

Abstract: The Brincando de criar project took place in the context of the 2nd Year B class at the Córrego do Arrozal School, in Sobradinho, in 2023. It is an initiative aimed at encouraging science and promoting school inclusion, developed by two students with Autism Spectrum Disorder (ASD), guided by the students' teacher with the support of the guardians of one of them. The justification is based on the need to promote the inclusion of students with ASD in the ordinary classroom, recognizing and valuing their potential and interests. The main objective was to create an inclusive environment that favors the development of social and cognitive skills through the construction of toys. To achieve this goal, the action research methodology was used, together with continuous observations and analysis of the artifacts created by the students. The results indicated a significant improvement in the socio-emotional and behavioral aspects of the students with ASD, as well as a positive impact on the rest of the class.

Keywords: Playful learning. Creativity. Inclusion. Robotics. Family involvement. Self-esteem.

Introdução

No início do ano letivo de 2023, fui apresentada com uma turma do 2º Ano do Ensino Fundamental, de classe comum, composta por 18 crianças. À primeira vista, não havia diagnósticos formais entre os alunos, o que me levou a sonhar e planejar atividades lúdicas e envolventes, acreditando num ambiente harmonioso onde o aprendizado acontece de forma integrada e leve. Contudo, cada criança é única e traz consigo diferentes necessidades, ritmos de aprendizagem e formas de interagir com o mundo. Em poucos dias, percebi que precisaria rever todos os meus planos, pois, embora pequena, a turma trazia uma complexidade inesperada, em que cada criança apresentava singularidades que exigiam uma atenção delicada e uma abordagem profundamente humanizada. As questões socioeconômicas e emocionais se manifestavam nas interações diárias: eram evidentes a baixa autoestima, a comunicação agressiva e a dificuldade em manter o foco, mesmo nas atividades mais dinâmicas.

O diagnóstico inicial da turma, realizado por meio de observações diárias e avaliações diversas, como o teste da psicogênese que, segundo Reis (2019), baseado em estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, avalia o desenvolvimento da escrita da criança, identificando o estágio em que ela se encontra, desde o nível pré-silábico até o alfabético.

Essa avaliação permite que o educador ajuste sua abordagem pedagógica conforme as necessidades individuais de cada aluno, adaptando o processo de ensino de forma mais personalizada.

Utilizou-se também o aplicativo *EduEdu* que, por sua vez, oferece de forma gratuita uma avaliação inicial da alfabetização, gerando atividades personalizadas com base no desempenho da criança. Além disso, o aplicativo acompanha o progresso ao longo do tempo e disponibiliza recursos adicionais, como um teste para identificar sinais de dislexia, além de atividades voltadas para o desenvolvimento socioemocional das crianças (EduEdu, 2022).

Além de testes de leitura, foram aplicados simulados semelhantes às provas do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), ferramenta central no monitoramento do nível de alfabetização dos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental, auxiliando na formulação de políticas educacionais para garantir que as metas do Plano Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), aplicadas desde 2019, sejam alcançadas, com o objetivo de garantir que as crianças atinjam o nível esperado de leitura e escrita ao final do ciclo (Brasil, 2023).

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), entre as várias expectativas de aprendizagem para o final do 1º ano do Ensino Fundamental, espera-se que as crianças reconheçam o alfabeto, saibam nomear e identificar

as letras em diferentes contextos, e possuam consciência fonológica, ou seja, consigam relacionar letras e sons, reconhecer rimas, e identificar os sons iniciais e finais das palavras. Além disso, as crianças devem ser capazes de ler e escrever palavras simples e frases curtas, especialmente com sílabas diretas (consoante + vogal). No entanto, o diagnóstico inicial realizado na turma revelou uma defasagem significativa em relação à série. Entre os 17 alunos avaliados, sete crianças ainda não conheciam todas as letras do alfabeto, sete não sabiam recitar a sequência oral do alfabeto, apenas uma criança conseguia ler palavras simples, enquanto 14 alunos não haviam se apropriado dos sons das letras, e apenas quatro crianças estavam no nível silábico-alfabético, no qual já conseguem estabelecer a relação entre letras e sons.

