

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA
ESCOLA COM ÊNFASE EM EDUCAÇÃO, MINERAÇÃO, ROMPIMENTO E
REVITALIZAÇÃO DA BACIA DO RIO DOCE**

CARLA ANDRÉIA CRISTINA ALVES

BIBLIOTERAPIA NO PÓS-ROMPIMENTO:

**Escuta, memória e aprendizagem em contexto escolar de comunidades afetadas pelo
rompimento da Barragem de Fundão**

Mariana - MG

2025

CARLA ANDRÉIA CRISTINA ALVES

BIBLIOTERAPIA NO PÓS-ROMPIMENTO:

**Escuta, memória e aprendizagem em contexto escolar de comunidades afetadas
pelo rompimento da Barragem de Fundão**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Especialização Projeto Político-Pedagógico da Escola com Ênfase em Educação, Mineração, Rompimento e Revitalização da Bacia do Rio Doce do Instituto de Ciências Humanas e Sociais pela Universidade Federal de Ouro Preto, como requisito para obtenção do título de Especialista em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Donizete da Silva

Coorientador: Prof. Me. Talis Augusto de Souza Silva

Instituição financiadora: Fundação de Desenvolvimento da Pesquisa (FUNDEP)

Mariana-MG

2025

SISBIN - SISTEMA DE BIBLIOTECAS E INFORMAÇÃO

A474b Alves, Carla Andréia Cristina.

Biblioterapia no pós-rompimento: escuta, memória e aprendizagem em contexto escolar de comunidades afetadas pelo rompimento da barragem de Fundão. [manuscrito] / Carla Andréia Cristina Alves. - 2026.

67 f.: il.: color., mapa. + .

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Donizete da Silva.

Coorientador: Prof. Me. Talis Augusto de Souza Silva.

Produção Científica (Especialização). Universidade Federal de Ouro Preto. Departamento de Educação.

1. Biblioterapia. 2. Memória. 3. Educação. 4. Mineração a céu aberto. 5. Falhas em barragens. I. Silva, Marcelo Donizete da. II. Silva, Talis Augusto de Souza. III. Universidade Federal de Ouro Preto. IV. Título.



FOLHA DE APROVAÇÃO

Carla Andréia Cristina Alves

Biblioterapia no pós-rompimento: escuta, memória e aprendizagem em contexto escolar de comunidades afetadas pelo rompimento da Barragem de Fundão

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Especialização Projeto Político-Pedagógico da Escola com Ênfase em Educação, Mineração, Rompimento e Revitalização da Bacia do Rio Doce em Educação do Instituto de Ciências Humanas e Sociais pela Universidade Federal de Ouro Preto, como requisito para obtenção do título de Especialista em Educação.

Aprovada em 05 de fevereiro de 2026.

Membros da banca

Prof. Dr. Marcelo Donizete da Silva - Orientador - Universidade Federal de Ouro Preto

Prof. Me. Talis Augusto de Souza Silva - Co-Orientador

Prof. Dr. Luciano Magela Roza - Universidade Federal de Ouro Preto

Prof. Dr. Marcio Gomes da Silva - Universidade Federal de Viçosa

O Prof. Dr. Marcelo Donizete da Silva, orientador do trabalho, aprovou a versão final e autorizou seu depósito na Biblioteca Digital de Trabalhos de Conclusão de Curso da UFOP em 05/02/2026.



Documento assinado eletronicamente por **Marcelo Donizete da Silva, PROFESSOR DE MAGISTERIO SUPERIOR**, em 09/03/2026, às 11:11, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufop.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1070144** e o código CRC **4C6C402F**.

À minha mãe, pelo apoio e pela força diária.

Aos funcionários das escolas que me acolheram com tanto carinho, que me ouviram, dialogaram e contribuíram de forma significativa para a prática e construção deste estudo.

Cada gesto, palavra e partilha fizeram diferença no desenvolvimento dos trabalhos.

AGRADECIMENTOS

A Deus, minha fonte de força, agradeço por me sustentar e renovar minhas esperanças nos momentos de incerteza.

À minha mãe, pelo apoio constante, incentivo e confiança em meu potencial.

À Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) e à Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), pela formação acadêmica ofertada.

Ao Programa de Formação Continuada de Educadores da Rede Pública dos Municípios Atingidos pelo Rompimento da Barragem de Fundão em Minas Gerais (PEBRID), pela oportunidade formativa e pelas reflexões que fundamentaram este trabalho.

Aos(Às) professores(as), pelas orientações e contribuições valiosas ao longo do percurso.

Aos funcionários das escolas, pela acolhida, colaboração e participação essencial na realização deste trabalho.

Registro, ainda, minha gratidão à Fundação de Desenvolvimento da Pesquisa (FUNDEP) pela concessão da bolsa, fundamental para a continuidade do meu processo formativo.

RESUMO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso analisa a utilização da biblioterapia como estratégia pedagógica e comunitária em escolas de Sem-Peixe/MG, no contexto pós-rompimento da Barragem de Fundão. A pesquisa parte do entendimento de que o desastre de 2015 ultrapassou dimensões ambientais, ao atingir profundamente modos de vida, vínculos afetivos, memórias coletivas e práticas culturais da comunidade. Nesse cenário, a escola emerge como espaço de escuta sensível, acolhimento e reconstrução simbólica, capaz de contribuir para o fortalecimento da identidade local e para a reelaboração das experiências difíceis vividas pela população. O percurso formativo que originou este estudo, desenvolvido no curso de especialização Educação e Mineração no Projeto Político-Pedagógico da Escola, possibilitou reflexões críticas sobre currículo, território, memória e direitos educacionais. As rodas de conversa realizadas com profissionais da Educação foram essenciais para revelar narrativas, percepções e lacunas existentes nos Projetos Político-Pedagógicos das escolas, especialmente no que se refere à ausência da temática da mineração, do rompimento e da revitalização da Bacia do Rio Doce. Ao mesmo tempo, evidenciaram-se práticas espontâneas de cuidado, diálogo e expressão que já vinham sendo construídas nas unidades escolares. A biblioterapia, fundamentada nos estudos de Carla Souza (2020; 2021) e de Clarice Caldin (2001), revelou-se uma prática leitora potente para favorecer a circulação de afetos, o compartilhamento de vivências e a ressignificação dos desafios vividos pela comunidade. A leitura mediada, quando realizada com intencionalidade e afeto, permitiu que crianças e adultos encontrassem, na literatura, um espaço seguro para expressarem sentimentos, reconstruírem memórias e fortalecerem laços comunitários. Assim, a pesquisa evidencia que a literatura pode atuar como ferramenta educativa e terapêutica, ao contribuir para práticas escolares mais humanizadas e contextualizadas. Conclui-se que integrar memória social, biblioterapia e currículo escolar representa uma estratégia pedagógica relevante diante dos desafios do pós-rompimento. Ao articular escuta, diálogo e leitura literária, a escola reafirma seu papel social na reconstrução dos territórios atingidos, por meio da promoção de esperança, pertencimento e aprendizagem significativa.

Palavras-chave: Biblioterapia; Memória social; Educação; Comunidades atingidas; Pós-rompimento.

ABSTRACT

This Final Paper analyzes the use of bibliotherapy as a pedagogical and community strategy in schools in Sem-Peixe/MG, in the context after the Fundão Dam collapse. The research is based on the understanding that the 2015 disaster went beyond environmental dimensions, deeply affecting ways of life, affective bonds, collective memories and cultural practices of the community. In this scenario, the school emerges as a space for sensitive listening, welcoming and symbolic reconstruction, capable of contributing to the strengthening of local identity and to the re-elaboration of the difficult experiences lived by the population. The training path that originated this study, developed in the specialization course Education and Mining in the School's Political-Pedagogical Project, enabled critical reflections on curriculum, territory, memory and educational rights. The conversation circles held with education professionals were essential to reveal narratives, perceptions and gaps existing in the Political-Pedagogical Projects of the schools, especially with regard to the absence of the theme of mining, the disruption and revitalization of the Doce River Basin. At the same time, spontaneous practices of care, dialogue and expression that were already being built in the school units were evidenced. Bibliotherapy, based on the studies of Carla Souza (2020; 2021) and Clarice Caldin (2001), proved to be a powerful reading practice to favor the circulation of affections, the sharing of experiences, and the resignification of the challenges experienced by the community. Mediated reading, when carried out with intentionality and affection, allowed children and adults to find, in literature, a safe space to express feelings, reconstruct memories and strengthen community bonds. Thus, the research shows that literature can act as an educational and therapeutic tool, contributing to more humanized and contextualized school practices. It is concluded that integrating social memory, bibliotherapy and school curriculum represents a relevant pedagogical strategy in the face of the challenges of the post-breakup. By articulating listening, dialogue and literary reading, the school reaffirms its social role in the reconstruction of the affected territories, promoting hope, belonging and meaningful learning.

Keywords: Bibliotherapy; Social memory; Education; Affected communities; Post-collapse.

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
F.O.F.A	Forças, Oportunidades, Fraquezas e Ameaças
MG	Minas Gerais
PPEE	Projeto Pedagógico Experimental Escolar
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PEBRID	Programa de Extensão Formação Continuada de Educadores da Rede Pública dos Municípios Atingidos pelo Rompimento da Barragem de Fundão em Minas Gerais
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Mapa destaca o município de Sem-Peixe/MG.....	13
Figura 2: Dimensões de danos.....	23
Figura 3: Principais danos, em destaque, que ocorrem em Sem-Peixe/MG.....	24
Figura 4: Árvore lexical elaborada na escola do campo (trabalho realizado pelas professoras da escola do campo do município com pais e responsáveis, 2025).....	35
Figura 5: Roda de leitura/conversa na escola do campo (reunião de professores, 2025).....	35
Figura 6: Desenho de alunos do 5º ano sobre a contaminação do Rio Doce na escola do campo da Rede Municipal de Educação (2025).....	36
Figura 7: Roda de leitura/conversa na escola urbana - Anos Iniciais do Ensino Fundamental (reunião de professores, 2025).....	38
Figura 8: Desenho de alunos da escola urbana.....	38
Figura 9: Diagrama de Espinha de Peixe, perdas e danos sobre o rompimento da Barragem de Fundão (reunião com pais/responsáveis, 2025).....	40
Figura 10: Registros dos alunos em escola urbana da Rede Municipal de Educação (2025)...	40
Figura 11: Registros dos alunos em escola urbana da Rede Municipal de Educação (2025)...	41
Figura 12: Palestra com representante de instituições externas as escolas municipais (2025).....	41
Figura 13: Encontro entre escola, profissionais da Educação e sociedade civil (jun. 2025)....	42
Figura 14: “As Emoções por Trás dos Danos” (Diagrama de Espinha de Peixe).....	43
Figura 15: Matriz F.O.F.A. feita pelas professoras da rede municipal de Educação com orientação da autora (2025).....	44
Figura 16: Encontro de profissionais da Educação e da biblioteca municipal para planejar a hora do conto (out. 2025).....	46
Figura 17: Contação de história, profissional da biblioteca municipal e turma da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental (out. 2025).....	46
Figura 18: Dramatização com música, “O reino das Águas Claras”, de Jorge Luiz Sant’Anna Vercillo (nov. 2025).....	47

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Matriz F.O.F.A.....	29
Quadro 2: Escola do campo (modalidade de ensino: Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental).....	34
Quadro 3: Escola urbana (modalidade de ensino: Anos Iniciais do Ensino Fundamental).....	37
Quadro 4: Escola urbana (modalidade de ensino: creche e Educação Infantil).....	39
Quadro 5: Linguagens culturais no trabalho pedagógico.....	45

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA: UMA ANÁLISE TEÓRICO CONCEITUAL DA BIBLIOTERAPIA E A SUA IMPORTÂNCIA NA DISCUSSÃO LITERÁRIA DA EDUCAÇÃO.....	13
1.1 A missão da escola diante da realidade atual: compreender, acolher e educar.....	13
1.2 Contexto escolar pós-rompimento: leitura, escuta, memória e a aproximação da biblioterapia.....	16
1.3 Fundamentação teórica: autores e diálogos.....	18
1.4 Caminhos metodológicos e práticas pedagógicas.....	24
2 TEORIZANDO A AÇÃO: LIMITES E POSSIBILIDADES DA BIBLIOTERAPIA NO AMBIENTE ESCOLAR.....	27
2.1 Colocando em prática: Um dia lá.....	33
2.1.1 <i>Quadros de evidências das atividades pedagógico, do planejamento à avaliação.....</i>	<i>34</i>
2.1.2 <i>Quarto momento: diálogo geral.....</i>	<i>41</i>
2.2 Explicando as dinâmicas de encerramento.....	42
2.2.1 <i>Ampliação com linguagens culturais.....</i>	<i>43</i>
2.2.2 <i>Quadro visual do processo de uso de linguagens culturais no trabalho pedagógico.....</i>	<i>44</i>
3 PERCURSO FORMATIVO: TEXTOS E REFLEXÕES QUE ORIGINARAM O TRABALHO.....	48
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	52
REFERÊNCIAS.....	54
ANEXO I: SUGESTÃO DE ATIVIDADE DOS PPEE “UM DIA LÁ...”.....	56
ANEXO II: Relatos sobre o rompimento da Barragem de Fundão em Sem- Peixe/MG.....	67

INTRODUÇÃO

Este Trabalho de Conclusão de Curso analisa a biblioterapia como prática pedagógica e comunitária desenvolvida em escolas do município de Sem-Peixe/MG no contexto pós-rompimento da Barragem de Fundão. Parte-se do entendimento de que o desastre ocorrido em 2015 extrapolou os danos ambientais, alcançando dimensões sociais, culturais e afetivas, com impactos profundos nos modos de vida e nas formas de pertencimento da população atingida. Diante desse cenário, a escola emerge como espaço privilegiado de escuta, acolhimento e elaboração simbólica, capaz de contribuir para a reconstrução de sentidos e para o fortalecimento da identidade local.

A proposta apresentada neste estudo resulta de um percurso formativo vivenciado no curso de especialização em Educação e Mineração no Projeto Político-Pedagógico da Escola, no qual leituras, debates e experiências de campo possibilitaram reflexões críticas sobre currículo, território, memória e direitos educacionais. Esse itinerário evidenciou a necessidade de aproximar o currículo oficial das realidades vividas pelas comunidades da Bacia do Rio Doce, incorporando aos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) e aos Projetos Pedagógicos Experimentais da Escola (PPEE) temáticas relacionadas à mineração, ao rompimento da barragem e aos processos de revitalização do território.

No âmbito metodológico, a intervenção estruturou-se a partir da realização de rodas de leitura e de conversa com profissionais da Educação, estudantes, famílias e atores comunitários. Esses espaços foram organizados como momentos de escuta qualificada e diálogo coletivo, nos quais a leitura literária mediada favoreceu a expressão de sentimentos, a partilha de vivências e a construção de narrativas sobre o território. Registros, como nuvens de palavras, frases e pequenos textos, possibilitaram capturar experiências individuais, organizando-as em memórias coletivas, contribuindo para a elaboração simbólica das perdas e dos desafios vividos após o rompimento.

