

SOROCABA: TERRA RASGADA, CORAÇÃO FLORIDO — CURRÍCULO, EXPERIÊNCIA E INTERDISCIPLINARIDADE NO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

SOROCABA: TORN LAND, BLOOMING HEART — CURRICULUM, EXPERIENCE AND INTERDISCIPLINARITY IN THE SECOND YEAR OF ELEMENTARY SCHOOL

SOROCABA: TIERRA RASGADA, CORAZÓN FLORECIDO — CURRÍCULO, EXPERIENCIA E INTERDISCIPLINARIEDAD EN EL 2.º AÑO DE LA EDUCACIÓN

Érica Karine Amorim Norbutas¹
Rozineide Iraci Pereira da Silva²

RESUMO: Este artigo analisa uma experiência pedagógica interdisciplinar desenvolvida no segundo e no terceiro bimestres de 2026 com uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Sorocaba (SP). O objetivo é compreender como a articulação entre conteúdos curriculares, contexto local e experiências concretas das crianças pode favorecer a participação e relações entre conhecimento escolar e realidade vivida. Adota-se abordagem qualitativa, na modalidade relato de experiência, com análise de registros pedagógicos, produções dos estudantes, documentação fotográfica e reflexão docente. O percurso integrou Ciências, História, Geografia, Língua Portuguesa e Arte, tendo como eixos a paisagem urbana, os ipês, o Rio Sorocaba, a história local, o cultivo de girassóis e a produção de um poema-jogral. Os registros indicam ampliação da participação, reconhecimento espontâneo de elementos estudados no espaço vivido, mobilização de conhecimentos em retomadas curriculares, observações sobre germinação e maior interesse por situações de leitura e oralidade. Conclui-se que a interdisciplinaridade pode aproximar currículo, experiência e contexto quando sustentada por intencionalidade pedagógica, mediação docente e atenção às singularidades dos estudantes.

1

Palavras-chave: Currículo. Interdisciplinaridade. Prática pedagógica.

ABSTRACT: This article analyzes an interdisciplinary pedagogical experience developed during the second and third school terms of 2026 with a second-grade elementary school class in the municipal school system of Sorocaba, São Paulo, Brazil. The aim is to understand how the articulation of curricular content, local context, and children's concrete experiences can foster participation and connections between school knowledge and lived reality. A qualitative experience-report approach is adopted, based on pedagogical records, students' productions, photographic documentation, and teacher reflection. The pedagogical pathway integrated Science, History, Geography, Portuguese Language, and Art, using the urban landscape, ipê trees, the Sorocaba River, local history, sunflower cultivation, and the production of a choral poem as organizing axes. The records indicate increased participation, spontaneous recognition of studied elements in lived space, mobilization of knowledge in curricular review, observations about germination, and greater interest in reading and oral-language situations. The study concludes that interdisciplinarity can bring curriculum, experience, and context closer together when supported by pedagogical intentionality, teacher mediation, and attention to students' singularities.

Keywords: Curriculum. Interdisciplinarity. Pedagogical practice.

¹Pós-graduada em Educação Clássica; professora da Educação Básica; mestranda em Educação pela Christian Business School (CBS). Prefeitura Municipal de Sorocaba – Secretaria da Educação. Christian Business School (CBS).

²Professora Orientadora. Christian Business School (CBS). Ph.D.; Doutora em Ciências da Educação; Mestra em Ciências da Educação; Psicopedagoga; Pedagoga; Professora do Ensino Superior e Professora Orientadora da Christian Business School (CBS).

RESUMEN: Este artículo analiza una experiencia pedagógica interdisciplinaria desarrollada durante el segundo y el tercer bimestres de 2026 con una clase de 2.º año de Educación Primaria de la Red Municipal de Enseñanza de Sorocaba (SP). El objetivo es comprender cómo la articulación entre contenidos curriculares, contexto local y experiencias concretas de los niños puede favorecer la participación y las relaciones entre conocimiento escolar y realidad vivida. Se adopta un enfoque cualitativo, en la modalidad de relato de experiencia, basado en registros pedagógicos, producciones de los estudiantes, documentación fotográfica y reflexión docente. El recorrido integró Ciencias, Historia, Geografía, Lengua Portuguesa y Arte, con el paisaje urbano, los ipês, el río Sorocaba, la historia local, el cultivo de girasoles y la producción de un poema coral como ejes. Los registros indican mayor participación, reconocimiento espontáneo de elementos estudiados en el espacio vivido, movilización de conocimientos en revisiones curriculares, observaciones sobre germinación y mayor interés por situaciones de lectura y oralidad. Se concluye que la interdisciplinariedad puede aproximar currículo, experiencia y contexto cuando está sostenida por intencionalidad pedagógica, mediación docente y atención a las singularidades de los estudiantes.

Palabras clave: Currículo. Interdisciplinariedad. Práctica pedagógica.