No entanto, além das dificuldades cognitivas observadas no diagnóstico inicial, também foi percebida uma baixa autoestima entre as crianças, especialmente quando elas evitavam brincar e dançar nas atividades direcionadas. A ausência de envolvimento nessas atividades recreativas e expressivas pode indicar não apenas dificuldades no aprendizado formal, mas também problemas emocionais e sociais, que afetam a confiança e a disposição das crianças para interagir com os colegas e participar das dinâmicas escolares.

Foi perceptível também a dificuldade de atenção que muitas crianças apresentavam. Além de agitação, os episódios de agressão na forma de se comunicar e expressar eram constantes, além de uma criança com problemas auditivos e vários pequenos que traziam para aula questões familiares, que requeriam estratégias que não apenas incentivassem a aprendizagem, mas também fortalecessem sua autoestima.

Na turma, entre esses desafios, duas crianças se destacavam ainda mais pelas peculiaridades que apresentavam. Uma delas, a criança A, permanecia

Figura 1 – Estudante A. aproveitando os raios de sol da manhã



Fonte: acervo da autora, 2023.

sentada de costas para os colegas durante toda a aula, e se isolava em um mundo próprio, sem se comunicar ou participar das atividades propostas. Seu refúgio estava nos raios de sol que invadiam a sala pela janela, o que pode ser visto na Figura 1. Ali, ele se deixava aquecer e descansar, como se aquela luz lhe trouxesse o conforto que o ambiente ao redor não podia oferecer.

O estudante S., por sua vez, era um redemoinho de energia, sua inquietação invadia os limites físicos da sala de aula, pulava janelas, escalava árvores e grades, e percorria os corredores da escola com uma agitação descontrolada. Os conflitos tornavam-se parte de sua rotina, com desregulações emocionais que envolviam agressões e objetos arremessados, atingindo tanto colegas quanto adultos, sem qualquer distinção.

Tentando conquistá-los, usei todas as ferramentas que estavam ao meu alcance: jogos, histórias, músicas, brincadeiras, mas quase nada parecia alcançar os mundos de A. e S. e a turbulência constante prejudicava a harmonia da turma. Mesmo contando com a ajuda de uma educadora social voluntária, a exaustão começava a me consumir, e a ideia de desistir rondava meus pensamentos, pois a realidade da escola pública não oferecia os recursos necessários para atender a tantas demandas específicas.

Decidi levar meu *notebook* pessoal para a sala, na esperança de que a tecnologia pudesse ser uma ponte. Sem acesso à internet ou computadores disponíveis na escola, aquele gesto trouxe um fio de esperança. A. e S. começaram a se aproximar, demonstrando interesse nas atividades, S. começou a ficar mais tempo em sala, enquanto A. passou a interagir um pouco mais com as atividades. No entanto, novos conflitos surgiram, desta vez pela disputa do computador, o que me fez entender que, embora útil, essa ferramenta sozinha não resolveria os desafios que eu enfrentava. Com o tempo, a escola providenciou um aparelho para a sala. Podemos observar, na Figura 2, A. e S., utilizando o equipamento juntos, mas sem conexão à internet.

Com o tempo, ficou claro que a complexidade das situações exigia um suporte especializado. Auxiliei as famílias na busca por atendimentos médicos, e ambos, A. e S., foram diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA), diagnóstico que aconteceu antes do final do primeiro bimestre. Esse passo não trouxe apenas um entendimento maior das necessidades de ambos, mas também sensibilizou o restante da turma, e as crianças passaram a enxergar que o comportamento de ambos não era motivado por maldade ou por eles não gostarem dos demais, mas porque precisavam de suporte e de necessidades

especiais. Isso trouxe um novo clima para a sala, onde a paciência e a empatia começaram a florescer. Gradualmente, a compreensão de todos os alunos começou a transformar o ambiente e o diálogo e a paciência tornaram-se os alicerces de uma convivência mais empática. Assim, o espaço da sala de aula passou a ser um local onde as diferenças eram não só aceitas, mas valorizadas.

O estudante S. continuava desinteressado pelas aulas convencionais, mesmo com todas as tentativas de torná-las mais lúdicas e atrativas. Jogos, leituras e atividades criativas não conseguiam atrair sua atenção de forma duradoura. Era evidente que ele precisava de algo que fosse ao encontro de suas necessidades específicas e despertasse sua curiosidade.

