Ano XXXII Nº 49 - 2025
Secretaria de Educação de Juiz de Fora
ISSN: 1678-5304

cadernos para o PROFESSOR

cadernos para o PROFESSOR

Ano XXXII Nº 49 - 2025

Secretaria de Educação de Juiz de Fora

FICHA CATALOGRÁFICA

Revista Cadernos para o Professor
Ano XXXII - nº 49 (jan/jul 2025). Juiz de Fora. Secretaria de Educação / PJF - 2025
ISSN 2965-7849 On-line

1. Secretaria de Educação - Juiz de Fora - Periódicos 1. Educação - Ensino - Pesquisa

Secretaria de Educação | Prefeitura Juiz de Fora

EXPEDIENTE

Prefeita de Juiz de Fora
Maria Margarida Martins Salomão

Secretária de Educação
Ana Lívia Coimbra

Subsecretária de Gestão Pedagógica
Priscila Fernandes Sant'Anna

Gerente do Departamento de Educação Infantil
Ana Flávia Araújo Dias

Gerente do Departamento de Ensino Fundamental
Diovana Paula de Jesus Bertolottii

Gerente do Departamento de Planejamento Pedagógico e de Formação
Alexsandra Zanetti

Gerente do Departamento de Inclusão e Atenção ao Educando
Cristina de Oliveira Valente

Subsecretária de Gestão Organizacional
Ana Cecília D'Almeida Francisquini

Gerente do Departamento de Planejamento e Informatização de Dados
Thaisa Evelyn dos Reis Oliveira

EQUIPE EDITORIAL

Coordenação

Alexandra Zanetti
https://orcid.org/0009-0009-2883-8423
http://lattes.cnpq.br/8653436925763003

Mahalia Gomes de Carvalho Aquino
https://orcid.org/0000-0002-1392-8487
http://lattes.cnpq.br/1716949253761324

Silvania de Souza Andrade
https://orcid.org/0000-0002-9367-0868
http://lattes.cnpq.br/6659073755158991

Comissão Editorial

Ana Lúcia Adriana Costa e Lopes
http://lattes.cnpq.br/7565706864526618

Maria Olinda Venancio
https://orcid.org/0000-0002-5182-2130
http://lattes.cnpq.br/3193578885196830

Queila Adriana de Alcântara
https://orcid.org/0009-0003-3167-290X
http://lattes.cnpq.br/8040796318613103

Vinícius Rangel dos Santos
https://orcid.org/0000-0003-4890-0553
Ihttp://lattes.cnpq.br/2328963682314452

Conselho Editorial Internacional

António Manuel Seixas Sampaio da Nóvoa
Universidade de Lisboa - Lisboa - Portugal
https://orcid.org/0000-0001-5917-9314

Juanita Reina - Zambrano
Corporación Universitaria Minuto de Dios - Bogotá - Colombia
https://orcid.org/0000-0001-5373-8621

Mathusalam Pantevis Suarez
Universidad Surcolombiana - Colombia
https://orcid.org/0000-0002-2468-7957

Luciano Ponzio
Universidade de Salento - Lecce - Itália
https://orcid.org/0000-0001-9405-7742

Patricia Medina Melgarejo
Universidad Pedagógica Nacional - México
https://orcid.org/0000-0001-7625-6545

Sílvia Helena Valentim
Centre Régional de Formation des Professionnels de l'Enfance - França
https://orcid.org/0000-0001-7271-0325
http://lattes.cnpq.br/6336545454587881

Conselho Editorial Nacional

Andréia Alvim Bellotti
Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF
https://orcid.org/0009-0006-2175-8859
http://lattes.cnpq.br/9867650867886059

Elita Betania de Andrade Martins
Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF
https://orcid.org/0000-0003-0070-6380
http://lattes.cnpq.br/9432703757983593

Francisca Cristina de Oliveira Pires
Universidade Estácio de Sá
http://lattes.cnpq.br/8720162069967304

Guilherme do Val Toledo Prado
Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP
https://orcid.org/0000-0002-2415-8369
http://lattes.cnpq.br/0440747965664499

Gustavo Tanus Cesário de Souza
Universidade Estadual do Rio Grande do Norte - UERN
https://orcid.org/0000-0002-5696-7187
http://lattes.cnpq.br/9604670095045045

Hilda Aparecida Linhares da Silva
Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF
https://orcid.org/0000-0002-2464-6442
http://lattes.cnpq.br/0228497864141491

Jader Janer Moreira Lopes
Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF
https://orcid.org/0000-0003-3510-8647
http://lattes.cnpq.br/4297078672618566

Julvan Moreira de Oliveira
Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF
https://orcid.org/0000-0003-1815-6268
http://lattes.cnpq.br/0381026342612680

Laís Caroline Andrade Bitencourt
Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG
https://orcid.org/0000-0001-8862-1490
http://lattes.cnpq.br/0891096322097747

Liliane Corrêa Neves Moura
Colégio de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira - Cap/UERJ
https://orcid.org/0000-0001-9923-5536
http://lattes.cnpq.br/5835549695452099

Marisol Barenco de Mello
Universidade Federal Fluminense - UFF
https://orcid.org/0000-0002-9341-0230
http://lattes.cnpq.br/5491565846910379

Mônica Correia Baptista
Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG
https://orcid.org/0000-0002-6645-0114
http://lattes.cnpq.br/3951926269873970

Mylene Cristina Santiago
Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF
https://orcid.org/0000-0003-2769-8421
http://lattes.cnpq.br/0803555578064293

Patrícia Assis da Silva Ribeiro
Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF
http://lattes.cnpq.br/8747607362892689
https://orcid.org/0000-0001-8014-1353

Rafael Marques Gonçalves
Universidade Federal do Acre/UFAC
https://orcid.org/0000-0002-9038-1542
http://lattes.cnpq.br/0460662499829326

Rita Barros de Freitas Araújo
Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF
http://lattes.cnpq.br/7531704609356219

Rosângela Veiga Júlio Ferreira
Professora EBTT - Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF/DCH
Professora Permanente do Mestrado Profissional PPGP-CAEd/UFJF
http://orcid.org/0000-0003-4333-0192
http://lattes.cnpq.br/9257401159857160

Silvia Regina Benigno Silveira
Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação - CAED/UFJF
http://lattes.cnpq.br/7021727795648409

Vânia Alves Martins Chaigar
Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande - FURG
https://orcid.org/0000-0002-2979-4719
http://lattes.cnpq.br/8614178475380446

Wagner Silveira Rezende
Universidade Federal de Juiz de Fora/UFJF
http://lattes.cnpq.br/5372700780542200

Yara Cristina Alvim
Universidade Federal de Juiz de Fora/UFJF
https://orcid.org/0000-0002-2742-7974
http://lattes.cnpq.br/0175769753186807

Revisão
Maria Olinda Venancio
Queila Adriana de Alcântara

Design Gráfico
Luiz Roberto do Nascimento
Sebastião Gomes de Almeida Júnior (Tito Junior)

Editoração Gráfica e Capa
Luiz Roberto do Nascimento

Caro(a) leitor(a),

É com imensa alegria e gratidão que apresentamos a primeira edição de 2025, de número 49, da revista Cadernos para o Professor. Temos a honra de acompanhar de perto cada publicação que chega às mãos do nosso leitor e esta chega cheia de significados, reflexões e práticas potentes para enriquecer o cotidiano escolar.

Este número reúne uma diversidade de temas fundamentais para o fazer docente, especialmente em tempos de desafios e reinvenções no campo da educação. Abrimos espaço para pensar a alfabetização com um olhar sensível e contextualizado, entendendo que aprender a ler o mundo precede — e caminha junto com — aprender a ler palavras.

A presença das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) no processo de aprendizagem é abordada de maneira crítica e inspiradora. Em tempos em que o digital se torna cada vez mais presente, refletir sobre seu uso pedagógico é uma urgência.

Também trazemos reflexões, por meio de relatos, sobre a enturmação e os seus impactos no desenvolvimento dos estudantes e, para aprofundarmos o olhar sobre gênero e esporte, numa perspectiva inclusiva, que valoriza o respeito às diferenças e o direito à participação de todas e todos.

Apresentamos um artigo que nos convida a explorar o papel da matemática como linguagem do mundo, pensar sobre a matemática em sala de aula, junto à BNCC, permitindo a produção de verbos que visem deslocá-la para além de seus aspectos universal e universalizante. Destacamos ainda textos que abordam as experiências com o uso de jogos como recursos didáticos, capazes de tornar a aprendizagem mais lúdica, envolvente e significativa; a importância da música na formação integral do sujeito e as especificidades da Educação de Jovens e Adultos (EJA), reafirmando seu valor e dignidade.

Cada página desta revista é construída com dedicação e compromisso com a qualidade da educação pública. Nosso desejo é que você, professor(a), encontre aqui inspiração, acolhimento e caminhos para fortalecer sua prática pedagógica.

Boa leitura, boas reflexões e que este caderno possa ser um companheiro no seu cotidiano de ensinar e aprender.

Com carinho e respeito,
Equipe Editorial

SUMÁRIO

SEÇÃO TEMÁTICA DEDICADA À ALFABETIZAÇÃO
ARTIGOS E RELATOS DE EXPERIÊNCIA

01 JOGOS DIDÁTICOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS: da concepção à produção
Amanda Glatzl Gerheim/Josiane Cássia Nogueira/JulianoGuerra Rocha 08

02 DO DIAGNÓSTICO À INTERVENÇÃO: práticas de escrita com foco nas regularidades ortográficas do "R"
Luciane Vasconcelos Rodrigues/Ilsa do Carmo Vieira Goulart 24

03 JOGOS INTERDISCIPLINARES PARA ALFABETIZAÇÃO: conhecendo a fauna do Jardim Botânico da UFJF
Isabela Dias Mesquita 39

04 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: o trabalho com gêneros textuais
Tatiane Reis de Oliveira Balbi 53

05 A EXPRESSÃO ARTÍSTICA COMO CAMINHO PARA ESCRITA COLETIVA: um relato da experiência do 2º ano na 1ª FLAB
Maria Diomara da Silva 67

06 USO DAS FERRAMENTAS TECNOLÓGICAS EM EDUCAÇÃO
Flaviane Felisberto dos Reis/Karla Aparecida Gabriel/Kátia Eliza Oliveira Creston 77

ARTIGOS

07 APRENDER FAZENDO COMO PRÁTICA COLABORATIVA COM A INSERÇÃO DE TDIC: proposta sob a perspectiva da taxonomia de Bloom
Vander Aparecido de Castro 84

08 OFICINA DE MÚSICA POPULAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA: um estudo de caso da pedagogia de projetos nas aulas de música
Alexandre da Silva Cortez 98

09 QUE MATEMÁTICA ACONTECE AO PRODUZIR VERBOS EM UMA FORMAÇÃO DOCENTE? No entre bncc e sala de aula de matemática
Marta Elaine De Oliveira 107

10 GÊNERO E ESPORTE EM CONTEXTOS RURAIS: reprodução de estereótipos e possibilidades de transformação na educação física escolar
José Eduardo Moreira do Nascimento 122

11 PRODUÇÃO DE SIGNIFICADOS DE ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL A PARTIR DE TAREFAS SOBRE ORÇAMENTO FAMILIAR
Raquel Carvalho Gravina de Almeida/Amarildo Melchiades da Silva 132

SUMÁRIO

12 A MOTIVAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA: o papel do professor em ambientes de conhecimento apoiados por e-learning
Tahieny Kelly de Carvalho/Vander Aparecido de Castro/Waldyr Carvalho Sobreira Junior 146

13 "QUANDO VAI COMEÇAR A EJA?": A Educação de Jovens e Adultos como direito e formação da classe trabalhadora
Guilherme Goretti Rodrigues 158

14 O USO DE JOGOS COMO MATERIAL DIDÁTICO EXPLORANDO SEU POTENCIAL LÚDICO
Marcelo Rodrigues dos Santos/Letícia Perani Soares 171

15 A FORMAÇÃO DOCENTE E A ORGANIZAÇÃO DA ROTINA ESCOLAR PARA A INCLUSÃO DE ESTUDANTES AUTISTAS
Waldyr Carvalho Sobreira Júnior/Vander Aparecido de Castro 183

16 A EXPERIÊNCIA DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA ORAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA
Adebiano Robert Rodrigues Pereira 195

RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

17 ENTURMAÇÃO: relato de uma experiência exitosa
Maria Hilda Rocha Teixeira/Thaisy Carvalho de Oliveira 209

18 A MÚSICA COMO MEDIADORA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE UM ESTUDANTE NÃO ORALIZADO COM TEA EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: um relato de experiência pedagógica
Sabrina Henrique Moreira Zancanelli/Chrystiane Pinheiro Barreiros 220

19 HISTÓRIAS QUE CRUZAM FRONTEIRAS E CONECTAM CORAÇÕES
Miriã Teixeira Vieira 227

20 LEITURA EM CENA: a experiência dos Anos Iniciais com "O caso da Jabuticaba"
Rosiany Grosman Coelho 237

21 PRÁCTICAS DE MEMORIA COLECTIVA Y FORMACIÓN PARA LA SENSIBILIDAD DEL MUNDO: Leer a Eduardo Galeano junto a una educadora matemática en la escuela
Rocío Ángel Veloza/Carolina Tamayo 246

22 EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA PRÁTICA: uma proposta de intervenção pedagógica
Kamilla Coelho Oliveira 262

23 PROJETOS PEDAGÓGICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: um relato de experiência com a biografia de Vinicius de Moraes
Rejaine Célia dos Santos/Karolaine Tanini 270

24 ENTRE PÁGINAS E CRIAÇÕES: atravessamentos do caderno de processos criativos na formação de uma arte educadora
Ana Luisa de Toledo Amaral 278

JOGOS DIDÁTICOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS: da concepção à produção

AMANDA GLATZL GERHEIM[1]
https://orcid.org/0009-0007-4221-5770
amandaggerheim@gmail.com

JOSIANE CÁSSIA NOGUEIRA[2]
https://orcid.org/0009-0007-5683-6228
josianenogueira_@hotmail.com

JULIANO GUERRA ROCHA[3]
https://orcid.org/0000-0001-7101-0116
professorjulianoguerra@gmail.com

RESUMO
Neste trabalho, vinculado às atividades do Laboratório de Alfabetização (Lab) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), buscamos apresentar a concepção e a produção de três jogos didáticos voltados ao desenvolvimento da consciência fonológica (CF) na alfabetização de crianças. Fundamentamos a elaboração dos materiais na compreensão de que a CF pode ser desenvolvida por meio de propostas lúdicas, reflexivas e interativas, distanciando-se de práticas ligadas ao método fônico ou à instrução fônica sistemática de base associacionista. Considerando que a CF envolve diferentes níveis, focalizamos, neste artigo, a produção de jogos destinados ao desenvolvimento da consciência silábica e lexical, apoiando-nos, especialmente, nos estudos de Artur Gomes de Morais e Magda Soares. Defendemos, ainda, que os jogos didáticos componham práticas pedagógicas alinhadas a uma didática de alfabetização que tenha clareza sobre as metas de aprendizagem para cada ano escolar, promovendo a articulação entre as diversas práticas de linguagem.

Palavras-chave: Alfabetização. Consciência fonológica. Jogos didáticos.

EDUCATIONAL GAMES FOR THE DEVELOPMENT OF PHONOLOGICAL AWARENESS IN CHILDREN'S LITERACY: from conception to production

ABSTRACT
This study, linked to the activities of the Literacy Laboratory (Lab) at the Federal University of Juiz de Fora (UFJF), aims to present the conception and production of three educational games designed to support the development of phonological awareness (PA) in children's literacy. The creation of these materials is based on the understanding that PA can be developed through playful, reflective, and interactive activities, distancing itself from practices related to phonics-based methods or phonics instruction, which are grounded in an associationist perspective. Considering that PA comprises different levels, this article

1 - Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, Minas Gerais (MG), Brasil.
2 - Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, Minas Gerais (MG), Brasil.
3 - Professor Adjunto da Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, Minas Gerais (MG), Brasil.

specifically focuses on the production of games aimed at developing syllabic and lexical awareness, drawing particularly on the works of Artur Gomes de Morais and Magda Soares. We also argue that educational games should be integrated into teaching practices aligned with a literacy didactics that clearly defines learning goals for each school year, fostering the articulation of different language practices.
Keywords: Literacy. Phonological awareness. Educational games.

