas um meio para promover encontros transformadores.

Que continuemos a *sentipensar* nossas escolhas, a *corazonar* nossos espaços educativos e a exercer com coragem e poesia o nosso papel de professoras e professores reflexivos.

Com todo o nosso afeto, admiração e carinho pedagógico,

Bruna e Lidiane.

O OLHAR INCLUSIVO NA FORMAÇÃO DOCENTE

Maria Clara Januario de Oliveira
Maria Isabel Salustino da Silva
Mariana Borges de Asevedo

João Pessoa/PB, 09 de outubro de 2026.

Queridas M., B. e L.,

Há encontros que atravessam as palavras, assim como há vivências que não terminam quando a aula acaba, elas permanecem em nossos pensamentos, transformam nossos olhares e nos ensinam a enxergar o mundo de outras maneiras e é com esse sentimento que escrevemos a vocês.

Primeiramente, gostaríamos de agradecer por suas partilhas. A vivência que vocês compartilharam nos tocou de maneira especial, pois também tivemos a oportunidade de experimentar a liberdade e, ao mesmo tempo, a responsabilidade de elaborar um plano de aula voltado às Pessoas Com Deficiência (PCD).

Ao nos debruçarmos sobre esse planejamento, fomos convidadas a olhar para a Educação para além do que já conhecemos, compreendendo que cada escolha pedagógica pode aproximar ou afastar alguém das possibilidades de aprender. Essa experiência nos fez perceber que a formação docente não acontece apenas quando estudamos teorias ou aprendemos a elaborar um planejamento, mas também quando permitimos que aquilo que vivemos nos transforme. Essa compreensão aproxima-se da ideia de *sentipensar*, que nos convida a reconhecer que pensamento e sentimento caminham juntos. Ao refletir sobre a escrita de cartas e as vivências docentes, Battistelli, Lima e Melnick (2024, p. 56) destacam a troca de cartas como um caminho para acionar aquilo que pensamos, sentimos e vivemos no campo da Educação.

Essa reflexão nos faz perceber que, ao planejar uma aula, não mobilizamos somente nossos conhecimentos teóricos, mas também nossa capacidade de imaginar outros caminhos para que todos possam participar. E quando chegou o momento de apresentar nossos planos e explicar nossas escolhas, sentimos orgulho de olhar para aquilo que havíamos construído. Foi tão bonito perceber o quanto somos capazes de pensar em possibilidades e contribuir para que a aprendizagem se torne mais acessível ao

outro! Mas, tão bonito quanto reconhecer nossas próprias capacidades, foi testemunhar as de nossas colegas e ver vocês elaborarem uma aula tão significativa nos fez perceber que não estamos sozinhas nessa caminhada e que, pouco a pouco, estamos construindo lindamente os caminhos da profissão que escolhemos seguir.

Naquele momento, os planos deixaram de ser apenas palavras escritas no papel e começaram a ganhar outros sentidos. Na prática, tornaram-se possibilidades de acolhimento e participação. Essa experiência também nos remete à reflexão sobre o professor reflexivo, discutida por Monteiro (2021) a partir dos estudos de Donald Schön. Como afirma a autora, a reflexão docente precisa ultrapassar a simples análise e se relacionar com a prática, pois "demanda ação prática que permita ao docente agir sobre questões do cotidiano" (Monteiro, 2021, p. 93). Essa ideia nos faz compreender que planejar não significa ter todas as respostas antes de entrar em sala de aula, mas estar disposta a aprender, rever caminhos e buscar possibilidades diante das necessidades que surgem no cotidiano educativo, conseguimos vislumbrar, ainda que por um instante, o lugar que futuramente ocuparemos como pedagogas. Isso nos fez pensar que educar não é ter todas as respostas, mas estar disposta a procurar novos caminhos, reconhecer as singularidades e compreender que cada pessoa merece encontrar, na escola, um espaço onde possa aprender e pertencer.