Muitas vezes, a responsabilidade pelas dificuldades da criança é atribuída às famílias, que, por sua vez, acreditam que a escola deveria resolver essas questões. Compreendendo a importância da colaboração mútua e que a solução está no esforço conjunto entre escola e família, iniciei um diálogo mais próximo com a mãe de S., que prontamente se engajou no processo e envolveu seu marido nas ações. Essa parceria, além de essencial para o progresso de S., demonstrou ser um exemplo claro de como a colaboração entre escola e família pode quebrar a barreira de responsabilidades isoladas, oferecendo uma abordagem mais eficaz e personalizada para o desenvolvimento da criança.

Juntas, eu e a mãe de S., começamos a adaptar o processo de ensino, materiais eram enviados para casa assim como vídeos e orientações via *Whatsapp*. Essa parceria permitiu que o processo de alfabetização de S. avançasse, ainda que de maneira não convencional. Com o passar do tempo, além do diagnóstico de TEA, S. também foi diagnosticado com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Um relatório médico sugeriu que ele poderia ser estimulado em atividades voltadas para altas habilidades, dada sua curiosidade e potencial.

Figura 2 – Estudantes A. e S. utilizando o computador



Fonte: acervo de Ires Lady Chagas, 2023.

No entanto, considerando as limitações financeiras da família e os poucos recursos disponíveis na escola, o médico me aconselhou a trabalhar com o que estava ao nosso alcance, incentivando-me a encontrar formas criativas de desenvolver as potencialidades de S. dentro dessas condições. Ao refletir sobre como melhor estimular seu desenvolvimento, percebi que o fascínio de S. por tecnologia e robótica poderia ser a chave, uma vez que ele adorava montar peças, e seus olhos brilhavam ao descrever em detalhes os vídeos de experimentos que assistia com o pai. Assim nasceu o projeto *Brincando de criar*, que carinhosamente apelidei de *Brincando de criar com crianças mais que especiais*.

O objetivo desse projeto foi explorar as potencialidades e interesses de alunos com TEA por meio da criação de brinquedos com movimento, utilizando materiais recicláveis e princípios simples de robótica. Mais do que ensinar conceitos, o projeto teve como objetivos específicos:

- Fortalecer a parceria entre família e escola;
- Apresentar conceitos simples de robótica;
- Garantir que os estudantes envolvidos alcancem seus potenciais dentro de suas limitações;
- Estimular a reutilização de materiais;
- Promover o processo criativo através do brincar;
- Oportunizar aos estudantes a participação na feira de ciências;
- Despertar o interesse pela ciência na infância;
- Incentivar a inclusão no ambiente escolar.

Metodologia

O projeto *Brincando de criar* foi desenvolvido como uma pesquisa-ação realizada dentro de uma turma regular, classe comum, do 2º ano do Ensino Fundamental, em uma escola pública situada no Núcleo Rural Córrego do Arrozal, em Sobradinho, Distrito Federal. Como consta no Projeto Político Pedagógico da escola: “A escola atende crianças de áreas de risco, como os condomínios Nova Colina, Petrópolis e assentamentos, onde as dificuldades socioeconômicas são um desafio na vida das famílias” (Distrito Federal, 2023).

O foco do estudo está na inclusão de dois alunos diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA), utilizando a tecnologia e a robótica como ferramentas para promover um ambiente de aprendizagem mais acessível e envolvente.

O pesquisador, nesse contexto, torna-se uma figura que participa diretamente do processo, contribuindo com seu conhecimento e ajustando as estratégias de acordo com os resultados observados. Conforme Tripp (2005) esclarece, a pesquisa-ação é um ciclo de aprimoramento, onde o planejamento, a implementação e a avaliação caminham lado a lado, permitindo que a prática pedagógica evolua de maneira contínua. O foco do estudo foi a implementação de um projeto de robótica com a inclusão de dois estudantes diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