JUEGOS DIDÁCTICOS PARA EL DESARROLLO DE LA CONCIENCIA FONOLÓGICA EN LA ALFABETIZACIÓN INFANTIL: de la concepción a la producción

RESUMEN
En este trabajo, vinculado a las actividades del Laboratorio de Alfabetización (Lab) de la Universidad Federal de Juiz de Fora (UFJF), buscamos presentar el diseño y la producción de tres juegos didácticos orientados al desarrollo de la conciencia fonológica (CF) en el proceso de alfabetización de niñas y niños. La elaboración de estos materiales se fundamenta en la comprensión de que la CF puede ser desarrollada a través de propuestas lúdicas, reflexivas e interactivas, alejándose de prácticas relacionadas con el método fónico o con la instrucción fónica sistemática, de base asociacionista. Considerando que la CF abarca diferentes niveles, en este artículo nos centramos en la producción de juegos destinados al desarrollo de la conciencia silábica y léxica, apoyándonos especialmente en los estudios de Artur Gomes de Morais y Magda Soares. Sostenemos, además, que los juegos didácticos deben formar parte de prácticas pedagógicas alineadas con una didáctica de la alfabetización que tenga claridad sobre las metas de aprendizaje para cada año escolar, promoviendo la articulación entre las diversas prácticas del lenguaje.

Palabras clave: Alfabetización. Conciencia fonológica. Juegos didácticos.

1. INTRODUÇÃO

O debate sobre o papel da consciência fonológica (CF) no processo de alfabetização não é recente no Brasil. Como explica Soares (2016), esse conceito remonta à década de 1970, tendo sido inicialmente incorporado às pesquisas em países de língua inglesa e, posteriormente, disseminado no Brasil no final dos anos 1980. Sob diferentes enfoques, a CF foi objeto de investigação na Psicologia; depois, incorporada por outras áreas, como a Educação, a Linguística e a Fonoaudiologia.

Apesar de ter conquistado visibilidade não apenas no meio acadêmico, mas também nas práticas e nas políticas públicas de alfabetização no país, discutir a CF ainda gera controvérsias, sobretudo por sua frequente associação aos métodos fônicos ou a práticas centradas na instrução fônica sistemática.

Distanciando-se dessa perspectiva reducionista, entendemos a consciência fonológica como um tipo de conhecimento que demanda operações cognitivas e linguísticas específicas por parte dos estudantes, sendo fundamental para a aprendizagem inicial da

língua escrita. Trata-se de um conjunto de habilidades que não estão dadas previamente na mente da criança; ao contrário, requer intencionalidade e práticas pedagógicas sistematizadas para serem desenvolvidas. Logo, compreendemos que o aprimoramento das habilidades de CF se relaciona com os níveis de fonetização da escrita pelas crianças. Em outras palavras, ela representa um "fator necessário para que a criança avance em suas concepções sobre como funciona nosso sistema alfabético" (Morais, 2019, p. 125).

Nessa perspectiva, e alinhados a uma ênfase reflexiva, lúdica e interativa para o desenvolvimento da CF na alfabetização de crianças, este artigo tem como objetivo apresentar a concepção e a produção de três jogos didáticos voltados para essa finalidade. O material é resultado das experiências realizadas no Laboratório de Alfabetização (Lab) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)[4], que, entre suas atribuições, se dedica à reflexão sobre práticas pedagógicas no campo da alfabetização, tendo como um de seus focos de análise os recursos didáticos. O Lab/UFJF também realiza curadoria e produção de recursos, com destaque para jogos didáticos de alfabetização. Foi nesse contexto que os materiais aqui apresentados foram desenvolvidos, tomando como referência, ainda, a proposta de elaboração de jogos no âmbito da disciplina "Oficina de Alfabetização", ofertada no curso de Licenciatura em Pedagogia da UFJF, sob a orientação da Professora Luciane Manera Magalhães.

Diante disso, a estrutura do artigo se organiza em três tópicos, além desta introdução. Na primeira seção, apresentamos os fundamentos teóricos que nortearam a elaboração dos jogos, abordando o conceito de consciência fonológica e seus níveis, além de discutir aspectos relacionados ao seu desenvolvimento no ambiente escolar. Na sequência, descrevemos os três jogos produzidos, direcionados ao trabalho com a consciência silábica. Por fim, nas considerações finais, destacamos a importância de que esses recursos estejam inseridos em um planejamento pedagógico que articule diferentes práticas de linguagem, alinhando-se a uma proposta de "alfabetização com método" (Soares, 2016).

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Ao longo dos anos, diversos pesquisadores se dedicaram a compreender como se dá o processo de alfabetização. A partir da década de 1980, com a introdução da teoria da

4 - Os três jogos apresentados neste trabalho também foram desenvolvidos no âmbito do Trabalho de Conclusão de Curso da Licenciatura em Pedagogia da UFJF, realizado pelas duas primeiras autoras, sob a orientação do terceiro autor.

psicogênese da língua escrita, surgiram inúmeros estudos que evidenciaram como os alunos em processo de alfabetização se apropriam do sistema de escrita alfabética (SEA). Nessa perspectiva, a consciência fonológica passou a ganhar destaque nas discussões e, nas últimas décadas, as investigações passaram a se debruçar não apenas sobre o papel da CF na alfabetização, mas também sobre as habilidades que ela envolve nesse processo (Morais, 2019).

Morais (2019), ao analisar pontos comuns nas definições elaboradas por diferentes estudiosos sobre consciência fonológica, ressalta que "[...] todos tendem a se referir a um conhecimento consciente, uma capacidade de analisar os sons que compõem as palavras [...]" (Morais, 2019, p. 45). A partir dessa concepção, segundo o autor, passou-se a:

> [...] a reconhecer que o que se costuma designar por CF constitui, na realidade, "uma constelação" de habilidades metafonológicas, com diferentes graus de complexidade e que tendem a ser dominadas em diferentes momentos, antes, durante ou após a alfabetização inicial, numa relação interativa com a instrução escolar (Morais, 2004, p. 176).

Assim, ao se constituir em várias habilidades a serem desenvolvidas no processo de alfabetização, a CF exerce um papel essencial, contribuindo significativamente para o desenvolvimento inicial da leitura e da escrita. Ao abordar a CF, é essencial compreender que ela envolve "[...] diferentes tipos de habilidades metalinguísticas que nós, seres humanos, desenvolvemos ao longo da vida e que têm um impacto na forma como lidamos com a linguagem escrita" (Morais, 2019, p. 42). Dessa forma, falar em CF significa tratar de habilidades metafonológicas, definidas como a "[...] capacidade de manipulação das unidades sonoras da língua" (Pessoa; Morais, 2010, 14 p. 117), as quais se manifestam em diferentes níveis da estrutura da palavra, como sílabas, rimas, aliterações e fonemas.

Além disso, quando se discute a relação da CF com o processo de alfabetização, é indispensável destacar que, para que os estudantes alcancem a compreensão do princípio alfabético, é necessário que desenvolvam progressivamente os diferentes níveis de CF que favorecem essa conquista. Para que compreendam a lógica da escrita alfabética e a correspondência entre sons e letras, torna-se imprescindível, como enfatiza Soares (2016, p. 166), "[...] que dissociem significante e significado, isto é, que dirijam sua atenção para o estrato fônico das palavras, desligando-o do estrato semântico [...]". Somente a partir desse deslocamento de foco é possível avançar no desenvolvimento da consciência fonológica e de seus diferentes níveis:

> Inicialmente, a criança aprende que a palavra é uma cadeia sonora representada por uma cadeia de letras, e compreende a diferença entre o significante e o significado – consciência lexical. Em seguida, a criança torna-se capaz de segmentar a cadeia sonora da palavra em sílabas, e representa as sílabas por conjuntos de letras – consciência silábica. Finalmente, ela identifica fonemas nas sílabas e os representa por letras – consciência fonêmica (Soares, 2020, p. 78).

Portanto, a consciência lexical permite que a criança compreenda o que é uma palavra e perceba que as palavras podem compartilhar partes semelhantes, como ocorre nas rimas, quando há correspondência entre os sons finais, e nas aliterações, que referem-se à semelhança entre os sons iniciais das palavras.

No desenvolvimento da consciência silábica, o estudante adquire a capacidade de segmentar palavras em sílabas, que "[...] são a menor unidade da fala que pode ser produzida isoladamente, com independência [...]" (Soares, 2016, p. 185). Esse conhecimento, segundo Soares (2016), antecede a fonetização da escrita, pois as crianças, inicialmente, demonstram mais facilidade em perceber e dividir os sons da fala em sílabas, que posteriormente serão representadas por letras.

Já na consciência fonêmica, a criança passa a reconhecer que as palavras são compostas por unidades ainda menores que as sílabas: os fonemas, definidos como "[...] segmentos abstratos da estrutura fonológica da língua, não pronunciáveis e não audíveis isoladamente [...]", representados "[...] por letras ou grafemas" (Soares, 2016, p. 207).

Ao desenvolver as diversas habilidades que estão implicadas na CF e em seus níveis, o educando reflete sobre as unidades sonoras que formam as palavras. Morais e Silva (2022) destacam que essas habilidades são fundamentais "tanto para compreender como o sistema de escrita alfabética [...] funciona, quanto para aprender os valores sonoros das letras e usar tais convenções ao ler e escrever palavras" (Morais; Silva, 2022, p. 206). Assim, tornam-se habilidades essenciais a serem trabalhadas na escola, desde a Educação Infantil.

Ao tratar do desenvolvimento da CF, é preciso considerar as variadas formas de manipular as unidades sonoras, como sílabas, fonemas, rimas e aliterações, por meio de operações cognitivas como contar, segmentar, unir, identificar e comparar, seja no início, meio ou fim das palavras. Diante disso, ao definir quais habilidades de consciência fonológica serão desenvolvidas em sala de aula, é fundamental que o professor considere as hipóteses de escrita da criança, à luz da teoria da psicogênese da língua escrita. Por exemplo, crianças

na hipótese pré-silábica ainda não estabeleceram a correspondência entre fala e escrita, o que exige propor atividades que favoreçam a compreensão de que os enunciados orais podem ser representados graficamente por letras convencionais, uma vez que, nesse estágio, suas produções podem ser compostas por traços, desenhos ou outros símbolos.

Nesse contexto, cabe ao alfabetizador estar atento às hipóteses elaboradas pelos estudantes, oferecendo situações didáticas que ampliem sua compreensão sobre a natureza da língua escrita, e promovendo tanto o contato sistemático com as letras quanto a consciência dos sons que essas representam. Em outras palavras, é fundamental articular, de forma intencional e planejada, três eixos que se desenvolvem simultaneamente: o processo de conceitualização da escrita, o desenvolvimento da CF e o conhecimento das letras (Soares, 2016, 2020).

Dessa forma, buscando contribuir para a aprendizagem inicial da língua escrita de maneira lúdica, compartilhamos três jogos didáticos produzidos no Lab/UFJF, que visam ao desenvolvimento da consciência fonológica, com ênfase no nível de consciência silábica.

3. TRÊS JOGOS DIDÁTICOS E O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA SILÁBICA

Os três jogos confeccionados foram pensados para o desenvolvimento da consciência silábica na alfabetização, que não se relaciona com a silabação ou com o ensino de famílias silábicas, pois o propósito é promover uma reflexão sobre os "pedaços sonoros" que compõem as palavras. Dois dos jogos que serão apresentados foram elaborados para o trabalho em pequenos grupos de crianças, enquanto um foi criado para ser jogado com toda a turma.

Todo esse material está disponibilizado gratuitamente e pode ser baixado por meio do QR Code abaixo:

Imagem 1. QR Code para acesso aos jogos didáticos de alfabetização

Fonte: gerado pelos autores na Plataforma Canva.

Jogo "Batalha das sílabas"

O primeiro jogo, "Batalha das sílabas", foi concebido como uma adaptação do jogo "Batalha de palavras", que integra a Caixa de Jogos de Alfabetização do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). O material elaborado é composto por 1 tabuleiro, 1 dado, 4 pinos de cores diferentes, 1 carta com as regras e 31 cartas com imagens, cujos nomes variam de acordo com o número de sílabas. O jogo pode ser realizado por dois a quatro participantes, que percorrem a trilha contendo diferentes casas com imagens e comandos, conforme ilustrado na imagem a seguir.

Imagem 2. Jogo "Batalha das sílabas"



Fonte: acervo do Laboratório de Alfabetização/UFJF.

Os jogadores percorrerão o tabuleiro com o objetivo de obter o maior número de cartas ao final. Para isso, devem seguir as regras do jogo, nas quais, inicialmente, cada jogador escolhe a cor do pino, organiza as cartas viradas para baixo em um monte e, em seguida, lança o dado. O jogador que obtiver o maior número de pontos começa a partida. Estabelecida a sequência, cada jogador, em sua vez, lança o dado e avança pelo tabuleiro, partindo da casa "Início", conforme a direção indicada.

Ao cair em uma casa com imagem, o jogador deve segmentar oralmente a palavra correspondente, contar o número de sílabas e, em seguida, retirar uma carta do monte para repetir as mesmas ações. Na sequência, ele deve comparar o número de sílabas das duas imagens. Se o número de sílabas da carta for maior do que o da imagem no tabuleiro, o jogador fica com a carta. Caso seja menor, ele deve descartar a carta em outro monte. Em caso de empate no número de sílabas, o jogador retira outra carta do monte. Se o número de sílabas da carta for maior do que o da imagem do tabuleiro, o jogador fica com todas as cartas retiradas; caso contrário, deve descartar todas as cartas no outro monte. Dessa forma, o

jogador só ficará com a carta se o número de sílabas dela for maior do que o da imagem no tabuleiro.

O tabuleiro também apresenta outras casas, como a do "perdeu a vez", em que o jogador ao cair nela, não faz nenhum movimento. Já nas casas de "avance casas" e "volte casas", o jogador deve avançar ou voltar o número de casas indicadas sobre elas. O jogo só termina quando todas as cartas do monte acabarem e o vencedor será quem, ao final do jogo, ficar com o maior número de cartas.

Para a elaboração do jogo, foi considerado o uso de diferentes imagens reais, cujos nomes contemplam variações na quantidade de sílabas, abrangendo palavras com uma, duas, três, quatro e cinco sílabas.

Imagem 3. Cartas do jogo "Batalha das sílabas"



Fonte: acervo do Laboratório de Alfabetização/UFJF.

A criação do jogo iniciou-se após a seleção das palavras, com a busca de imagens a elas correspondentes em sites com bancos de figuras gratuitas e de direitos autorais livres. Nessa etapa, foram selecionadas 51 imagens. Em seguida, partimos para a construção do tabuleiro. Inicialmente, ele tinha uma trilha com as marcações de início e chegada. Mas, diante dos primeiros testes, devido ao fato de ser um jogo que envolve também a sorte, os objetivos não estavam sendo alcançados, sendo necessário fazer alterações.

Influenciados por outro jogo de tabuleiro, "Mundo dos Negócios", do Projeto Criança Feliz, reformulamos a trilha, que deixou de ter um ponto de início e chegada. Em vez disso, adotamos um circuito contínuo, no qual o jogador parte da casa "Início" e permanece percorrendo a trilha durante toda a partida, seguindo as regras e comandos a cada rodada até que alguém vença. Após verificar e testar o novo tabuleiro, iniciamos a confecção do material, que foi impresso em folhas de maior gramatura e plastificado para garantir maior durabilidade e facilitar o manuseio no contexto pedagógico.

Imagem 4. Tabuleiro do jogo "Batalha das sílabas"



Fonte: acervo do Laboratório de Alfabetização/UFJF.

É importante destacar que o material produzido foi pensado em cada detalhe. O design das cartas, por exemplo, inclui bordas arredondadas para evitar que as crianças se machuquem, além de imagens em tamanho adequado para melhor visualização. Também foram cuidadosamente definidos o detalhamento das regras, as posições dos comandos e imagens nas casas da trilha, o tipo de letra utilizado no tabuleiro e o uso de símbolos para garantir a compreensão de todas as crianças, inclusive daquelas que ainda não sabem ler convencionalmente. Além disso, cores e o verso das cartas foram escolhidos para tornar o material ainda mais atrativo. Outro aspecto relevante foi a decisão de utilizar apenas imagens nas cartas, sem palavras escritas. Isso se deve ao fato de que se espera que o alfabetizando concentre sua atenção nos segmentos sonoros, neste caso, as sílabas orais, que compõem as palavras.

Jogo "Duelo das sílabas"

O outro jogo, intitulado "Duelo das sílabas", também é uma adaptação do jogo "Batalha de palavras" (CEEL/UFPE), mas foi pensado para ser jogado com toda a turma. Assim como o primeiro, é um jogo em que os jogadores devem percorrer uma trilha. No entanto, sua estrutura se altera, pois a trilha é montada no chão. O jogo é composto por 12 fichas para formar a trilha, 1 dado grande com imagens em cada face, 2 pinos de cores diferentes, 1 carta com as regras e 32 cartas com imagens, cujos nomes variam quanto ao número de sílabas. Para ser jogado, é necessária a formação de dois grandes grupos na sala de aula.