Nesse contexto, a biblioterapia, fundamentada nos estudos de Clarice Caldin (2001) e Carla Souza (2020; 2021), revelou-se uma prática potente de mediação afetiva, capaz de articular leitura, escuta e cuidado no ambiente escolar. Ao compreender a literatura como direito e como experiência humanizadora, conforme defende Antônio Candido (2004), a proposta reafirma o papel da escola como espaço de formação integral, comprometido com a valorização da memória social e com a promoção de aprendizagens significativas.

Assim, este trabalho tem como objetivo analisar as possibilidades da biblioterapia como estratégia pedagógica no contexto pós-rompimento, destacando sua contribuição para a

reconstrução simbólica, o fortalecimento dos vínculos comunitários e a integração entre currículo, território e memória. Ao articular teoria e prática, o estudo evidencia que a literatura pode atuar como ferramenta educativa e terapêutica, reafirmando a função social da escola na reconstrução dos territórios atingidos e na promoção de esperança, pertencimento e aprendizagem.

1 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA: UMA ANÁLISE TEÓRICO CONCEITUAL DA BIBLIOTERAPIA E A SUA IMPORTÂNCIA NA DISCUSSÃO LITERÁRIA DA EDUCAÇÃO

1.1 A missão da escola diante da realidade atual: compreender, acolher e educar

Há tempos, as águas do Rio Doce serpenteiam o território de Sem-Peixe/MG¹, uma pequena cidade de características rurais que se desenvolveu tendo o rio como aliado no crescimento econômico, turístico, cultural e de lazer.

Figura 1: Mapa destaca o município de Sem-Peixe/MG



Fonte: Elaboração Cáritas Diocesana de Itabira (2024)

Aos poucos, a antiga vila foi se erguendo às margens do pequeno Rio Sem-Peixe e, ao mesmo tempo, ao longo das margens do imponente Rio Doce. Esses valiosos recursos naturais, somados a outras influências, ajudaram a moldar a identidade de seus habitantes. O

¹ “Município brasileiro no estado de Minas Gerais, Região Sudeste do país. Localiza-se na Zona da Mata Mineira e ocupa uma área de 176,634 km², sendo que 0,5 km² estão em perímetro urbano. Sua população foi recenseada em 2 433 habitantes em 2022”. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Sem-Peixe>. (Acesso em: 10 out. 2025.)

O cotidiano da população foi sendo entrelaçado com os ciclos do rio, que abastecia, inspirava e conectava diferentes gerações. As festas populares, os saberes tradicionais e as práticas agrícolas revelam essa profunda relação com as águas e com o território. A memória coletiva da cidade carrega marcas dessa convivência, expressas em narrativas, cantos e modos de vida. Assim, o Rio Doce tornou-se não apenas um elemento geográfico, mas um símbolo afetivo e cultural da história local.

Escrever sobre a relação entre o Rio Doce e a comunidade sempeixiana exige dedicação, investigação, pesquisa e sensibilidade. Esse bem natural, que nasce nas serras da Mantiqueira e do Espinhaço, em Minas Gerais, percorre inúmeros municípios e, como todo recurso da natureza, vem sendo transformado pela ação humana ao longo do tempo. No entanto, o uso intensivo e, muitas vezes, desordenado, tem alterado suas águas de forma crescente e prejudicial provocando perdas materiais, emocionais e sociais. Além disso, os danos pessoais, ambientais e financeiros se acumulam, trazendo prejuízos que, em muitos casos, talvez não possam ser plenamente reparados com o passar dos anos.

Essa relação histórica foi profundamente afetada pelo rompimento da Barragem de Fundão, ocorrido em 5 de novembro de 2015, no município de Mariana/MG. O lançamento de rejeitos no meio ambiente comprometeu a qualidade das águas do Rio Doce, impactando a fauna, a flora e as formas de subsistência das populações ribeirinhas ao longo de toda a bacia. Embora Sem-Peixe/MG esteja distante do local do rompimento, o município vivenciou consequências significativas, tanto no campo ambiental quanto nas dimensões sociais, econômicas e culturais.

Inicialmente, parte da população teve dificuldade em reconhecer-se como diretamente atingida, sobretudo nos espaços urbanos. Com o passar do tempo, tornaram-se evidentes as perdas materiais e imateriais, como a interrupção da pesca e do lazer às margens do rio, as restrições ao uso da água, os impactos sobre atividades produtivas e o enfraquecimento de práticas culturais transmitidas entre gerações. Essas mudanças provocaram rupturas nos modos de vida e afetaram os vínculos simbólicos da comunidade com o território.

Nesse contexto, a mineração passou a ser objeto de reflexão mais crítica no município. Se antes era vista majoritariamente como possibilidade de ascensão econômica e estabilidade financeira, após os rompimentos de Fundão e Brumadinho ampliaram-se os questionamentos sobre seus impactos socioambientais. Essa mudança de percepção evidenciou a necessidade de considerar não apenas os danos visíveis, mas também aqueles que atingem o patrimônio cultural, a memória social e as identidades locais.

As transformações vividas pela comunidade de Sem-Peixe/MG revelam que os danos provocados pelo rompimento não se restringem à esfera material. A ausência de práticas tradicionais, como a pesca, os encontros familiares às margens do rio e as narrativas associadas às águas, representa perdas simbólicas que comprometem a continuidade da memória coletiva. Reconhecer essa dimensão implica compreender o território como espaço constituído também por histórias, afetos e lembranças compartilhados.

Na nova paisagem que se apresenta, ausenta-se o pescador nas margens, tanto o que lança sua linha do barranco como o que desliza silenciosamente em seu bote. As famílias que antes, ao raiar da aurora, se dirigiam com suas marmitas para passar o dia à beira do Rio Doce, compartilhando histórias e lançando redes, agora são recordações. Neste cenário transformado, surge a pergunta: onde está o caboclo d'água que outrora dialogava com os pescadores, ou o pacumã gigante que surpreendia os incautos nas águas? O rio, que outrora parecia congelar à meia-noite durante a Quaresma, já não guarda esses mistérios. O homem gigante, cuja estatura se perdia de vista, agora se desvanece na memória. O espetáculo noturno da lua sobre as águas já não mais é atração, e as margens do Rio Doce permanecem silentes, desprovidas das famílias que antes ali se reuniam para compartilhar suas histórias e tradições.

Diante dessa realidade, a escola assume papel fundamental. Inserida no território e atravessada pelas experiências da comunidade ela se constitui como espaço privilegiado para a compreensão dos acontecimentos, o acolhimento das vivências e a formação de sujeitos críticos. Cumprir sua missão, nesse cenário, implica ir além da transmissão de conteúdos, articulando currículo, território e formação humana.

Compreender, acolher e educar tornam-se, assim, movimentos indissociáveis. Compreender significa conhecer a história local e as transformações vividas pela população; acolher refere-se à criação de espaços de escuta, nos quais sentimentos e memórias possam ser expressos; educar envolve a construção de aprendizagens que possibilitem aos sujeitos interpretar criticamente a realidade. Ao assumir essa postura, a escola reafirma sua função social como espaço de produção de sentidos, fortalecimento dos vínculos comunitários e valorização da memória social no contexto pós-rompimento.

1.2 Contexto escolar pós-rompimento: leitura, escuta, memória e a aproximação da biblioterapia

O rompimento da Barragem de Fundão provocou impactos que ultrapassaram as dimensões ambientais e econômicas, alcançando de forma profunda o cotidiano das instituições escolares dos municípios atingidos ao longo da Bacia do Rio Doce, entre eles Sem-Peixe/MG. A escola, enquanto espaço social inserido no território, passou a conviver com novas demandas, sentimentos e questionamentos trazidos pelos estudantes, suas famílias e pela comunidade.

No contexto escolar, os efeitos do rompimento manifestaram-se de maneira silenciosa, porém persistente. Medos, inseguranças, perdas simbólicas e mudanças nos modos de vida passaram a fazer parte das narrativas das crianças, ainda que nem sempre verbalizadas de forma direta. Muitas experiências anteriormente vividas às margens do rio deixaram de existir, e essa ausência passou a se refletir nas brincadeiras, nos desenhos, nas conversas informais e nas produções escolares.

Diante dessa realidade, a escola foi desafiada a ampliar seu olhar para além do currículo formal, reconhecendo a necessidade de acolher as vivências e emoções que atravessavam o cotidiano dos estudantes. Tornou-se evidente que o processo educativo não poderia desconsiderar o território e a história local, especialmente em um cenário marcado por rupturas e transformações.

A experiência vivenciada no contexto escolar de Sem-Peixe/MG buscou responder a esse desafio por meio de práticas pedagógicas que valorizassem a escuta, o diálogo e a memória. Nesse percurso, a literatura e as narrativas locais assumiram papel central, funcionando como mediadoras para a expressão de sentimentos, a reconstrução de sentidos e o fortalecimento dos vínculos com o território. As rodas de leituras e conversas configuraram-se como espaços privilegiados de encontro, nos quais crianças, educadores e pessoas da comunidade puderam compartilhar histórias, lembranças sobre o rio e suas transformações.

Ao proporcionar momentos de leitura mediada, a escola criou condições para que os envolvidos no processo de aprendizagem elaborassem, de forma simbólica, as experiências vividas pela comunidade no pós-rompimento. As histórias despertaram lembranças familiares, narrativas orais e saberes tradicionais, possibilitando que o passado e o presente dialogassem no espaço escolar. Esse movimento contribuiu para que os estudantes se reconhecessem como sujeitos históricos, pertencentes a um território marcado por desafios, mas também por resistências.

As rodas de leituras e conversas proporcionaram experiências profundamente significativas e contribuíram para ampliar, no ambiente escolar, uma nova compreensão sobre o ato de ler. A leitura passou a ser percebida não apenas como prática pedagógica, mas também como recurso terapêutico, favorecendo a expressão de vivências não expressadas em muitos casos, sobre o rompimento da Barragem de Fundão e seus efeitos no município.

Durante uma dessas rodas, mesmo sem integrar diretamente o grupo, um servidor que circulava pelos corredores foi tocado pelas discussões e manifestou o desejo de registrar suas próprias inquietações sobre o que ouvira. Esse gesto espontâneo evidenciou o quanto a escuta compartilhada pode mobilizar percepções e revelou a importância de criar oportunidades para que os sujeitos possam organizar, com sensibilidade, pensamentos e emoções marcados pelas vivências do território. Nesse contexto, a literatura infantil mostrou-se um recurso pedagógico valioso, capaz de abrir caminhos para o acolhimento, a partilha e a expressão emocional no espaço escolar.

A partir dessa experiência, emergem caminhos para trabalhar, nas escolas do município de Sem-Peixe/MG, temas relacionados à mineração, ao rompimento e à revitalização, alinhando-se às propostas dos PPEE². A experiência evidenciou que a escuta sensível e a valorização da memória social são fundamentais para a construção de práticas educativas mais humanizadas. Ao integrar literatura, território e vivências locais, a escola reafirmou sua função social como espaço de acolhimento, reflexão e formação crítica. Assim, o contexto escolar pós-rompimento revelou-se não apenas como lugar de aprendizagem de conteúdos, mas como espaço de elaboração coletiva das experiências, fortalecendo a identidade local e o sentimento de pertencimento.

De acordo com Caldin (2001), a leitura com função terapêutica transforma experiências vividas em oportunidades de aprendizagem e reflexão, permitindo que os sujeitos reconheçam e processem suas vivências em grupo. Inspiradas por esses referenciais, as práticas desenvolvidas culminaram na organização do presente trabalho, intitulado *Biblioterapia no pós-rompimento: escuta, memória e aprendizagem em contexto escolar de comunidades afetadas pelo rompimento da Barragem de Fundão*, que apresenta a prática da leitura terapêutica dirigida, inserida no contexto escolar no período pós-rompimento,

² Iniciativa de intervenção desenvolvida por alunos de especialização da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) e Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), focando na educação sobre mineração e seus impactos socioambientais, que visa integrar essas questões à rotina escolar, promovendo reflexão crítica e fortalecendo a identidade das comunidades afetadas pela contaminação ambiental da Barragem de Fundão, em 2015.

orientada tanto pela mediação afetiva da literatura quanto pelo propósito de promover consciência crítica, memória social e participação comunitária.

1.3 Fundamentação teórica: autores e diálogos

O espaço de atuação definido no trabalho é a comunidade escolar de Sem-Peixe/MG, com atenção ao período pós-rompimento, em diálogo com autores que oferecem contribuições importantes para a compreensão do tema. Destacam-se as reflexões de Antônio Candido (2004), sobre o direito à literatura, escolhidas a partir da reflexão sobre a participação de profissionais que não estiveram presentes na primeira roda de leitura, além das discussões de Clarisse Caldin (2021) e Carla Souza (2020; 2021) sobre biblioterapia e do debate sobre memória e esquecimento, processos que merecem atenção especial nesse contexto. A leitura, escuta, aprendizagem e registro das lembranças tornam-se, assim, práticas essenciais para a preservação da experiência da comunidade e para evitar que os acontecimentos e sentimentos vivenciados caiam no esquecimento.

A experiência vivenciada na primeira roda de leituras seguida de roda de conversa em que o som das conversas ultrapassou as paredes da sala e transformou a forma de pensar de alguém que não participava diretamente da atividade, afirma a importância de incluir todos os profissionais da Educação nos projetos desenvolvidos nas escolas, além de levar a relacionar a experiência com a obra de Antônio Cândido, especialmente em *O direito à Literatura*.

Antônio Candido (2004) defende que a literatura deve ser compreendida como um direito universal, pois exerce papel fundamental na formação do ser humano, atuando como veículo de humanização. Nota-se, falhas como educadores quando não garantimos a todos o acesso à leitura, independentemente do nível de escolaridade, da posição social ou da função que desempenham no ambiente escolar. Afinal, cada pessoa presente na escola faz parte do processo educativo e, por isso, sua função é fundamental e deve ser reconhecida e valorizada. Esse pensamento é reforçado pelo próprio autor ao afirmar:

não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contacto com alguma espécie de fabulação. Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabuloso. O sonho assegura durante o sono a presença indispensável deste universo, independentemente da nossa vontade. E durante a vigília a criação ficcional ou poética, que é a mola da literatura em todos os seus níveis e modalidades, está presente em cada um de nós, analfabeto ou erudito, como anedota, caso, história em quadrinhos, noticiário policial, canção popular, moda de viola, samba carnavalesco (Candido, 2004, p. 176-177).

Ouvir uma leitura ou realizá-la de forma coletiva ou solitária e silenciosa toca profundamente o nosso interior. Nesse movimento íntimo, sonhamos, fantasiamos, transformamos pensamentos e até mesmo aperfeiçoamos o nosso modo de caminhar pelo mundo exterior. O poder da leitura impulsiona o ser humano a criar, refletir e construir, por isso não podemos negar a ninguém essa oportunidade.