A execução do projeto seguiu uma série de etapas, que incluíram a consulta inicial às famílias, o planejamento das atividades com a participação ativa dos alunos, a escolha dos materiais, a construção dos brinquedos e a apresentação dos resultados, sempre acompanhando o progresso individual e coletivo das crianças envolvidas. Seguem as etapas de forma mais detalhada:

a) A consulta inicial às famílias: todas as atividades do projeto foram acordadas em parceria com as crianças e suas famílias. Desde o início, S. e seus pais foram consultados sobre a proposta, e foi discutido não apenas os desafios, mas também as potencialidades e o papel de cada um dos envolvidos. Em um gesto simbólico de apropriação do projeto, S. criou o nome do projeto e foi convidado a decidir se teria ajuda de algum colega. Sem hesitar, quis trabalhar com seu colega A. e, até aquele momento, S. e A. não mantinham uma relação próxima, frequentemente envolviam-se em disputas, seja por lanches, brinquedos ou o uso do computador, chegando inclusive a se agredirem fisicamente. No entanto, a proposta de trabalhar juntos mudou essa dinâmica. Quando S. convidou A. para fazer parte do projeto, este aceitou prontamente, marcando o início de uma nova fase na convivência entre os dois. Os outros alunos também foram informados sobre a importância do projeto para os colegas e acolheram a ideia com entusiasmo, apoiando S. e A. e demonstrando empatia durante todo o processo.

b) Planejamento das atividades e escolha de materiais:

a partir desse momento, os dois meninos começaram a trabalhar lado a lado, sob a orientação de uma monitora. Assistiram a vídeos sobre robótica, desenharam seus projetos e fizeram uma lista dos materiais necessários para construir os brinquedos. Com o apoio dos pais, começaram a coletar esses materiais em casa, e logo a sala de aula foi tomada por uma atmosfera de movimento e curiosidade. Embora eu sugerisse algumas ideias simples, S., com confiança, logo as recusou, afirmando que ele seria capaz de criar um robô que se movimentasse de verdade. Sua determinação e protagonismo mostravam o quanto ele estava engajado no projeto, conforme destacado por Silva (2011):

A criança é protagonista ativa de seu próprio crescimento: é ela dotada de extraordinária capacidade de aprendizagem e de mudança, de múltiplos recursos afetivos, relacionais, sensoriais, intelectuais, que se explicitam numa troca incessante com o contexto cultural e social (Silva, 2011, p. 24).

O protagonismo de S. foi perceptível desde o início e a transformação era evidente, de um menino que tinha dificuldade em focar em uma única tarefa, ele passou a liderar o processo de criação com determinação. Seus interesses e sua relação com o ambiente escolar mudaram radicalmente, revelando um potencial que antes estava oculto por sua agitação e desinteresse. O entusiasmo de S. era um exemplo claro dessa visão, sendo que o envolvimento direto e a autonomia permitiram que ele tomasse a frente de seu aprendizado de maneira significativa. O protagonismo das crianças deve ser central, mas sem diminuir a importância dos adultos no processo educativo e a tríade composta por educandos, famílias e escola é indissociável.

c) Construção dos brinquedos: o projeto ocorreu durante o horário normal de aulas, enquanto as outras crianças realizavam atividades paralelas, exigindo o apoio da monitora e dos pais. Embora os adultos supervisionassem o uso de

Figura 3 – Estudante A. produzindo o helicóptero



Fonte: acervo de Ires Lady Chagas, 2023.

ferramentas como cola quente e tesouras, todo o processo de criação foi guiado pelas crianças. A intencionalidade do projeto sempre foi alcançar os objetivos propostos, mas respeitando o ritmo e as preferências de cada envolvido.

A., por sua vez, encontrou seu próprio ritmo e se dedicou-se a criar seu próprio modelo de helicóptero, como pode ser visto na Figura 3. Embora enfrentasse dificuldades motoras e sensoriais, especialmente com as texturas de alguns materiais, como cola quente e barbantes, ele perseverou e com o tempo, foi vencendo esses obstáculos e conseguiu finalizar seu helicóptero. Ele fez apenas um, porém, a cada encontro, A. demonstrava um crescente envolvimento e sua interação com S., que antes era marcada por conflitos, passou a ser de apoio e colaboração. Agora, ele ajudava o colega com a pintura e o incentivava a continuar.

As dificuldades iniciais de S. em se manter organizado e focado também se tornaram parte do processo de crescimento. Nos primeiros encontros, ele tinha tantas ideias que mudava frequentemente de plano, tornando difícil a conclusão dos projetos. No entanto, com a ajuda dos pais, que gravaram vídeos e fotos do processo em casa, Samuel começou a se estruturar melhor.

Manuseando ferramentas como tesoura, chave de fenda e pistola de cola quente, ele passou a produzir brinquedos mais complexos, e a participação dos pais foi essencial para garantir sua segurança e desenvolvimento.

