

## A SALA DE AULA FLORESCE: LUDICIDADE NOS ANOS INICIAIS

Sofia Azeredo <sup>1</sup>  
Carolina Lacerda Macalos <sup>2</sup>  
Nestor André Kaercher <sup>3</sup>

### RESUMO

Este texto descreve a experiência construída a partir da atuação como estagiária em uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental, explicitando os sentidos lúdicos da prática e contribuições para a formação docente. Foi desenvolvida em uma escola da rede privada de Porto Alegre/RS, a partir da atuação como estagiária de Licenciatura de Geografia (UFRGS). Surgiu a partir da necessidade em lidar com questões comportamentais e da organização coletiva das turmas. Buscou-se uma alternativa que desenvolvesse o protagonismo estudantil através da ludicidade e da corresponsabilização do grupo. Foi criado o projeto “Florescer é aprender” que utilizou a metáfora das estações do ano para refletir sobre atitudes e cuidado coletivo. O projeto foi realizado ao longo de 6 meses (julho a dezembro/2025) e desenvolvido a partir da construção de uma árvore coletiva, onde os aspectos comportamentais considerados negativos, pela própria turma, eram representados por folhas secas, enquanto atitudes positivas eram simbolizadas por folhas verdes. Com a aproximação da primavera, as melhorias percebidas pelos estudantes eram representadas por flores, coladas sobre as folhas secas, evidenciando processos de amadurecimento. Esta proposta está de acordo com referenciais teóricos que refletem a ludicidade como metodologia de ensino-aprendizagem ao compreender a sala de aula como um espaço de formação social e política. Os resultados indicam o desenvolvimento de habilidades dos estudantes relacionadas ao senso de coletividade, à autonomia e ao respeito mútuo, reforçando a ludicidade como potência na mediação de conflitos e o fortalecimento do coletivo. A ludicidade como prática pedagógica pode transformar o ambiente escolar em um espaço de diálogo e pertencimento contribuindo de forma significativa para a formação docente ao exigir escuta sensível e reflexão constante sobre o fazer educativo.

**Palavras-chave:** Ludicidade, Protagonismo estudantil, Prática pedagógica.

### INTRODUÇÃO

<sup>1</sup> Graduanda do Curso de Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, [sofiaazeredo2005@gmail.com](mailto:sofiaazeredo2005@gmail.com);

<sup>2</sup> Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, [carolmacalos@gmail.com](mailto:carolmacalos@gmail.com);

<sup>3</sup> Professor orientador: doutor em Geografia Humana, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, [nestorandrek@gmail.com](mailto:nestorandrek@gmail.com).



A sala de aula é um espaço atravessado por múltiplas dimensões: cognitivas, afetivas, sociais e políticas. Mais que um ambiente de construção de conhecimento, ela se constitui como um território de convivência, disputa, construção de sentidos e formação humana. No cotidiano escolar, as questões comportamentais frequentemente aparecem como entraves ao processo de ensino e aprendizagem, sendo muitas vezes tratadas de forma punitiva e disciplinadora. No entanto, compreender tais questões como parte constitutiva do processo formativo exige deslocar o olhar: do controle para a mediação; da punição para o diálogo.

Nesse sentido, esse relato de experiência se desenvolve a partir da experiência como estagiária de Geografia – curso de licenciatura da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental, de uma escola da rede privada de Porto Alegre/RS. O trabalho desenvolvido, como profissional de apoio pedagógico, permitiu perceber que as dificuldades relacionadas à organização coletiva, ao cumprimento de combinados e à convivência estava dificultando o aprendizado e o dia a dia dos alunos na escola.

Dessa forma, nos mobilizamos a repensar estratégias alternativas que não estivessem ancoradas em punições, baseadas no diálogo e com o objetivo de amadurecimento da turma como um todo, além de priorizar o protagonismo dos estudantes. Inspirada por referências pedagógicas como Freire (1996), que compreende a educação como prática dialógica e formadora de sujeitos autônomos, e Saviani (2011) ao enfatizar a intencionalidade pedagógica e o papel mediador do professor, desenvolvemos junto aos alunos, um caminho lúdico e eficiente em trabalhar a formação social. Soma-se a esse diálogo a perspectiva de Vygotsky (1998), ao compreender o desenvolvimento como processo socialmente mediado, construído nas interações entre sujeitos.