A inspiração surgida após a roda de leitura/conversa continua sendo o combustível na busca por leituras destinadas a iniciantes, sobretudo porque na comunidade sempeixana o hábito de leitura ainda se revela como um campo a ser cultivado. Nesse sentido, optou-se por inserir a literatura infantil como instrumento para discutir a temática da mineração, do rompimento e da revitalização, por compreendermos que esse gênero se adapta de forma abrangente desde a Educação Infantil até os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A escolha dos livros será direcionada ao tema, atentando para as características da clientela local seguindo sugestões de Colomer (2014, p. 55) para o trabalho:

as histórias devem ser curtas para não ultrapassar os limites da capacidade de concentração e memória infantil e para não exigir demais de sua confusa atribuição nas relações de causa e consequência. As observações a respeito indicam que os livros são melhor compreendidos se têm poucos personagens, o argumento segue os modelos regulares de repetição e o texto não ultrapassa umas duas mil palavras.

Pode-se observar, ao longo da história, que a leitura frequentemente esteve associada a experiências marcantes. Não é raro perceber que determinadas narrativas inspiraram movimentos e transformações sociais, como ocorreu com *A cabana do Pai Tomás*³ (Stowe, 1852/2002), obra que entusiasmou a oposição à escravidão nos Estados Unidos. Da mesma forma, muitas outras narrativas têm levado o ser humano a refletir sobre seu papel como cidadão, responsável por si, pelos outros e pelo ambiente em que vive. O uso da literatura de forma crítica pode trazer mudanças significativas para vidas dos leitores.

Trazer a literatura infantil para a aprendizagem dos temas mineração, rompimento e revitalização é explorar o universo da fantasia, encantos e contos com o objetivo de promover reflexão sobre as experiências e vivências dos cidadãos de Sem-Peixe/MG, moradores de uma cidade tipicamente rural, que, embora vivam de trabalho digno, enfrentam intensas tarefas no seu dia a dia. Certamente as leituras proporcionará uma compreensão acessível e prazerosa sobre os impactos recentes da contaminação do Rio Doce e do uso inadequado da natureza,

³ A obra *A cabana do Pai Tomás*, de Harriet Beecher Stowe (1852/2002), foi um marco literário ao influenciar a opinião pública contra a escravidão nos Estados Unidos.

por meio de pequenas histórias cheias de sabedoria, frases poderosas que podem transformar pensamentos e atitudes.

Registrar e refletir sobre as experiências afetivas é essencial para compreender a história de um povo em determinado período e geração, especialmente diante dos impactos da contaminação do Rio Doce após o rompimento da Barragem de Fundão. Nesse entendimento as ações realizadas no ambiente escolar, além de se apoiarem nas contribuições de Teresa Colomer, têm se fundamentado em outras referências que auxiliaram na elaboração dos PPEE e continuam a orientar a execução das atividades previstas.

A eficácia da leitura literária na Educação Infantil depende, em grande medida, do domínio do educador sobre a obra a ser apresentada, assim como da sua habilidade em conduzir a narrativa com emoção equilibrada e utilizar os recursos visuais de forma gradual e organizada, favorecendo a atenção e o engajamento das crianças (Thiessen; Beal, 1987). Nessa perspectiva, a literatura infantil configura-se como um espaço imaginário que aborda questões humanas relevantes, promovendo reflexões, comparações, diálogos e a criação de novas narrativas pelos leitores (Rosset *et al.*, 2017).

Colomer (2007) complementa que a flexibilidade e a dinamicidade do ensino potencializam os benefícios da leitura literária no contexto escolar. Nas primeiras fases da infância, predominam narrativas fantásticas, que permitem às crianças explorar a realidade externa e próxima, estimulando o desenvolvimento da imaginação. Nesse processo, os modelos tradicionais da literatura oral, caracterizados pela simplicidade e objetividade, revelam-se particularmente eficazes para apoiar a construção de significados e a criatividade dos alunos (Colomer, 2007).

Por se tratar de um trabalho desenvolvido no ambiente escolar é importante destacar que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) orienta a prática pedagógica e, por isso, constitui referência também necessária para a elaboração desta proposta. Entre as estratégias ressaltadas pela BNCC, a contação de histórias ocupa lugar de destaque na Educação Infantil, especialmente no campo de experiência⁴ “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, por favorecer o desenvolvimento das competências de interação e comunicação (BNCC, 2017, p. 42). Além de sua relevância para essa etapa, a contação de histórias pode também ser utilizada em outras modalidades de ensino, sobretudo nas rodas de conversa realizadas após a leitura.

⁴ Os campos de experiência são eixos estruturantes da Educação Infantil definidos pela BNCC. Eles organizam os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças de 0 a 5 anos em contextos que articulam experiências, saberes e interações. Segundo o documento: “os campos de experiências constituem-se como um arranjo curricular que visa garantir experiências fundamentais para o desenvolvimento infantil, considerando as interações e a brincadeira como eixos estruturantes das práticas pedagógicas” (Brasil, 2017, p. 36).

Nessas rodas, os participantes têm a oportunidade de expressar suas reflexões sobre os textos trabalhados nos PPEE, que podem ser registradas individualmente e, ao mesmo tempo, contribuir para uma construção coletiva de aprendizados.

Todo processo é merecedor de registro para que nada seja lançado no esquecimento. Para entender melhor essa fase do trabalho faz-se necessário dialogar com os escritos de Michael Pollak (1989) que traz colaborações importantes sobre elementos característicos da memória, individual ou coletiva, acontecimentos vividos pessoalmente, personagens, lugares, vestígios datados da memória. Para ajudar na compreensão ele explica que a história oral é uma ferramenta importante para dar voz a essas memórias ocultas, “exigem que se recorra ao instrumento da história oral” (Pollak, 1989, p. 12). Com a história oral, pode-se ouvir relatos de pessoas comuns que viveram experiências diferentes da versão considerada oficial, como também discute sobre aquilo que é esquecido, apagado da memória oficial e aquilo que é guardado em silêncio pelas pessoas.

Ainda em seus escritos, é relevante entender que “no nível individual o trabalho da memória é indissociável da organização social da vida” (Pollak, 1989, p. 14). Assim, as lembranças estão sempre ligadas ao ambiente em que vivemos, à família, à comunidade, à cultura, à escola e a acontecimentos marcantes, como o dia 5 de novembro de 2015, que evidenciou a necessidade de compreendê-lo no presente ano de 2025, projetando reflexões para os anos vindouros.

No município, diversas ações já foram implementadas em torno dessa temática, como capacitações para setores da prefeitura, projetos de recuperação de nascentes, oferta de alimento para animais e indenizações. Contudo, fica a reflexão sobre a pouca ênfase dada aos registros relacionados aos danos emocionais.

Registrar vivências é não permitir que se percam ou enfraqueçam com o tempo. Como observa Candau (2012, p. 856), “nossa memória é limitada, seletiva, esquecedora e declinante”. A ideia apresentada pelo autor reforça a importância da escrita como forma de preservar essas experiências e dá força e sustentação para garantir a preservação da história do município e consolida a solicitação do funcionário escolar que convive em região afetada pelo rompimento da Barragem de Fundão.

A escolha da literatura infantil para abordar os danos emocionais refletidos no ambiente escolar, oriundos de experiências vividas fora da escola, conduziu à compreensão de uma metodologia que se desenvolve por meio da leitura dos sentimentos, atentando para a expressão e a fluidez das emoções, criando condições para que elas possam ser reconhecidas, acolhidas e elaboradas no espaço educativo. Nesse sentido, recorre-se ao aporte teórico de

Carla Souza (2021, p. 60), que compreende a biblioterapia como “a arte de olhar de forma sensível e afetuosa para o outro por meio da literatura”. A autora defende que “mediar a leitura literária é promover o encontro do mediador e do leitor com a sua humanidade, o que envolve a mobilização dos afetos” (Souza, 2021, p. 61), conceito fundamental para sustentar o referencial teórico deste trabalho. Também complementado com Clarice Fortkamp Caldin (2001), ao destacar a função terapêutica da literatura e sua capacidade de promover alívio simbólico por meio da identificação emocional. Para a autora, “a leitura do texto literário opera no leitor e no ouvinte o efeito de placidez, e a literatura possui a virtude de ser sedativa e curativa” (Caldin, 2001, p. 32), o que evidencia o potencial da leitura como recurso de cuidado e elaboração emocional.

Assim, mediação de textos literários, associada ao acolhimento das experiências individuais, favoreceu a condução das práticas escolares desenvolvidas por meio das rodas de leituras e conversas, tendo o livro literário infantil como elemento central. A escuta sensível do mediador, papel assumido pelo estudante pesquisador no contexto escolar, aliada à criação de espaços significativos de partilha, ativou no leitor o envolvimento no processo de ensino e aprendizagem, possibilitando a valorização de lembranças e a ressignificação das vivências relacionadas ao pós-rompimento da Barragem de Fundão.

A partir do reconhecimento do direito à literatura, fortalecido pela experiência inicial nas rodas de leituras e conversas, os livros passaram a ser compartilhados com outros profissionais da Educação. Posteriormente, essa prática estendeu-se às rodas de conversas com pais e responsáveis, representantes de instituições locais e demais setores da sociedade, criando espaços em que diferentes compreensões pudessem se encontrar, dialogar e ser reconstruídas coletivamente.

Assim, as atividades pedagógicas destinadas às escolas foram estruturadas com o objetivo de explorar como a utilização da biblioterapia, por meio dos recursos literários, pode contribuir tanto para a aprendizagem quanto para o registro da memória social da comunidade escolar de Sem-Peixe/MG, promovendo uma compreensão mais aprofundada da história local e dos impactos decorrentes do rompimento da Barragem de Fundão.

Como material de apoio à literatura infantil, o Caderno de Perdas e Danos da Cáritas Diocesana de Itabira (2024)⁵ é apesentado nas rodas de leituras e conversas, retratando as

⁵ CÁRITAS DIOCESANA DE ITABIRA. Caderno de perdas e danos decorrentes do rompimento da Barragem de Fundão – Territórios: Rio Casca e adjacências e Parque Estadual do Rio Doce e sua zona de amortecimento – Sem Peixe. Elaboração: Bruna Favarato Vieira Ambrósio *et al.* Coordenação: Juliana Cecília Veloso, Karina Silva Leão e Luiz Eduardo Macedo Reis. Timóteo: Cáritas Diocesana de Itabira, 2024. Disponível em: <https://ati.caritasitabira.org.br/cadernos-de-danos/>. (Acesso em: 4 set. 2024.)

perdas do município e estimulando o diálogo entre os participantes. O documento destaca que o rompimento da Barragem de Fundão teve impactos que transcendem o material, afetando a cultura, a memória social e a identidade da comunidade. Isso reforça a importância de práticas que valorizem a escuta e a reconstrução das memórias afetadas, alinhando-se ao objetivo deste trabalho de usar a Biblioterapia e a literatura infantil para expressar sentimentos e reafirmar a identidade comunitária.

Figura 2: Dimensões de danos



Fonte: Elaboração Cáritas Diocesana de Itabira (2024)

Figura 3: Principais danos, em destaque, que ocorrem em Sem-Peixe/MG



Fonte: Elaboração Cáritas Diocesana de Itabira (2024)

1.4 Caminhos metodológicos e práticas pedagógicas

O trabalho caracteriza-se como um estudo de natureza qualitativa, de caráter descritivo e interventivo, configurando-se como um relato de experiência fundamentado teoricamente. A opção metodológica adotada está diretamente relacionada ao objetivo de compreender e analisar as contribuições da biblioterapia e da mediação da literatura infantil na promoção da escuta sensível, da aprendizagem e da reconstrução da memória social em contextos escolares de comunidades afetadas pelo rompimento da Barragem de Fundão.

O percurso metodológico foi estruturado de forma processual e intencional, articulando as etapas de planejamento, desenvolvimento e avaliação das ações pedagógicas. Esse percurso encontra-se sistematizado nos Quadros 2, 3 e 4, nos quais são apresentadas as evidências das atividades desenvolvidas em cada escola, considerando seus diferentes públicos: profissionais da Educação, alunos, pais e responsáveis e representantes da sociedade civil.

A etapa de planejamento envolveu reuniões de sensibilização e formação continuada com as equipes escolares, nas quais foram discutidos os fundamentos teóricos da biblioterapia

(Souza, 2020; 2021), o direito à literatura (Candido, 1988) e a função terapêutica da leitura (Caldin, 2001). Esses encontros possibilitaram o alinhamento conceitual e metodológico das propostas, bem como a definição dos critérios para a escolha das obras literárias infantis, a organização das rodas de leituras e conversas e os caminhos de mediação literária a serem adotados em cada contexto escolar.

A fase de desenvolvimento consistiu na realização das rodas de leituras e de conversas, mediadas pelo estudante pesquisador em articulação com os professores das escolas participantes. As práticas foram adaptadas às especificidades de cada público e faixa etária, contemplando atividades lúdicas na Educação Infantil, rodas de leituras e conversas com os estudantes dos anos iniciais, pais, responsáveis e encontros reflexivos com profissionais da Educação, representantes da sociedade civil.

Nesse processo, a literatura infantil ocupou lugar central, atuando como elemento disparador de diálogos sobre o território, a memória local, os impactos do rompimento da Barragem de Fundão e as possibilidades de revitalização simbólica e comunitária. As produções dos alunos, os relatos orais, as nuvens de palavras, os registros escritos e os encontros dialógicos constituem evidências dessas ações, conforme descrito e organizado nos Quadros 2, 3 e 4.

A etapa de avaliação foi conduzida de forma coletiva e participativa, utilizando a Matriz F.O.F.A. (Forças, Oportunidades, Fraquezas e Ameaças) como instrumento de análise do percurso pedagógico desenvolvido. Esse momento permitiu refletir criticamente sobre os avanços alcançados, os desafios enfrentados e as possibilidades de continuidade das ações nas escolas. Os resultados dessa avaliação subsidiaram a reorganização das práticas pedagógicas e reforçaram a compreensão da biblioterapia e da mediação literária como estratégias intencionais de escuta e elaboração de ações.

Como parte do rigor metodológico foram utilizados diferentes instrumentos de registro, tais como atas de reuniões, planejamentos pedagógicos, produções dos alunos, registros escritos das rodas de conversas, aplicação da Matriz F.O.F.A. e registros fotográficos. As fotografias, a serem inseridas ao final de cada quadro por escola, são compreendidas como evidências visuais das ações desenvolvidas, complementando o relato escrito e comprovando as experiências vivenciadas.