Os pais de S. também se envolveram indo até a escola para auxiliar na montagem dos brinquedos, como vemos na Figura 4. S. criou uma série de brinquedos ao longo do projeto, entre eles: moinho de água, guindaste, ventilador, robô que toca música, carrinho movido a balão, e muitos outros.

Resultados

Em 2023, o projeto foi apresentado em três momentos distintos, um deles foi a apresentação que ocorreu na própria escola, seguida de participações no 12º Circuito de Ciências das Escolas Públicas do Distrito Federal, tanto na Etapa Local quanto na Etapa Distrital. Essa apresentação teve como objetivo principal introduzir o projeto à comunidade escolar, permitindo que colegas, professores e outros membros da instituição pudessem conhecer e compreender o trabalho realizado e resultados alcançados até aquele momento.

Na Etapa Local do 12º Circuito de Ciências, os alunos obtiveram o 1º lugar na categoria em que competiram. Esta vitória foi uma motivação extra principalmente para as famílias e um reconhecimento do trabalho e dedicação investidos, permitindo que avançassem com mais confiança ainda para a fase seguinte.

Já na Etapa Distrital, que envolveu uma competição com diversos projetos de escolas de todo o Distrito Federal, o projeto alcançou o 2º lugar. Além de fortalecer o projeto, essas experiências aprimoraram as capacidades dos alunos.

Figura 4 – Exposição dos trabalhos desenvolvidos



Fonte: acervo da autora, 2023.

As famílias sentiram-se orgulhosas e motivadas ao verem o esforço dos seus filhos reconhecido com bons resultados em todas as etapas do Circuito de Ciências, gerando nas famílias uma maior compreensão sobre a importância de apoiar, valorizar e ajudar as iniciativas educacionais dos filhos. Ao acompanharem de perto o esforço e a dedicação dos estudantes, os familiares perceberam o impacto positivo de fornecer um suporte contínuo, que vai além das atividades do dia a dia.

Um dos principais impactos do projeto *Brincando de criar* foi o aumento significativo da autoestima de S. e A. No início do ano, ambos apresentavam comportamentos que refletiam baixa autoconfiança, no entanto, o envolvimento ativo nas atividades criativas e a oportunidade de liderar suas próprias criações permitiram que eles comesçassem a reconhecer e valorizar suas habilidades. S., ao ver suas ideias reconhecidas, especialmente ao construir brinquedos, ganhou confiança e mudou seu comportamento, tornando-se mais engajado. Na Figura 5, podemos ver a turma prestigiando os seus colegas na Etapa Distrital do Circuito de Ciências e a conquista de prêmios nas etapas Regional e Distrital do Circuito de Ciências reforçou ainda mais sua autoestima.

A., embora não tão envolvido na construção dos brinquedos, encontrou no projeto um espaço para explorar suas capacidades e apoiar S. A amizade entre eles se fortaleceu, tornando-se um exemplo de cooperação e respeito mútuo. A mudança comportamental foi significativa, com os estudantes S. e A. demonstrando maior autorregulação e capacidade de lidar com desafios emocionais. O ambiente de sala de aula, antes caótico, tornou-se mais tranquilo e produtivo.

O impacto do projeto não se limitou aos dois estudantes, uma vez que a dinâmica da turma foi transformada, promovendo inclusão, respeito e colaboração entre todos. S. e A., antes alvos de conflitos, passaram a ser vistos na escola como crianças criativas e inteligentes, e o ambiente de sala de aula se tornou mais harmonioso. Os alunos passaram a trabalhar juntos de maneira mais inclusiva e respeitosa, refletindo o impacto positivo do projeto não apenas no comportamento de A. e S., mas em toda a turma.

No campo cognitivo, os estudantes apresentaram progresso em diversas áreas: suas habilidades de comunicação e linguagem foram aprimoradas, tornando o processo de aprendizado mais eficaz. Eles também demonstraram maior curiosidade e autonomia na realização de tarefas escolares e uma disposição crescente para explorar novos conceitos.

A participação das famílias trouxe um novo olhar sobre as crianças. Além de se envolverem no processo, essas famílias construíram uma relação de confiança, reconhecendo o potencial dos filhos e a importância de estarem juntos neste e em futuros processos. O pai de S. mencionou que, a partir daquele momento estaria sempre ao lado de seu filho, pois percebia nele potencial para realizar o que fosse necessário. Os pais de A., embora não pudessem se envolver de forma tão efetiva por questões pessoais, também o incentivaram nesse processo e mantiveram contato conosco durante todo o ano letivo.