Assim foi idealizada o projeto “Florescer é Aprender”, uma proposta que utilizou a metáfora das estações do ano e da transformação da natureza como eixo simbólico para refletir e avaliar as atitudes individuais e coletivas dos próprios estudantes. A iniciativa consistiu na construção de uma árvore coletiva em sala de aula, em que os comportamentos considerados negativos pela própria turma eram representados por folhas secas, enquanto atitudes positivas eram simbolizadas por folhas verdes. Com a aproximação da primavera, as melhorias percebidas pelos estudantes eram marcadas pela sobreposição de flores às folhas secas, indicando processos de mudança e amadurecimento.

Este texto tem como objetivo analisar de que maneira a ludicidade, o diálogo e o protagonismo estudantil contribuíram para mudanças na convivência da turma, especialmente



na mediação de conflitos e no fortalecimento das relações coletivas. Ao encontro, propomos refletir sobre as implicações dessa experiência na formação docente. Metodologicamente se trata de um relato de experiência fundamentado na observação participante, na escuta ativa das crianças e no acompanhamento contínuo da dinâmica da turma entre julho e dezembro de 2025.

Os resultados evidenciam que ao serem convidados a refletir e avaliar suas próprias atitudes e as do grupo, os estudantes passaram a desenvolver maior senso de responsabilidade coletiva, ampliando a capacidade de autocrítica. Observou-se uma transformação na forma como passaram a lidar uns com os outros, reconhecendo erros, propondo soluções e assumindo compromissos coletivos. Para além dos impactos na turma, a experiência deslocou a compreensão do papel docente, reafirmando a importância da escuta sensível, da intencionalidade pedagógica e da construção compartilhada das regras de convivência como elementos centrais do fazer educativo.

## REFERENCIAL TEÓRICO

Pensar uma proposta pedagógica que envolvesse diálogo, participação e responsabilidade coletiva nos levou a revisitar autores que atravessam a formação docente e que, em muitos momentos, retornam quando nos vemos diante dos desafios reais da sala de aula. Entre eles, as contribuições de Freire (1996) aparecem como uma referência inevitável. Ao compreender a educação como prática dialógica e formadora de sujeitos autônomos, o autor desloca o papel do professor de uma posição de controle para uma posição de mediação. Essa perspectiva sustenta a ideia de que as questões comportamentais da turma não devem ser tratadas apenas como problemas a serem corrigidos, mas como oportunidades de reflexão coletiva.

Ao convidar os estudantes a avaliarem suas atitudes e a pensarem sobre o impacto delas no grupo, o projeto buscou criar um espaço de diálogo, em que aprender também significa olhar para si e para o outro. Isso porque o processo educativo não se limita apenas à construção de conhecimentos formais, mas envolve a compreensão das próprias ações, o reconhecimento do outro como sujeito e a responsabilidade pelas relações que se estabelecem no coletivo. Nesse sentido, aprender passa a incluir dimensões éticas e sociais, fundamentais para a convivência em grupo.

Outro referencial importante para pensar essa experiência foi Saviani (2008), especialmente ao enfatizar a intencionalidade pedagógica presente nas práticas educativas.



Muitas estratégias que surgem no cotidiano escolar podem parecer simples à primeira vista, mas carregam decisões pedagógicas importantes, como optar pelo diálogo em vez da punição, incentivar o protagonismo estudantil e construir coletivamente as regras de convivência. A construção da árvore coletiva, com folhas secas, folhas verdes e, posteriormente, flores, não foi apenas uma atividade simbólica ou decorativa, mas uma forma de materializar os processos de convivência da turma, permitindo que os estudantes percebessem que as atitudes individuais impactam o coletivo.