Dessa forma, a metodologia adotada assegura a articulação entre teoria e prática, evidenciando que as ações desenvolvidas, apresentadas no capítulo que segue, não se configuram como atividades isoladas, mas como um percurso pedagógico intencional,

contextualizado e comprometido com a formação humana, a memória social e a justiça socioambiental nas comunidades escolares de Sem-Peixe/MG.

2 TEORIZANDO A AÇÃO: LIMITES E POSSIBILIDADES DA BIBLIOTERAPIA NO AMBIENTE ESCOLAR

As práticas pedagógicas desenvolvidas ao longo do percurso formativo foram sistematizadas em um documento intitulado *Projeto Pedagógico Experimental da Escola*. Após sua aprovação pela liderança, equipe gestora e pedagógica, o projeto passou a orientar ações que articulam literatura, biblioterapia e espaços de escuta como estratégias educativas e simbólicas, com o propósito de fortalecer vínculos, estimular reflexões e preservar a memória social das comunidades afetadas pelo rompimento da Barragem de Fundão.

Essa proposta, apresentada e fundamentada nos capítulos anteriores, emergiu de um processo coletivo de formação continuada com os profissionais da escola, sustentado pela compreensão de que, em contextos de crise ambiental e social, a Educação deve assumir uma postura ética, crítica e emancipadora. Mais do que uma sequência de atividades didáticas (Anexo I), o projeto revela um movimento pedagógico coletivo comprometido com a reconstrução simbólica e afetiva dos laços entre crianças, educadores e a comunidade, fortalecendo o pertencimento ao território e à própria história.

A ação pedagógica teve início com reuniões de sensibilização com professores e equipe escolar, nas quais se destacou a importância de inserir no cotidiano da escola as temáticas da mineração, do rompimento e da revitalização da Bacia do Rio Doce de forma contextualizada e significativa. Essa etapa dialoga com a construção do projeto apresentada no primeiro capítulo, quando foi ressaltada a necessidade de alinhar as práticas pedagógicas ao contexto social e ambiental das comunidades atingidas.

Nesses encontros, enfatizou-se que a escola não atua de forma isolada, mas integra uma rede de significados e práticas culturais que estruturam a vida comunitária. A equipe construiu, de maneira participativa, estratégias de mediação literária e caminhos metodológicos capazes de potencializar a escuta sensível e a elaboração simbólica das experiências vividas, fortalecendo o protagonismo dos educadores. A mediação literária consolidou-se, assim, como instrumento potente de diálogo entre gerações e de estímulo ao pensamento crítico, reafirmando a escola como espaço de escuta, criação e transformação social.

Nesse percurso, a literatura assumiu papel central. Conforme destaca Rosset (2017), a literatura infantil possui potência para mobilizar imaginários, provocar questionamentos e possibilitar que crianças e adultos se reconheçam como sujeitos da narrativa. Foram promovidas rodas de leituras com profissionais e estudantes, nas quais obras como *O reino*

das Águas Claras, de Monteiro Lobato, entre outras narrativas relacionadas ao meio ambiente, aos rios e aos territórios, serviram de ponto de partida para reflexões sobre o lugar e sua história. Após a leitura mediada, abriam-se espaços de fala e escuta, permitindo que emoções, lembranças e percepções ligadas à contaminação do Rio Doce e à realidade local emergissem de forma espontânea e compartilhada. Como assinalam Paraíso e Caldeira (2024), a construção de currículos vivos e significativos passa por práticas que valorizem as experiências e os saberes locais, rompendo com silenciamentos históricos no cotidiano escolar.

Além de promover aprendizagens junto às crianças, as rodas de leituras e conversas configuraram-se como momentos de formação continuada dos educadores, possibilitando a vivência de metodologias participativas, dialógicas e sensíveis. A literatura deixou, assim, de ser apenas um recurso didático para tornar-se uma ferramenta de escuta ativa e de reconstrução simbólica, atuando sobre dimensões cognitivas, afetivas e identitárias da comunidade escolar.

Esse contexto mostrou-se favorável à introdução da leitura terapêutica, a biblioterapia, incorporada às práticas como estratégia de acolhimento e elaboração. Aplicada com professores alunos e demais envolvidos no processo de ensino aprendizagem constituiu-se como caminho para abordar temas delicados relacionados às consequências ambientais, sociais e culturais do rompimento da barragem, criando um ambiente de confiança, no qual os sujeitos puderam dar voz às suas experiências e fortalecer sua identidade coletiva. A partir das leituras, emergiram relatos, lembranças e narrativas pessoais conectadas à memória do lugar, compondo um acervo vivo de afetos e experiências que consolidaram o projeto pedagógico como instrumento de cuidado, resistência e transformação.

Para consolidar as reflexões sobre os avanços e desafios do percurso pedagógico, utilizou-se a Matriz F.O.F.A. como instrumento coletivo de análise e planejamento. Sua aplicação ocorreu em reuniões com professores e demais profissionais da escola, possibilitando uma avaliação participativa e crítica do processo. A análise evidenciou forças, como o engajamento da equipe e a receptividade das crianças às práticas literárias; oportunidades, como parcerias institucionais e espaços de formação continuada; fraquezas, relacionadas à limitação de tempo e recursos materiais; e ameaças, como desafios estruturais e o risco de descontinuidade das ações.

Essa etapa avaliativa mostrou-se essencial para teorizar a ação desenvolvida, permitindo compreender a biblioterapia e as práticas de leitura não como atividades pontuais, mas como estratégias intencionais de escuta e fortalecimento da comunidade escolar. A

análise coletiva fortaleceu o planejamento e possibilitou o estabelecimento de metas mais concretas e contextualizadas, alinhadas ao PPP da escola. Para apoiar esse momento e tornar mais visíveis os aspectos identificados, a Matriz F.O.F.A. foi utilizada também como instrumento gráfico de sistematização, onde as perguntas disparadoras favoreceram a reflexão crítica sobre as ações, conforme Quadro 1.

Quadro 1: Matriz F.O.F.A.

Matriz F.O.F.A. – Avaliação de PPEE apresentada em reunião com os profissionais das escolas	
FORÇAS (F) – Aspectos positivos internos	FRAQUEZAS (F) – Aspectos a melhorar internamente
Perguntas disparadoras	Perguntas disparadoras
Quais elementos dos projetos têm funcionado bem?	Quais dificuldades impedem que os projetos alcancem seus objetivos?
Que metodologias ou estratégias despertam interesse e participação dos alunos?	Quais recursos, competências ou materiais estão faltando para melhorar os projetos?
Que habilidades da equipe pedagógica contribuem para o sucesso dos projetos?	Que aspectos organizacionais internos limitam o desenvolvimento dos projetos?
Que resultados positivos já foram observados nos alunos (aprendizagem, engajamento, motivação)?	Existem lacunas no planejamento, acompanhamento ou avaliação dos projetos?
OPORTUNIDADES (O) – Fatores externos favoráveis	AMEAÇAS (A) – Fatores externos desfavoráveis
Perguntas disparadoras	Perguntas disparadoras
Existem parcerias com a comunidade, universidades ou organizações que podem fortalecer os projetos?	Mudanças na gestão, políticas públicas ou recursos financeiros podem comprometer os projetos?
Quais programas ou políticas educacionais externas podem ser aproveitados?	Há riscos externos que possam desmotivar alunos ou professores (ex.: infraestrutura, rotatividade de equipe)?
Que oportunidades de capacitação para professores podem ser utilizadas?	A falta de recursos ou apoio da comunidade pode afetar a continuidade dos projetos?
Há possibilidades de intercâmbio de experiências com outras escolas?	Quais mudanças externas (sociais, culturais, tecnológicas) podem impactar negativamente os projetos?

Fonte: Elaborado pela autora

As práticas pedagógicas constituíram um percurso formativo compartilhado, no qual professores se reconheceram como mediadores e também como aprendizes, fortalecendo uma cultura escolar mais participativa e atenta às realidades locais. A literatura e a biblioterapia mostraram-se instrumentos potentes para mobilizar as lembranças e criar espaços de escuta, nos quais as pessoas tiveram a oportunidade de expressar o que entendiam e sabiam sobre a contaminação do Rio Doce. Ao possibilitar que crianças e educadores se reconhecessem como parte de uma coletividade atingida, mas também como sujeitos de transformação, a escola reafirmou sua função social de acolher, compreender e educar com intencionalidade e sensibilidade.

Desse modo, ao mobilizar práticas pedagógicas sensíveis, dialógicas e fundamentadas em processos coletivos, a escola fortalece seu papel de guardiã da memória, formadora de sujeitos críticos e construtora de esperanças possíveis. Essa atuação exige abertura para o

diálogo com diferentes saberes e a valorização das múltiplas vozes que compõem o cotidiano escolar. A escuta ativa e o reconhecimento das vivências tornam-se elementos centrais na construção de vínculos significativos. Assim, a escola se transforma em um espaço de acolhimento, criação e resistência, capaz de inspirar novas formas de existir e conviver. Educar, nesse contexto, é também um ato político de cuidado e transformação.

O trabalho com as famílias dos alunos foi entendido como uma ação pedagógica essencial para fortalecer os vínculos entre escola, comunidade e território, ampliando os espaços de escuta e participação coletiva na construção da memória social das comunidades atingidas pela contaminação do Rio Doce. A proposta partiu do entendimento de que a escola ao trabalhar com temas que tocam diretamente a vida da população local, como mineração, rompimento e revitalização da Bacia do Rio Doce, precisa envolver as famílias não apenas como espectadoras, mas como sujeitos ativos do processo educativo.

Os encontros com os pais foram organizados em rodas de leituras e conversas, retomando os mesmos livros literários utilizados com professores e alunos no desenvolvimento dos PPEE, como *O reino das Águas Claras*, de Monteiro Lobato, entre outras obras que abordam de forma simbólica ou direta as relações entre natureza, seres humanos e preservação dos recursos hídricos. A escolha dessas narrativas visou aproximar as famílias das discussões sobre os impactos da mineração e das possibilidades de revitalização ambiental.

De acordo com Rosset (2017), a leitura infantil tem potência para mobilizar imaginários, provocar perguntas e possibilitar que crianças e adultos se reconheçam como sujeitos da narrativa. Assim, o ambiente dos encontros foi cuidadosamente preparado para acolher os participantes e garantir que suas vozes fossem ouvidas. A leitura mediada por professores ou convidados foi seguida de rodas de conversa abertas, nas quais pais e responsáveis puderam expressar lembranças e as transformações sofridas no território após o rompimento da barragem. Essas conversas foram fundamentais para fortalecer o sentimento de pertencimento e o entendimento de que todos têm um papel ativo na preservação e reconstrução do meio ambiente local.

Como forma de registrar e valorizar as falas e experiências compartilhadas, foram desenvolvidas atividades de criação de nuvens de palavras, frases e pequenos textos, nos quais as famílias expressaram ideias inspiradas pelas leituras e diálogos. Termos como “rio”, “esperança”, “tristeza”, “justiça” e “vida” emergiram com frequência, refletindo tanto as dores quanto os desejos coletivos da comunidade. A confecção desses materiais foi realizada de maneira colaborativa, com apoio dos professores, garantindo que todas as vozes fossem

incluídas, inclusive aquelas de participantes com pouca familiaridade com a escrita formal. Ao final, as produções foram reunidas em painéis expostos nos espaços escolares, transformando a palavra oral em marcas visíveis da memória comunitária.

Para potencializar ainda mais o alcance e a força dessa proposta, a escola buscou ampliar a rede de diálogos ao envolver representantes de diferentes setores da sociedade local. Reconhecendo que a temática da mineração, do rompimento e da revitalização da Bacia do Rio Doce ultrapassa os limites da escola foram convidados profissionais da prefeitura municipal, representantes religiosos, integrantes de organizações locais e membros da Polícia Militar para participar das ações, contribuindo de forma singular para enriquecer as discussões e fortalecer a construção coletiva do conhecimento.

Os profissionais da gestão pública compartilharam informações sobre políticas ambientais e medidas de recuperação das áreas atingidas, aproximando os participantes das ações institucionais em andamento no município. Representantes religiosos trouxeram reflexões sobre valores como solidariedade, respeito à vida e cuidado com a natureza, reforçando a dimensão ética e comunitária do projeto. A participação da Polícia Militar de Meio Ambiente teve papel importante ao oferecer uma palestra sobre responsabilidade social, segurança e preservação ambiental, ampliando o olhar dos participantes para questões de cidadania e corresponsabilidade social. A presença desses diferentes atores reforçou a confiança entre escola e comunidade fortalecendo a escola como espaço de diálogo, pertencimento e ação coletiva.

Ao envolver famílias e representantes de diferentes setores da sociedade, a escola amplia seus horizontes formativos, rompe fronteiras institucionais e fortalece seu papel político e social no território. Essa articulação entre escola e comunidade favorece a construção de projetos pedagógicos mais enraizados na realidade local e comprometidos com a transformação social. Os encontros e escutas promovidos nesse processo revelam demandas, sonhos e potências que muitas vezes permanecem invisíveis. Ao reconhecer essas vozes, a escola reafirma seu compromisso com uma educação democrática, plural e inclusiva. Trata-se de um caminho que exige coragem, sensibilidade e abertura para reinventar práticas e significados.

As atividades foram iniciadas com rodas de leitura literária, planejadas e organizadas de forma intencional pelos professores, com base nas obras previamente selecionadas nos PPEE. A escolha dessas obras fundamentou-se em seu potencial de mobilizar a imaginação das crianças, despertar memórias afetivas e estimular reflexões críticas sobre questões ambientais e sociais presentes no cotidiano da comunidade.

Conforme observa Marisa Lajolo (2003, p. 5), ao citar Paulo Freire, a leitura tem uma dimensão profundamente formativa e transformadora:

leitura boa é a leitura que nos empurra para a vida, que nos leva para dentro do mundo que nos interessa viver. É para que a leitura desempenhe esse papel, é fundamental que o ato de leitura e aquilo que se lê façam sentido para quem está lendo. Ler, assim, para Paulo Freire, é uma forma de estar no mundo.

Durante as leituras mediadas, os alunos foram convidados a escutar atentamente as histórias e, em seguida, expressar suas percepções, sentimentos e lembranças. Muitas falas espontâneas revelaram memórias familiares ligadas aos rios, à pesca, às brincadeiras na natureza e às mudanças sofridas após o desastre socioambiental. Essas falas foram acolhidas como elementos fundamentais do trabalho pedagógico, reafirmando a escola como espaço de escuta e reconhecimento das experiências infantis. Para garantir esse espaço de expressão, foram utilizados diferentes recursos como conversas em pequenos grupos, rodas coletivas, dramatizações curtas e desenhos, respeitando as especificidades de cada faixa etária.

Essas produções foram expostas nos murais e corredores da escola, transformando a palavra escrita e desenhada em marcas visíveis da memória coletiva construída no ambiente escolar. Além de valorizarem o protagonismo dos estudantes, essas ações também tiveram efeito multiplicador, pois, muitos pais e membros da comunidade puderam ver e ler os trabalhos, reconhecendo nas palavras das crianças as próprias dores e esperanças.