INTRODUÇÃO

A escola tem a responsabilidade de garantir o acesso das crianças aos conhecimentos sistematizados e de organizar situações de ensino coerentes com os objetivos curriculares de cada etapa. Essa responsabilidade, entretanto, não implica que o percurso pedagógico deva limitar-se a uma única ferramenta ou a uma sequência rígida de exposição, cópia e resolução de atividades. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em que as crianças permanecem várias horas no espaço escolar e apresentam diferentes ritmos, interesses, histórias e modos de participação, a organização da prática exige atenção tanto ao que precisa ser ensinado quanto às formas pelas quais os estudantes se relacionam com o conhecimento.

A experiência analisada neste artigo nasceu dessa preocupação. Na prática cotidiana com uma turma de 2º ano, observou-se que os estudantes demonstravam interesse especial por Arte, Ciências, História e Geografia, ao mesmo tempo em que determinados conteúdos — como características e desenvolvimento das plantas, água, paisagem, entorno, comunidade e história local — exigiam retomadas e formas variadas de aproximação. A questão não era substituir o currículo ou o livro didático, compreendidos como referências importantes para o trabalho escolar, mas ampliar as possibilidades de mediação para que o conhecimento pudesse ser observado, discutido, representado e relacionado à realidade vivida.

O Currículo Paulista constitui documento referencial para a prática docente e incorpora aspectos sociais, econômicos, culturais e históricos dos municípios paulistas. Nos anos iniciais,

propõe ampliar a compreensão dos estudantes sobre si mesmos, o mundo natural e social e as relações entre seres humanos e natureza (SÃO PAULO, 2019). Nesse horizonte, habilidades de Ciências do 2º ano orientam a observação e descrição de características de plantas presentes no cotidiano e a investigação da importância da água e da luz para a manutenção da vida. Em Ciências Humanas, a contextualização do tempo, do espaço, da sociedade e da natureza e a atenção ao lugar de vivência oferecem possibilidades concretas de articulação entre conhecimentos.

Foi durante o desenvolvimento dos conteúdos do segundo e do terceiro bimestres que as conexões começaram a ser percebidas pela professora. Não havia, no início, um projeto interdisciplinar completamente desenhado, nem um projeto temático ou centro de interesse previamente definido. A experiência foi sendo construída progressivamente: a busca por uma atividade de Arte relacionada ao que já vinha sendo estudado levou ao pontilhismo; o período de inverno e a presença marcante dos ipês na paisagem de Sorocaba levaram à escolha dessa árvore; a proximidade do aniversário do município ampliou a investigação para o Rio Sorocaba, a história local e o tropeirismo; o estudo das plantas conduziu ao cultivo de girassóis; e a necessidade de reunir e comunicar o percurso resultou na elaboração e no ensaio de um poema-jogral. Assim, a articulação interdisciplinar emergiu do próprio desenvolvimento dos conteúdos curriculares e das relações percebidas entre eles, sem apagar a especificidade de cada componente.

3

Esse modo de construção exige distinguir flexibilidade de ausência de planejamento. O currículo permaneceu como referência, mas o percurso foi ampliado à medida que surgiam relações pedagogicamente pertinentes. Assim, a intencionalidade curricular não foi abandonada: ela orientou a seleção e a retomada dos conhecimentos, enquanto a observação das crianças e das possibilidades oferecidas pelo contexto permitiu reorganizar os caminhos do ensino.

Diante disso, o problema que orienta esta reflexão pode ser formulado da seguinte maneira: como organizar práticas pedagógicas que, sem perder de vista os conhecimentos previstos curricularmente, favoreçam maior participação das crianças e estabeleçam relações entre os conteúdos escolares, suas experiências concretas e o contexto em que vivem?

O objetivo geral é analisar uma experiência pedagógica interdisciplinar desenvolvida em uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental, buscando compreender como a articulação entre conteúdos curriculares, contexto local e experiências concretas, mediada por um planejamento

atento às singularidades dos estudantes e às características do grupo, pode favorecer a participação das crianças e o estabelecimento de relações entre conhecimento escolar e realidade vivida.

A relevância do relato não está na proposição de um modelo a ser reproduzido. Uma prática que produz bons resultados em determinada turma não pode ser simplesmente transplantada para outro grupo como garantia de resultados equivalentes. Cada turma apresenta configuração própria, e cada criança participa do processo educativo a partir de uma história, de conhecimentos, possibilidades e necessidades singulares. O que se pretende compartilhar é uma forma de compreender o planejamento: curricularmente orientado, pedagogicamente intencional, atento ao contexto e suficientemente flexível para incorporar acontecimentos significativos que emergem durante a experiência.

REFERENCIAL TEÓRICO

A interdisciplinaridade constitui o primeiro eixo de interpretação da experiência. Em Fazenda ICA (2011), ela não se reduz à presença simultânea de diferentes disciplinas em torno de um tema, mas envolve atitude de abertura, diálogo e articulação. Essa compreensão ajuda a diferenciar uma prática em que um mesmo assunto apenas se repete em componentes distintos de outra em que os conhecimentos estabelecem relações efetivas sem perder sua especificidade.