Imagem 5. Jogo "Duelo das sílabas"

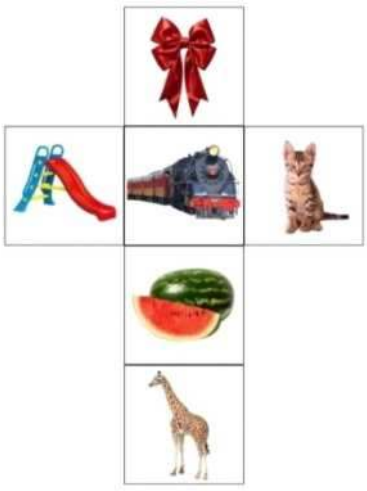


Fonte: acervo do Laboratório de Alfabetização/UFJF

O objetivo principal deste jogo é chegar primeiro ao final da trilha. Para isso, inicialmente, é primordial montar a trilha no chão com as fichas numeradas, sendo a primeira casa a ficha "Início" e a última, a ficha de "Chegada", acompanhadas das fichas com números na ordem crescente. Em seguida, as cartas com as imagens são organizadas viradas para baixo em um monte, e cada grupo escolhe um pino. Depois, deve-se decidir, por meio da sorte (como "par ou ímpar") ou de outra forma, qual grupo iniciará a partida. Na sua vez, os grupos devem obedecer às regras do jogo.

Em cada rodada, um representante de um dos grupos deve lançar o dado, segmentar e contar o número de sílabas do nome da imagem que saiu e retirar uma carta do monte, fazendo também a segmentação e contagem das sílabas orais.

Imagem 6. Dado aberto do jogo "Duelo das Sílabas"



Fonte: acervo do Laboratório de Alfabetização/UFJF.

Ao comparar as imagens da carta e do dado, se o número de sílabas da carta for maior que o do dado, o jogador avança uma casa na trilha. Caso contrário, ele deve descartar a carta em outro monte. Em caso de empate no número de sílabas, o jogador mantém a carta e lança o dado novamente. O jogador só avança na trilha quando o número de sílabas da carta escolhida for maior que o da imagem do dado. O jogo termina quando um dos grupos ultrapassa a linha de chegada.

Na busca de alcançar os mesmos objetivos que o outro jogo, para o "Duelo das sílabas", utilizamos um dado diferenciado (Imagem 6), não com números, mas sim com imagens selecionadas, que contemplassem a variação silábica, ou seja, imagens com uma, duas, três, quatro e cinco sílabas. Além disso, para o jogo, foram selecionadas um total de 38 imagens, usando os mesmos critérios do jogo anterior, ou seja, a diversidade de imagens cujos nomes variam quanto ao número de sílabas e sua estrutura silábica, imagens reais e, também, livre de direitos autorais.

As imagens das cartas e do dado foram selecionadas a partir das já utilizadas no jogo "Batalha das sílabas". Novamente, foram utilizadas apenas imagens, sem texto escrito nas cartas, pois ao comparar as imagens e realizar a contagem das sílabas, as crianças precisarão refletir mais atentamente sobre os segmentos sonoros.

Após a seleção das imagens e organização do arquivo com a estrutura do jogo, partimos para os testes e criação das regras. A partir do uso de um protótipo foi possível pontuar detalhes que precisavam ser reajustados. Em seguida, foi o momento de confecção do material com a impressão e plastificação.

Imagem 7. Cartas do jogo "Duelo das Sílabas"



Fonte: acervo do Laboratório de Alfabetização/UFJF.

Vale ressaltar que, assim como no jogo anterior, esse foi pensado em seus mínimos detalhes, confeccionando as cartas maiores (18 cm x 12 cm), bem como o dado, para que ao ser jogado, todas as crianças da turma conseguissem visualizar qual era a imagem durante as rodadas. Os números da trilha e a escrita com letras grandes, as cores diferentes usadas para distinguir o começo e final da trilha. E, ainda, o uso novamente de bordas arredondadas das cartas para que as crianças não se machuquem.

Jogo "Trilha da sílaba inicial"

O último jogo produzido é composto por 1 tabuleiro com uma trilha, 1 carta com as regras do jogo, 1 carta com o banco de imagens e 3 conjuntos de cartas: 6 cartas com borda vermelha contendo figuras, 6 cartas com borda verde, também ilustradas com imagens, e 20 cartas com borda preta, que apresentam os desafios do jogo. Esse terceiro jogo, cujo título é "Trilha da sílaba inicial", é ideal para ser jogado em duplas.

Imagem 8. Tabuleiro do jogo "Trilha da sílaba inicial"



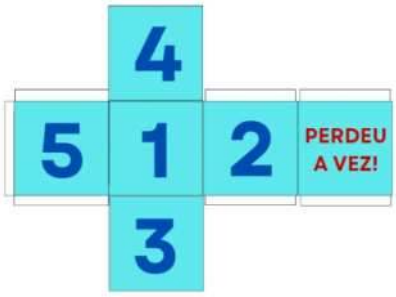
Fonte: acervo do Laboratório de Alfabetização/UFJF.

Vence o jogo quem primeiro chegar ao final da trilha, cumprindo todos os desafios ao longo do percurso. Para isso, as cartas serão, inicialmente, distribuídas de acordo com a cor escolhida por cada jogador: um ficará com as cartas de borda verde, como pode ser observado na imagem anterior, e o outro com as cartas de borda vermelha. Essas cartas de borda vermelha e verde formam pares com as imagens do tabuleiro, relacionando-se à sílaba inicial da palavra. Recomenda-se que elas sejam organizadas enfileiradas sobre a mesa, lado a lado e visíveis, facilitando a análise e a comparação durante o jogo. Em contrapartida, as cartas de borda preta, que correspondem aos desafios, devem ser colocadas em um monte no centro da mesa, embaralhadas e viradas para baixo, ao alcance de todos os

jogadores.

Para iniciar, os jogadores lançam o dado, e quem tirar o maior número começa. Ao jogar, o jogador avança conforme o número sorteado. Se cair na face "Perdeu a vez" do dado, ele não joga a rodada. Insta esclarecer que o dado foi adaptado para evitar avanços rápidos que encurtem o jogo.

Imagem 9. Dado do jogo "Trilha da sílaba inicial



Fonte: acervo do Laboratório de Alfabetização/UFJF.

Ao parar em uma casa com figura, o jogador deve identificar, entre suas cartas (de borda verde ou vermelha), qual carta contém uma figura cuja sílaba inicial é a mesma da imagem em que parou no tabuleiro. Por exemplo, ao cair na figura da "cenoura" no tabuleiro, o jogador que estiver com as cartas de borda vermelha deverá reconhecer que "cebola" inicia com o mesmo som de "cenoura". Se errar, ele voltará para a casa que estava. Nas casas com o símbolo de uma mão, ele não avança e passa a vez para outro jogador. Nas casas de desafio, o jogador tira uma carta de borda preta do monte e responde à pergunta; errando, também retorna à posição anterior.

Caso ultrapasse a última casa da trilha, o jogador deve responder a um desafio final para vencer. É importante que o professor oriente as crianças, antes que avancem na trilha, conforme o número sorteado no dado, a contar as casas com o dedo, a fim de evitar que se percam durante o percurso.

Um dos objetivos específicos do jogo é que o aluno consiga identificar e isolar a sílaba inicial do nome da imagem apresentada na trilha, comparando-a com os nomes das imagens de suas cartas (com borda verde ou vermelha) para encontrar o par correspondente. Pensando nisso, as cartas de borda preta, com os desafios, foram pensadas para trabalhar algumas habilidades, sendo a primeira delas, a capacidade de identificar e comparar oralmente as sílabas iniciais das palavras. A segunda, consiste em isolar oralmente a sílaba inicial de uma palavra e dizê-la. A terceira, exige que o aluno consiga também isolar a sílaba

inicial de uma palavra e dizer outra palavra com a mesma sílaba. A quarta, condiz com a capacidade de dizer uma palavra com uma sílaba inicial pré-determinada. E, por último, a habilidade de segmentar e enumerar as sílabas orais de cada palavra.

Assim, considerando as cinco habilidades que o jogo pretende desenvolver, as 20 cartas com desafios foram distribuídas equitativamente, com quatro cartas para cada habilidade. Essa divisão assegura que todas as habilidades sejam trabalhadas de forma equilibrada, proporcionando ao aluno a oportunidade de praticar cada uma delas ao longo do jogo.

Esse jogo, diferentemente dos dois anteriores, foi produzido com imagens livres de direitos autorais da plataforma Canva. A seleção dessas figuras considerou, sobretudo, a variação de palavras que se iniciam com sílabas formadas por diferentes consoantes e vogais (**ca**valo – **ov**elha – **ce**bola – **pi**ano – **bu**raco etc.). A confecção seguiu os mesmos critérios explicitados anteriormente, utilizando material impresso em papel de maior gramatura e plastificado, além de cartas com bordas arredondadas.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os três jogos apresentados neste trabalho foram desenvolvidos com o propósito de, além de contribuir para o desenvolvimento da consciência fonológica, especialmente da consciência silábica e lexical, servirem como um recurso efetivo na prática docente, considerando que, no processo de alfabetização, é fundamental que o professor diversifique suas estratégias pedagógicas para favorecer a aprendizagem dos alunos.

A partir da produção desses materiais, destacamos algumas considerações que devem ser levadas em conta ao criar jogos autorais voltados para o desenvolvimento da consciência fonológica no processo de alfabetização das crianças. A primeira delas é sobre a importância de refletir acerca dos objetivos que se pretende alcançar com o material elaborado, levando em consideração as complexidades envolvidas nas habilidades de consciência fonológica, nas diferentes operações cognitivas e nas unidades sonoras da língua que a criança irá explorar.

Ademais, é fundamental que o jogo não perca seu sentido lúdico ao ser utilizado com finalidade didática. Como salienta Souza (2020), "jogar de forma planejada, organizada e visando à construção de conhecimento requer a tomada de uma série de procedimentos que permitam o desenvolvimento do jogo" (Souza, 2020, p. 163). Entre esses procedimentos, destacam-se a escolha do material, o formato do jogo, o design, a mediação, as orientações

ao jogar e as observações realizadas antes, durante e após a aplicação do jogo.

Defendemos que o jogo didático é um material que proporciona uma reflexão mais significativa na alfabetização, contribuindo para que os educandos avancem em seu processo de aprendizagem da língua escrita. Isso porque, muitas vezes, o uso exclusivo de atividades impressas ou do livro didático pode tornar as aulas monótonas, gerando desmotivação e perda de interesse por parte dos alunos. Associado a isso, o planejamento se torna elemento fundamental para práticas pedagógicas que efetivamente promovam a aprendizagem no contexto da alfabetização. Nesse sentido, como destaca Soares (2020), planejar significa definir metas a serem alcançadas, que nortearão os caminhos a serem percorridos numa proposta de "alfabetização com método".

Além do aspecto didático, a utilização de jogos na alfabetização também assume um caráter político e democrático. Garantir o acesso a uma educação de qualidade é um direito de todas as crianças, o que pressupõe oferecer metodologias que respeitem os tempos e ritmos de aprendizagem dos estudantes. Nessa perspectiva, pensar em práticas pedagógicas inclusivas também implica reconhecer a importância do papel do professor na construção de uma escola que assegure o direito de aprender a todos.

Ademais, para que os docentes consigam proporcionar aos estudantes uma aprendizagem dinâmica e prazerosa por meio dos jogos, é indispensável que contem com as condições necessárias para isso. Isso envolve acesso à formação continuada, oportunidades de ampliar seus conhecimentos sobre didáticas de alfabetização, recursos para a produção de materiais didáticos, além de tempo adequado para o planejamento e elaboração de atividades, entre outros fatores que impactam diretamente tanto o desenvolvimento profissional dos professores quanto o aprendizado dos alunos.

Assim, ao investir em estratégias diversificadas e significativas, os professores contribuirão para a formação de alunos críticos, reflexivos e autônomos, garantindo que todos tenham oportunidades reais de aprender e se desenvolver plenamente.

5. REFERÊNCIAS

MORAIS, Artur Gomes de. A apropriação do sistema de notação alfabética e o desenvolvimento de habilidades de reflexão fonológica. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 39, n.3, p. 35-48, 2004.

MORAIS, Artur Gomes de. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização.** Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

MORAIS, Artur Gomes de; SILVA, Alexsandro. Jogos que promovem a consciência fonológica: como ajudam a compreender o sistema de escrita alfabética e suas convenções?. In: ARAÚJO, Liane Castro de; CAMINI, Patrícia; NOGUEIRA, Gabriela Medeiros; ZASSO, Silvana Maria Bellé (Orgs.). **Alfabetização:** saberes docentes, recursos didáticos e laboratórios formativos. Curitiba: CRV, p. 203-219, 2022.

PESSOA, Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves; MORAIS, Artur Gomes de. Relações entre habilidades metafonológicas, explicitação verbal e desempenho ortográfico. **Cadernos de Educação** (UFPel), n. 35, p. 109-138, 2010.

SOARES, Magda. **Alfaletrar:** toda criança pode aprender a ler e a escrever. 1.ed. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, Magda. **Alfabetização:** a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

SOUZA, Aline Gomes de. **Jogos de alfabetização:** uma análise de acervos disponíveis em escolas da rede pública de ensino. 2020. 241f. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2020.

DO DIAGNÓSTICO À INTERVENÇÃO: práticas de escrita com foco nas regularidades ortográficas do "R"

LUCIANE VASCONCELOS RODRIGUES[1]
https://orcid.org/0009-0004-9446-4742
lucianecajuru@gmail.com

ILSA DO CARMO VIEIRA GOULART[2]
https://orcid.org/0000-0002-9469-2962
ilsa.goulart@ufla.br

RESUMO

O estudo parte da constatação de que muitos alunos apresentam dificuldades no uso correto dessas regras, refletidas em erros frequentes em suas produções escritas. O objetivo central foi identificar as principais dificuldades ortográficas e sua relação com a apropriação do sistema de escrita, por meio de atividades aplicadas a crianças do 5º ano do ensino fundamental. Para isso, adotou-se uma metodologia qualitativa, que combinou revisão bibliográfica sobre escrita alfabética e ortográfica, com uma pesquisa participante, em que foram aplicadas atividades diagnósticas para mapear e categorizar os erros. A partir desses dados, fundamentados nos estudos de Morais (1998, 2012, 2022), Ferreiro (2011), Pessoa (2020) e Soares (2022), foram elaboradas e implementadas intervenções pedagógicas focadas nas regularidades contextuais da ortografia, especialmente em relação à grafia do fonema /r/. Os resultados indicaram que um número significativo de crianças apresentou dificuldades nas regularidades contextuais. As intervenções realizadas promoveram uma redução nos erros ortográficos, evidenciando avanços na apropriação do sistema de escrita ortográfica e, consequentemente, na consolidação da alfabetização. Dessa forma, o estudo ressalta a importância de intervenções pedagógicas sistematizadas, que estimulem a reflexão e a autonomia dos alunos no domínio da escrita ortográfica.

Palavras-chave: Sistema de escrita alfabética. Consolidação da alfabetização. Ortografia. Intervenção pedagógica.

FROM DIAGNOSIS TO INTERVENTION: practices focused on the orthographic regularities of the "R"

ABSTRACT

The study is based on the observation that many students struggle with the correct use of these rules, which is reflected in frequent errors in their written productions. The main objective was to identify the primary orthographic difficulties and their relationship with the appropriation of the writing system, through activities carried out with 5th-grade elementary school children. To this end, a qualitative methodology was adopted, combining a literature review on alphabetic and orthographic writing with a participatory research approach, in which diagnostic activities were used to map and categorize the errors. Based on these data, and

1 - Rede Estadual de Educação de Cajuru. Cajuru, Minas Gerais (MG), Brasil. Mestra em Educação, Universidade Federal de Lavras.
2 - Universidade Federal de Lavras, Lavras, Minas Gerais (MG), Brasil. Pós-doutorado em Educação pela Universidade de Barcelona. Doutora em Educação. Professora do Departamento de Gestão Educacional, Teorias e Práticas de Ensino (DEP) e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Lavras (PPGE-UFLA). Bolsista Produtividade FAPEMIG-CNPq.

grounded in the studies of Morais (1998, 2012, 2022), Ferreiro (2011), Pessoa (2020) and Soares (2022), pedagogical interventions were designed and implemented, focusing on orthographic contextual regularities, especially regarding the spelling of the phoneme /r/. The results indicated that a significant number of children showed difficulties with contextual regularities. The interventions carried out led to a significant reduction in orthographic errors, demonstrating progress in the consolidation of the orthographic writing system. Thus, the study highlights the importance of systematic pedagogical interventions that encourage student reflection and autonomy in mastering orthographic writing.

Keywords: Alphabetic writing system. Orthography. Consolidation of literacy. Pedagogical intervention.