Figura 5 – Participação da turma na etapa distrital do Circuito de Ciências em 2023



Fonte: acervo de Ires Lady Chagas, 2023.

Em resumo, o projeto *Brincando de criar* promoveu transformações tanto no aspecto acadêmico quanto no social, criando uma rede de apoio na sala de aula. O projeto não só cumpriu seus objetivos educacionais, mas também se consolidou como uma experiência inclusiva e transformadora para todos os envolvidos, reforçando a importância da autoestima, do protagonismo infantil e da colaboração entre escola e família.

Considerações finais

Os resultados desta pesquisa-ação evidenciam um progresso notável e transformador nas vidas dos estudantes envolvidos, demonstrando que a inclusão e uma abordagem centrada no aluno podem gerar mudanças tanto no desempenho acadêmico quanto no desenvolvimento social e emocional. O impacto positivo é claro, especialmente na maneira como os alunos passaram a interagir com seus pares, nas suas habilidades cognitivas e na sua capacidade de autorregulação.

Este projeto reforça a importância de estratégias de ensino inclusivas e adaptativas, que considerem as necessidades individuais dos alunos, particularmente aqueles com TEA. A inclusão de

tecnologias e práticas pedagógicas inovadoras revelou-se uma ferramenta poderosa para melhorar tanto a experiência de aprendizagem quanto as interações sociais. Os resultados obtidos destacam a importância de continuar investindo em práticas educacionais inclusivas, que favoreçam a participação plena de todos os alunos, independentemente de suas necessidades específicas.

Ao refletir sobre o início desta jornada, percebo que, inicialmente, o desejo de me afastar do trabalho foi substituído por uma profunda transformação pessoal e profissional. Aprendi mais do que ensinei. Ao considerar cada criança em sua individualidade, vivenciei de forma prática a beleza e a gratificação que o processo de inclusão pode proporcionar. Esse aprendizado foi possível graças à colaboração de todos os envolvidos: os pais, a equipe da escola, e principalmente as crianças. Dividir minha sala com a monitora, a mãe e o pai do estudante S. e todas as outras famílias que apoiaram o processo foi crucial para o sucesso que obtivemos. Como bem diz o provérbio africano: “É preciso toda uma aldeia para educar uma criança.”

Embora este texto demonstre que, com dedicação e estratégias adequadas, é possível realizar um trabalho eficaz mesmo com poucos recursos, isso não diminui a importância de um maior investimento nas escolas. Incentivo, apoio e recursos tecnológicos, humanos e financeiros, são indispensáveis para melhorar a realidade das instituições de ensino, tornando o processo educativo menos desafiador, mais prazeroso e saudável para os professores, mais inclusivo para as crianças e mais envolvente para as famílias.

Apesar do sucesso alcançado, não posso deixar de destacar que o processo teria sido muito mais leve se tivéssemos os recursos básicos que toda escola deveria oferecer. Espero que as experiências e *insights* compartilhados aqui sirvam como inspiração para a criação de ambientes escolares mais acolhedores, inclusivos e eficazes, onde cada criança possa florescer e cada educador encontre as condições necessárias para desempenhar seu papel de maneira plena. 😊

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. **Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)**. Brasília, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>. Acesso em: 22 out. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Projeto Político Pedagógico da Escola Classe Córrego do Arrozal**. Brasília, 2023. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2021/07/ppp_ec_corrego_do_arrozal_sobradinho-1.pdf. Brasília, 2023.
- EDUEDU. **Ensinando crianças a ler e a escrever de forma divertida**. EduEdu. Instituto ABCD. Disponível em: <https://eduedu.com.br/>. Acesso em: 22 out. 2024.
- REIS, Dário. **O que é psicogênese: como aplicar, interpretar e classificar os níveis psicogênicos**. 2019. Disponível em: <http://educacaoem-producao.blogspot.com/2019/04/o-que-e-psicogenez-como-aplicar.html>. Acesso em: 22 out. 2024.
- SILVA, Jacqueline Silva da. **O planejamento no enfoque emergente: uma experiência no 1º ano do ensino fundamental de nove anos**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.
- TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300009>. Acesso em: 20 jul. 2024.