Nesse sentido, a proposta articula ludicidade e reflexão, reconhecendo que o brincar, o simbolizar e o criar também são caminhos legítimos para a formação social. A ludicidade, portanto, não aparece apenas como recurso didático, mas como uma linguagem que possibilita elaborar experiências, produzir sentidos e favorecer processos de participação mais ativos por parte dos estudantes.

A perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (1984) também contribui para compreender os resultados observados ao longo do projeto. Para o autor, o desenvolvimento ocorre nas interações sociais, sendo posteriormente internalizado pelos sujeitos. Ao longo dos meses, tornou-se evidente que muitas mudanças não ocorreram apenas por intervenção direta do professor, mas pelas próprias mediações entre os estudantes. Aos poucos, surgiram situações em que um colega lembrava o outro de um combinado, sugeria soluções para conflitos ou reconhecia quando havia ultrapassado um limite. Esses gestos revelam que a aprendizagem da convivência também é construída coletivamente.

Ao aproximar essas perspectivas, é possível perceber um ponto em comum entre os autores: a centralidade das relações sociais no processo educativo. Seja na defesa do diálogo, na ênfase da intencionalidade pedagógica ou na compreensão do desenvolvimento como processo socialmente mediado, todos apontam para a necessidade de pensar a sala de aula como um espaço de construção coletiva. É nesse contexto que o protagonismo estudantil deixa de ser apenas um conceito e passa a se materializar em práticas concretas, em que os estudantes assumem um papel ativo na organização da vida escolar.

Por fim, a metáfora das estações do ano e da transformação da natureza permitiu que a árvore construída pela turma representasse sua trajetória: momentos de tensão, reconhecimento de erros, tentativas de mudança e processos de amadurecimento. A cada nova flor colocada sobre uma folha seca, mais do que um registro visual, havia um exercício de autocrítica, diálogo e responsabilização coletiva, reforçando o potencial da ludicidade como mediadora da aprendizagem social.



## METODOLOGIA

A proposta intitulada “Florescer é Aprender” foi desenvolvida ao longo de seis meses, entre julho e dezembro de 2025, em uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede privada de Porto Alegre/RS. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo relato de experiência, fundamentada na observação participante, na interpretação de falas e comportamentos e no acompanhamento contínuo das dinâmicas da turma.

A proposta foi desenvolvida em três momentos principais: a criação da dinâmica dos estudantes monitores e de combinados iniciais; a construção e utilização da árvore coletiva como instrumento de registro cotidiano; e, por fim, a introdução de flores como representação das mudanças comportamentais e coletivas ao longo do tempo.

O projeto iniciou a partir de situações cotidianas observadas em sala de aula, especialmente relacionadas às interações entre os estudantes. Em um desses momentos, ao apagar o quadro, um aluno se ofereceu para ajudar. Ao aceitar, outro colega comentou de forma espontânea: “agora a gente tem o estagiário da estagiária, prof!”. A fala, inicialmente simples, mobilizou a ideia de organizar a participação dos estudantes de forma mais estruturada, dando início à construção da proposta.

A partir disso, foi introduzida a dinâmica dos monitores, que consistia na escolha de dois alunos por dia para auxiliar nas atividades cotidianas da turma e relembrar os combinados com a organização de dois estudantes por dia. Em um primeiro momento, a ideia foi apresentada à turma, que reagiu com interesse, especialmente quando surgiu o questionamento: “se tu tem crachá, a gente também vai ter, né, Sofi?”. Com base nesse envolvimento, foi organizado um período específico para a confecção de crachás para os alunos monitores, conforme a figura 1. Foram confeccionadas fotos 3x4 dos estudantes, impressas e utilizadas para a personalização dos crachás, realizada por cada um deles.

Figura 1 - Crachás personalizados



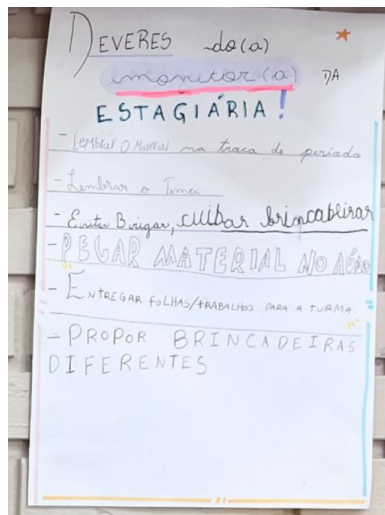


Fonte: acervo pessoal, 2025.