DEL DIAGNÓSTICO A LA INTERVENCIÓN: prácticas centradas en las regularidades ortográficas de la "R"

RESUMEN
El estudio se basa en la observación de que muchos estudiantes tienen dificultades en el uso correcto de estas reglas, lo que se refleja en errores frecuentes en sus producciones escritas. El objetivo principal fue identificar las principales dificultades ortográficas y su relación con la apropiación del sistema de escritura, a través de actividades aplicadas a niños de 5º grado de enseñanza básica. Para ello, se adoptó una metodología cualitativa, que combinó una revisión bibliográfica sobre la escritura alfabética y ortográfica, con una investigación participante, en la que se aplicaron actividades diagnósticas para mapear y categorizar los errores. A partir de estos datos, basados en los estudios de Morais (1998, 2012, 2022), Ferreiro (2011), Pessoa (2020) y Soares (2022), se desarrollaron e implementaron intervenciones pedagógicas centradas en las regularidades contextuales de la ortografía, especialmente en relación con la ortografía del fonema /r/. Los resultados indicaron que un número significativo de niños tenían dificultades en las regularidades contextuales. Las intervenciones llevadas a cabo promovieron una reducción de las faltas de ortografía, evidenciando avances en la apropiación del sistema de escritura ortográfica y, en consecuencia, en la consolidación de la alfabetización. Así, el estudio destaca la importancia de las intervenciones pedagógicas sistematizadas, que estimulen la reflexión y la autonomía de los estudiantes en el dominio de la escritura ortográfica.

Palabras clave: Sistema de escritura alfabética. Consolidación de la alfabetización. Ortografía. Intervención pedagógica.

1. INTRODUÇÃO

A instituição escolar tem um papel fundamental na consolidação da prática de escrita, por meio de um currículo estruturado, busca-se a efetivação do processo de alfabetização, bem como favorecer a apropriação progressiva da escrita ortográfica pelos estudantes. Nessa perspectiva, o presente artigo apresenta os resultados de uma pesquisa de mestrado (Rodrigues, 2025), com ênfase no processo de aquisição do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), com especial atenção à escrita ortográfica. A investigação envolveu, também, a aplicação de atividades diagnósticas e de intervenção no contexto escolar.

O SEA foi analisado em suas particularidades, com atenção aos aspectos relacionados à consolidação da ortografia no decorrer do processo de alfabetização. A pesquisa apoiou-se, principalmente, nos estudos conceituais sobre SEA e a escrita ortográfica desenvolvidos por Artur Gomes de Morais (1998, 2012, 2022), assim como nas contribuições de Magda Soares (2022) acerca da alfabetização.

Desse modo, destaca-se a necessidade de classificar, analisar e compreender os erros ortográficos, com o intuito de desenvolver estratégias pedagógicas de intervenção. É preciso reconhecer que esses erros não apenas causam constrangimento a quem os comete, mas também trazem prejuízos educacionais, dificultando a aplicação das normas da língua escrita em contextos formais de comunicação.

Nesse sentido, Morais e Teberosky (1994) ressaltam que o desconhecimento da ortografia ainda é uma das principais causas de fracasso escolar e exclusão social. Para eles, o estudo da aprendizagem ortográfica é relevante pelas suas implicações pedagógicas e sociais, bem como por incentivar o avanço das pesquisas psicolinguísticas, aprofundando o entendimento sobre a notação da língua escrita.

Tendo em vista que a alfabetização se configura como um processo evolutivo, em que o domínio da escrita ortográfica representa uma etapa fundamental, a investigação foi orientada pelo seguinte problema de pesquisa: quais são as principais dificuldades ortográficas apresentadas por alunos do 5º ano do ensino fundamental? E, a partir da identificação dessas dificuldades, quais ações de intervenção podem ser propostas para auxiliar os estudantes em seu enfrentamento?

Diante disso, assume-se como objetivo identificar as dificuldades ortográficas apresentadas por crianças do 5º ano do Ensino Fundamental e propor atividades de intervenção pedagógica. Para isso, realizou-se uma pesquisa participante de abordagem qualitativa. A metodologia compreendeu, em um primeiro momento, a realização de uma revisão bibliográfica voltada aos conceitos relacionados à escrita alfabética e ortográfica. Na etapa seguinte, foi conduzida a aplicação de uma atividade diagnóstica com estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental, com o propósito de gerar o material necessário à análise e categorização dos erros observados. Os dados obtidos serviram de base para a elaboração de intervenções pedagógicas direcionadas às dificuldades identificadas.

Desse modo, apresentamos a seguir, os principais conceitos que fundamentaram a pesquisa. Foram analisados a natureza do SEA e aspectos centrais da escrita ortográfica, oferecendo uma compreensão do tema, no sentido de sustentar a análise realizada.

2. NATUREZA DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA (SEA)

A escrita constitui uma tecnologia capaz de transcender barreiras temporais e espaciais, desempenhando papel fundamental na organização social. Em contextos acadêmicos e em diversas outras esferas sociais, sua relevância é inquestionável, pois permite a comunicação, a expressão de ideias e exerce função central na preservação e difusão do conhecimento.

No contexto escolar, essa importância se manifesta desde os primeiros anos da educação infantil, quando as crianças são progressivamente introduzidas ao sistema alfabético. Inicialmente, desenvolvem o reconhecimento do alfabeto, dos sons das letras e das sílabas. À medida que avançam na escolaridade, ampliam sua compreensão acerca da gramática, da pontuação, da ortografia e da organização textual.

Sob essa perspectiva, o aprendizado da escrita se revela uma tarefa desafiadora, pois exige tanto o domínio técnico quanto a apropriação simbólica da linguagem. Soares (2022), considera que se trata de um processo complexo, que requer tanto a habilidade de escrever quanto a compreensão do papel e da importância da escrita no contexto em que se está inserido.

Diante disso, torna-se indispensável abordar as questões conceituais que fundamentam a análise da escrita alfabética. A primeira dessas questões refere-se à conceituação do SEA. Quais são, de fato, as principais características desse sistema? Qual é sua natureza estrutural e funcional? Por conseguinte, refletir sobre essas questões é fundamental na compreensão da complexidade do processo de aquisição da escrita.

Para responder a tais questionamentos, é necessário considerar que a natureza do SEA tem sido amplamente debatida, em pesquisas e estudos de autores como Morais (2012) e Soares (2022), especialmente no que se refere à sua definição. Trata-se de uma discussão relevante, pois a forma como o SEA é compreendido, impacta diretamente as práticas pedagógicas voltadas à alfabetização.

Sob esse viés, a escrita pode assumir duas concepções — como representação da linguagem ou como código de transcrição das unidades sonoras — e essa distinção repercute diretamente nas práticas pedagógicas e nas estratégias de ensino voltadas ao desenvolvimento da competência escrita. Nas palavras de Ferreiro (2011, p. 14), "a escrita pode ser concebida de duas formas muito diferentes e, conforme o modo de considerá-la, as consequências pedagógicas mudam drasticamente".

Desse modo, a forma como se define o SEA não se restringe a uma questão terminológica, mas implica diretamente nas concepções e práticas de ensino que orientam o processo de aprendizagem da leitura e da escrita. De acordo com Morais (2012) e Soares (2022), é preciso reconhecer que o SEA se configura como um sistema dinâmico e multifacetado, e que tem como principal função a representação da linguagem oral. Nesse sentido, a escrita atua como um sistema de representação que converte sons, palavras e ideias em símbolos visuais.

Quando a criança inicia seu contato com a língua escrita, mesmo antes da escolarização formal, ela começa a construir esse sistema de representação. Ao tentar compreender como os símbolos gráficos correspondem aos sons da fala, a criança formula hipóteses sobre o funcionamento da escrita.

Além disso, segundo Moraes (2012) e Soares (2022), é possível afirmar que para a criança, no decorrer de seu desenvolvimento e aprendizagem, a escrita desempenha uma função dual: atua como um sistema de representação que possibilita a expressão de ideias e sons, e como um sistema notacional que organiza e estrutura essas expressões de forma compreensível. Essa visão ressalta a necessidade de aprofundar a compreensão desses conceitos, a fim de promover um ensino que leve em conta tanto os aspectos técnicos da escrita, quanto a compreensão de seu papel na comunicação, bem como de se reconhecer que o SEA ao ser concebido simultaneamente como sistema de representação e como sistema notacional, apresenta dimensões distintas, porém indissociáveis.

Enquanto o sistema de representação refere-se à correspondência entre sons da fala e sinais gráficos, ou seja, à relação entre fonemas e letras, o sistema notacional diz respeito à organização visual da escrita no espaço gráfico, incluindo regras de pontuação, paragrafação e disposição textual. Ambos os aspectos operam de forma integrada na construção do conhecimento escrito, sendo essenciais para o desenvolvimento da competência escritora.

Esses processos são indissociáveis, pois a eficácia da comunicação escrita depende diretamente da interação entre o sistema de representação e o sistema notacional. Uma representação gráfica que desconsidere as convenções notacionais pode comprometer a clareza e a compreensão da mensagem. Por outro lado, a aplicação de normas notacionais sem uma correspondência adequada entre sons e grafemas também inviabiliza a função comunicativa da escrita. Segundo os estudos de Soares (2022), ambos os sistemas devem operar de maneira articulada para garantir uma produção textual compreensível.

Desse modo, compreender a natureza do SEA exige uma análise integrada, uma vez que a interação entre o sistema de representação e o sistema notacional é essencial para que a criança desenvolva a capacidade de escrever e compreenda a importância da organização textual na expressão de suas ideias. Para consolidar a aprendizagem da escrita, é necessário que o aluno, inicialmente, compreenda que a escrita representa a linguagem oral e, em seguida, assimile as convenções notacionais que orientam a disposição gráfica das palavras e frases no texto.

Nesse processo de consolidação da escrita, destaca-se ainda o papel do sistema ortográfico, que atua como um componente fundamental na expressão escrita. Ele fornece um conjunto de convenções que orientam a grafia correta das palavras. Desse modo, Moraes (2022) considera que essas normas, embora compartilhem princípios gerais, variam conforme a língua, refletindo aspectos históricos e estruturais próprios de cada idioma.

De acordo com Morais (1998) a ortografia é entendida como uma convenção social que simplifica a comunicação escrita, estabelecendo padrões para a grafia das palavras, ou seja, "a forma correta das palavras é sempre uma convenção, algo que se define socialmente" (Morais, 1998, p. 19). Essa perspectiva destaca a importância da ortografia em padronizar as variantes linguísticas de uma língua, bem como em promover a coesão social, garantindo a compreensão mútua em diferentes contextos sociais.

No contexto educacional, o ensino da ortografia requer o desenvolvimento progressivo das habilidades linguísticas dos estudantes. Ressalta-se que a aprendizagem da escrita ortográfica é um processo contínuo, que vai além da simples memorização de regras, envolvendo a compreensão, a reflexão sobre as particularidades da escrita e a aplicação consciente das convenções ortográficas.

Morais (1998, p. 61) considera que, "por ser um conhecimento do tipo convencional e normativo, não devemos apostar na ideia de que o aluno vá descobri-lo sozinho. Ele precisará de modelos que estimulem a reflexão sistemática sobre as características de nossa norma ortográfica". Essa perspectiva enfatiza a importância de oferecer instrução direta sobre as normas ortográficas, ao mesmo tempo em que cria um ambiente que incentive a exploração e a prática autônoma da escrita. Assim, os alunos aprendem as regras, motivados a refletir sobre elas, o que facilita a sua internalização e aplicação.

Para tanto, é fundamental compreender as normas ortográficas, o que implica tanto a análise das regularidades quanto a memorização das irregularidades. Conforme Morais (2007, p. 11), "[...] a norma ortográfica de nossa língua contém tanto aspectos regulares, isto

é, determinados por certas regras que podem ser aprendidas pela compreensão, quanto irregularidades, que precisam ser memorizadas".

Nesse sentido, as regularidades ortográficas correspondem aos padrões e regras que orientam a escrita das palavras, possibilitando uma correspondência relativamente previsível entre sons (fonemas) e letras ou grupos de letras (grafemas). Nesse sentido, Morais e Almeida (2022) classificam essas regularidades em três tipos principais: diretas, contextuais e morfológicas, cada uma com uma função específica na compreensão e aplicação das normas ortográficas. Algumas regularidades são mais simples e permitem uma correspondência direta e imediata entre sons e letras, enquanto outras demandam maior atenção ao contexto e a regras específicas, exigindo dos estudantes um entendimento aprofundado da ortografia.

Por outro lado, as irregularidades ortográficas englobam os padrões de escrita que não seguem as regras convencionais de correspondência previsível entre sons e letras. Essas exceções representam um desafio considerável para os aprendizes da leitura e da escrita, pois requerem memorização e prática constante para que sejam internalizadas e aplicadas corretamente. Dessa forma, o domínio da ortografia envolve tanto a compreensão das regularidades quanto a memorização das irregularidades, evidenciando a complexidade do sistema ortográfico, conforme demonstra a pesquisa de Rodrigues (2025) e os estudos de Rodrigues e Goulart (2025).

Diante dessas considerações, fez-se necessário investigar a frequência e os padrões de erros ortográficos na escrita de crianças em processo de consolidação da alfabetização. Essa investigação buscou identificar tendências comuns e examinar as dificuldades individuais dos alunos, levando em conta seu contexto de aprendizagem, a fim de embasar atividades de intervenção.

A partir dessa análise, elaborou-se atividades de reflexão sobre as normas ortográficas, orientação sistemática e práticas de produção escrita direcionadas às necessidades específicas da turma. A seguir apresenta-se as propostas metodológicas adotadas na pesquisa, destacando como a investigação detalhada das dificuldades ortográficas contribuiu para aprimorar as estratégias pedagógicas.

3. ORTOGRAFIA EM PROCESSO: diagnóstico e intervenção

A pesquisa foi realizada com uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública localizada em um município do interior de Minas Gerais. A turma em questão é

composta por 26 alunos e apresenta um perfil heterogêneo, com diversidade socioeconômica, cultural e de níveis de aprendizagem, o que exige práticas pedagógicas inclusivas.

A escolha dessa etapa escolar se justifica por representar um momento significativo no desenvolvimento da escrita, especialmente no que diz respeito à consolidação e ao aprimoramento das competências ortográficas. Nesse contexto, investigar as dificuldades ortográficas dos alunos do 5º ano permitiu compreender os desafios que ainda persistem após os primeiros anos de alfabetização. Ademais, por se tratar de um estágio intermediário da trajetória escolar, em que os estudantes já possuem algum domínio da escrita, mas continuam em processo de refinamento, essa fase se mostra especialmente adequada para identificar lacunas de aprendizagem e propor estratégias que fortaleçam o desenvolvimento ortográfico.

Nesse contexto, as atividades diagnósticas desenvolvidas foram baseadas nas propostas de Morais (2022) e Soares (2022), mas adaptadas à realidade e às necessidades específicas da turma investigada. Reconhece-se que tais instrumentos não constituem uma solução definitiva para avaliar o conhecimento ortográfico dos alunos, conforme Morais (2007, p. 47), entende-se "que, como professores, precisamos permanentemente refazer os instrumentos e o material didático que adotamos em nossa atuação, sempre tendo em vista nossas prioridades, gostos, crenças... e as possibilidades e necessidades de nossos alunos reais".

Dessa forma, a proposta foi implementada ao longo de 14 encontros semanais, entre os meses de agosto e novembro de 2024, realizados diretamente em sala de aula. As intervenções foram planejadas de forma a promover o aprendizado e o desenvolvimento das habilidades ortográficas dos estudantes, por meio de metodologias que estimulassem a participação ativa, a reflexão e o uso prático da escrita. A cada encontro, foram aplicadas atividades variadas, com o objetivo de diagnosticar, acompanhar e fortalecer o conhecimento ortográfico de maneira contextualizada e significativa.

O primeiro encontro dedicou-se à aproximação com os alunos, estabelecendo um vínculo inicial e um ambiente de confiança. Por meio de uma conversa acolhedora, incentivou-se a partilha de experiências e percepções sobre leitura e escrita, promovendo o engajamento necessário para que todos compreendessem, desde o início, o propósito e a relevância da pesquisa. Nos encontros subsequentes, foram aplicadas atividades diagnósticas para mapear as dificuldades ortográficas recorrentes. Para isso, optou-se por

dois instrumentos principais: o ditado lacunado e a reescrita da fábula "A cigarra e a formiga", de Esopo. Essas atividades revelaram tanto o nível de domínio das regularidades contextuais, fornecendo dados relevantes para a elaboração das intervenções pedagógicas.

Nessa perspectiva, o quadro a seguir apresenta o ditado lacunado utilizado como instrumento de coleta de dados para o mapeamento das dificuldades ortográficas dos alunos. A atividade foi cuidadosamente adaptada a partir do texto de Morais e Almeida (2022), com base nas orientações para identificação de regularidades ortográficas contextuais. Essa adaptação possibilitou a seleção criteriosa de palavras que abordam aspectos específicos da ortografia, alinhando-se aos objetivos diagnósticos da proposta e garantindo que os estudantes fossem expostos a uma variedade de padrões e contextos de escrita.