4

No percurso analisado, Ciências, Geografia, História, Língua Portuguesa e Arte não foram tratadas como campos indiferenciados. Ciências forneceu conceitos e perguntas relacionados aos seres vivos, às plantas, à água e à luz; Geografia possibilitou observar paisagem, trajetos e lugares de vivência; História ampliou a atenção para transformações da cidade, memórias e referências locais; Língua Portuguesa permitiu organizar, ler, comunicar e apresentar conhecimentos; e Arte ofereceu outras formas de observação, representação e expressão. A unidade não esteve na dissolução dos componentes, mas no objeto e na intencionalidade pedagógica que permitiam retomar relações entre eles.

O Currículo Paulista reconhece possibilidades de articulação entre os componentes curriculares nos anos iniciais e, no campo das Ciências Humanas, favorece abordagens contextualizadas das relações entre tempo, espaço, sociedade e natureza (SÃO PAULO, 2019). Essa orientação é particularmente relevante quando o lugar de vivência do estudante deixa de ser apenas cenário e passa a constituir objeto de leitura e investigação.

Um segundo eixo é a relação entre conhecimento novo e conhecimentos já disponíveis ao estudante. Ausubel DP (2003) destaca que a aprendizagem significativa envolve a relação entre novas informações e a estrutura cognitiva existente. No contexto desta experiência, as falas das crianças sobre árvores conhecidas, trajetos, familiares, futebol, rio e bairro não foram tomadas como substitutas do conhecimento escolar. Funcionaram como pontos de contato a partir dos quais novos conteúdos puderam ser apresentados, retomados e reorganizados.

A mediação docente constitui outro elemento central. A perspectiva histórico-cultural permite compreender que a aprendizagem escolar não ocorre por simples exposição da criança ao ambiente. A linguagem, as interações e a intervenção intencional do professor participam da construção de significados (VYGOTSKY LS, 2007). Uma raiz visível através de um recipiente transparente pode permanecer apenas como curiosidade; ao ser relacionada às partes da planta anteriormente estudadas, torna-se oportunidade de retomada conceitual. Da mesma forma, uma árvore florida na rua pode ser apenas parte da paisagem; quando observada, nomeada, representada e relacionada a conhecimentos sobre plantas e cidade, passa a ocupar outro lugar na experiência escolar.

Essa compreensão também impede que a valorização da participação infantil seja confundida com espontaneísmo. Escutar as crianças não significa transferir a elas a responsabilidade de definir o currículo. Na prática analisada, perguntas e comentários pertinentes eram acolhidos e desenvolvidos, enquanto a professora preservava a direção da aula e retomava o foco quando as falas se afastavam do objeto em discussão. A escuta, portanto, aparece como dimensão da mediação: permite reconhecer o que as crianças observam, sabem, perguntam e desejam comunicar, sem retirar do professor sua responsabilidade sobre a seleção e a sistematização do conhecimento.

A Base Nacional Comum Curricular e o Currículo Paulista também oferecem sustentação para práticas que articulem participação, repertório cultural, compreensão do mundo físico e social e valorização dos diferentes contextos. O Currículo Paulista, em particular, foi construído como referência para as redes do Estado e incorpora elementos dos diferentes municípios, o que reforça a legitimidade de tomar o espaço local como campo de investigação escolar (SÃO PAULO, 2019).

No 2º ano, a habilidade EF02CI04 propõe descrever características de plantas e animais presentes no cotidiano e relacioná-las ao ambiente em que vivem; a EF02CI05 orienta investigar a importância da água e da luz para a manutenção da vida das plantas (SÃO PAULO, 2019).

Tais orientações dialogam diretamente com episódios observados no cultivo dos girassóis. Mais do que ilustrar conteúdos já apresentados, o acompanhamento cotidiano das plantas produziu situações nas quais as crianças puderam observar mudanças, comparar condições e formular relações a partir de fenômenos concretos.

A articulação entre currículo e experiência, portanto, não pressupõe oposição entre livro e prática, conteúdo e ludicidade, explicação e participação. O livro didático pode cumprir importante função de orientação, sistematização e retomada; a exposição oral continua necessária em diversos momentos; atividades escritas e exercícios preservam sua função. O limite aparece quando uma única forma de ensinar se torna exclusiva. A diversidade de mediações permite que o conhecimento seja abordado por diferentes vias e retomado em contextos distintos.

É nesse sentido que a experiência pode ser relacionada à ideia de formação integral sem transformar interdisciplinaridade e integralidade em sinônimos. A interdisciplinaridade diz respeito à articulação entre campos de conhecimento; a formação integral envolve uma compreensão mais ampla da pessoa e do processo educativo. Uma prática interdisciplinar pode contribuir para uma formação mais ampla quando mobiliza, além do domínio conceitual, observação, linguagem, expressão, relação, responsabilidade, sensibilidade e participação. Essa aproximação, contudo, deve ser feita com cautela: a simples presença de várias disciplinas não garante formação integral.

MÉTODOS

O estudo caracteriza-se como relato de experiência, de abordagem qualitativa, elaborado a partir da sistematização reflexiva de uma prática pedagógica desenvolvida ao longo do segundo e do terceiro bimestres de 2026. A experiência ocorreu na Escola Municipal Josefina Zília de Carvalho, situada no bairro Jardim Guadalajara, em Sorocaba (SP), com uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental do período da tarde, composta por 25 estudantes, sendo 13 meninas e 12 meninos.