Os estudantes monitores, escolhidos para assumir essa responsabilidade em cada dia, passaram a atuar em duplas, e ficavam responsáveis por auxiliar na organização da turma ao longo do dia. A definição das duplas ocorria de forma flexível: em alguns momentos por sorteio, em outros por indicação dos próprios colegas, permitindo diferentes combinações ao longo do tempo.

Ainda nessa etapa inicial, foi realizado um momento coletivo para a construção dos deveres e responsabilidades dos monitores, conforme a figura 2. Os próprios estudantes participaram da elaboração desses combinados, registrando, com mediação das professoras, aquilo que consideravam importante para o funcionamento da dinâmica.

Figura 2 - Funções que o estudante monitor deveria cumprir



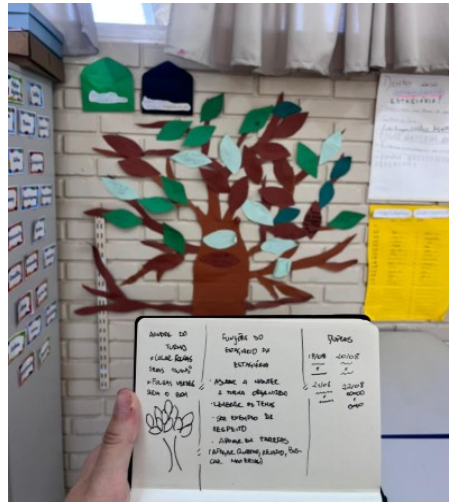
Fonte: acervo pessoal, 2025.

Com a incorporação dos estudantes monitores à rotina, surgiu a necessidade de registrar as vivências da turma. Assim, iniciou-se a construção da árvore coletiva. A ideia foi



inicialmente esboçada em registros pessoais e, posteriormente, desenvolvida com os alunos, resultando em uma árvore confeccionada com papel, recortada e fixada na parede da sala de aula, conforme figura 3.

Figura 3 - Projeto idealizado em caderno de anotações e o resultado realizado pelos alunos



Fonte: acervo pessoal, 2025.

A árvore passou a ser utilizada como instrumento cotidiano de registro. Ao final de cada dia, os alunos responsáveis pela monitoria realizavam um momento de conversa, em que decidiam quais situações seriam registradas. As “folhas verdes” correspondiam a atitudes consideradas positivas, enquanto as “folhas secas” indicavam comportamentos que deveriam ser revistos. Os registros eram escritos pelos próprios estudantes e fixados na árvore, sendo a quantidade e o tipo de folha definidos por eles.

Ao longo dos meses, a proposta foi sendo ampliada. No último período, em articulação com a chegada da primavera, foram introduzidas as flores, conforme mostrado na figura 4. Essas eram utilizadas para sobrepor folhas secas, representando atitudes que haviam sido revistas ou modificadas. A colocação das flores também era decidida pelos estudantes, a partir da percepção de mudanças no comportamento.



Figura 4 - Inserção das flores na árvore como representação das mudanças de comportamento.



Fonte: acervo pessoal, 2025.

Para análise, foram considerados os registros produzidos nas folhas ao longo do processo, bem como anotações realizadas durante o acompanhamento da turma, possibilitando observar o desenvolvimento da proposta em suas diferentes etapas. Na seção seguinte são apresentados e discutidos os resultados observados ao longo da experiência.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados e discussões a respeito da realização do projeto são tramados entre três principais contextos: o protagonismo estudantil e a construção da responsabilidade coletiva; a árvore coletiva como instrumento de reflexão e os desafios do processo; e, os impactos da experiência na formação docente.