Dessa forma, o trabalho com os alunos consolidou-se como uma ação pedagógica intencional, profundamente conectada ao contexto social e ambiental vivido pela comunidade. Ao articular literatura, biblioterapia, rodas de leituras/conversas e produções criativas, a escola promoveu um processo de formação integral, em que emoção, memória, linguagem e território se entrelaçam.

No entanto, a experiência também permitiu reconhecer limites importantes para a implementação da biblioterapia no ambiente escolar. Entre eles, destacam-se a escassez de formação específica dos educadores sobre os fundamentos e metodologias da biblioterapia, a limitação de acervos literários diversificados que abordem temas ambientais de forma sensível e adequada a diferentes faixas etárias, bem como a falta de tempo institucionalizado para práticas de leitura compartilhada com toda a comunidade escolar. Tais desafios não anulam a potência da proposta, mas apontam para a necessidade de investimentos contínuos em formação docente, ampliação de recursos e construção de políticas públicas que fortaleçam ações educativas integradas com a comunidade.

Por outro lado, também foram evidenciadas possibilidades transformadoras, favorecendo práticas pedagógicas que vão além da transmissão de conteúdos, estimulando a participação ativa de diferentes sujeitos, o fortalecimento de vínculos comunitários e a produção de narrativas coletivas sobre experiências históricas e territoriais além de promoverem uma educação que considera a dimensão afetiva e simbólica dos processos de aprendizagem, abrindo espaço para a reconstrução de identidades individuais e coletivas em contextos marcados por traumas socioambientais.

Assim, teorizar a ação realizada na escola significa reconhecer que a biblioterapia não é apenas uma prática de leitura, mas uma estratégia de resistência, reconstrução e humanização. Ao integrar literatura, escuta e memória social, a escola fortalece seu papel político e pedagógico na comunidade, atuando não apenas como espaço de ensino formal, mas como território de cuidado, pertencimento e transformação social. As práticas realizadas demonstram que, mesmo diante de limitações estruturais é possível construir caminhos significativos e emancipatórios, nos quais a palavra literária e a escuta coletiva se tornam instrumentos de reparação simbólica e construção de futuros possíveis.

2.1 Colocando em prática: Um dia lá...

A expressão que inicia os títulos dos PPEE, “Um dia lá...”, foi escolhida intencionalmente e carrega um forte significado pedagógico e simbólico. Ela se apresenta como uma porta de entrada para a imaginação, a escuta sensível e a criação coletiva. A expressão remete ao início de uma narrativa, um convite aberto para que crianças, professores e demais membros da comunidade escolar continuem a história e criem novas possibilidades de aprendizado e reflexão. Assim como nas rodas de histórias e contos, em que uma frase inicial abre caminho para múltiplos desdobramentos.

Os encontros foram organizados com base em diferentes frentes de ação, cada uma planejada para envolver sujeitos diversos no processo educativo. As atividades foram conduzidas em uma sequência intencional e integrada para favorecer a escuta e a participação coletiva. Os quadros a seguir sistematizam as práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito do projeto, organizando-as por escola e por público atendido. Essa organização tem como objetivo tornar clara as atividades pedagógicas, do planejamento à execução e à avaliação e apresentar evidências concretas das ações realizadas, dando veracidade ao relato com coerência metodológica.

2.1.1 Quadros de evidências das atividades pedagógico, do planejamento à avaliação

Quadro 2: Escola do campo (modalidade de ensino: Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental)

	Etapa	Ações pedagógicas desenvolvidas	Evidências da prática
Momento 01 Público atendido: 6 professoras	Planejamento	Reuniões formativas; planejamento coletivo das ações; estudo do PPP da escola, elaboração dos PPEE da escola	Registros de planejamento, materiais de estudo, atas, fotos das reuniões
	Desenvolvimento	Realização de quatro rodas de leituras seguidas de rodas de conversa com o tema gerador: mineração, rompimento e revitalização. Apresentação e avaliação do PPEE da escola em seminário municipal	Fotos das rodas de leituras/conversas
	Avaliação	Avaliação coletiva das ações e reorganização das práticas pedagógicas a serem apresentadas aos alunos	Quadro da Matriz F.O.F.A.; registros reflexivos
Momento 02 Público atendido: 12 pais e responsáveis	Desenvolvimento	Uma roda de conversa mediada pela literatura; partilha de memórias e narrativas locais. Tema gerador: contaminação do Rio Doce, perdas e danos	Registros de fala; painéis coletivos, como, participantes escrevem palavras e frases em um desenho de folha de árvore e após lerem colam no topo de caule formando uma árvore coletiva; fotografias, listas de presença
Momento 03 Público atendido: 14 alunos	Desenvolvimento	Rodas de leitura mediadas; rodas de conversa; jogos educativos; dramatizações; produção de desenhos e textos	Produções dos alunos; painéis coletivos; fotografias
Momento 04 Público atendido: profissionais, alunos, comunidade e parceiros institucionais	Desenvolvimento	Palestra com Polícia Militar do Meio Ambiente, seguida de encontro dialógico geral, 110 participantes; momento musical com apresentação de todos os alunos da rede municipal de ensino	Lista de presença; fotografias, relatos

Fonte: Elaborado pela autora

Figura 6: Desenho de alunos do 5º ano sobre a contaminação do Rio Doce na escola do campo da Rede Municipal de Educação (2025)



Foto: Acervo da autora

Quadro 3: Escola urbana (modalidade de ensino: Anos Iniciais do Ensino Fundamental)

	Etapa	Ações pedagógicas desenvolvidas	Evidências da prática
Momento 01 Público atendido: 7 professoras	Planejamento	Reuniões formativas; planejamento coletivo das ações; estudo do PPP da escola, elaboração dos PPEE da escola	Registros de planejamento, materiais de estudo, atas, fotos das reuniões
	Desenvolvimento	Quatro rodas de conversa precedidas por leituras mediadas que contextualizam o tema gerador: mineração, rompimento e revitalização. Apresentação e avaliação do PPEE da escola em seminário municipal	Registro fotográfico das rodas de leituras/conversas, relatórios
	Avaliação	Revisão conjunta das ações e reestruturação das atividades a serem realizadas	Quadro da Matriz F.O.F.A.; atas dos encontros
Momento 02 Público atendido: 43 pais/responsáveis	Desenvolvimento	Uma roda de conversa mediada pela literatura. Tema gerador: contaminação do Rio Doce, perdas e danos	Anotações de falas; painéis coletivos, incluindo a exposição de imagens às margens do Rio Doce; fotografias e listas de presença
Momento 03 Público atendido: 88 alunos (regular), 25 alunos (integral)	Desenvolvimento	Oito rodas de leituras com mediação; seguidas de rodas de conversas; atividades lúdicas; dramatizações; criação de desenhos e textos, além de passeios guiados	Produções dos alunos; painéis coletivos; fotografias
Momento 04 Público atendido: profissionais da Educação, alunos, comunidade e parceiros institucionais	Desenvolvimento	Palestra com Polícia Militar do Meio Ambiente, seguida de encontro dialógico geral, 110 participantes; momento musical com apresentação de todos os alunos da rede municipal de ensino	Lista de presença; imagens fotográficas, relatos (Anexo II)

Fonte: Elaborado pela autora

Figura 7: Roda de leitura/conversa na escola urbana - Anos Iniciais do Ensino Fundamental (reunião de professores, 2025)



Foto: Acervo da autora

Figura 8: Desenho de alunos da escola urbana



Foto: Acervo da autora

Quadro 4: Escola urbana (modalidade de ensino: creche e Educação Infantil)

	Etapa	Ações pedagógicas desenvolvidas	Evidências da prática
Momento 01 Público atendido: 7 professoras	Planejamento	Organização do cronograma; escolha das obras literárias; adequação das práticas à faixa etária	Planejamentos pedagógicos; registros da equipe
	Desenvolvimento	Quatro rodas de conversa precedidas por leituras mediadas que contextualizam o tema gerador: mineração, rompimento e revitalização. Apresentação e avaliação do PPEE da escola em seminário municipal	Registro fotográfico das rodas de leituras/conversas, relatórios
	Avaliação	Revisão conjunta das ações e reestruturação das atividades a serem realizadas	Quadro da Matriz F.O.F.A.; atas dos encontros
Momento 02 Público atendido: 46 pais ou responsáveis	Desenvolvimento	Uma roda de conversa mediada pela literatura. Tema gerador: contaminação do Rio Doce, perdas e danos	Anotações de falas; painéis coletivos, como, diagrama de Espinha de Peixe, perdas e danos sobre o rompimento da Barragem de Fundão; fotografias e listas de presença
Momento 03 Público atendido: 107 alunos (tarde), 40 (integral)	Desenvolvimento	Leitura literária mediada; cantigas; dramatizações; jogos simbólicos; exploração de livros e estantes literárias	Registros pedagógicos; produções das crianças; fotografias
Momento 04 Público atendido: profissionais das escolas, alunos, comunidade e parceiros institucionais	Desenvolvimento	Palestra com Polícia Militar do Meio Ambiente, seguida de encontro dialógico geral, 110 participantes; momento musical com apresentação de todos os alunos da rede municipal de ensino	Lista de presença; imagens fotográficas, relatos

Fonte: Elaborado pela autora

Figura 9: Diagrama de Espinha de Peixe, perdas e danos sobre o rompimento da Barragem de Fundão (reunião com pais/responsáveis, 2025)

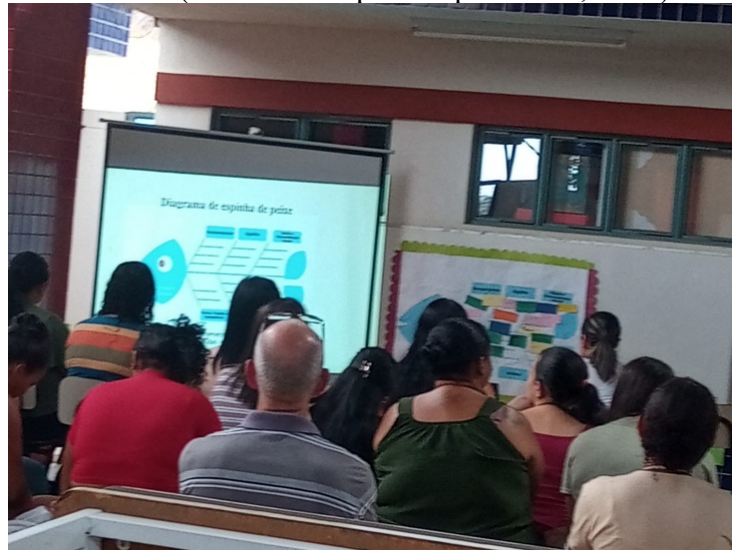


Foto: Acervo da autora

Figura 10: Registros dos alunos em escola urbana da Rede Municipal de Educação (2025)



Fonte: Acervo da autora

Figura 11: Registros dos alunos em escola urbana da Rede Municipal de Educação (2025)



Fonte: Acervo da autora

2.1.2 Quarto momento: diálogo geral

Figura 12: Palestra com representante de instituições externas as escolas municipais (2025)

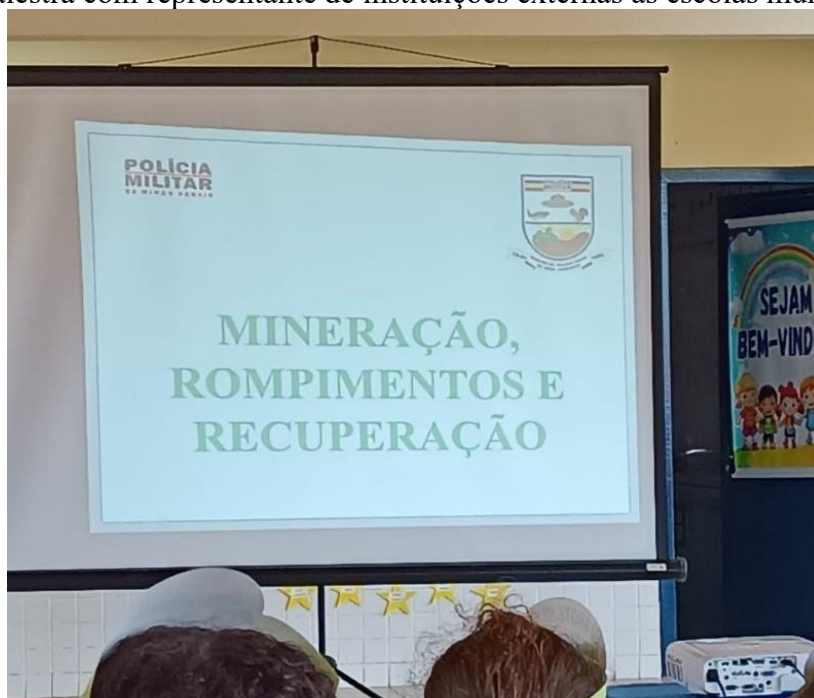


Foto: Acervo da autora

Figura 13: Encontro entre escola, profissionais da Educação e sociedade civil (jun. 2025)



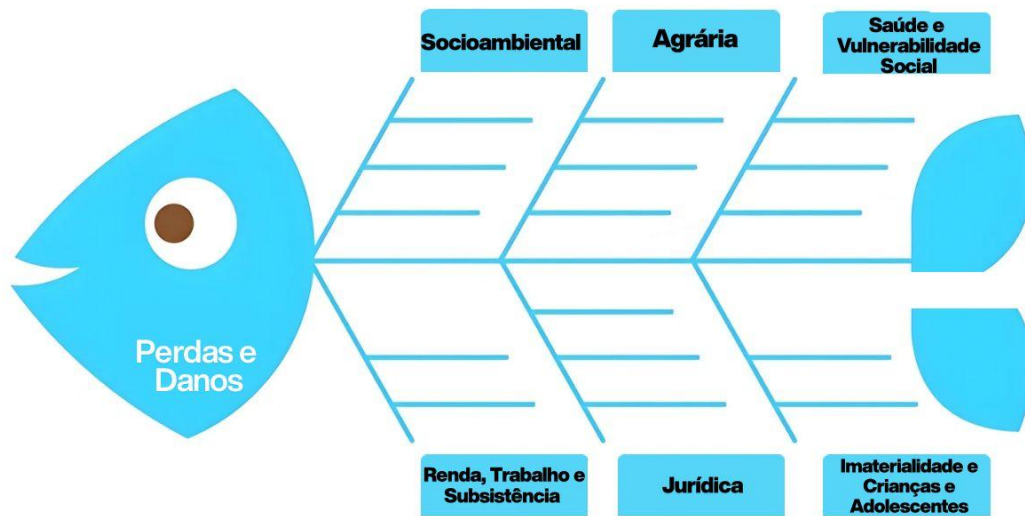
Fonte: Arquivo Departamento Municipal de Educação de Sem-Peixe/MG

2.2 Explicando as dinâmicas de encerramento

Por fim, foram propostas dinâmicas lúdicas e reflexivas, como o “Dominó Humano”, no qual os participantes (alunos e convidados) refletiam sobre atitudes e responsabilidades individuais e coletivas diante dos impactos ambientais e sociais, cada peça do dominó trazia uma palavra ou imagem relacionada à temática como “rio”, “lama”, “vida”, “esperança”, “responsabilidade”. Os alunos precisavam explicar a relação entre os termos e suas experiências pessoais antes de encaixar a peça no jogo. A atividade estimulou o pensamento crítico e a participação coletiva.