O percurso não foi concebido originalmente como protocolo de pesquisa com categorias e instrumentos de coleta definidos previamente. Nasceu como prática pedagógica e, posteriormente, passou a ser sistematizado como objeto de reflexão docente. Essa característica delimita o alcance das conclusões: os registros permitem analisar acontecimentos, relações e

indícios observados durante o processo, mas não autorizam estabelecer relações causais ou generalizações para outras turmas.

Constituem fontes para a sistematização o planejamento docente, as produções artísticas, o poema-jogral elaborado para a culminância, fotografias das atividades e da evolução das plantas, observações realizadas no cotidiano e registros pedagógicos produzidos durante o percurso. As falas infantis são utilizadas apenas quando preservadas com segurança na memória ou nos registros da professora; quando não há registro literal, o artigo descreve o conteúdo das manifestações sem apresentá-las como transcrição.

Por opção ética e de preservação da identidade, os estudantes não são identificados nominalmente. Fotografias com rostos não são utilizadas nesta versão do artigo. Embora existam imagens do plantio, da evolução dos girassóis e das produções de pontilhismo, elas foram mantidas como documentação pedagógica, uma vez que as normas-base utilizadas para esta versão do artigo não exigem sua inserção e a análise pode ser realizada sem exposição das crianças.

Quanto aos aspectos éticos, este relato resulta da sistematização reflexiva de situações que emergiram espontânea e contingencialmente da prática profissional docente e não apresenta dados que permitam identificar individualmente os estudantes. Nessa configuração, o trabalho é compreendido à luz do art. 1º, parágrafo único, inciso VII, da Resolução CNS nº 510/2016, que prevê que pesquisas voltadas ao aprofundamento teórico de situações emergentes da prática profissional, sem revelação de dados identificáveis dos sujeitos, não são registradas nem avaliadas pelo sistema CEP/CONEP. Mantêm-se, ainda assim, os cuidados de confidencialidade, privacidade e proteção da identidade das crianças.

A análise foi organizada em categorias construídas posteriormente à experiência: a) currículo e planejamento progressivo; b) observação e estabelecimento de relações entre conhecimento escolar e realidade vivida; c) participação, leitura e oralidade; d) limites da experiência e aprendizagem da professora-pesquisadora. Essas categorias não foram utilizadas como instrumentos prévios de observação, mas como forma de organizar reflexivamente os acontecimentos documentados.

A culminância do percurso está prevista para 18 de setembro de 2026, em apresentação às famílias. Como esta versão do artigo foi redigida antes dessa data, não são atribuídos à culminância resultados ainda não observados. A apresentação é descrita como etapa planejada, e eventual análise de seus efeitos deverá ser incorporada apenas após sua realização.

DESENVOLVIMENTO DA EXPERIÊNCIA

Do currículo ao ipê: uma integração construída no percurso

A experiência começou antes de existir um projeto nomeado. Durante o trabalho com os conteúdos do segundo e do terceiro bimestres, a professora observou que diferentes objetos de conhecimento se aproximavam: plantas, água, ambiente, entorno, comunidade, paisagem e história local. Paralelamente, a turma demonstrava interesse por atividades de Arte e pelas aulas de Ciências, História e Geografia. A questão passou a ser como criar situações nas quais esses conhecimentos pudessem dialogar sem perder sua especificidade.

A atividade de pontilhismo surgiu inicialmente dessa busca. A intenção era trabalhar uma técnica artística por meio de uma materialidade diferente da canetinha, utilizando tinta e cotonetes. Ao buscar referências de paisagens produzidas com essa técnica, a professora relacionou a proposta ao período de inverno e à florada dos ipês, árvores presentes em diferentes pontos de Sorocaba e visualmente marcantes pelas cores de suas flores.

Antes da produção, foram apresentadas imagens de ipês. Nesse momento, as crianças começaram a reconhecer a árvore em experiências anteriores: algumas mencionaram exemplares próximos de casa ou da residência de familiares e afirmaram já tê-la visto. Essa primeira reação mostrou que o objeto selecionado pela professora não era estranho ao grupo, embora ainda não estivesse sistematizado como tema de investigação.

As produções artísticas envolveram desenho e pontilhismo com cotonetes. Posteriormente, com o início efetivo da florada, as manifestações passaram a ocorrer espontaneamente fora da atividade: aproximadamente sete a nove crianças, segundo estimativa docente, relataram ter visto ipês no trajeto da van, nas ruas próximas às residências ou junto à casa de familiares. Também chamaram atenção para as flores caídas no chão e para ruas com maior concentração de árvores floridas.

Esse movimento é relevante porque o ipê já existia na paisagem antes da intervenção escolar. O que se alterou foi sua saliência para as crianças. A atividade não criou a árvore nem o contato cotidiano com ela; criou uma referência que passou a ser reconhecida no espaço vivido. A escola, nesse sentido, contribuiu para modificar o modo de perceber um elemento já presente na realidade.