Quadro 1 - Roteiro de observação ortográfica / Ditado lacunado

DITADO LACUNADO 1		
Texto Zezinho **Zezinho** e sua mãe **Zulmira**/ foram ao **supermercado**/ e ao **açougue** de seu **Aguiar**, / que estava com **produtos** em **liquidação**, / pois tinham um **cupom** de descontos. / Antes de sair de casa, / sua mãe / fez a lista de **compras**/ e pediu ao **menino** / que **pegasse** sua bolsa e a **sacola**. Eles compraram:		
1. feijão 2. sal 3. fubá 4. macarrão 5. margarina 6. ervilha 7. rapadura 8. galinha	9. laranja 10. caju 11. abacate 12. abacaxi 13. frango 14. requeijão 15. lâmpada 16. rocambole	17. arroz 18. soja 19. granola 20. brócolis 21. quiabo 22. sorvete 23. vinagre 24. farinha
Na volta o **carrinho enguiçou** / e foi uma **zorra** total. / **Amanhã,** / **Zezinho** e seu pai / vão **consertar** o carrinho.		

Fonte: Dados da pesquisa Rodrigues (2025).

O quadro reflete a complexidade e a diversidade das regularidades ortográficas contextuais presentes nas palavras selecionadas. Essa abordagem possibilitou uma análise das habilidades dos alunos, contribuindo para a identificação de padrões recorrentes de erros. A escolha do vocabulário considerou, simultaneamente, a familiaridade das crianças com palavras do cotidiano e a necessidade de explorar diferentes normas ortográficas.

Em relação às produções de escrita espontânea, é preciso considerar que são ferramentas importantes no processo de aprendizagem da língua escrita, pois permitem que

os alunos expressem ideias e sentimentos com liberdade, ao mesmo tempo em que exercitam o pensamento crítico e a organização textual. Segundo Morais (2020, p. 51), essas produções revelam, de forma genuína, as representações que os aprendizes constroem sobre a ortografia, permitindo ao professor identificar dificuldades específicas e planejar intervenções adequadas.

Diante disso, a análise dessas produções oferece ao educador uma visão clara de como os alunos aplicam as normas ortográficas em situações reais de escrita, o que favorece o diagnóstico de padrões de erro. Com base nessa perspectiva, optou-se pela reescrita de uma fábula como atividade de produção espontânea, por serem narrativas curtas, adequadas à faixa etária, facilitando a organização do pensamento e a construção textual. Além disso, esse gênero oferece oportunidades para o uso contextualizado das regras ortográficas, aliando criatividade e prática reflexiva da escrita. Na próxima seção, apresentamos a categorização dos erros identificados nas produções escritas das crianças, com o objetivo de compreender de que maneira elas lidam com as normas ortográficas em diferentes contextos de uso da linguagem.

4. DO ERRO À COMPREENSÃO: práticas diagnósticas da ortografia

Com base na análise dos padrões identificados, optou-se por realizar um registro coletivo dos resultados, pois considerou-se que o acompanhamento individual exigiria um tempo de monitoramento incompatível com o disponível para a atividade. Assim, o registro coletivo proporcionou uma visão abrangente do desempenho da turma, permitindo identificar tendências gerais e dificuldades comuns.

Diante desse cenário, a tabela a seguir sintetiza os resultados obtidos por meio do ditado lacunado, destacando o desempenho dos alunos frente às regularidades ortográficas contextuais. Os dados apresentados possibilitam identificar as palavras com maiores índices de erros, revelando padrões significativos nas dificuldades enfrentadas pela turma. Essa sistematização ofereceu subsídios para compreender as áreas que demandavam maior atenção.

Tabela 1 - Síntese das regularidades contextuais / ditado lacunado

REGULARIDADES CONTEXTUAIS	
CONTEXTO	**NÚMERO DE ERROS**
Fonemas nasais (/ã/, /ẽ/, /ĩ/, /õ/, /ũ/, /ɲ/) - grafemas m, n, nh	77
Fonema /h/ - grafema rr (entre vogais)	39
Fonema /g/ - grafema gu (antes de e, i)	36
Fonema /h/ - grafema r (no fim de sílaba)	27
Fonema /r/ - grafema r (em encontros consonantais)	22
Fonema /k/ - grafema qu (antes de e, i)	14
Fonema /z/ - grafema z	14
Fonema /ʒ/ - grafema j	13
Fonema /r/ - grafema r: entre vogais	8
Fonema /g/ - grafema g (antes de a, o, u)	6
Fonema /s/ - grafema s	4
Fonema /k/ - grafema c: antes de a, o, u	0
Fonema /h/ - grafema r: no início da palavra	3
Fonema /l/ - grafema l: no início de palavra	0

Fonte: Dados da pesquisa Rodrigues (2025).

A análise das produções dos alunos revelou que as maiores dificuldades ortográficas se concentram nos fonemas nasais (77 ocorrências) e no fonema /r/ em suas variações (total superior ao das nasais). Esses resultados apontam que, embora as correspondências simples — como /k/ por "c" antes de a, o, u e /l/ por "l" no início das palavras — estejam consolidadas, os contextos que exigem grafemas mais específicos apresentam desafios significativos.

No caso dos nasais, a dispersão de erros em palavras como cupom, rocambole e amanhã indica a dificuldade em aplicar consistentemente as regras de m, n e nh para representar /ã, õ, ɲ/, sobretudo diante da quantidade de vocábulos ditados. Quanto ao /r/, as inconsistências em produções com "rr", encontros consonantais e "r" final (por exemplo, produtos → "podutos"; granola → "ganola") sinalizam a complexidade dessa regra, que depende de posição e estrutura silábica.

Os fonemas /g/ e /k/ também apresentaram índices elevados de erro nos grafemas "gu" (36 ocorrências) e "qu" (14 ocorrências), demonstrando lacunas na compreensão de que o "u" funciona como letra muda ou parte integrante dos dígrafos em contextos antes de e e i. Em contrapartida, a ausência de erros em /s/ por "s" e em /k/ por "c" reforça que regras diretas e previsíveis já estão internalizadas.

A análise das produções espontâneas evidenciou um uso recorrente inadequado de grafemas, especialmente em função dos contextos fonológicos em que aparecem, o que revela fragilidades na aplicação das regras ortográficas. Dentre as regularidades contextuais observadas, os diferentes usos do fonema /r/ se destacaram como a principal fonte de erro, indicando que, embora os alunos já se encontrem em uma etapa mais avançada do processo

de escolarização, ainda não consolidaram plenamente o domínio dessa convenção ortográfica.

Essa dificuldade se manifestou em diversos contextos, como na omissão do "r" em final de sílaba, na confusão entre o uso do "r" simples e do dígrafo "rr" entre vogais, bem como na ausência do fonema em encontros consonantais. Tais padrões de erro sugerem que os alunos ainda apresentam instabilidade na percepção sonora e na correspondência entre fonemas e grafemas, o que compromete a fluência e a precisão na escrita.

Além disso, a persistência desses erros aponta para a necessidade de um trabalho sistemático e intencional com as regularidades contextuais do fonema /r/, por meio de atividades que articulem escuta atenta, reflexão fonológica e práticas de escrita contextualizada. Desse modo, em seguida, detalharemos as intervenções implementadas para abordar especificamente os desafios relacionados aos sons do "R", com o propósito de fortalecer a compreensão e o uso correto desse fonema em diferentes contextos escritos.

5. PRÁTICAS DE INTERVENÇÃO COM FOCO NAS REGULARIDADES ORTOGRÁFICAS DO "R"

Diante dos desafios identificados na análise das produções espontâneas, especialmente no que diz respeito ao uso inadequado dos grafemas relacionados ao fonema /r/, propusemos a realização de atividades de intervenção voltadas ao desenvolvimento e à consolidação das habilidades ortográficas. O foco dessas ações pedagógicas foi trabalhar, de forma sistemática, as regras contextuais associadas aos sons do "R".

Nesse sentido, foram planejados e realizados 14 encontros semanais, com duração média de 2 horas cada, nos quais os alunos participaram de atividades especialmente elaboradas para favorecer a reflexão sobre a escrita e o uso adequado dos grafemas. As propostas de intervenção basearam-se nas contribuições de Pessoa (2020) e Morais e Almeida (2022), em que as abordagens defendem o ensino da ortografia de forma contextualizada e sistematizada.

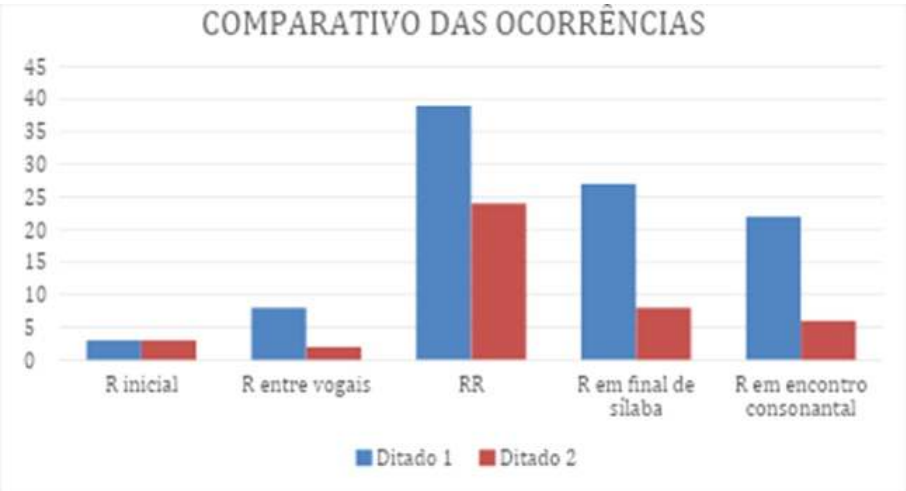
As atividades incluíram jogos, desafios de escrita e tarefas de verificação da aprendizagem, todas desenvolvidas com caráter lúdico e interativo, favorecendo o engajamento dos alunos e a construção ativa do conhecimento. A proposta pedagógica visou o reconhecimento das regras ortográficas e à construção de uma atitude reflexiva frente à linguagem escrita.

Os jogos desenvolvidos para o ensino das regularidades e variações do fonema /r/ refletem uma abordagem pedagógica diversificada e interativa, em que cada atividade foi

planejada para promover a aprendizagem lúdica e interativa sobre os diferentes contextos fonológicos e ortográficos desse som. Esses recursos multimodais possibilitaram uma intervenção dinâmica, orientando discussões e ajustes em tempo real. A mediação ativa do educador, aliada ao caráter lúdico das propostas, fortaleceu a internalização das regras ortográficas do "R".

Ao término das intervenções, foram aplicadas atividades diagnósticas com o intuito de avaliar a efetividade dos jogos no desenvolvimento das habilidades ortográficas. Essas atividades permitiram observar os progressos obtidos, identificar dificuldades ainda presentes e refletir sobre o impacto das estratégias lúdicas no processo de aprendizagem. Os dados obtidos foram sistematizados e analisados, conforme ilustrado no gráfico a seguir, que apresenta uma visão comparativa do desempenho dos alunos antes e depois das intervenções.

Gráfico 1 - Comparativo das ocorrências / Sons do R



Fonte: Dados da pesquisa Rodrigues (2025).

De modo geral, a comparação entre os resultados evidencia uma melhora significativa no desempenho ortográfico dos alunos após as intervenções realizadas. Apesar da persistência de algumas dificuldades, a diminuição expressiva de erros indica que as atividades propostas contribuíram positivamente para o processo de aprendizagem. Esses resultados reforçam a importância da continuidade das ações pedagógicas, de modo a consolidar o conhecimento e garantir que todos os alunos superem as dificuldades ortográficas.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados analisados reforçam que o ensino das normas ortográficas deve ocorrer de

forma contínua, sistemática e sensível às particularidades da turma. Embora o uso de jogos e atividades lúdicas tenha favorecido o processo de aprendizagem, ficou evidente que algumas crianças necessitam de um tempo maior e de um número mais elevado de experiências didáticas para internalizar as convenções da escrita. Essa variação no ritmo de aprendizagem evidencia a importância de adotar estratégias pedagógicas diversificadas, capazes de contemplar diferentes níveis de compreensão e promover uma aprendizagem equitativa e significativa.

Dessa forma, é imprescindível dar continuidade a práticas pedagógicas que estimulem a reflexão sobre as regularidades da escrita, proporcionando aos alunos múltiplas oportunidades de consolidação das regras ortográficas. Para isso, faz-se necessário o uso de atividades planejadas, articuladas ao contexto e que incentivem o raciocínio linguístico.

Como destacam Morais e Almeida (2022, p. 55), "com planejamento e intervenções bem pensados, poderemos ajudar nossos estudantes a encontrarem regularidades nas correspondências fonográficas, o que lhes permite trabalhar com as regras de forma gerativa e evitando uma sobrecarga à memória". Nesse sentido, o papel do professor como mediador e organizador de experiências significativas é central para garantir que todos avancem no domínio da escrita ortográfica.

Ademais, os resultados obtidos ao longo da pesquisa confirmam a hipótese inicial de que as dificuldades ortográficas enfrentadas pelos alunos estão diretamente relacionadas à relativa transparência do sistema de escrita do português. Embora a maioria das correspondências entre fonemas e grafemas seja previsível, há um número significativo de casos em que essa relação não é totalmente transparente, exigindo do aprendiz a memorização de convenções específicas e a capacidade de refletir sobre o funcionamento do sistema ortográfico. As regularidades contextuais observadas, especialmente no uso do fonema /r/, evidenciam que, nos pontos em que a correspondência não é direta ou depende de fatores posicionais e silábicos, as chances de erro aumentam.

Diante do exposto, espera-se que esta pesquisa contribua para sanar uma das dificuldades ortográficas enfrentadas por crianças em processo de alfabetização. Ao investigar os principais obstáculos enfrentados pelas crianças na aplicação das regras ortográficas, este estudo procurou identificar fragilidades, assim como apontar caminhos para a elaboração de intervenções pedagógicas sensíveis ao ritmo e às necessidades de cada grupo. Os resultados obtidos pretendem oferecer subsídios concretos para a prática docente, incentivando o desenvolvimento de estratégias que promovam avanços significativos na consolidação da escrita correta.

Além disso, almeja-se que as contribuições aqui apresentadas favoreçam o fortalecimento da confiança dos alunos em relação ao uso da linguagem escrita, possibilitando que se tornem usuários autônomos, críticos e competentes da norma ortográfica, ampliando, assim, sua capacidade de comunicação e expressão no ambiente escolar e para além dele.

9. REFERÊNCIAS

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. 26.ed. São Paulo. Editora Cortez, 2011.

MORAIS, Artur Gomes de; TEBEROSKY, Ana. Erros e transgressões infantis na ortografia do português. **Discursos [Em linha]:** estudos de língua e cultura portuguesa. n. 8, p.15-51, out. 1994.

MORAIS, Artur Gomes de. **Ortografia:** ensinar e aprender. Editora Ática, 1998.

MORAIS, Artur Gomes de; LEITE, Tânia Maria Rios. Como promover o desenvolvimento das habilidades de reflexão fonológica dos alfabetizandos. In: MORAIS, Artur Gomes; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; LEAL, Telma Ferraz. **Alfabetização:** apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 71-88.

MORAIS, Artur Gomes de. **O diagnóstico como instrumento para o planejamento do ensino de ortografia.** Ortografia na sala de aula, Belo Horizonte: Autêntica, p. 45, 2007.

MORAIS, Artur Gomes de. Alfabetização e letramento na BNCC: problemas conceituais, lacunas e inadequações no que é prescrito para os dois anos iniciais do ensino fundamental. **Debates em Educação**, Maceió, v. 12, p. 01-16, 2020.

MORAIS, Artur Gomes de; ALMEIDA, Tarciana Pereira da Silva. **Jogos para ensinar ortografia-Ludicidade e reflexão:** Inclui jogos para professores utilizarem em sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

PESSOA, Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves. **Ensino de ortografia:** sequências didáticas e jogos para o ensino fundamental, 2020.

RODRIGUES, Luciane Vasconcelos. **Da escrita alfabética à ortográfica:** um estudo acerca das dificuldades de apreensão do sistema de escrita. 148 p. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2025.

RODRIGUES, Luciane Vasconcelos; GOULART, Ilsa do Carmo Vieira. Escrita ortográfica: um estudo a partir das dificuldades de apreensão do sistema de escrita. **Educação Em Foco**, Juiz de Fora, vol. 30, n. 1, e30012, 2025. https://doi.org/10.34019/2447-5246.2025.v30.46950

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização:** a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2022.

JOGOS INTERDISCIPLINARES PARA ALFABETIZAÇÃO: conhecendo a fauna do Jardim Botânico da UFJF

ISABELA DIAS MESQUITA[1]
https://orcid.org/0000-0002-9231-7595
<isabeladiasmesquita@gmail.com>

RESUMO
Este artigo apresenta a elaboração de um e-book com jogos imprimíveis voltados ao processo de alfabetização, baseado na fauna do Jardim Botânico da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). O objetivo foi integrar os conteúdos de Língua Portuguesa e Ciências por meio de práticas lúdicas contextualizadas, promovendo o avanço das hipóteses de escrita dos alunos do 1º ano do Ensino Fundamental e a valorização do meio ambiente local. O problema investigado foi a carência de materiais didáticos que incentivem a interdisciplinaridade e o engajamento dos estudantes na alfabetização. O referencial teórico fundamenta-se na psicogênese da língua escrita e nas concepções de brincar de Vigotski, destacando a importância do lúdico para o desenvolvimento cognitivo e da escrita. A hipótese é que jogos educativos baseados em elementos regionais favorecem aprendizagens significativas e a consciência ambiental. A metodologia adotada consistiu em pesquisa bibliográfica e no desenvolvimento de quatro jogos pedagógicos, organizados em um e-book gratuito para professores da rede pública. Os resultados apontam que o material pode estimular práticas educativas criativas e o interesse dos alunos pela leitura e pelo conhecimento científico contextualizado.