Para sistematizar as emoções e sentimentos emergidos ao longo das atividades, foi utilizado o Diagrama de Espinha de Peixe, mencionado acima. Cada “espinha” representava uma dimensão dos danos (Socioambiental, Agrária, Saúde e Vulnerabilidade Social, Renda e Subsistência, Jurídica, Imaterialidades e Infância). Os grupos colaram *post-its* com emoções e sentimentos vivenciados, como tristeza, raiva, esperança, saudade e angústia. Ao final, o diagrama permitiu visualizar de forma clara quais dimensões geraram mais sofrimento e quais sentimentos atravessavam todas as experiências, servindo de base para ações futuras de acolhimento e reparação.

Figura 14: “As Emoções por Trás dos Danos” (Diagrama de Espinha de Peixe)



Fonte: Elaborado pela autora

2.2.1 Ampliação com linguagens culturais

Além das obras literárias principais, os professores foram incentivados a enriquecer os trabalhos pedagógicos com diferentes linguagens culturais, ampliando as conexões afetivas e críticas com o território e fortalecendo o vínculo entre memória e identidade coletiva. Nesse sentido foram utilizados textos poéticos e literários, como *Lira Itabirana*, de Carlos Drummond de Andrade, que evoca de forma simbólica e contundente a relação entre o homem e o rio; músicas populares e cantigas de rodas que mobiliza afetos e memórias relacionadas às águas. Além de contos e relatos orais que resgatam as lembranças dos moradores mais antigos sobre o rio e seu entorno.

Essas ações em conjunto destacam a força da parceria com a Biblioteca Municipal que promoveu contações de histórias e dramatizações contribuindo para enriquecer as discussões em sala de aula sobre a temática da mineração, do rompimento e da revitalização. Essa parceria obteve como fruto o fortalecimento do trabalho pedagógico dos professores, potencializando as mediações literárias e artísticas e aproximando ainda mais a escola do território e de sua história. Portanto, os recursos culturais utilizados contribuíram para que os estudantes compreendessem que a contaminação vivida não se resume a um evento ambiental, mas também representa uma ruptura profunda de caráter cultural, histórico e afetivo, impactando diretamente os modos de vida e as memórias coletivas da comunidade.

Durante a realização e final dos projetos “Um dia lá”, a equipe escolar reuniu-se para refletir sobre os resultados, aprendizados e desafios vivenciados. Para isso, foi utilizada a Matriz F.O.F.A. como instrumento coletivo de análise e planejamento. Foram apontadas como forças: o engajamento da equipe, a boa adesão das famílias e o envolvimento dos alunos; como oportunidades: o apoio institucional e comunitário e a abertura ao diálogo intersetorial; como fraquezas: a limitação de tempo e de recursos materiais; e como ameaças: desafios estruturais e risco de descontinuidade das ações.

Essa análise serviu para sistematizar a experiência e alimentar o processo de colocar em prática as ações, evidenciando os limites e possibilidades da biblioterapia no ambiente escolar. Se, por um lado, a prática mostrou-se potente para trabalhar temas complexos de forma humanizada e crítica, por outro, evidenciou a necessidade de planejamento contínuo, apoio institucional e formação docente permanente para sua consolidação.

Figura 15: Matriz F.O.F.A. feita pelas professoras da rede municipal de Educação com orientação da autora (2025)

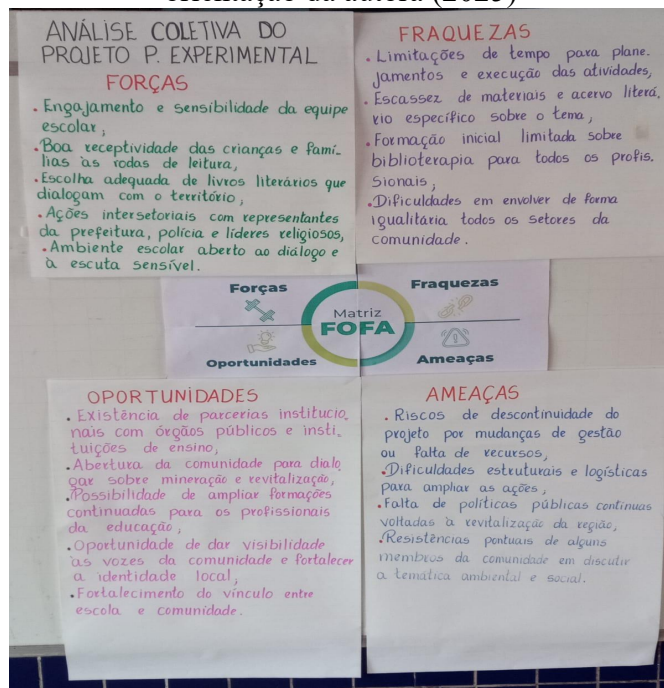


Foto: Acervo da autora

2.2.2 Quadro visual do processo de uso de linguagens culturais no trabalho pedagógico

O Quadro 5, a seguir, ilustra como a literatura, a música, a poesia e a memória oral se conectam à prática docente e ao espaço territorial também apresentado aos profissionais da escola.

Quadro 5: Linguagens culturais no trabalho pedagógico

Etapa	Ação pedagógica	Recursos culturais	Objetivo pedagógico e afetivo
1. Sensibilização	Professores apresentam textos e músicas que dialogam com a temática do rio, da memória e da tragédia ambiental	Poema <i>Lira Itabirana</i> (Carlos Drummond de Andrade); cantiga	Despertar afetos e memórias; criar conexão emocional com o tema
2. Escuta e leitura compartilhada	Leitura e escuta coletiva das obras, estimulando a expressão de sentimentos e lembranças	Textos literários, músicas e poesias locais	Promover identificação pessoal e comunitária; dar voz às experiências
3. Resgate da memória oral	Moradores mais antigos são convidados a contar histórias sobre o rio e a vida antes da tragédia	Contos, relatos orais, memórias coletivas	Valorizar saberes locais; fortalecer a identidade cultural
4. Produção simbólica dos alunos	Alunos produzem textos, poemas, ilustrações e dramatizações inspirados nas leituras e relatos	Materiais produzidos na escola (cartazes, murais, dramatizações)	Elaborar simbolicamente sentimentos e aprendizagens
5. Socialização e partilha	Exposição dos trabalhos para a comunidade, em murais, apresentações ou rodas de conversa	Produções escolares + obras culturais	Fortalecer vínculos comunitários e dar visibilidade às narrativas locais
6. Reflexão crítica	Professores e estudantes analisam coletivamente as aprendizagens construídas	Registro coletivo, mural reflexivo ou diário de bordo	Compreender que a tragédia não é apenas ambiental, mas cultural, histórica e afetiva

Fonte: Elaborado pela autora

Figura 16: Encontro de profissionais da Educação e da biblioteca municipal para planejar a hora do conto (out. 2025)



Fonte: Departamento Municipal de Educação de Sem-Peixe/MG

Figura 17: Contação de história, profissional da biblioteca municipal e turma da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental (out. 2025)



Fonte: Departamento Municipal de Educação de Sem-Peixe/MG

Figura 18: Dramatização com música, “O reino das Águas Claras”, de Jorge Luiz Sant’Anna Vercillo (nov. 2025)



Fonte: Departamento Municipal de Educação de Sem-Peixe/MG

Assim, “Um dia lá” não se configurou apenas como um evento pedagógico, mas como um laboratório vivo de aprendizagem, escuta e resistência, no qual a escola assumiu plenamente seu papel de espaço de acolhimento, elaboração simbólica e construção coletiva de esperanças. É a partir dessa experiência que se delineia o percurso formativo apresentado no capítulo seguinte, no qual são discutidos os textos, as reflexões e os processos que originaram o desenvolvimento deste trabalho.

3 PERCURSO FORMATIVO: TEXTOS E REFLEXÕES QUE ORIGINARAM O TRABALHO

O percurso formativo que originou este trabalho foi construído ao longo do curso de especialização Educação e Mineração no Projeto-Pedagógico da Escola: do rompimento à revitalização na Bacia do Rio Doce (MG). Essa trajetória contribuiu para o desenvolvimento de uma sensibilidade crítica em relação à realidade vivida no município de Sem-Peixe/MG, especialmente diante dos impactos provocados pelo rompimento da Barragem de Fundão. Mais do que uma formação acadêmica, esse processo constituiu-se como uma experiência de escuta, análise e construção coletiva de propostas educativas enraizadas no contexto local, fortalecendo a compreensão de que a Educação deve atuar como instrumento de resistência, emancipação e reparação.

Nos primeiros momentos do curso, as discussões em torno da mineração, do meio ambiente e da Educação possibilitaram um olhar mais atento sobre a história do município, seus vínculos com o Rio Doce e as marcas deixadas pelo rompimento ocorrido em 2015. As leituras teóricas e os debates permitiram compreender que os efeitos desse desastre ultrapassaram a dimensão ambiental, atingindo práticas culturais, modos de vida e dinâmicas econômicas profundamente enraizadas na comunidade. As águas do Rio Doce, historicamente associadas à sobrevivência, ao lazer e ao pertencimento, passaram a carregar memórias de perdas e inseguranças. Ainda assim, permanecem como símbolo identitário, guardando lembranças de um modo de viver que precisa ser preservado e recontado.

Esse movimento formativo foi atravessado pelas reflexões de Candido (1995) sobre o direito à literatura, que ampliaram a compreensão da função humanizadora da leitura. Para o autor, a literatura é um direito de todos, pois contribui para a formação sensível e crítica dos sujeitos. Essa perspectiva dialogou diretamente com as experiências vivenciadas nas rodas de conversas e com as propostas de biblioterapia, nas quais a leitura literária passou a ser compreendida como meio de acolhimento, expressão e reconstrução simbólica das memórias feridas pelo rompimento da barragem.

Ao longo do percurso, evidenciou-se o papel fundamental da escola na construção coletiva de significados e na resposta aos desafios enfrentados pela comunidade. As reflexões sobre o PPP revelaram que os documentos das escolas municipais de Sem-Peixe/MG não contemplavam, de forma explícita, a temática da mineração, do rompimento e da revitalização. Essa ausência evidenciava uma lacuna significativa, uma vez que os instrumentos que orientam a prática escolar não refletiam diretamente a realidade vivida pelas

comunidades. Nesse sentido, o curso reforçou a compreensão de que os PPP não devem se limitar a documentos burocráticos ou neutros, mas precisam estar vivos, dialogando com os territórios e suas histórias.

Incorporar as experiências relacionadas ao rompimento e às suas consequências no planejamento pedagógico significa reconhecer e legitimar as dores, as resistências e as esperanças das pessoas que compõem a comunidade escolar. Essa compreensão foi fundamental para que os cursistas analisassem os espaços escolares e seus documentos de forma crítica e reflexiva, considerando a importância desses instrumentos na construção de práticas alinhadas às demandas reais da comunidade. Tal entendimento dialoga com Araújo (2024), ao destacar que a elaboração do PPP deve ser compreendida como um processo coletivo de reflexão, partilha de experiências e mobilização de conhecimentos que expressem a escola que se deseja construir.

À medida que os estudos avançavam, essa percepção foi se consolidando, especialmente a partir das experiências com rodas de conversa desenvolvidas no âmbito da disciplina de práticas educativas e pesquisa. Essas rodas constituíram-se como espaços de escuta e diálogo coletivo, nos quais professores, estudantes e membros da comunidade puderam compartilhar vivências, refletir criticamente e construir saberes de forma colaborativa.

Nessas rodas, não se tratava apenas de discutir os impactos ambientais do rompimento, mas de ouvir histórias de vida, memórias de infância, experiências de trabalho e lembranças de lazer às margens do rio. A partilha desses relatos possibilitou a expressão de sentimentos profundos, envolvendo tristeza, indignação, saudade, mas também esperança e desejo de reconstrução. Assim, as rodas fortaleceram os laços comunitários e promoveram um sentimento de unidade e resiliência diante das adversidades enfrentadas.

Um episódio em especial marcou esse percurso e definiu a forma de abordar a temática nas escolas municipais e estaduais. Trata-se de um fato que merece ser retomado, pois se tornou a principal motivação para o desenvolvimento dos trabalhos; durante uma das rodas de conversa, um servidor escolar manifestou o desejo de registrar por escrito o que sentia. Esse gesto simples revelou a potência do processo formativo, evidenciando que a Educação, quando sensível à realidade vivida, abre caminhos para que sentimentos coletivos sejam elaborados e transformados em ação. A partir dessas experiências, consolidou-se a compreensão de que a escuta e a palavra podem se constituir como instrumentos potentes na reconstrução de vínculos e na reafirmação de identidades comunitárias.

Nas rodas de conversa, além da temática da mineração e de seus impactos no contexto escolar, também foram abordadas questões relacionadas às indenizações das comunidades atingidas. Nesse processo, destaca-se a contribuição do articulador do Programa, cuja atuação ampliou a compreensão sobre o tema e possibilitou conectar as experiências locais na elaboração dos PPEE. Essa interlocução fortaleceu o debate e aprofundou as reflexões sobre a importância de um olhar crítico e solidário diante das realidades enfrentadas pelas comunidades atingidas.

Apesar de alguns profissionais já terem participado do Curso de Aperfeiçoamento oferecido pela Escola do Rio Doce, ainda se observou uma compreensão limitada sobre os impactos do rompimento, muitas vezes restrita à contaminação dos peixes e à questão das indenizações. Esse olhar evidencia a necessidade de ampliar o debate, superando leituras superficiais que desconsideram os danos sociais, culturais e ambientais mais amplos. Torna-se urgente promover processos educativos que incentivem uma compreensão mais profunda sobre o rompimento, considerando seus efeitos sobre a saúde, a biodiversidade, as relações sociais e as economias locais.

Ao longo das vivências, as rodas de conversas mostraram-se fundamentais para fomentar uma leitura crítica da realidade, permitindo a construção de reflexões coletivas e conscientes. Essas interações favoreceram a troca de ideias, o fortalecimento de vínculos e o empoderamento dos participantes. Acredita-se que somente por meio da Educação, aliada à circulação de informações confiáveis e ao fortalecimento do pensamento crítico, seja possível dar visibilidade ao que ainda permanece silenciado, contribuindo para a construção de estratégias voltadas à recuperação e à justiça social.