Sorocaba como espaço de relações

A proximidade do aniversário do município ampliou o percurso. O Rio Sorocaba, o nome da cidade, referências de origem tupi, o tropeirismo, a Feira de Muares e a ferrovia foram incorporados às conversas e atividades. O objetivo não foi reunir curiosidades locais, mas relacionar os conteúdos sobre lugar, comunidade, paisagem, tempo e transformações históricas.

Durante a abordagem da história local, as crianças fizeram conexões com experiências familiares. Ao tratar da ferrovia, por exemplo, uma criança mencionou que o avô havia trabalhado na estrada de ferro; outra relacionou o assunto à experiência de andar de trem. Esses episódios mostram o caminho inverso ao da contextualização planejada: o conteúdo escolar mobilizou memórias e experiências que retornaram à sala e passaram a integrar a conversa coletiva.

O trabalho com o bairro Jardim Guadalajara produziu outra aproximação. A investigação sobre a denominação do bairro foi relacionada ao universo do futebol e à Copa do Mundo, tema reconhecível pelas crianças em razão de experiências recentes com álbuns de figurinhas e conversas sobre competições. Essa aproximação despertou interesse, mas também evidencia a necessidade de verificar documentalmente informações históricas locais antes de apresentá-las como fatos consolidados em publicação científica. Por esse motivo, nesta versão, o episódio é tratado como experiência de investigação escolar, e não como prova histórica sobre a origem da denominação.

O Rio Sorocaba também passou a aparecer espontaneamente nas falas. Crianças que transitavam pela Marginal Dom Aguirre relatavam tê-lo observado no caminho. Novamente, o elemento já fazia parte do espaço urbano, mas a experiência escolar forneceu linguagem e referência para que fosse nomeado e trazido à conversa.

O cultivo dos girassóis: observar processos

O plantio dos girassóis surgiu durante o estudo das partes e do desenvolvimento das plantas. A escolha buscou ampliar as possibilidades de observação e articulação do conteúdo, inclusive com a apreciação artística de obras relacionadas aos girassóis de Vincent van Gogh.

Foram utilizados recipientes transparentes produzidos a partir de garrafas PET, terra e sementes. A transparência do recipiente acabou oferecendo uma possibilidade não prevista inicialmente: em alguns casos, raízes próximas à parede puderam ser observadas. A professora

retomou então o conteúdo anteriormente trabalhado sobre as partes da planta, convidando as crianças a recuperar conhecimentos e relacioná-los ao que viam.

O acompanhamento passou a fazer parte da rotina. Ao chegar à sala, os estudantes procuravam os recipientes, comparavam o desenvolvimento e observavam germinação, surgimento de folhas, permanência ou queda da casca da semente e diferenças entre plantas. Algumas crianças comentavam a profundidade em que haviam colocado as sementes e relacionavam esse gesto às diferenças no tempo de emergência.

Um episódio especialmente significativo ocorreu após uma ausência da professora. Naquele dia, os recipientes não foram colocados próximos à janela como vinha acontecendo. No retorno, as crianças manifestaram incômodo com a mudança da rotina e observaram que algumas mudas estavam inclinadas em direção à fonte de luz. Em vez de fornecer imediatamente uma explicação, a professora perguntou qual era o nome da planta. A partir da pista “girassol”, as crianças relacionaram espontaneamente a inclinação à direção da luz. A hipótese foi acolhida e serviu de ponto de partida para retomar a importância da luz para o desenvolvimento vegetal. Do ponto de vista científico, a curvatura de mudas em direção à fonte luminosa corresponde ao fototropismo positivo; não deve ser confundida com o heliotropismo, associado ao acompanhamento da posição do Sol por determinadas estruturas vegetais em certas fases de desenvolvimento. O episódio não permite afirmar domínio desses conceitos pelas crianças, mas constitui evidência de observação, formulação de hipótese e mobilização de conhecimento em situação concreta.

10

O plantio também produziu dificuldades. A quantidade inicial de terra foi insuficiente, alguns recipientes ficaram com menos terra e três ou quatro crianças ausentes no primeiro dia precisaram esperar aproximadamente uma semana para realizar o plantio. Em dois recipientes não houve germinação inicial; a professora considerou a possibilidade de as sementes não terem sido colocadas, mas essa hipótese não pôde ser comprovada. Novas sementes foram inseridas e germinaram posteriormente. Houve ainda recipiente derrubado e excesso de água na primeira rega de uma das plantas.

Esses acontecimentos impedem uma narrativa idealizada. Nem todos os estudantes partiram exatamente das mesmas condições, nem todas as sementes responderam da mesma maneira. Ao mesmo tempo, alguns imprevistos tornaram-se oportunidades para observar necessidades das plantas, diferenças de desenvolvimento e consequências de determinadas ações.

Do poema à leitura compartilhada

O poema-jogral “Sorocaba: Terra Rasgada, Coração Florido” surgiu como possibilidade de reunir elementos trabalhados e preparar uma culminância para as famílias. O texto mobiliza referências à cidade, aos ipês, ao rio e a aspectos históricos e culturais estudados durante o percurso. Sua função, entretanto, ultrapassou a de produto final.