Queridas M., B. e L., essa aprendizagem também nos aproxima do *corazonar*: uma maneira de compreender o mundo em que o coração não está separado do pensamento, é sentir e procurar compreender o outro, reconhecendo que cada pessoa possui sua própria história. Ao refletirmos sobre a inclusão, percebemos que não basta apenas pensar atividades adaptadas precisamos também questionar nossas atitudes e a maneira como enxergamos as pessoas com deficiência. Essa foi justamente uma das partes mais significativas da disciplina de Educação Especial, por desconstruir essa ideia de inclusão limitada apenas à adaptação de atividades e aprender a questionar nossas próprias atitudes e a maneira como enxergamos as Pessoas Com Deficiência.

Essa reflexão também dialoga com Mantoan (2006), ao discutir o direito de ser diferente na escola. A inclusão nos convida a repensar a maneira como nos relacionamos com o outro e como construímos as práticas educativas. Para nós, enquanto futuras pedagogas, essa mudança começa quando compreendemos que incluir não significa apenas permitir que alguém esteja presente na sala de aula, mas criar condições para que possa aprender e pertencer. Desejamos que nossas atitudes contribuam para uma Educação que reconheça as diferenças como parte da experiência humana e do próprio processo educativo.

É com o coração cheio de gratidão que encerramos esta carta, levando conosco um pouco daquilo que vocês compartilharam e muito do que essa vivência despertou em nós. Obrigada por nos permitirem caminhar, ainda que por alguns instantes, ao lado de suas vivências e por nos lembrarem de que a formação docente também acontece nesses encontros que nos tocam, inquietam-nos e nos transformam. Que ao longo de nossa dura caminhada, nunca nos falte sensibilidade para sentir, coragem para desconstruir, humildade para aprender e amor para acolher. Torcemos para que possamos ser professoras que não apenas ensinem conteúdos prontos, mas que também saibam escutar, enxergar além do que os olhos alcançam e reconhecer a humanidade que existe em cada encontro, afinal, talvez seja isso que torne tão bonita a escolha de educar, compreendendo que, enquanto nos preparamos para transformar tantas vidas, também somos transformadas por elas. Que nossas cartas sejam apenas o começo de outras trocas e que, mesmo quando os caminhos da docência se tornarem desafiadores, continuemos encontrando umas nas outras motivos para acreditar em uma Educação mais sensível e verdadeiramente inclusiva.

Com todo carinho, um abraço de suas colegas de turma,

Mariana, Maria Isabel e Maria Clara.

SAUDADE DOS FUTUROS QUE NÃO VIVI: ENTRE ESCOLHAS, RENÚNCIAS E POSSIBILIDADES - UMA REFLEXÃO SOBRE O LIVRO *A BIBLIOTECA DA MEIA-NOITE*

Nádia Jane de Sousa[5]

Prezado Matt Haig,

Ao iniciar a leitura de *A Biblioteca da Meia-Noite*, deparei-me logo nas primeiras páginas com uma palavra que me provocou muitas reflexões: arrependimento. Essa palavra me fez olhar para minha própria história, revisitar minhas escolhas e pensar sobre os caminhos que me trouxeram até aqui.

Comecei a me perguntar: do que me arrependo ao longo da minha trajetória? Que circunstâncias, questões e experiências me levaram a fazer determinadas escolhas e não outras? O que teria acontecido se eu tivesse seguido outros caminhos?

Seu livro nos convida a refletir sobre o sentido da vida, sobre aquilo que não fizemos e que, em algum momento, desejamos ter feito. Poderíamos ter seguido tantos caminhos, vivido tantas experiências, mas, aos poucos, compreendemos que a vida também é feita de escolhas dentro das possibilidades que nos são dadas. Nem sempre fazemos as escolhas que desejamos, mas aquelas que, diante das circunstâncias, nos são possíveis.