Ao longo da proposta, foi possível perceber mudanças na forma como os estudantes se colocavam dentro da dinâmica da turma. A proposta dos monitores, que inicialmente poderia ser vista apenas como uma função de organização, passou aos poucos a ser compreendida como um espaço de responsabilidade. Isso ficou mais evidente na forma como os alunos começaram a se implicar nos combinados construídos coletivamente. Ao participarem da definição dos deveres dos monitores, esses acordos deixaram de ser apenas regras externas e passaram a fazer mais sentido para o grupo.

Nesse processo, o papel do estudante monitor foi se ampliando. Não se tratava apenas de “ajudar”, mas de cuidar do funcionamento da turma, observar situações do cotidiano e participar das decisões sobre elas. Esse movimento mostra que, quando os estudantes são incluídos nas decisões, a relação com as normas também muda. Esta experiência se aproxima



das ideias de Freire (1996), ao defender que a participação nos processos educativos fortalece a autonomia e o sentimento de pertencimento. Ao mesmo tempo, dialoga com Vygotsky (1984), na medida em que muitas dessas aprendizagens foram acontecendo nas próprias interações entre os estudantes. Com o passar do tempo, tornou-se comum que os próprios estudantes lembrassem uns aos outros dos combinados ou chamassem atenção para determinadas atitudes. Esse tipo de movimento indica que a responsabilidade pela convivência deixou de estar apenas no professor e passou a circular mais entre o grupo.

Com a dinâmica dos monitores já incorporada ao cotidiano da turma, a construção da árvore coletiva passou a ocupar um papel central no projeto. Mais do que um registro das situações do dia, ela se tornou um espaço de diálogo sobre o que acontecia na convivência da turma. Ao final das aulas, os monitores conversavam e decidiam o que seria registrado, escolhendo entre folhas verdes, para atitudes consideradas positivas, e folhas secas, para situações que precisavam ser revistas. Esse momento, que parecia simples, envolvia negociação, escuta e tomada de decisão.

Ao longo do processo, foi possível perceber que a árvore não funcionava apenas como um instrumento de “avaliação”, mas como um dispositivo de reflexão. Ao visualizar os registros acumulados, os estudantes conseguiam perceber que as atitudes não eram isoladas, mas faziam parte de uma construção coletiva da convivência em sala. Ao mesmo tempo, nem sempre esse processo acontecia de forma aprofundada. Em alguns momentos, os registros apareciam de forma mais superficial, ou até como brincadeiras. Isso mostrava que o exercício de refletir sobre as próprias atitudes não é imediato, nem simples.

As discordâncias também eram frequentes, especialmente na hora de decidir o que deveria, ou não, ser registrado. Ao invés de enfraquecer a proposta, essas situações evidenciaram a importância do conflito como parte do processo educativo. Foi nesses momentos que a mediação se tornou fundamental, ajudando a turma a sustentar o diálogo e construir acordos. Com o passar do tempo algumas mudanças começaram a aparecer. Os registros foram se tornando mais sinceros, e os estudantes passaram a demonstrar maior cuidado ao avaliar as situações do cotidiano. Em alguns casos, eles mesmos retomavam atitudes registradas anteriormente, indicando que havia um processo de reflexão em curso.

A introdução das flores, no último período do projeto, reforçou ainda mais essa dimensão. Ao sobrepor as folhas secas, elas representavam mudanças de atitude percebidas pela própria turma. Esse movimento trouxe uma ideia importante: não se tratava apenas de apontar erros, mas de reconhecer transformações. Para além das mudanças observadas na turma, a experiência também produziu deslocamentos importantes na forma de compreender o



fazer docente. Ao longo do processo, tornou-se evidente que práticas pedagógicas baseadas na escuta, na participação e na construção coletiva não apenas organizam o cotidiano da sala, mas também transformam a forma como os estudantes se relacionam com esse espaço. Quando são convidados a participar, opinar e decidir, o envolvimento deixa de ser apenas com a atividade e passa a ser com o coletivo.