Nos ensaios, a leitura tornou-se uma prática reiterada e desejada pelo grupo. As crianças passaram a solicitar os momentos de ensaio e, frequentemente, pediam uma segunda leitura quando a atividade era realizada apenas uma vez. Sete estudantes assumiram trechos individuais, utilizando microfone diante da turma, enquanto os demais participavam das partes coletivas.

Inicialmente, a professora lia junto com o grupo. Com o tempo, percebeu que as crianças se apoiavam excessivamente em sua voz e permaneciam em posição secundária. Como na apresentação seriam elas as responsáveis pela leitura, a professora começou a retirar gradualmente o apoio vocal. Primeiro diminuiu sua participação, depois passou a intervir apenas em momentos específicos e, finalmente, utilizou sobretudo gestos para indicar início, projeção da voz, intensidade e expressividade.

Foram observados avanços em segurança, prosódia, projeção e disposição para participar. Algumas crianças que anteriormente demonstravam timidez passaram a aceitar ou solicitar leitura ao microfone. Um estudante que habitualmente apresentava resistência a atividades coletivas manifestou espontaneamente interesse em realizar uma leitura individual na apresentação. Crianças que ainda não leem com a mesma fluência acompanham o texto com o dedo e demonstram maior insegurança, enquanto duas ou três crianças fluentes apresentam momentos de menor atenção. O envolvimento, portanto, foi amplo, mas não homogêneo.

Também se observou repercussão em outras situações de leitura da rotina. Segundo os registros docentes, uma turma que no início do ano apresentava pouca disposição para leituras públicas passou a demonstrar maior procura por essas oportunidades, chegando a ser necessário sortear participantes em algumas atividades. Não se atribui essa mudança exclusivamente ao projeto, pois o desenvolvimento leitor resulta de um conjunto de experiências e intervenções ao longo do ano. O que se pode afirmar é que o jogral se integrou a esse processo e ofereceu uma situação comunicativa concreta, com destinatários reais e uma finalidade compartilhada.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A escola como mediação de um novo olhar

Um dos achados mais consistentes da experiência foi a mudança na relação das crianças com elementos do espaço vivido. Os ipês, o Rio Sorocaba e outros elementos já faziam parte da cidade antes das atividades. Após serem nomeados, observados, representados e relacionados aos conteúdos, começaram a aparecer espontaneamente nas falas dos estudantes.

Esse dado não deve ser interpretado como prova de domínio conceitual de todos os conteúdos envolvidos. Ele evidencia, contudo, reconhecimento, atenção e estabelecimento de relações. Quando uma criança relata ter visto o ipê na rua ou o rio no trajeto, o conhecimento escolar atravessa os limites físicos da sala e fornece novas referências para a percepção do cotidiano. Quando a criança retorna à escola trazendo essa observação, ocorre também o movimento inverso: a experiência vivida fora da escola passa a alimentar a conversa e a retomada dos conhecimentos.

Pode-se representar esse movimento como escola-vida-escola. A escola oferece conceitos, nomes, perguntas e modos de observação; a criança reencontra elementos relacionados a esses conhecimentos em sua experiência; e retorna à escola com novas observações, memórias e perguntas. A aprendizagem não se encerra, portanto, no momento da atividade.

Esse movimento dialoga com a defesa de práticas contextualizadas sem reduzir o conhecimento ao cotidiano imediato. A contextualização é produtiva justamente quando permite ir além do que a criança já sabe. Reconhecer uma árvore não substitui estudar suas características; ver um rio não equivale a compreender relações entre água, espaço e sociedade; conhecer uma história familiar não substitui o conhecimento histórico. A experiência oferece entrada e significado, enquanto a mediação docente organiza a passagem para conhecimentos mais sistematizados.

Intencionalidade curricular e flexibilidade metodológica

A experiência mostrou que planejamento e flexibilidade não constituem polos opostos. O currículo permaneceu como referência, mas as estratégias foram sendo reorganizadas à medida que relações relevantes apareciam. O ipê, o girassol e o poema não estavam todos

previstos desde o início. Foram incorporados porque permitiam aprofundar ou retomar conteúdos em desenvolvimento.

Esse processo pode ser compreendido como planejamento progressivo e responsivo: há objetivos que orientam a ação, mas o professor observa as respostas da turma e utiliza acontecimentos pedagogicamente pertinentes para ampliar o percurso. A raiz visível através da PET é um exemplo. Não fazia parte de um roteiro inicial; ao surgir, foi relacionada às partes da planta já estudadas. A observação não desviou do currículo; tornou-se ocasião para retomá-lo.

Há, entretanto, limites. Nem toda fala precisa transformar-se em conteúdo, e nem todo interesse pode conduzir indefinidamente a aula. A professora organiza turnos de fala, busca incluir estudantes menos participativos e retoma o foco quando os comentários se afastam do objeto em estudo. Essa mediação mostra que a centralidade da criança não significa subordinar o currículo aos interesses imediatos. Significa reconhecer que o conhecimento é recebido por pessoas concretas e que o professor precisa observar como cada grupo responde às situações propostas.