Ao acompanhar a personagem e a oportunidade de experimentar as diferentes vidas que poderia ter vivido, foi possível perceber que todas as possibilidades de vidas que ela almejou viver, sempre tinha algo que a desagradava, como se sempre tivesse faltando algo. Com isso, comecei a pensar que talvez nenhum desses mundos fosse perfeito. Todos apresentam suas questões, seus conflitos, suas alegrias, suas possibilidades, suas positividades e negatividades. Afinal, cada caminho traz consigo experiências e desafios próprios. Não existe uma vida completamente livre de dificuldades, assim como não existe uma escolha capaz de garantir uma existência perfeita.

[5] Professora do Departamento de Habilitações Pedagógicas (DHP), do Centro de Educação (CE), da UFPB. Coordenadora adjunta do *Clube de Leitura Literária da UFPB*.

Essa reflexão me levou a revisitar alguns dos meus próprios desejos. Ao longo da vida, tive vontade de fazer tantas coisas! Queria ter feito dança, morar fora do Brasil, ser mochileira e percorrer o mundo, conhecendo diferentes culturas. Queria ter tido a oportunidade de aprender outras línguas (o que ainda é possível, mas sempre um projeto adiado). Também pensei em cursar Serviço Social, mas acabei seguindo pela Pedagogia, uma área que sempre despertou em mim uma grande paixão. Desde criança, brincava de ser professora. Também carregava utopias, muitas vezes ingênuas, mas que continham muita boniteza! Algumas, a racionalidade da vida adulta cuidou de aplainar, outras, permanecem alimentando as possíveis resistências.

A vida, portanto, nem sempre nos oferece as condições necessárias para realizar todos os nossos desejos. Fui organizando minha trajetória a partir daquilo que era possível fazer: trabalhar, estudar e buscar, continuamente, ampliar meus repertórios e conhecimentos. Nesse percurso, a literatura teve um papel fundamental. Foi por meio dos livros que pude conhecer outros mundos, outras culturas e outras possibilidades de existência, especialmente quando as condições financeiras não me permitiam viajar e conhecer esses lugares presencialmente. A literatura, de alguma maneira, me possibilitou viajar sem sair do lugar.

Por isso, *A Biblioteca da Meia-Noite* foi uma leitura que me marcou profundamente. Principalmente pela reflexão provocada pela ideia do arrependimento, que me levou a revisitar minhas memórias e a pensar sobre quem fui, quem sou e quem me tornei a partir das escolhas que fiz, mas também das circunstâncias que atravessaram minha trajetória.

Há em mim uma sensação muito forte de pensar nas possibilidades do que não vivi, naquilo que poderia ter sido e não foi. É quase como sentir saudade de um futuro que nunca aconteceu, de experiências que não experimentei, de vidas que, por diferentes razões, não pude viver. Uma espécie de saudade daquilo que não fiz.

Essa inquietação foi tão significativa que chegou a me acompanhar para além da leitura, tornando-se inclusive uma questão que levei para a terapia. Percebi o quanto ainda carrego comigo essas possibilidades não realizadas e o quanto preciso compreender melhor a relação entre meus desejos, minhas escolhas e as condições concretas que marcaram minha história. Talvez tenha chegada a hora de uma acolhida de si, de aquietar o coração diante das minhas trajetórias, quiçá imperfeitas, sem culpas.

Agradeço por ter escrito um livro que me proporcionou essa imersão em mim mesma. Mais do que imaginar outras vidas possíveis, sua obra me fez olhar para a vida que construí, reconhecer os caminhos percorridos e compreender que cada escolha também

representa uma renúncia, mas que nem por isso a vida que vivemos perde seu valor. É entender que os pontos de “chegada” não se trata de uma questão apenas de mérito, mas de compreender os meandros sociais, culturais e econômicos que nos fazem chegar aonde chegamos, para traçar novas e outras rotas, quando necessário e possível.

Foi uma leitura muito especial, que me deixou muitas perguntas, reflexões e, sobretudo, a possibilidade de olhar para minha própria história com mais profundidade.

Nádia Jane.