Palavras-chave: Alfabetização. Ciências. Jardim Botânico da UFJF.

INTERDISCIPLINARY GAMES FOR LITERACY: exploring the fauna of the UFJF Botanical Garden

ABSTRACT
This article presents the development of an e-book containing printable games aimed at the literacy process, based on the fauna of the Botanical Garden at the Federal University of Juiz de Fora (UFJF). The objective was to integrate Portuguese Language and Science content through contextualized playful practices, promoting the advancement of writing hypotheses among 1st-grade students and valuing the local environment. The research problem addressed the lack of teaching materials that encourage interdisciplinarity and student engagement in literacy. The theoretical framework is based on the psychogenesis of written language and Vygotsky's concept of play, highlighting the importance of playfulness for cognitive and writing development. The hypothesis is that educational games based on regional elements foster meaningful learning and environmental awareness. The methodology consisted of a bibliographic review and the development of four educational games organized into a free e-book for public school teachers. Results indicate that the material can stimulate creative educational practices and increase students' interest in reading and contextualized scientific knowledge.
Keywords: Literacy. Science. Botanical Garden of UFJF.

1 - Professora e coordenadora pedagógica da Rede Municipal de Juiz de Fora, MG, Brasil. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Pós-graduanda em Práticas Docentes em Ciências nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais, Campus Juiz de Fora (IF Sudeste MG).

JUEGOS INTERDISCIPLINARIOS PARA LA ALFABETIZACIÓN: conociendo la fauna del Jardín Botánico de la UFJF

RESUMEN
Este artículo presenta la elaboración de un e-book con juegos imprimibles dirigidos al proceso de alfabetización, basado en la fauna del Jardín Botánico de la Universidad Federal de Juiz de Fora (UFJF). El objetivo fue integrar los contenidos de Lengua Portuguesa y Ciencias mediante prácticas lúdicas contextualizadas, promoviendo el avance de las hipótesis de escritura de los alumnos de 1º grado de Educación Primaria y la valorización del medio ambiente local. El problema investigado fue la carencia de materiales didácticos que fomenten la interdisciplinariedad y el compromiso de los estudiantes en la alfabetización. El marco teórico se fundamenta en la psicogénesis de la lengua escrita y en las concepciones del juego según Vigotski, destacando la importancia de lo lúdico para el desarrollo cognitivo y de la escritura. La hipótesis es que los juegos educativos basados en elementos regionales favorecen aprendizajes significativos y la conciencia ambiental. La metodología consistió en una revisión bibliográfica y en el desarrollo de cuatro juegos pedagógicos organizados en un e-book gratuito para docentes de la educación pública. Los resultados indican que el material puede estimular prácticas educativas creativas y el interés de los alumnos por la lectura y el conocimiento científico contextualizado.

Palabras clave: Alfabetización. Ciencias. Jardín Botánico de la UFJF.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo é um recorte de um Trabalho de Conclusão de Curso desenvolvido na Especialização em Práticas Docentes em Ciências nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ofertada pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais – Campus Juiz de Fora. A pesquisa teve como objetivo principal a criação de um e-book com jogos imprimíveis voltados ao processo de alfabetização, tendo como temática a fauna do Jardim Botânico da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), com o intuito de promover a interdisciplinaridade entre os componentes curriculares de Língua Portuguesa e Ciências.

A proposta emergiu a partir de uma visita pedagógica realizada com uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental ao Jardim Botânico da UFJF. A escola envolvida na atividade integra a rede municipal de Juiz de Fora e adota a Pedagogia de Projetos, metodologia que prioriza a contextualização e a significação dos conteúdos escolares. Diante desse contexto, identificou-se uma oportunidade de integrar a vivência da visita escolar às práticas de alfabetização, por meio de atividades lúdicas e interdisciplinares.

Durante a busca por materiais pedagógicos alinhados à faixa etária atendida, verificou-se a ausência de jogos específicos que explorassem a fauna do Jardim Botânico, o que motivou o desenvolvimento de novos recursos educacionais com base nesse tema. A

elaboração do banco de palavras partiu do catálogo "A Fauna Silvestre do Jardim Botânico: Listagem dos principais animais registrados no Jardim Botânico da Universidade Federal de Juiz de Fora" (Medeiros; Toledo, 2023), das observações realizadas durante a visita e de diálogos com a equipe técnica do local. A seleção dos animais considerou critérios como popularidade entre o público infantil e estrutura das palavras, visando favorecer o avanço das hipóteses de escrita.

A partir desse banco de palavras, foram criados quatro jogos pedagógicos organizados em um e-book denominado Jogos de alfabetização do Jardim Botânico da UFJF, de acesso gratuito, destinado a professores da rede pública. O material foi desenvolvido com arquivos prontos para impressão, recorte e plastificação, acompanhados de orientações para montagem e aplicação. Essa proposta busca contribuir com a continuidade pedagógica da visita ao Jardim Botânico, ampliando o contato dos estudantes com os conteúdos explorados no passeio e incentivando o interesse pela leitura e pelo conhecimento científico.

Dessa forma, o artigo propõe uma abordagem pedagógica que valoriza o contexto local, promove práticas educativas criativas e acessíveis, e reforça o potencial dos jogos como instrumentos didáticos no processo de alfabetização.

2. METODOLOGIA DO TRABALHO

A presente pesquisa possui natureza qualitativa, com enfoque aplicado, abordagem descritiva e caráter exploratório. O percurso metodológico centrou-se na elaboração de um material didático em formato digital, estruturado a partir de um banco de palavras temático que serviu de base para a criação de quatro jogos pedagógicos voltados à alfabetização.

A seleção dos vocábulos foi orientada por critérios pedagógicos que consideraram aspectos fonológicos, silábicos e semânticos, bem como o potencial de cada termo para favorecer a formulação de hipóteses de escrita. O processo também levou em conta o apelo visual das espécies para o público infantil e a viabilidade de representá-las de forma acessível.

Os jogos foram concebidos com base nos princípios da ludicidade e da interdisciplinaridade, fundamentados em referenciais teóricos que tratam do brincar, da psicogênese da língua escrita e do uso de jogos no processo de ensino e aprendizagem. A proposta visa à articulação entre os componentes curriculares de Língua Portuguesa e Ciências, contribuindo para a construção de saberes em contextos significativos.

O material foi organizado em um e-book digital em formato PDF, disponibilizado gratuitamente e acompanhado de instruções detalhadas para impressão, montagem e aplicação. Os recursos utilizados foram escolhidos com foco na realidade das escolas públicas, privilegiando materiais de baixo custo e fácil acesso.

Por fim, o conteúdo foi revisado à luz dos objetivos de aprendizagem da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), assegurando alinhamento aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento esperados para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O brincar configura-se como uma atividade essencial para o desenvolvimento infantil, promovendo a construção do pensamento, a experimentação de papéis sociais e a internalização de regras e valores (Vigotski, 2008). Segundo Vigotski, mesmo nas brincadeiras de faz de conta, a aceitação de regras é fundamental, situando o brincar como espaço privilegiado para o desenvolvimento intelectual, social e moral da criança, especialmente na zona de desenvolvimento iminente.

Complementando essa visão, Leontiev (1988) destaca o brincar como atividade central para o desenvolvimento das competências sociais e cognitivas, especialmente por meio dos jogos de regra, que favorecem a compreensão normativa e habilidades colaborativas no contexto escolar.

No âmbito da interdisciplinaridade, essa integração de saberes torna-se imprescindível para uma aprendizagem contextualizada e significativa, principalmente no ensino das Ciências da Natureza, tradicionalmente percebido como abstrato (Ribeiro, 2020; Brasil, 1998). Apesar dos desafios para sua efetiva implementação, como limitações de tempo, recursos e formação docente (Augusto; Caldeira, 2007), a interdisciplinaridade deve ser entendida como articulação de saberes que potencializa o pensamento crítico e a resolução de problemas, conforme enfatizado por Libâneo (2018) e Dewey (1980). A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) reforça essa perspectiva, orientando a organização curricular integrada e práticas pedagógicas colaborativas.

No campo da alfabetização, a Teoria da Psicogênese da Escrita, fundamentada nos princípios do construtivismo, postula que a escrita alfabética não é um simples código a ser memorizado, mas sim um sistema notacional complexo cuja apropriação exige esforço cognitivo e construção de sentido (Ferreiro; Teberosky, 1989). Diferentemente do paradigma tradicional, essa teoria considera que a aprendizagem do sistema alfabético ocorre a partir da

reestruturação dos conhecimentos prévios da criança, mediante o confronto com novas informações — processo que gera o desequilíbrio cognitivo necessário para a aprendizagem (Ferreiro; Teberosky, 1989).

Nesse contexto, Ferreiro e Teberosky (1989) descrevem que a criança percorre diferentes níveis de compreensão da escrita — pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético — formulando e testando hipóteses sobre seu funcionamento. No estágio pré-silábico, por exemplo, a criança ainda não estabelece correspondência entre letras e sons, utilizando garatujas e símbolos, mas reconhece o valor social da escrita (Morais, 2012; Soares, 2020). Essa trajetória apresenta variações individuais e não segue um percurso linear, como evidenciam as análises de ditados infantis.

Ademais, Morais (2012) destaca que o ritmo de desenvolvimento da escrita está diretamente relacionado às oportunidades sociais e escolares. A Educação Infantil, em sua especificidade, desempenha papel central no desenvolvimento integral da criança, oferecendo práticas diversificadas que favorecem a ampliação do repertório linguístico, a interação com diferentes portadores textuais e a construção de hipóteses sobre a linguagem escrita, sem configurar-se apenas como preparação para a alfabetização formal (Morais, 2012; Soares, 2020).

Por outro lado, a introdução do construtivismo no Brasil gerou equívocos, como o abandono do ensino sistemático da correspondência grafema-fonema e da caligrafia, decorrentes da falsa ideia de que o simples contato com textos seria suficiente para a aprendizagem da escrita (Soares, 2004). Essa abordagem mostrou-se insuficiente para garantir o domínio do sistema alfabético.

É importante, ainda, distinguir alfabetização — que se refere à aquisição do sistema alfabético e suas convenções — de letramento, que envolve o uso social da leitura e escrita em contextos variados (Soares, s.d.). Soares (2020) defende a integração desses processos como condição para uma alfabetização eficaz e significativa.

Por fim, destaca-se o papel do professor em valorizar as produções espontâneas dos alunos e promover reflexões que impulsionem a evolução das hipóteses sobre a escrita. Dessa forma, é possível realizar diagnósticos precisos dos conhecimentos prévios e das necessidades dos estudantes, tornando a alfabetização um processo sistematizado, intencional e consciente, que ultrapassa o mero contato passivo com a escrita.

4. DESENVOLVIMENTO

Para compreender a relevância deste estudo, é fundamental contextualizar o ambiente que o originou, ou seja, o Jardim Botânico da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Este espaço constitui um importante remanescente da Mata Atlântica na região da Zona da Mata mineira, oferecendo uma rica diversidade biológica, tanto em flora quanto em fauna. Além de sua função ecológica, o Jardim Botânico é um espaço destinado à pesquisa científica, à conservação ambiental e à educação, especialmente no que tange à sensibilização ambiental do público infantil. Assim, o presente trabalho se insere no panorama das produções acadêmicas voltadas à valorização dos espaços naturais no contexto educacional.

4.1 Histórico do Jardim Botânico da UFJF

A cidade de Juiz de Fora, em Minas Gerais, originou-se do arraial de Santo Antônio do Paraibuna, fundado em 1713, tendo se desenvolvido significativamente durante o ciclo do café no século XIX (Cruz, 2016). A área hoje conhecida como Jardim Botânico pertence originalmente à "Mata do Krambeck", uma reserva florestal localizada no município e considerada Área de Proteção Ambiental (APA) (Rabelo; Magalhães, 2011).

A Mata do Krambeck, remanescente da Mata Atlântica, passou por diversas fases de uso e recuperação ambiental, tendo sofrido impactos pela exploração agrícola e pecuária. No entanto, sua regeneração natural e isolamento parcial pelo rio Paraibuna contribuíram para a conservação da biodiversidade local, incluindo espécies de mamíferos, aves e insetos (Silva; Fernandes; Cristóvão, 2011). Em 1992, a APA foi criada para garantir a proteção da região, embora partes do sítio tenham sofrido tentativas de urbanização, o que gerou resistência de movimentos sociais e ambientais.

Em 2007, a Universidade Federal de Juiz de Fora manifestou interesse na aquisição da área para criação do Jardim Botânico, concretizada em 2010. Desde então, o espaço passou a ser dedicado a pesquisas, conservação e atividades educativas, com investimentos significativos em infraestrutura, incluindo o Centro de Pesquisa, o Laboratório Casa Sustentável e o Centro de Educação Ambiental (Cruz, 2016).

4.2 Características e atrações do Jardim Botânico

O Jardim Botânico da UFJF está aberto à visitação pública de terça a domingo, das 8h às 17h, oferecendo uma ampla infraestrutura que inclui trilhas temáticas, lagos, orquidário,

bromeliário, meliponário de abelhas nativas, além de espaços educativos e culturais, como a Casa-sede com exposições e cafeteria (UFJF, 2025).

Um episódio marcante na história recente do Jardim foi a aparição de uma onça-pintada em 2019, que permaneceu na área por cerca de vinte dias antes de ser capturada e solta novamente em ambiente adequado. Este fato ganhou grande repercussão e se transformou em ferramenta pedagógica, evidenciando o papel do Jardim como ambiente de pesquisa e educação ambiental (UFJF, 2025).

A vegetação é composta por mais de 400 espécies nativas da Mata Atlântica, destacando-se espécies arbóreas emblemáticas e ameaçadas, como o jequitibá-rosa (Cariniana legalis), o pau-brasil (Paubrasilia echinata), o ipê-amarelo (Handroanthus spp.), a palmeira-juçara (Euterpe edulis) e diversas plantas epífitas, incluindo bromélias e orquídeas (Silva et al., 2020).

Quanto à fauna, o Jardim abriga uma diversidade significativa de mamíferos, aves, répteis, anfíbios e artrópodes. Entre os mamíferos, destacam-se o bicho-preguiça (Bradypus variegatus), os diversos primatas como o sagui (Callithrix jacchus) e o bugio (Alouatta guariba), além de onça-pintada (Panthera onca) e jaguatirica (Leopardus pardalis) (Mendonça; Medeiros, 2023). A avifauna também é rica, com espécies emblemáticas como o tucano-de-bico-verde (Ramphastos dicolorus), o surucuá (Trogon surrucura) e o martim-pescador-pequeno (Chloroceryle americana).

Apesar da riqueza natural, o Jardim apresenta desafios em termos de acessibilidade, uma vez que os trajetos internos, compostos majoritariamente por pavimento de terra e paralelepípedos irregulares, dificultam o acesso a pessoas com mobilidade reduzida (UFJF, 2025).

Em síntese, o Jardim Botânico da UFJF representa um ambiente privilegiado para a conservação da biodiversidade regional, aliado a um papel social e educativo, sobretudo na promoção do conhecimento sobre a flora e fauna da Mata Atlântica e no desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas à educação ambiental.

4.3 Jogos didáticos baseados na fauna do Jardim Botânico da UFJF

Foram elaborados quatro jogos didáticos com base na fauna do Jardim Botânico da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), destinados a estudantes em processo de alfabetização, sobretudo do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental. A proposta articula conteúdos de Língua Portuguesa e Ciências da Natureza, promovendo o avanço nas

hipóteses de escrita e o conhecimento sobre a biodiversidade local. As imagens utilizadas foram, em sua maioria, capturadas no Jardim Botânico pelo fotógrafo Hélcio Lavall; outras foram obtidas em bancos de imagens de domínio público (Pixabay). Os jogos foram elaborados no Canva e disponibilizados em formato imprimível.

O jogo "Duelo Animal", inspirado no "Batalha de Palavras" (CEEL, 2009), propõe a comparação da quantidade de sílabas de nomes de animais, favorecendo a segmentação silábica relacionada à habilidade EF01LP06 (Brasil, 2017) e o reconhecimento da relação entre estrutura da palavra e tamanho do referente. Do ponto de vista das Ciências, o jogo estimula a observação de características morfológicas dos animais, possibilitando explorações sobre semelhanças e diferenças entre espécies conforme a habilidade EF02CI04 da BNCC (Brasil, 2017). A seleção incluiu 24 animais, conforme observa-se na imagem 1, com nomes que variam entre uma e quatro sílabas.