A frase “as disciplinas conversam entre si”, utilizada pela professora para descrever sua prática, sintetiza uma concepção importante: a articulação interdisciplinar não consiste em utilizar a mesma figura ou o mesmo tema em atividades diferentes, mas em criar condições para que conhecimentos trabalhados em um componente reapareçam, sejam retomados e adquiram novas relações em outros contextos. No percurso analisado, não se pretende afirmar uma interdisciplinaridade radical nem a dissolução das fronteiras entre os componentes curriculares. Trata-se de uma integração intencional entre áreas, construída progressivamente a partir dos objetivos curriculares, das experiências das crianças e das oportunidades percebidas pela professora durante a prática.

Participação não é sinônimo de aprendizagem, mas constitui dado relevante

A experiência produziu manifestações evidentes de entusiasmo: crianças aguardando a observação dos girassóis, solicitando ensaios do poema, comentando elementos vistos no caminho e demonstrando desejo de participar de leituras. Seria metodologicamente inadequado, contudo, tomar entusiasmo como sinônimo automático de aprendizagem.

Por isso, a análise distingue engajamento de indícios de apropriação. No cultivo, houve observações sobre germinação, folhas, raízes, casca da semente, luz e profundidade do plantio. Nas retomadas curriculares, as crianças passaram a mobilizar experiências do projeto e situações

vividas fora da escola para falar sobre conteúdos anteriormente estudados. Na leitura, foram percebidos avanços em segurança, prosódia e participação, embora não seja possível atribuir causalmente esses avanços a uma única atividade.

A expectativa em relação ao dia seguinte constitui outro dado relevante. O crescimento das plantas introduziu continuidade temporal: o objeto de estudo poderia estar diferente quando a criança retornasse. O ensaio do poema também se construiu progressivamente. A experiência não terminava completamente ao final de uma folha ou de uma aula; havia algo a acompanhar, retomar ou apresentar.

Essa expectativa pode contribuir para o vínculo com a rotina escolar, mas o presente relato não dispõe de dados de frequência capazes de demonstrar redução de faltas ou relação causal entre projeto e assiduidade. O que os registros sustentam é a existência de manifestações de interesse pela continuidade das atividades. Essa delimitação é necessária para preservar a diferença entre percepção pedagógica e evidência sistematicamente documentada.

Escuta, participação e singularidade

Outro aspecto recorrente foi a necessidade das crianças de falar sobre o que observavam e de compartilhar conquistas com a professora e com os colegas. As rodas de conversa exigiam organização, pois algumas crianças desejavam falar frequentemente enquanto outras precisavam de maior espaço para participar. A estratégia utilizada foi organizar turnos, solicitar que levantassem a mão e priorizar, em determinados momentos, quem ainda não havia falado.

A escuta não se restringiu às discussões diretamente curriculares. Na rotina escolar, crianças procuram a professora para contar acontecimentos familiares, mostrar conquistas ou compartilhar experiências. Essa dimensão relacional não substitui o ensino, mas interfere na maneira como o professor conhece a turma e percebe sinais discretos de participação. Uma criança tímida que ensaia levantar a mão pode passar despercebida se a atenção estiver concentrada apenas nos estudantes mais expansivos.

Nesse sentido, a centralidade da criança no processo educativo não significa transformar o interesse infantil em único critério de seleção curricular. Significa reconhecer cada estudante como pessoa concreta, inserida em uma história familiar, escolar e comunitária, e considerar que grupos distintos respondem de maneiras distintas às mesmas propostas.

Essa constatação impede transformar a experiência em receita. O pontilhismo, o plantio ou o jogral não possuem eficácia independente das pessoas e do contexto. Uma atividade que

funcionou em determinada turma pode exigir adaptações profundas em outra. O elemento transferível não é a sequência pronta, mas o princípio de observar o grupo, conhecer o contexto, preservar os objetivos de aprendizagem e selecionar mediações adequadas à realidade encontrada.

Limites da experiência e aprendizagem da professora-pesquisadora

A sistematização posterior permitiu reconhecer limites materiais e metodológicos. A quantidade de terra deveria ter sido calculada com maior margem, de modo que todos os recipientes recebessem condições iniciais semelhantes e houvesse material disponível para estudantes ausentes. A espera de aproximadamente uma semana gerou frustração nas crianças que não participaram do primeiro plantio e produziu diferentes pontos de partida para a observação.

O cotidiano escolar também impôs restrições de tempo. Avaliações como SARESP e CAEd, outras demandas da rotina e momentos de maior agitação da turma fizeram com que algumas etapas fossem realizadas de maneira mais comprimida do que o planejado. Esses elementos integram a realidade da escola e precisam ser considerados quando se avalia a viabilidade de experiências prolongadas.

15

Do ponto de vista da pesquisa, a principal limitação foi o fato de o percurso não ter começado como investigação sistemática. Muitas falas, reações e intuições pedagogicamente relevantes não foram registradas no momento em que ocorreram. A reflexão posterior mostrou que, se a experiência fosse repetida, seria importante fotografar de forma sistemática o passo a passo, registrar falas e hipóteses das crianças, documentar as próprias intuições docentes e prever instrumentos simples de acompanhamento.