Paralelamente a essas experiências, as leituras teóricas ofereceram sustentação para refletir sobre o currículo oficial e o currículo em ação presentes no cotidiano escolar. Conforme destacam Paraíso e Caldeira (2024), as propostas curriculares oficiais orientam a prática escolar, mas precisam ser constantemente reinterpretadas à luz das realidades locais. No contexto de Sem-Peixe/MG, essa articulação mostrou-se essencial para legitimar os saberes comunitários e enriquecer o processo educativo, tornando-o mais contextualizado e significativo.

Embora o currículo oficial oriente conteúdos e competências, ele nem sempre contempla as especificidades de comunidades atingidas por desastres socioambientais. Nesse sentido, o PPP assume papel central ao possibilitar a adaptação dos conteúdos às vivências dos estudantes. Após as rodas de conversa, as escolas comprometeram-se a incorporar temas como preservação ambiental, gestão da água, agropecuária sustentável e história local

relacionada ao rompimento da Barragem de Fundão, respeitando as diretrizes legais, mas dialogando diretamente com o território.

Esse movimento evidencia o que Paraíso e Caldeira (2024) denominam de “currículo em ação”, no qual há inúmeras possibilidades de trabalhar temáticas urgentes do tempo presente. As experiências e saberes trazidos pelos estudantes relacionados ao Rio Doce, à terra, à água e às consequências do rompimento passaram a ser reconhecidos como parte constitutiva do processo educativo, enriquecendo as práticas pedagógicas e fortalecendo o sentido de pertencimento.

Todo esse percurso formativo culminou na elaboração dos PPEE. Esses projetos não surgiram de uma demanda técnica, mas de uma escuta atenta às necessidades da comunidade escolar. A proposta central dos PPEE foi dar lugar às narrativas locais no interior da escola, transformando a experiência do rompimento e seus desdobramentos em conteúdo pedagógico transversal e mobilizador.

Nesse processo, a biblioterapia e a literatura infantil emergiram como caminhos pedagógicos potentes. As leituras mediadas com afeto criaram espaços seguros de expressão, acolhimento e fortalecimento de vínculos. A literatura passou a atuar como ponte entre passado, presente e futuro, permitindo que crianças e adultos expressassem sentimentos muitas vezes difíceis de verbalizar. A biblioterapia, por sua vez, potencializou a escuta e o cuidado, consolidando-se como estratégia coletiva voltada à aprendizagem, à memória e à esperança.

Assim, o percurso formativo representou mais do que o acúmulo de conhecimentos: constituiu-se como um processo de transformação de olhares, práticas e projetos. Ao reconhecer a mineração e o rompimento como experiências históricas que moldam o cotidiano da comunidade, tornou-se possível pensar práticas pedagógicas que informam, mobilizam e fortalecem a ação coletiva. Em síntese, esse percurso articulou teoria e prática e consolidou uma perspectiva de educação comprometida com a vida, a memória e a revitalização de comunidades de Sem-Peixe/MG.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências vivenciadas e registradas no presente trabalho confirmam que a biblioterapia quando integrada ao currículo e às práticas de mediação leitora nas escolas de Sem-Peixe/MG, constitui uma estratégia pedagógica capaz de articular cuidado, formação humana e memória social no pós-rompimento da Barragem de Fundão. Inspirada em autores como Caldin (2001) e Souza (2020; 2021), a leitura mediada revelou-se mais do que um recurso pedagógico: tornou-se prática afetiva e comunitária de acolhimento, expressão e elaboração de experiências em significados compreensíveis e comunicáveis.

As rodas de leitura e os instrumentos de registro evidenciaram a diversidade de emoções vivenciadas pelos participantes, com destaque para medo, preocupação, tristeza, impotência, insegurança, desespero e frustração, revelando um evento coletivo marcado pela devastação de bens naturais essenciais e pela sensação persistente de desamparo. Termos como invisibilidade, insatisfação e descaso reforçam a existência de narrativas e memórias ainda em processo de elaboração.

A presença de expressões como insegurança e medo diante da contaminação demonstra que os efeitos do rompimento ultrapassam o campo ambiental e seguem produzindo impactos emocionais duradouros. O registro “tenho um sentimento de impunidade e desinformação” sintetiza a percepção comunitária de injustiça e fragilidade informacional, dificultando a reconstrução de confiança e o exercício pleno da cidadania. Da mesma forma, a fala “sentimento de revolta com a falta de respeito com a saúde humana” traduz uma indignação ética diante da violação da vida e do território.

Ao lado desses afetos de perda, emergiram sentimento de solidariedade, empatia, compaixão e resiliência, que apontam para a capacidade comunitária de reconstrução simbólica e fortalecimento coletivo. Tais movimentos dialogam com a perspectiva de Candau (2012) sobre memória, identidade e pertencimento, indicando que a elaboração de vivências dolorosas depende da partilha, da escuta e da construção coletiva de sentidos.

Nesse processo, a literatura infantil e as práticas de leitura mediada mostraram-se dispositivos que articulam escuta, memória e reconhecimento, permitindo transformar experiências difíceis em narrativas compartilhadas. A biblioterapia contribuiu para que a escola se reafirmasse como espaço de visibilidade das histórias locais, preservação das memórias e exercício da reflexão crítica sobre o território. Tal movimento materializa o direito à literatura defendido por Antônio Candido (2004) e aproxima-se da concepção

Freiriana de educação como ato político, ético e estético, na qual a leitura do mundo antecede e sustenta a leitura da palavra.

Do ponto de vista institucional, o percurso evidencia a necessidade de consolidar propostas escolares que sustentem a continuidade das ações. A formação específica de mediadores de leitura, a ampliação e curadoria de acervos literários alinhados ao território, a garantia de tempos institucionais destinados à leitura compartilhada e a incorporação da temática nos PPP e PPEE constituem condições estruturantes para o avanço da iniciativa. A utilização de instrumentos como a Matriz F.O.F.A. demonstrou-se valiosa no monitoramento e replanejamento das ações, contribuindo para análises mais consistentes sobre limites, possibilidades e caminhos futuros.

Em termos de contribuição acadêmica e social o trabalho demonstra que aproximar literatura, escola e território reconfigura a escola como espaço público de aprendizagem, produção de sentidos e fortalecimento comunitário. Dialogando com autores como Candido (2004), Caldin (2001), Souza e Candau (2012), Paraíso e Caldeira (2024), a experiência evidencia que práticas de leitura mediada podem orientar decisões pedagógicas mais sensíveis às realidades socioambientais. Ao registrar e interpretar os efeitos formativos da proposta, este estudo serve de referência para outras redes municipais em contextos de conflito socioambiental, ao mesmo tempo em que reafirma o papel ativo da escola na comunidade e a importância crucial da preservação da memória coletiva na Educação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis. *Lauda Técnico Preliminar: impactos ambientais decorrentes do desastre envolvendo o rompimento da Barragem de Fundão, em Mariana, Minas Gerais*. Brasília, nov. 2015. Disponível em: <https://www.gov.br/ibama/pt-br/assuntos/notas/2020/rompimento-da-barragem-de-fundao-documentos-relacionados-ao-desastre-da-samarco-em-mariana-mg>. (Acesso em: 23 out. 2025.)

CALDIN, Clarice Fortkamp. A leitura como função terapêutica: biblioterapia. *Encontros Bibli: Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação*, Florianópolis/SC, Brasil, v. 6, n. 12, p. 32-44, 2001. DOI: 10.5007/1518-2924.2001v6n12p32.

CANDAU, Joel. *A memória e o princípio de perda*. *Diálogos*, Maringá, v. 16, n. 3, p. 843-872, 2012.

CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. *Vários escritos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004. p. 169-191. Disponível em: https://www.academia.edu/37054827/Candido_O_Direito_%C3%A0_Literatura. (Acesso em: 16 jun. 2025.)

COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

DRUMMOND DE ANDRADE, Carlos. Lira Itabirana. Publicado originalmente no jornal *Cometa Itabirano* (Itabira, MG), 1983/1984. Poema posteriormente difundido em reedições e ensaios.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 2003. (Série Educação em Ação)

LOBATO, Monteiro. *Reinações de Narizinho*. 1. ed. Organização: Marisa Lajolo. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2019.

NUNES, Ana Rapha; THOMAZ, Michele Iacocca. *Com os pés sujos de lama*. Curitiba: Colli Books, 2022.

REIS, Grazi; RAVELLI, Quinho. *O João-de-Barro e o mar de lama*. Belo Horizonte: Páginas Editora, 2019.

PARAÍSO, Marlucy Alves; CALDEIRA, Maria Carolina da Silva. Políticas curriculares oficiais e a construção dos currículos formais nas escolas. Módulo II do material didático do *Curso de Especialização: Educação e Mineração no Projeto Pedagógico da Escola: do rompimento à revitalização na Bacia do Rio Doce (MG)*. Escola do Rio Doce, Universidade Federal de Minas Gerais e Universidade Federal de Ouro Preto, 2024, p. 107-128.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

ROSSET, Joyce Menasce; WEBSTER, Maria Helena; FUKUDA, Joyce Eiko; ALMEIDA, Lucila Silva de *Práticas comentadas para inspirar: formação do professor de educação infantil*. São Paulo: Editora do Brasil, 2017.

THIESSEN, Maria Lucia; BEAL, Ana Rosa de Oliveira. *Pré-escola, tempo de educar*. 2. ed. Brasília, DF: Ática, 1987.

SOUZA, Carla. *Biblioterapia: por onde começar?* Florianópolis: Edição da Autora, 2020.

SOUZA, Carla. *Biblioterapia e mediação afetuosa da literatura*. Florianópolis: Edição da Autora, 2021.

ANEXO I: SUGESTÃO DE ATIVIDADE DOS PPEE “UM DIA LÁ...”

Formar grupos de defensores da natureza, a exemplo dos escoteiros mirins, organizados por anos de escolaridade, responsável pela escolha das literaturas, histórias e temas em defesa da natureza que a turma irá trabalhar. O grupo ajudará o projeto a escolher a ação a ser desenvolvida no ano escolar, atentando para o tema “mineração, rompimento e revitalização”. Ao final da ação realizada o resultado será compartilhado com toda a escola em uma reunião geral do grupo mirim. Data e encontro escolhido pela organização da escola.

Mediado pelo professor deve-se escolher um nome para criar uma identidade para o grupo e engajar os alunos em suas atividades promovendo um senso de pertencimento e missão. Como também a confecção de uma mascote para a escola.

Objetivos da criação do grupo mirim

Promover a conscientização sobre mineração, impactos ambientais e a importância da revitalização do Rio Doce.

Incentivar a responsabilidade, o trabalho em equipe e a cidadania.

Realizar atividades práticas que contribuam para a comunidade e o meio ambiente.

Estrutura do grupo

Idade: Alunos dos anos iniciais do ensino fundamental (6 a 10 anos).

Divisão de cargos:

Líderes: professores ou monitores que guiarão as atividades.

Vice-líderes: alunos mais velhos ou voluntários que podem auxiliar os líderes.

Membros: todos os alunos que participam do grupo.

Atividades e tópicos que podem ser realizados

Educação sobre Mineração

Discussões sobre o que é mineração e suas consequências

Criação de cartazes informativos

Impactos do rompimento

Estudo sobre o desastre de Mariana

Água suja e limpa, contamina a água e porque causa problemas a saúde

O que foi contaminado; solo, água, ar, seres vivos

Roda de conversa para expressar sentimentos e reflexões

Revitalização do Rio Doce

Planejamento e execução de ações de limpeza em áreas afetadas (ou simulações em sala).

Projetos artísticos sobre como o Rio Doce pode ser revitalizado. Música, histórias, cantigas de rodas, contos locais são adequados para o trabalho.

Cronograma de para reuniões

Frequência: Uma vez por mês, duração de uma hora

Exemplo de cronograma:

Semana 1: 1º ano

Semana 2: 2º ano

Semana 3: 3º ano

Semana 4: 4º e 5º ano

Temas para reunião: introdução ao grupo e apresentação dos objetivos, mineração e suas consequências, desastre de Mariana e como chegou a nossa cidade, planejamento de uma ação comunitária, atividade prática (limpeza ou projeto artístico), reflexão sobre as ações realizadas e planejamento para o futuro.

Recursos: a decidir, conforme planejamento

Parcerias e apoios: parceria com profissionais municipais do meio ambiente e possível parceria com a Polícia do Meio Ambiente para atender as escolas municipais com o PROGEA/PMMG

Divulgação e envolvimento

Criar um sistema de comunicação (grupo de WhatsApp, mural na escola) para manter todos informados sobre as atividades.

Encontro no final do ano para compartilhar atividades desenvolvidas podendo ser realizado auditórios para apresentação de músicas, poesias e histórias e os resultados das oficinas

para a comunidade escolar. Sugere-se também realizar passeio para que os alunos possam observar o Rio Doce compreendendo as diferenças em relação ao Rio das Águas Claras descrito na obra de Monteiro Lobato. A escola também poderá organizar uma apresentação teatral na qual os profissionais se vestirão como personagens da história, com a participação dos alunos, professores, familiares e comunidade. Este será um momento para relembrar as etapas do projeto, avaliar o impacto das atividades e refletir sobre as mudanças de atitude promovidas ao longo do processo direcionado por um profissional da escola que mediará as conversas.

Estante de livros

Os livros poderão ser acrescentados ou retirados conforme entendimento da equipe escolar.



 <p>reconto • [à moda Roseana] Sagatrissuonorana [João Luiz Guimarães] [Nelson Cruz]</p>	 <p>Princesas BRANCA DE NEVE E OS SETE ANÕES Brnãas Grimm</p>
 <p>LIVRO DA LAMA COMO FAZER TORTAS E BOLSOS John Cage e Lois Long</p>	<p>Obs.: o professor poderá acrescentar aos trabalhos textos, músicas, poesias e contos locais que ajudam a compreender a temática.</p> <p>Exemplo: <i>Lira itabirana</i> - Carlos Drummond de Andrade;</p> <p><i>Cantigas populares:</i> “Como pode o peixe vivo / Viver fora da água fria?”</p>

Montar a Banda de músicas com os alunos: títulos de preferência relacionados ao meio ambiente e de valorização das cantigas de rodas que a criança aprendeu em casa.

Criação da mascote: a mascote da escola será escolhida e criada após a dinâmica de apresentação dos livros. Desenhado pelo professor no quadro, escolhido o nome e depois conforme a organização da escola confeccionado por alguém da comunidade.

Sugestão de dinâmica para rodas de leitura com alunos e professores

Título: O que está no centro da roda? / Vamos abrir a roda?

Objetivo: estimular a curiosidade e o engajamento dos alunos ao explorar os livros e seus personagens de maneira interativa e mediada.