Imagem 1 - Jogo Duelo Animal



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

O segundo jogo, "Vogais dos Animais", adaptado do "Jogo das Vogais" apresentado pela Profa. Dra. Luciane Manera em oficinas de alfabetização da UFJF (comunicação pessoal, 2024), estimula a identificação de fonemas e suas representações gráficas, em conformidade com a habilidade EF01LP07 da BNCC (Brasil, 2017), sendo voltado para alunos silábicos sem valor sonoro. Utiliza cartelas plastificadas com nomes de animais e uma roleta de vogais, conforme ilustrado na imagem 2. Os jogadores devem identificar e marcar as vogais sorteadas presentes em seus animais, promovendo a reflexão grafofonêmica de forma lúdica.

Imagem 2 - Jogo Vogais dos Animais



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

O "Bingo da Fauna" trabalha a análise silábica dos nomes dos animais, reforçando a consciência fonológica, conforme a habilidade EF01LP08 da BNCC (Brasil, 2017). Cada cartela contém dois nomes silabados com apoio imagético, como pode ser observado na imagem 3, e os alunos marcam as sílabas sorteadas pelo professor. A dinâmica favorece discussões sobre posição das sílabas nas palavras e amplia o repertório fonológico dos estudantes

Imagem 3 - Jogo Bingo da Fauna



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Por fim, o jogo "Escrita Animal" adapta o jogo "Quem escreve sou eu" (CEEL, 2009) e visa à escrita alfabética de palavras conforme a habilidade EF01LP02 (Brasil, 2017). Utiliza dados com imagens de animais e níveis de complexidade diferenciados, conforme apresentado na imagem 4. A cada rodada, o jogador lança o dado e escreve o nome do animal correspondente, acumulando pontos conforme o desempenho. A proposta permite ao professor adaptar o nível de dificuldade conforme o desenvolvimento dos alunos.

Imagem 4 - Jogo Escrita Animal



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS OBTIDOS

A análise dos jogos elaborados a partir da fauna local do Jardim Botânico da UFJF evidencia a potencialidade dessas ferramentas para o desenvolvimento das hipóteses de escrita e da consciência fonológica em alunos dos primeiros anos do Ensino Fundamental. Os dados obtidos indicam que os jogos proporcionam, de maneira lúdica, a apropriação progressiva das unidades mínimas da língua, como sílabas e fonemas, fundamentais para a alfabetização.

No jogo Duelo Animal, observou-se que a prática de segmentação silábica favoreceu o reconhecimento da estrutura das palavras, conforme previsto na habilidade (EF01LP06) da BNCC (Brasil, 2017), possibilitando aos alunos a superação do realismo nominal, ao perceberem que o número de sílabas não está relacionado ao tamanho do animal. Tal resultado corrobora estudos que defendem a segmentação oral como elemento chave para a construção da consciência fonológica e a transição do nível pré-silábico para o silábico.

O jogo Vogais dos Animais, adaptado para estimular a identificação das

correspondências entre fonemas e letras, foi eficiente na promoção da reflexão sobre os sons vocálicos, alinhando-se à habilidade (EF01LP07) da BNCC (Brasil, 2017). A dinâmica do jogo, aliada à interação entre pares, favoreceu a motivação dos alunos e a fixação dos sons das vogais em palavras do seu universo cotidiano, em consonância com abordagens construtivistas que valorizam o contexto e o interesse do educando (Ferreiro; Teberosky, 1989).

O Bingo da Fauna contribuiu para o reconhecimento das sílabas em diferentes posições dentro das palavras, facilitando a ampliação do repertório fonológico e o desenvolvimento da segmentação silábica, conforme a habilidade (EF01LP08) da BNCC (Brasil, 2017). Durante as partidas, o professor pode explorar comparações entre palavras, ampliando o conhecimento lexical dos estudantes, o que dialoga com práticas de alfabetização que defendem a sistematização dos conhecimentos fonológicos como suporte à leitura e escrita.

Por fim, o jogo Escrita Animal possibilitou a escrita por ditado de palavras de acordo com a habilidade (EF01LP02) da BNCC (Brasil, 2017), reforçando o uso do sistema alfabético por meio de diferentes níveis de dificuldade, respeitando a diversidade de hipóteses de escrita presentes na turma. A inclusão do fator sorte e da competição saudável contribuiu para o engajamento dos alunos, corroborando a literatura que destaca a importância do aspecto lúdico para a aprendizagem da escrita.

De modo geral, os jogos, ao integrarem conteúdos de Ciências e Língua Portuguesa, promovem uma aprendizagem interdisciplinar significativa, alinhada às diretrizes da BNCC (Brasil, 2017) e ao referencial teórico que valoriza a construção do conhecimento por meio da interação social e do contexto cultural do aluno. Ressalta-se a importância do papel do professor na mediação e sistematização das experiências de jogo para consolidar as aprendizagens, conforme destaca Vigotski (2007), ao conceituar a zona de desenvolvimento iminente como espaço privilegiado para o avanço dos processos psicológicos superiores.

6- CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo principal a elaboração e disponibilização de um e-book contendo jogos imprimíveis destinados a professores alfabetizadores, com enfoque na fauna do Jardim Botânico da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). A proposta originou-se da experiência de uma visita escolar ao local e da necessidade de integrar essa vivência ao processo de alfabetização de forma interdisciplinar, articulando as áreas de

Língua Portuguesa e Ciências.

O *e-book* Jogos de alfabetização do Jardim Botânico da UFJF foi elaborado a partir do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) recentemente defendido pela autora. Atualmente, o material está em fase final de revisão e será disponibilizado gratuitamente em repositório institucional para professores da rede pública e demais interessados.

Os resultados indicam que os jogos desenvolvidos favorecem o avanço das hipóteses de escrita dos alunos por meio de atividades lúdicas e contextualizadas, ao mesmo tempo em que estimulam o interesse pela fauna local. A disponibilização gratuita do material para professores da rede pública de Juiz de Fora representa uma contribuição significativa para a democratização do acesso a recursos pedagógicos, especialmente em escolas com infraestrutura diversa, devido à facilidade de reprodução dos jogos em formato impresso.

O impacto positivo da iniciativa é evidenciado tanto na prática pedagógica quanto na valorização do patrimônio natural local, promovendo a educação ambiental de maneira prática e acessível. A utilização dos jogos possibilita a continuidade da aprendizagem após a visita ao Jardim Botânico, ampliando a integração entre experiências externas e conteúdos curriculares.

Quanto às perspectivas futuras, sugere-se o desenvolvimento de novos recursos pedagógicos baseados em temáticas locais, que fortaleçam a interdisciplinaridade e utilizem materiais acessíveis. Espera-se que os jogos inicialmente disponibilizados sirvam de base para a criação de atividades complementares, como planos de aula e projetos escolares, bem como para adaptações e aprimoramentos decorrentes da aplicação em diferentes contextos.

A continuidade da utilização dos jogos em sala de aula pode gerar reflexões que contribuam para a melhoria contínua do material, além de possibilitar sua expansão para outras realidades educativas, fortalecendo o ensino de Ciências e Língua Portuguesa por meio de práticas lúdicas que considerem o ambiente e as vivências dos alunos.

Dessa forma, o trabalho não apenas oferece um aporte relevante para a educação municipal de Juiz de Fora, mas também abre caminhos para futuras iniciativas que integrem pedagogia de projetos, inovação e sustentabilidade na educação básica.

8. REFERÊNCIAS

AUGUSTO, T. G. S.; CALDEIRA, A. M. A. Dificuldades Para a Implantação de Práticas Interdisciplinares em Escolas Estaduais, Apontadas por Professores da Área de Ciências da Natureza. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 12, n. 1, p.139-154, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 5 mar. 2025.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Ciências Naturais: ensino de quinta a oitava séries. Brasília: MEC/SEF, 1998.

SOARES, Magda. Letramento. **CEALE** – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita, UFMG. Disponível em: https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/letramento. Acesso em: 10 mar. 2025.

CEEL – Centro de Estudos em Educação e Linguagem da Universidade Federal de Pernambuco. **Jogos de Alfabetização**. Pernambuco: CEEL/MEC: 2009.

CRUZ, Lucas Abranches. **Áreas verdes e espaço urbano: A Mata do Krambeck e a cidade de Juiz de Fora em Minas Gerais.** 2016. Dissertação (Mestrado em Ambiente Construído) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016.

DEWEY, John. **A escola e a sociedade**. 5. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1980.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1989.

LAVALL, Helcio. **Instagram.** Disponível em: https://www.instagram.com/helciolavall/. Acesso em: 31 mar. 2025.

LEONTIEV, A. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKII, L.; LURIA, A.; LEONTIEV, A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone; Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 42º ed. São Paulo: Cortez, 2018.

MEDEIROS, Larissa Aparecida; TOLEDO, Camila Mendonça. **A fauna silvestre do Jardim Botânico:** Listagem dos principais animais registrados no Jardim Botânico da Universidade Federal de Juiz de Fora. 2023. 92 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, 2023.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de Escrita Alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

PIXABAY. Pixabay – **banco de imagens gratuitas**. Disponível em: https://pixabay.com/pt/. Acesso em: 10 mar. 2025.

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é quase a mesma coisa:** traduções de Lev Semionovitch Vygotski no Brasil. 2010. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

RABELO, Maryá; MAGALHÃES, Bianca. Preservação e planejamento de conservação da Mata do Krambeck. **Revista Geográfica de América Central**, v. 2, n. 47E, 2011.

RIBEIRO, João Pedro Mardegan. Práticas alternativas e interdisciplinares no ensino de ciências: o caso de uma disciplina eletiva. **Humanidades & Inovação**, v. 7, n. 8, p. 54-67, 2020.

SILVA, Camila Neves et al. Flora fanerogâmica do Jardim Botânico da Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil. **Rodriguésia**, v. 71, e04312017, 2020. DOI: http://dx.doi.org/10.1590/2175-7860202071075.

SILVA, Carla Costa; FERNANDES, Denise A. Avelino de Oliveira; CRISTÓVÃO, Elaine Coelho. Proposta de Gerenciamento Ambiental para o Jardim Botânico de Juiz de Fora-MG. **Revista Geográfica de América Central**, Número Especial EGAL, p. 1-13, 2011.

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

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização:** as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação, v. 25, p. 5-15, jan./abr. 2004.

UFJF, UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. **Casa-Sede e Galerias de Arte**. Disponível em: https://www2.ufjf.br/jardimbotanico/visitacao/o-que-visitar-2/casa-sede-galerias-de-arte/. Acesso em: 31 mar. 2025.

UFJF, UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. **Jardim Botânico da UFJF – Fotos e Vídeos.** 2025. Disponível em: https://www2.ufjf.br/jardimbotanico/institucional/fotos-e-videos/. Acesso em: 31 mar. 2025.

UFJF, UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. **Onça-Pintada.** Disponível em: https://www2.ufjf.br/jardimbotanico/visitacao/flora/onca-pintada/. Acesso em: 31 mar. 2025.

UFJF, UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. **Publicações**. Disponível em: https://www2.ufjf.br/jardimbotanico/servicos-2/publicacoes/. Acesso em: 31 mar. 2025.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução de M. E. Figueiredo. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Pensamento e linguagem**. Tradução de Ana S. Nascimento. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: o trabalho com gêneros textuais

TATIANE REIS DE OLIVEIRA BALBI[1]
https://orcid.org/0009-0007-2012-2303
pedagoga.tatianeoliveiraa@gmail.com

RESUMO
A alfabetização e o letramento são termos muito discutidos atualmente na docência, para que haja um ensino de qualidade. Então, pretende-se pensar nessas perspectivas na Educação de Jovens e Adultos (EJA). O objetivo principal do trabalho é incentivar a reflexão sobre a prática docente no contexto da EJA, em que o processo de alfabetização seja indissociável do letramento, a partir do uso de gêneros textuais, conforme apontam Gomes, Pereira, Soares entre outros. Assim, será possível valorizar as vivências e conhecimentos prévios dos alunos, com a utilização de gêneros que circulam na sociedade, a fim de ampliar a leitura de mundo dos sujeitos e possibilitar o uso real da escrita e da leitura nas práticas sociais. A metodologia utilizada foi a de revisão bibliográfica. Com essa pesquisa, foi possível perceber que os gêneros textuais são uma importante prática pedagógica na Educação de Jovens e Adultos e que juntamente com objetivos sistematizados proporcionam uma aprendizagem significativa.

Palavras-chave: Ensino. Educação de Jovens e Adultos. Alfabetização e letramento. Gêneros textuais.

ABSTRACT
Literacy and literacy development are terms widely discussed today in the field of teaching, aiming to ensure quality education. Therefore, this study seeks to reflect on these perspectives within Youth and Adult Education (EJA). The main objective is to encourage reflection on teaching practices in the EJA context, in which the literacy process is inseparable from letramento, through the use of textual genres, as highlighted by Gomes, Pereira, Soares, among others. This approach aims to value students' prior experiences and knowledge by using genres that circulate in society, in order to broaden their worldview and enable the real use of reading and writing in social practices. The adopted methodology was bibliographic research. The study concludes that textual genres represent an important pedagogical practice in Youth and Adult Education and, when aligned with systematic objectives, they promote meaningful learning.

Keywords: Teaching. Youth and Adult Education. Literacy and literacy development. Textual genres.

1 INTRODUÇÃO

O mundo contemporâneo se caracteriza por uma cultura centrada na leitura e na escrita, atribuindo sentidos a tudo que rodeiam os indivíduos. Conforme estudos de Soares

1 - Prefeitura Municipal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, Minas Gerais (MG), Brasil. Tatiane Reis de Oliveira Balbi, professora e coordenadora na rede municipal de ensino. Sudeste de Minas Gerais, Campus Juiz de Fora (IF Sudeste MG).

(2005, s.p.) ser alfabetizado vai muito além de apenas decodificar e codificar os códigos, é necessário fazer uso da leitura e da escrita nos diversos contextos e práticas sociais, a fim de tornar-se sujeitos pensantes e participativos na sociedade.

Em função disso, a alfabetização se encontra vinculada ao letramento como forma de aumentar as possibilidades de ensino-aprendizagem nas salas de aula. Porém, os termos alfabetização e letramento são amplamente estudados e questionados em relação à aprendizagem de crianças e não em relação à Educação de Jovens e Adultos. Assim, surgiu a necessidade e curiosidade de pesquisar sobre essas perspectivas em relação ao processo de alfabetização de jovens e adultos, a fim de alavancar mais estudos nesta área.

De acordo com o Censo Escolar da Educação Básica de 2019 (BRASIL, 2020), a EJA, ainda hoje, é caracterizada por grandes reprovações e defasagens de alunos, e torna-se necessário compreender o que deve ser feito pelos professores com o intuito de ministrar aulas mais prazerosas e que condizem com a realidade dos educandos. Assim, o uso de gêneros textuais no processo de ensino e aprendizagem pode ser uma importante escolha pedagógica, e, além disso, possibilita reconhecer e aceitar as vivências dos alunos nos seus diferentes contextos.

O presente estudo é uma pesquisa exploratória, de natureza qualitativa, sendo caracterizado, segundo a natureza dos dados, como uma pesquisa bibliográfica. Tem como fundamentação teórica a literatura atual sobre a alfabetização e o letramento, os gêneros textuais e a educação de jovens e adultos, baseada nas seguintes obras (Soares, 2005; Galvão e Di Pierro, 2007; Freire, 1989; Marcuschi, 2005; Tiepolo, 2014; Kleiman, 2005; entre outros) que buscam incentivar a reflexão sobre a prática docente no contexto da EJA, em que o letramento seja indissociável da alfabetização a partir do uso de gêneros textuais, para que favoreça a aprendizagem dos alunos.

Nesse sentido, essas discussões favorecem a seguinte questão investigativa: *Como os gêneros textuais auxiliam a alfabetização na Educação de Jovens e Adultos?* Os gêneros textuais representam uma importante ferramenta didático-pedagógica para o ensino na Educação de Jovens e Adultos (EJA), pois muitos deles fazem parte do cotidiano dos alunos, como receitas, convites, bilhetes e músicas. No entanto, é fundamental que o trabalho com os gêneros vá além da reprodução de práticas de letramento já conhecidas pelos estudantes. É preciso ampliar essas experiências, apresentando também gêneros que ainda não fazem parte de seu repertório, de modo a promover a compreensão de novas formas de linguagem e ampliar sua participação social. O uso sistematizado dos diferentes gêneros textuais,

portanto, deve favorecer tanto a valorização das práticas que os alunos já dominam quanto o acesso a novas possibilidades de leitura e escrita, ampliando seu letramento em diferentes contextos sociais.