Essa constatação marca uma mudança no olhar profissional. Observar para ensinar e observar para pesquisar são movimentos relacionados, mas não idênticos. A professora já acompanhava as respostas dos estudantes para decidir intervenções; a sistematização do artigo revelou a necessidade de transformar parte dessas observações em registros que possam ser revisitados, comparados e analisados.

O professor-pesquisador, nesse sentido, não é aquele que transforma cada aula em experimento formal, mas aquele que desenvolve disposição para interrogar a própria prática, documentar acontecimentos relevantes e confrontar suas interpretações com referenciais teóricos e evidências disponíveis. A experiência cotidiana deixa de ser apenas memória

profissional e passa a oferecer problemas e perguntas para produção de conhecimento educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência analisada permite considerar que a articulação interdisciplinar pode constituir uma forma fecunda de organizar o trabalho nos anos iniciais quando se mantém vinculada aos objetivos curriculares e à mediação docente. Sua força não esteve no número de componentes envolvidos nem na presença de atividades consideradas lúdicas, mas na possibilidade de estabelecer relações pertinentes entre conhecimentos, contexto e experiências concretas das crianças. Por ter surgido progressivamente durante o desenvolvimento do currículo, a experiência também evidencia que tais articulações não precisam assumir a forma de uma sequência rígida previamente definida; exigem, contudo, intencionalidade pedagógica e preservação dos objetivos próprios de cada área.

O percurso não nasceu como projeto fechado. Foi construído a partir da leitura do currículo, da observação da turma e das possibilidades que emergiram durante o processo. O ipê tornou-se objeto de representação e leitura da paisagem; o estudo da cidade aproximou conhecimentos históricos e geográficos de memórias familiares; o girassol tornou visíveis processos que poderiam permanecer abstratos; e o poema-jogral ofereceu situação concreta de leitura, oralidade e expressão.

Os registros não permitem afirmar que o projeto, isoladamente, tenha causado aumento de frequência, fluência leitora ou domínio de todos os conteúdos abordados. Permite, entretanto, reconhecer manifestações consistentes de participação, expectativa pela continuidade das atividades, reconhecimento espontâneo de elementos estudados no espaço vivido, mobilização de experiências nas retomadas curriculares e maior procura por situações de leitura e oralidade.

A experiência também reforçou uma compreensão do currículo como referência necessária, e não como roteiro inflexível. O livro didático permanece instrumento importante, mas não precisa constituir a única ferramenta de mediação. Explicação, leitura, escrita, observação, experimentação, produção artística e diálogo podem coexistir e cumprir funções distintas no processo de aprendizagem.

Para a professora, a principal aprendizagem foi reconhecer com maior clareza que a criança ocupa posição central não porque determine sozinha o percurso, mas porque toda ação

pedagógica se dirige a pessoas concretas. Observar cada estudante e o grupo, considerar o contexto escolar, familiar e comunitário e ajustar as mediações não elimina a exigência do conhecimento; torna mais consciente o caminho para oferecê-lo.

A experiência não deve, portanto, ser lida como modelo replicável. Outra professora, em outra cidade ou mesmo na sala ao lado, encontrará outras crianças, outros elementos do cotidiano e outras possibilidades. O princípio que pode ser compartilhado é o de uma docência atenta: capaz de reconhecer relações no currículo, observar a realidade em que a turma está inserida, escutar as crianças sem perder a direção pedagógica e transformar acontecimentos significativos em oportunidades de retomada e aprofundamento do conhecimento.

Por fim, a elaboração deste relato modificou o modo de compreender a própria prática. Se a experiência fosse iniciada novamente, além de ajustes materiais, seriam ampliados os registros fotográficos, as anotações das falas infantis, as observações das reações do grupo e o registro das intuições docentes. Esse movimento evidencia que a pesquisa da própria prática não começa apenas quando se escreve um artigo: começa quando o professor aprende a olhar de forma sistemática para aquilo que acontece diante dele.

A culminância prevista para 18 de setembro de 2026 poderá oferecer novos elementos para análise, especialmente quanto à leitura pública, à participação das famílias e ao significado atribuído pelas crianças à apresentação. Esses dados, entretanto, deverão ser incorporados somente após a realização da atividade, preservando o compromisso de distinguir planejamento, observação e interpretação.

DECLARAÇÃO DE USO DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

A autora declara a utilização do ChatGPT (OpenAI) como ferramenta de apoio à organização, revisão linguística e adequação formal do manuscrito. A definição do problema, a experiência pedagógica relatada, os registros utilizados, a seleção e interpretação das fontes, a análise, as conclusões e a responsabilidade pelo conteúdo são da autora, que realizou a revisão e validação final do texto.

REFERÊNCIAS

1. AUSUBEL DP. Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano; 2003.

2. BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Brasília, DF: Conselho Nacional de Saúde; 2016.
3. BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC; 2018.
4. FAZENDA ICA. Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia. 6. ed. São Paulo: Loyola; 2011.
5. SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Currículo Paulista: etapas Educação Infantil e Ensino Fundamental. São Paulo: SEDUC; 2019.
6. VYGOTSKY LS. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes; 2007.