Preparação do ambiente

Organização do espaço: antes da atividade, o professor organiza o ambiente, preparando o espaço onde a roda de leitura será formada. No centro da roda, um pano branco cobrirá os livros e objetos relacionados ao tema a ser trabalhado.

Participação de todos: a roda de leitura deve ser formada com todos os alunos sentados confortavelmente em círculo. O professor, monitor e a equipe pedagógica estarão presentes para facilitar a interação.

Execução da dinâmica

Introdução ao mistério: o professor começa a atividade pedindo aos alunos que observem o que está no centro da roda, mas sem revelar o que está coberto. O pano no centro desperta a curiosidade, e o professor faz perguntas para estimular a imaginação e a descoberta:

O que vocês acham que está debaixo do pano?

Quais objetos ou livros acham que podem estar aqui?

Por que será que esses livros estão escondidos?

Revelação gradual: aos poucos, o professor começa a retirar o pano, mostrando os livros e objetos que serão trabalhados durante o período letivo. O objetivo é despertar a curiosidade dos alunos permitindo que eles se envolvam com a ideia de descobrir o que será lido e explorado.

Exploração dos livros: com os livros à vista, o professor abre a roda de maneira mais ampla e permite que as crianças conheçam os livros e seus personagens, sempre com mediação da equipe pedagógica. Durante essa exploração, o professor pode fazer perguntas para instigar discussões sobre os personagens, o enredo, e o que os alunos acham que acontecerá nas histórias.

Participação do diretor (se possível): se o diretor estiver disponível, ele pode participar desse momento inicial, trazendo ainda mais importância e envolvimento para a atividade. A presença do diretor pode ser um incentivo adicional para os

alunos.

Reflexão e encerramento

Após a exploração dos livros e personagens o professor pode promover uma breve reflexão com os alunos sobre o que mais os chamou a atenção, o que eles mais gostaram, o livro que será lido primeiro ou até mesmo o que esperam das leituras futuras.

Dinâmica para desenvolver o trabalho com as leituras

Título: Vamos fazer a roda girar

Objetivo: estimular a criatividade e a expressão pessoal das crianças por meio da arte conectando-as com as leituras realizadas enquanto promove o desenvolvimento da interpretação e reflexão sobre o conteúdo.

Execução da dinâmica

Leitura e reflexão: após cada leitura o professor cria um momento de reflexão com as crianças estimulando-as a pensar sobre o que aprenderam, o que mais gostaram da história ou o que acharam mais interessante. O objetivo é que cada criança se conecte emocionalmente com a narrativa e as ideias abordadas no livro.

Criação artística: o professor pede que cada aluno desenhe ou pinte algo relacionado à leitura realizada. Pode ser uma cena que mais gostaram, um personagem, uma situação da história ou até mesmo um sentimento que a leitura despertou.

Montagem da “colcha de retalhos”: cada desenho ou pintura será colado no pano que foi utilizado anteriormente para cobrir os livros formando uma verdadeira “colcha de retalhos” de ideias e interpretações. Este pano será cuidadosamente exposto na escola para que todos possam apreciar a produção dos alunos ao longo do

projeto.

Acompanhamento e discussão: durante o processo de criação, o professor pode circular entre os alunos incentivando a reflexão sobre as obras que estão fazendo questionando o que cada elemento de sua arte representa e como isso se conecta à leitura realizada.

Exposição final: ao final do projeto, a “colcha de retalhos” será apresentada na culminância do projeto realizado destacando a diversidade de interpretações e criatividade das crianças.

Sugestão de jogo

Dinâmica: Dominó humano - impacto ambiental do Rio Doce e natureza

Objetivos: promover a integração dos alunos; sensibilizar os alunos sobre a contaminação do Rio Doce e os efeitos ambientais após o rompimento da Barragem de Fundão em Mariana; identificar fatores como a responsabilidade ambiental, atitudes conscientes e os impactos das ações humanas na natureza.

Número de participantes: de 10 a 30 alunos

Material: não necessita material

Desenrolar:

1. O facilitador começa explicando brevemente sobre o rompimento da Barragem de Fundão em Mariana e a contaminação do Rio Doce. Ele pode incluir algumas informações sobre os impactos ambientais, sociais e econômicos dessa tragédia, de forma acessível para os alunos, ressaltando o que ocorreu com a fauna, flora e a vida das comunidades afetadas.

2. O facilitador explica as regras da dinâmica do “Dominó Humano”.

A dinâmica será adaptada para que, ao invés de características visíveis como roupas ou profissões, os alunos busquem formas de se conectar com os outros por questões relacionadas ao meio ambiente e ao impacto da tragédia de Mariana.

3. O facilitador escolhe um aluno para começar. Este aluno deverá se conectar com

outro participante por meio de uma característica comum relacionada ao impacto ambiental. Por exemplo: “eu, João, me junto à Sofia porque ambos nos preocupamos com a preservação da água”; “eu, Maria, me junto ao Pedro porque ambos sabemos que o rompimento da barragem afetou as espécies de peixes no Rio Doce”; “eu, Lucas, me junto à Ana porque aprendemos sobre o impacto da poluição no ar em sala de aula”.

4. Os alunos devem continuar se conectando até formarem um círculo completo, relacionando-se por fatores ambientais e a tragédia de Mariana.

5. Os dois últimos alunos devem identificar uma característica comum entre eles que possa fechar o círculo, como uma conscientização ambiental, uma atitude positiva ou o desejo de contribuir para a recuperação do Rio Doce.

Dicas para a discussão posterior

1. Como foi participar da dinâmica? O que mais chamou atenção durante o jogo?

2. Quais características ou atitudes você conseguiu identificar nos outros participantes sobre o meio ambiente?

3. O que você aprendeu sobre a contaminação do Rio Doce e a importância de proteger a natureza?

4. Como a dinâmica ajudou você a refletir sobre a responsabilidade de todos em relação ao meio ambiente?

5. O lúdico esteve presente? De que maneira a dinâmica ajudou a aprender sobre o impacto ambiental de forma interativa?

Sugestão de jogo

Trilha das Histórias - A jornada pela mineração, rompimento e restauração com a literatura infantil

Objetivo: a partir de uma trilha inspirada nos livros lidos, o jogo visa trabalhar os conceitos de mineração, rompimento e revitalização ambiental, incentivando os alunos a refletirem sobre a importância da preservação do meio ambiente enquanto revisitam as histórias literárias.

Preparação do jogo

- **Tabuleiro:** a trilha do tabuleiro será dividida em casas que representam diferentes etapas das histórias e dos temas trabalhados. Cada casa corresponderá a uma história do repertório literário. O jogo começa com o “Rio Doce” (inspirado no livro “*Um Dia, um Rio*”) e cada casa representará um desafio ou reflexão sobre o que foi lido com foco nos temas de mineração, contaminação e revitalização.

- **Cartões de perguntas e desafios:** cada casa do tabuleiro terá um cartão de pergunta relacionado à história e ao tema ambiental. As perguntas vão desafiar os jogadores a refletirem sobre os acontecimentos dos livros e suas implicações ambientais, além de promoverem discussões sobre a importância da preservação dos recursos naturais.

- **Peças de jogo:** as crianças escolherão personagens dos livros lidos, como personagens de *O reino das Águas Claras*, *João de Barro* ou *Branca de Neve*. Cada peça representará um “defensor da natureza” que está lutando para revitalizar os rios e a natureza.

Estrutura da trilha

Casa 1, *Um dia, um rio:*

A jornada começa com o livro *Um dia, um rio*. O professor apresenta a história, onde a criança aprende sobre a importância do rio e como ele é afetado pela ação humana.

Pergunta: qual é o nome do rio que foi contaminado pela mineração?

- Resposta correta: Rio Doce.

- Se errar: volta uma casa, pois ainda precisamos entender a gravidade do impacto!

Casa 2, *O reino das Águas Claras:*

A próxima etapa explora a história do livro de Monteiro Lobato, que fala sobre a preservação e a riqueza das águas.

Pergunta: quais criaturas ou personagens moram no Reino das Águas Claras e como eles ajudam a cuidar da água?

- Resposta correta: personagens como as águas, que têm a missão de proteger o meio ambiente.

- Se errar: volta uma casa, porque as crianças devem entender que a preservação das águas é essencial!

Casa 3, *Branca de Neve e os Sete Anões*:

Neste momento, a história de *Branca de Neve* serve para refletir sobre como a natureza pode ser restaurada e a importância do cuidado com os recursos naturais.

Pergunta: O que a floresta em *Branca de Neve* representa sobre o equilíbrio da natureza?

- Resposta correta: a floresta representa a conexão com a natureza e a cura.
- Se errar: volta duas casas, porque devemos aprender como preservar a natureza ao nosso redor!

Casa 4, *João-de-barro e o lar de lama*:

Nesta casa a criança se encontra em uma história que fala sobre como os animais e o homem podem trabalhar juntos para proteger a natureza.

Pergunta: como o João de Barro ajuda a proteger o meio ambiente em sua história?

- Resposta correta: ele constrói seu ninho com recursos naturais, mostrando a importância de criar de maneira sustentável.
- Se errar: avança uma casa, pois ainda precisamos pensar sobre o impacto da nossa construção na natureza.

Casa 5, *Com os pés sujos de lama*:

Uma etapa para refletir sobre o impacto das atividades humanas no meio ambiente e como podemos nos envolver na recuperação.

Pergunta: o que podemos fazer para evitar sujar os rios e como podemos ajudar a limpá-los?

- Resposta correta: plantar árvores, reduzir o desperdício de água e educar sobre o uso consciente dos recursos naturais.
- Se errar: volta duas casas, porque devemos refletir mais sobre como nossas ações afetam a natureza!

Casa 6, *Cantigas populares e folclore*:

As cantigas e o folclore nos ensinam como as tradições culturais podem ajudar na

preservação do meio ambiente.

Pergunta: de que forma as cantigas populares ajudam na preservação do meio ambiente?

- Resposta correta: elas transmitem conhecimentos tradicionais sobre a natureza e ensinam respeito pelos rios, florestas e animais.

- Se errar: avança uma casa, pois devemos aprender a valorizar a cultura e o ambiente ao nosso redor.

Regras do jogo:

1. Movimento: os jogadores começam na casa inicial e, a cada rodada, tiram um cartão com uma pergunta. Se responderem corretamente, avançam o número de casas indicado na carta. Se responderem incorretamente, devem voltar algumas casas.
2. Desafios e ações: algumas casas podem apresentar desafios adicionais, como “voltar algumas casas”, ou “responder a uma pergunta bônus” para avançar mais rapidamente.
3. Final do jogo: o jogo termina quando todos os jogadores alcançam a última casa representando a revitalização bem-sucedida do ambiente, simbolizando o restabelecimento do equilíbrio e da saúde dos rios e da natureza.

Com essa dinâmica, no jogo “Trilha das Histórias”, as crianças exploram as histórias e os conceitos de forma divertida, ao mesmo tempo que as desafia a pensar sobre a responsabilidade ambiental e o papel que podem desempenhar na proteção e revitalização da natureza.

Criação da mascote: a mascote da escola será escolhida e criada após a dinâmica de apresentação dos livros. Desenhado pelo professor no quadro, escolhido o nome e depois conforme a organização da escola confeccionado por alguém da comunidade.

ANEXO II: Relatos sobre o rompimento da Barragem de Fundão em Sem-Peixe/MG

1. Relato de professora do 2º Ano do Ensino Fundamental

Relato referente à abordagem do tema “Rompimento da Barragem de Fundão” em sala de aula:

“Durante a abordagem do tema rompimento da Barragem de Fundão com os alunos do 2º ano foi possível observar reações que evidenciaram a forma como as crianças compreendem acontecimentos sociais e ambientais a partir de suas vivências familiares e comunitárias. Ao dialogarmos sobre o ocorrido, os alunos demonstraram pouca curiosidade inicial sobre os impactos ambientais e humanos mais amplos do desastre. A maior preocupação manifestada esteve relacionada ao fato de que alguns pais não teriam sido indenizados ou, como relataram, ‘não teriam sido renovados’”.

2. Relato de morador (trabalhador da construção civil)

O relato destaca que, após 5 de novembro de 2015, a Bacia do Rio Doce nunca mais foi a mesma. Moradores, agricultores, pescadores, trabalhadores da extração de areia e diversos profissionais que dependiam do rio para subsistência foram diretamente afetados. O entrevistado, atuante na construção civil e também pescador, relata impactos financeiros e problemas de saúde. Durante seis meses, a pesca e a extração de areia foram proibidas, o que paralisou obras e elevou custos. “Mesmo após a liberação, a areia apresentava coloração semelhante à lama e odor desagradável. Foram relatados casos de alergias, irritações na pele, dificuldades respiratórias e preocupação com possível contaminação por metais pesados.” O morador defende a necessidade de programas de saúde que acompanhem a população atingida.

3. Relato de moradora da área urbana

A moradora enfatiza a perda imaterial sofrida pelo município. Além dos danos ambientais e materiais, houve ruptura na identidade coletiva. “O rio, antes símbolo de vida, lazer e memória, passou a representar medo e insegurança.” Tradições, costumes e a tranquilidade da população foram abalados, gerando sofrimento emocional e conflitos sociais.

4. Relato de diretora de Centro Municipal de Educação Infantil

A diretora registra diálogo com liderança religiosa local após o diálogo geral do 4º momento citado no trabalho. A conversa evidenciou que o rompimento da Barragem de Fundão ultrapassa a dimensão ambiental, configurando-se também como ferida social, humana e espiritual. Refletiu-se sobre o cuidado com a vida, a “Casa Comum” e a importância da justiça socioambiental, destacando a necessidade de unir fé, consciência coletiva e responsabilidade ética.

5. Relato de motorista da Educação (escola do campo)

O relato expressa profunda tristeza ao recordar momentos vividos às margens do Rio Doce antes do desastre, como acampamentos e convivência familiar. Após a contaminação, essas práticas tornaram-se impossíveis. O depoimento revela sentimento de perda e ruptura de tradições familiares, evidenciando impactos emocionais e simbólicos do rompimento.

6. Relato de moradora (ex-estudante universitária na época do desastre)

A moradora relata que estava em sala de aula em universidade pública quando recebeu a notícia do rompimento da barragem. Descreve momentos de desespero e angústia diante das informações desencontradas e da possibilidade de familiares estarem em risco. Ao retornar ao município e visualizar o rio tomado pela lama, relata forte impacto emocional. Afirma manter vínculo afetivo com o Rio Doce desde a infância e expressa preocupação com a recuperação ambiental.

7. Relato de moradora da comunidade rural

A moradora afirma que, mesmo após 10 anos, as consequências permanecem presentes. Relata a perda de práticas culturais e de lazer, como passeios de bote, piqueniques escolares e pescarias familiares. “O fundo da horta virava uma praia”, espaço de convivência e brincadeiras, mas que, após a contaminação, “o que era areia virou uma lama escura e densa”, resultando no fim das atividades de lazer e no afastamento das famílias desses espaços.