CAROLINA MARIA DE JESUS, SUA HISTÓRIA NÃO FICOU NO PASSADO

Ranny Ingrid dos Reis Coutinho Nascimento[6]

Querida Carolina,

Poder conhecer um pouco da sua história por meio de *Quarto de Despejo: Diário de uma Favelada* foi uma experiência que me despertou muitas reflexões. Durante a leitura, senti curiosidade em saber mais sobre você, sua infância e sua relação com a leitura.

A cada página, fui ficando mais reflexiva sobre a forma como a sociedade tratava as pessoas que viviam nas favelas, sobre o racismo e as desigualdades que faziam parte da sua realidade. Durante a leitura, senti uma mistura de sentimentos: em alguns momentos, tristeza, em outros, indignação, e, em certas partes, até achei graça de algumas situações. Mas, a cada página, também fui conhecendo um pouco mais da sua força, da sua coragem e do seu amor pelos filhos.

Uma das coisas que mais me marcou foi perceber como, mesmo diante de tantas dificuldades, você continuou escrevendo e lutando pelo sonho de publicar seu livro. Não quero romantizar a pobreza nem as situações de sofrimento que você enfrentou. A fome, a falta de oportunidades e as condições em que você vivia não deveriam ter feito parte da sua realidade. O que admiro é a sua coragem de registrar tudo aquilo, de não silenciar diante das injustiças e de continuar acreditando na importância da sua escrita.

Gostaria de agradecer por ter compartilhado sua vida por meio do diário e por não ter desistido de publicar seu livro. Sua história me fez refletir não apenas sobre a sociedade em que vivemos, mas também sobre a importância de não desistirmos daquilo em que acreditamos. Você me inspirou pela sua persistência, pela sua coragem e pelo amor que demonstrava pela escrita, mesmo em meio a tantas dificuldades.

Por fim, gostaria de te agradecer mais uma vez, Carolina. Sua escrita atravessou o tempo e continua nos fazendo pensar, questionar e olhar com mais atenção para as pessoas e para as realidades que muitas vezes são ignoradas.

Com carinho,

Ranny.

[6] Extensionista (voluntária) do *Clube de Leitura Literária da UFPB* .

Referências das cartas

ARIAS, Patricio Guerrero. **Corazonar**: una antropología de las emociones y los saberes sentipensantes para la emancipación. Quito: Abya-Yala, 2010.

BATTISTELLI, Bruna Moraes; LIMA, Kelly; MELNICK, Caroline da Cruz. Cartas para sentipensar a poética na docência em educação. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 3, p. 56–74, set./dez. 2024. DOI: https://doi.org/10.12957/riae.2024.84683.

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

CORALINA, Cora. Aninha e suas pedras. *Poetisarte*, [s. d.]. Disponível em: https://poetisarte.com/autores/cora-coralina/aninha-e-suas-pedras/. Acesso em: 5out. 2026.

FALS BORDA, Orlando. **Una sociología sentipensante para América Latina**. Bogotá: CLACSO; Siglo del Hombre Editores, 2009.

HAIG, Matt. **A biblioteca da meia noite**. Tradução: Adriana Fidalgo. 32ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2025.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo:** diário de uma favelada. 10. ed. São Paulo: Ática, 2014.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. O direito de ser, sendo diferente, na escola. In:RODRIGUES, David (org.). Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

MONTEIRO, Leila Maria Taveira. O professor reflexivo: considerações teóricas e práticas. **Caderno de Ensino, Linguagens e suas Tecnologias**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 91-104, jan./jun. 2021.

MORAES, Maria Cândida; TORRE, Saturnino de la. **Sentipensar**: fundamentos e estratégias para reencantar a educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

SANTOS, Lulu. Como uma onda (Zen-surfismo). In: *O ritmo do momento*. [S. l.]: Warner Music Brasil, 1983. Disponível em: https://youtu.be/T3Bs8RAeb3Y. Acesso em: 05 out. 2026.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.




falatu!