Mais do que a aplicação de uma proposta, a experiência exigiu uma postura diferente no exercício da docência. Em diversos momentos, foi necessário renunciar ao controle imediato da situação para sustentar o tempo do diálogo, da escuta e até mesmo do conflito. Nem sempre esse processo ocorreu de forma simples, especialmente em situações em que os estudantes não se envolveram com a profundidade esperada, mas foi justamente nesses momentos que a experiência se mostrou mais formativa.

A prática também evidenciou que o protagonismo estudantil não se constrói apenas com a criação de espaços de participação, mas exige mediação constante. Foi necessário retomar combinados, reorganizar sentidos e compreender que a aprendizagem da convivência ocorre de forma gradual, marcada por avanços e recuos.

Outro aspecto importante foi a compreensão de que estratégias e maneiras de lidar com questões cotidianas escolares - como a criação de monitores ou o uso da árvore como instrumento de registro, carregam decisões pedagógicas significativas. Essas escolhas dizem respeito à forma como se entende o papel do estudante, do professor e da própria escola.

Por fim, a experiência reforça a compreensão de que o fazer docente envolve não apenas o conhecimento de conteúdos, mas também a capacidade de escuta, de leitura do grupo e de construção coletiva de caminhos para a aprendizagem. Mais do que uma proposta desenvolvida ao longo de seis meses, “Florescer é aprender” se configura como uma experiência formativa que contribui para a consolidação de uma prática docente comprometida com o diálogo, a participação e a construção coletiva.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A experiência relatada neste texto buscou refletir sobre as possibilidades da ludicidade, do diálogo e do protagonismo estudantil na construção de um ambiente de convivência baseado na participação e na responsabilidade coletiva dentro da sala de aula. A partir da criação do projeto “Florescer é aprender”, foi possível observar que estratégias pedagógicas simples, quando construídas de forma participativa, junto aos alunos, podem produzir deslocamentos significativos na dinâmica escolar, como o aumento da participação



dos estudantes, o fortalecimento da responsabilidade coletiva e a ampliação dos espaços de diálogo na sala de aula.

A construção da árvore coletiva, permitiu materializar visualmente processos que muitas vezes permanecem invisíveis no cotidiano da escola: as tensões, os conflitos, as tentativas de mudança e os avanços na convivência entre os estudantes. Ao serem convidados a refletir sobre suas próprias atitudes e sobre o impacto delas no coletivo, os alunos passaram gradualmente a desenvolver maior senso de responsabilidade compartilhada, ampliando a capacidade de autocrítica e de cuidado com o grupo.

Mais do que apresentar uma estratégia específica de organização da turma, este relato evidencia o potencial pedagógico de práticas que valorizam a escuta, a participação e a construção coletiva das regras de convivência.

Ao longo do desenvolvimento do projeto, também se tornaram evidentes os limites e desafios presentes em práticas pedagógicas participativas. Ainda assim, as transformações observadas na dinâmica da turma indicam que a criação de espaços de diálogo e reflexão pode contribuir de maneira significativa para a mediação de conflitos e para a construção de relações mais colaborativas e responsáveis entre os estudantes.

Para além dos impactos observados na convivência e nas relações entre os estudantes, a experiência também provocou deslocamentos importantes na trajetória formativa e prática docente. Ao vivenciar o processo de construção da proposta e acompanhar suas diferentes fases, tornou-se evidente que ensinar não é transmitir conteúdos, mas sim, construir conhecimentos por meio de ambientes de aprendizagem mais sensíveis, participativos e socialmente responsáveis.

Por fim, este relato de experiência aponta para a importância de ampliar reflexões e pesquisas sobre o papel da ludicidade e do protagonismo estudantil nas práticas pedagógicas cotidianas. Estudos futuros podem aprofundar a análise de metodologias semelhantes em diferentes contextos escolares, contribuindo para a construção de estratégias que fortaleçam a participação dos estudantes e promovam formas mais democráticas de convivência no espaço escolar.

Entre folhas secas, folhas verdes e flores, o que se revelou foi a própria possibilidade de transformação que emerge quando a escola se abre ao diálogo, à escuta e à construção compartilhada do aprender.

## REFERÊNCIAS



FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