Uma sugestão é trazer esses gêneros para as salas de aula relacionando-os à realidade dos educandos, a partir de suas vivências, com foco no alfabetizar letrando, que segundo Soares (2005, s.p.) "[...] é, sem dúvida, o caminho para a superação dos problemas que vimos enfrentando nesta etapa da escolarização [...]". Assim, é possível aumentar as possibilidades de aulas prazerosas que condizem com a realidade do educando e, além disso, ampliar a leitura de mundo e a participação social dos indivíduos, pois como afirmam Maciel e Lúcio (2008, p.32) é necessário que o professor "assuma certas posturas, de modo que a prática pedagógica seja conduzida no sentido de viabilizar a formação de um sujeito que não apenas decodifica/codifica o código escrito, mas que exerça a escrita nas diversas situações sociais que lhe são demandadas".

O presente estudo foi estruturado em três seções: A primeira seção aponta uma reflexão acerca da educação de jovens e adultos, com uma contextualização de forma breve dessa modalidade de ensino desde o período colonial até os dias de hoje.

A segunda seção é voltada à alfabetização e o letramento, abordando seu surgimento, a relação existente entre ambos e a existência de variadas formas de letramento a partir das diferentes práticas sociais em que os indivíduos estão inseridos.

A terceira seção é composta pelos desafios que os alunos e alunas de EJA enfrentam ao chegarem na escola. Além disso, busca refletir sobre práticas em sala de aula a partir do trabalho com gêneros textuais, textos reais que os alunos vivenciam no seu dia a dia seja de forma oral, seja de forma escrita, a fim de trazê-los para o ambiente escolar, possibilitar momentos prazerosos e que condizem com a realidade dos educandos.

Por fim, as considerações finais, que retomam as principais ideias apresentadas no decorrer do trabalho.

2 BREVE HISTÓRICO SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Para se entender o contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil contemporâneo é necessário compreender este processo ao longo da história deste país, apresentando os principais acontecimentos e as suas várias transformações, de forma breve. No período colonial, os Jesuítas eram os responsáveis por catequizar e alfabetizar os índios que aqui viviam na língua portuguesa, mas para isso, os povos indígenas foram

obrigados a abandonar suas culturas e seguir cegamente os princípios portugueses de origem católica, sem que se respeitassem as culturas aqui existentes. (Strelhow, 2010).

No século XVIII, com a chegada da família real ao Brasil, os Jesuítas saíram de cena, retornando a Portugal e, consequentemente, houve uma crise na educação de adultos, pois esta ficou na responsabilidade do Império, que tinha caráter elitista. Isso continuou até fins do século XIX, com oportunidades de escolarização ainda muito restritas, voltadas apenas às classes dominantes, sem pensar na classe trabalhadora e nos negros que haviam sido libertados há pouco tempo (Unesco, 2008).

Em meados do século XX, a taxa de analfabetismo no Brasil ainda era enorme, pois não havia políticas públicas voltadas para a alfabetização de adultos. Conforme Strelhow (2010), no período pós Segunda Guerra Mundial, a Organização das Nações Unidas (ONU) e o Órgão das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), pressionaram as nações ditas "atrasadas" para tomarem providências quanto ao analfabetismo. Então, em 1947, iniciou-se a Primeira Campanha Nacional de Alfabetização, mas sem resultados positivos, pois como ainda afirma Strelhow (2010),

> [...] as pessoas adultas que não fossem alfabetizadas deveriam receber a mesma educação empregada na educação de crianças, pois esses alunos analfabetos estavam inaptos a compreender. Mas ao mesmo tempo que se considerava adultos como crianças, tinha-se a ideia de que os adultos eram mais fáceis de alfabetizar, por isso os alfabetizadores não necessitariam de formação especializada, qualquer pessoa alfabetizada poderia exercer a função de maneira voluntária (Strelhow,2010, p. 53).

Em função disso, é possível observar o descaso do governo quanto à classe de adultos analfabetos existentes naquela época no país, sem a valorização das variedades regionais, desrespeito à historicidade e individualidade dos educandos.

Nos anos 60, a educação de adultos passa a ser influenciada pelas ideias de Paulo Freire (1981, p. 13), que afirmava que a alfabetização de adultos é "um ato político e um ato de conhecimento, por isso mesmo, [...] um ato criador [...] enquanto ato de conhecimento e ato criador, o processo da alfabetização tem, no alfabetizando, o seu sujeito". É notório a preocupação de Freire quanto a uma educação de qualidade para os adultos, educação esta que deveria valorizar conhecimentos prévios e as vivências dos educandos.

Em 1964, programas dirigidos por Paulo Freire, como o Plano Nacional de Alfabetização de Adultos (PNAA), foram extintos e logo após ele foi expulso do Brasil, quando escreveu suas incríveis obras. No período da ditadura militar, o ensino de jovens e adultos se

caracterizou como supletivo e, criou-se, também, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que segundo Medeiros apud Strelhow (2010):

> A alfabetização ficou restrita à apreensão da habilidade de ler e escrever, sem haver a compreensão contextualizada dos signos [...] procurava responsabilizar o indivíduo de sua situação desconsiderando-o do seu papel de ser sujeito produtor de cultura, sendo identificado como uma 'pessoa vazia sem conhecimento, a ser socializada pelos programas do Mobral. (Medeiros apud Strelhow (2010, p. 54-55)

Neste sentido, esse programa considerava o aluno como uma tábula rasa, sem conhecimentos historicamente e socialmente construídos. Tal programa não obteve sucesso e em 1985 se findou.

Com a Constituição Federal de 1988, os cidadãos não alfabetizados passam a ter direitos assegurados, como aponta Oliveira (2007):

> O inciso I do artigo 208 indica que o Ensino Fundamental passa a ser obrigatório e gratuito, "assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria". Em seu artigo 214, a Carta Magna indica também a que legislação "estabelecerá o Plano Nacional de Educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público que conduzam à I – erradicação do analfabetismo, II – universalização do atendimento escolar. (Oliveira, 2007, p. 4).

Isso indica que, finalmente, o governo passa a se importar verdadeiramente com os jovens e adultos ainda não alfabetizados. Em 1996, com a promulgação da Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), é criada a nomenclatura Educação de Jovens e Adultos (EJA) para denominar esta modalidade de ensino. A lei n° 9394/1996 apresenta no artigo 37 os seguintes apontamentos sobre a EJA:

> Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida.
> § 1º. Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.
> § 2º. O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.
> §3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente,

> com a educação profissional, na forma do regulamento (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008) (Brasil, 1996, s/p.)

Assim, jovens e adultos passam a ter direitos de acesso e estudo gratuitos e devem ser respeitados quanto às suas diferentes características pessoais, sociais, econômicas e culturais para sua formação integral como sujeito, com conhecimentos a serem utilizados no decorrer da vida.

Contudo, segundo o Inep (BRASIL, 2020), a Educação de Jovens e Adultos no Brasil ainda é caracterizada por um grande índice de analfabetismo. Então, tem surgido novas perspectivas na educação voltadas a tentar solucionar este problema, que é o caso da alfabetização vinculada ao letramento.

3. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

A alfabetização, segundo Soares (2005, p. 97), é "entendida como a aquisição do sistema convencional de escrita", ou seja, como um conjunto de técnicas que são utilizadas para o ensino da leitura e da escrita. Por muito tempo, foram usados métodos de alfabetização para que a aprendizagem ocorresse. Esses métodos foram denominados sintético/ fônico e analítico/ global. Soares (2005) explica que,

> [...] métodos de alfabetização alternaram-se em um movimento pendular: ora a opção pelo princípio da síntese, segundo o qual a alfabetização deve partir das unidades menores da língua – os fonemas, as sílabas – em direção à unidades maiores – a palavra, a frase, o texto (método fônico, método silábico); ora a opção pelo princípio da análise, segundo o qual a alfabetização deve, ao contrário, partir das unidades maiores e portadoras de sentido – a palavra, a frase, o texto – em direção às unidades menores (método da palavração, método da sentenciação, método global. (Soares, 2005, p.98).

Com o passar do tempo, foi possível perceber que apenas a codificação (escrita) e a decodificação (leitura) de códigos realizadas pela memorização de sílabas, palavras ou frases soltas, fora de contextos reais, não era suficiente para que o aluno construísse sentidos e significados em sua aprendizagem. A partir dessa constatação, a alfabetização passou a ser vinculada ao seu uso em práticas sociais significativas.

Após a década de 1980, uma nova perspectiva voltada ao ensino da língua surgiu, já que os processos de leitura e escrita se tornaram mais centrados na construção de significados, para o sujeito agir ativamente na sociedade. Essa perspectiva foi denominada

como letramento, que, segundo Pereira (2006), modificou as formas de atuação dos educadores quanto ao ensino da leitura e da escrita e quanto às práticas de alfabetização de adultos. Ainda, conforme Pereira (2006):

> Esses estudos indicam, entre outros elementos, que a aquisição do sistema de escrita se processa a partir das relações que os sujeitos estabelecem com o código em situações reais. Destaca-se aqui o trabalho de Ferreiro (1983), junto a adultos analfabetos, no qual revela que eles constroem uma série de informações sobre o sistema da escrita, levantando hipóteses sobre o seu funcionamento. (Pereira, 2006, p. 21).

Sugere-se, como mencionado acima, que a alfabetização deve ocorrer vinculada ao letramento, conforme Soares (2005, p. 97) explica: "a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas, ou seja, em um contexto de letramento e por meio de atividades de letramento[...]".

É necessário reconhecer que o educando está inserido em práticas sociais de letramento relevantes no seu cotidiano que se modificam a partir dos diferentes momentos históricos e das demandas da sociedade, como afirma Kleiman (2005, p.21) "o letramento abrange o processo de desenvolvimento e o uso dos sistemas de escrita nas sociedades, ou seja, o desenvolvimento histórico da escrita refletindo outras mudanças sociais e tecnológicas [...]".

O letramento, segundo Street *apud* Colaço (2012, s/p), possui duas vertentes: o autônomo, que são habilidades individuais que o sujeito possui para resolver problemas de forma consciente ou não; e o ideológico, que se refere às práticas sociais em que o indivíduo está inserido a partir de princípios já construídos socialmente. Assim sendo, considera-se que cada sujeito está inserido em um contexto diferente, marcado por suas práticas sociais e histórias de vida, bem como pelas diversas funções que a escrita assume na sociedade. Por isso, é fundamental pensar em múltiplos letramentos, reconhecendo que o sujeito da Educação de Jovens e Adultos atua socialmente por meio dos gêneros textuais presentes em suas práticas cotidianas. Dessa forma, o ensino deve valorizar esses usos, ampliando o repertório dos alunos para que possam se apropriar de diferentes gêneros e atuar de forma mais efetiva nos diversos espaços sociais em que estão inseridos.

De acordo com a esfera social em que o indivíduo se encontra, a sua prática social é modificada, de modo a trazer significados às suas vivências naquele momento. Isso pode ser compreendido com base em Bakhtin (2000, p. 279) ao afirmar que "cada esfera de utilização

da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso".

A comunicação, a oralidade e a escrita só são possíveis através dos gêneros discursivos, que se caracterizam como textos formais e informais, com características e funções sociais próprias, desenvolvidos nas linguagens oral e escrita. Circulam nos diversos contextos da sociedade e são modelados e remodelados a partir das interações dos sujeitos e do período histórico em que se encontram. Inclusive, os educandos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) costumam dominar com mais destreza os gêneros orais, já que, em muitos casos, a oralidade ocupa lugar central em suas práticas sociais devido à ausência ou limitação no acesso à alfabetização formal.

Segundo Marcuschi (2005):

> Já se tornou trivial a ideia de que os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia. (Marcuschi, 2005, s/p).

Como os gêneros fazem parte do cotidiano dos sujeitos, das práticas sociais que circulam na sociedade, é importante valorizá-los e partir desses saberes orais no processo de ensino e aprendizagem no decorrer das aulas, a fim de propiciar significados para o conhecimento dos educandos.

4 GÊNEROS TEXTUAIS NO ENSINO DA EJA

A Educação de Jovens e Adultos é constituída por diferentes histórias de vida e por valores e crenças já construídos a partir das diversas realidades vivenciadas, como é ressaltado no caderno Trabalhando com a educação de jovens e adultos: alunos e alunas da EJA (Brasil, 2006, p. 13): " Os alunos e alunas de EJA trazem consigo uma visão de mundo influenciada por seus traços culturais de origem e por sua vivência social, familiar e profissional". Ainda de acordo com esse caderno, os alunos, na maioria das vezes, já passaram por preconceitos por ainda não dominarem a leitura e a escrita e buscam a escola a fim de se integrarem à sociedade letrada.

De acordo com Versiani; Yunes; Carvalho (2012):

> Quando um jovem ou um adulto frequenta um curso de EJA, traz consigo uma história de leitura de mundo bastante diferente daquela da criança que chega à escola formal. Isso significa não só um estado de compreensão do mundo

> que o cerca, mas que, muitas vezes, configura o estabelecimento de preconceitos que podem prejudicar o seu próprio futuro como leitor e agente social. (Versiani; Yunes; Carvalho (2012, p. 143).

Frente a essa situação, cabe ao professor valorizar as histórias de vida desses alunos, às práticas sociais em que estão inseridos e não infantilizar o ensino, a fim de trazer conhecimentos que proporcionem uma participação ativa deste na sociedade em que vive e possibilite o uso consciente da linguagem escrita. Como afirma Kleiman (2005, p. 19) "o letramento está relacionado com os usos da escrita em sociedade e com o impacto da língua escrita na vida moderna". Assim, é possível entender a importantíssima função da escrita para os sujeitos que vivem em uma sociedade, que segundo Galvão e Di Pierro (2007) é considerada grafocêntrica, já que a leitura e a escrita possuem papéis privilegiados no contexto social dos indivíduos.

Para que o aluno tenha confiança e autoestima, o professor deve reconhecer que esses alunos possuem sabedorias construídas a partir de suas experiências de vida, de suas habilidades profissionais e culturais (Brasil, 2006). Por isso, deve-se compartilhar conhecimentos e saberes que condizem com a realidade desses alunos, assim é importante trabalhar com gêneros textuais em sala de aula que, diferente das cartilhas que não traziam significados para o aluno, são textos e vivências reais que possuem sentidos para o cotidiano do educando.

Segundo Tiepolo (2014), há maneiras significativas de trabalho com gêneros em sala de aula que possibilitam uma maior compreensão para os alunos em relação à função da leitura e da escrita na sociedade, tais como:

> Trabalhar com a diversidade textual, criando atividades que mobilizem diferentes estratégias de leitura e respeitem as especificidades de cada gênero textual; fazer o levantamento dos conhecimentos prévios da turma antes de iniciar o trabalho com o texto; realizar a leitura e a discussão coletiva; [...] propor a relação do texto lido com outros textos; [...] vivenciar a leitura cotidianamente, criando na sala de aula um espaço para livros, revistas, jornais e outros suportes; [...] apresentar quem escreveu o texto, quando e onde este foi publicado; [...] possibilitar o acesso de todos os tipos de textos sociais (aqueles que têm circulação na sociedade), variando: os tipos de textos - informativos, literários, argumentativos; os suportes - placas, livros, periódicos, faixas, camisetas, embalagens, panfletos etc.; a temática; a forma de registro - textos mais formais e mais informais, escritos na norma-padrão e em outras variedades[...] (Tiepolo, 2014, p. 107-108).

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (2018) os alunos precisam familiarizar-

se com os diversos gêneros do discurso/ gêneros textuais que circulam em sociedade, a fim de aumentar as possibilidades de participação social. Entretanto, é importante se atentar para a realidade vivenciada pelos alunos nos diferentes contextos sociais, conforme afirma Schneuwly e Dolz apud Tiepolo (2014, p. 95) "a escolha de um gênero se determina pela esfera, pelas necessidades da temática, pelo conjunto dos participantes e pela vontade enunciativa ou intenção do locutor". Em outras palavras, é necessário ampliar o repertório de participação em práticas sociais dos alunos, por meio dos gêneros, mas é necessário também se atentar às necessidades específicas da turma, a fim de respeitar a heterogeneidade dos diferentes educandos, manter o interesse e despertar curiosidade por parte dos alunos, ampliando cada vez mais a leitura de mundo e a possibilidade de atuação consciente destes em sociedade.

Segundo Bakhtin *apud* Koch e Elias (2010), os gêneros textuais são formados por plano composicional, que são as características de cada gênero; conteúdo temático, que é o sentido, o tema esperado naquele texto; e o estilo, que está vinculado aos dois anteriores e se refere às diferentes estruturações do texto e às diferentes formas de relação entre os interlocutores. Em outras palavras, como afirma Rojo (s/a),

> [...]o tema é o sentido de um dado texto/discurso tomado como um todo, "único e irrepetível", justamente porque se encontra viabilizado pela apreciação de valor do locutor no momento de sua produção. É pelo tema que a ideologia circula. A forma de composição e o estilo do texto vêm a serviço de fazer ecoar o tema daquele texto. O estilo são as escolhas linguísticas que fazemos para dizer o que queremos dizer ("vontade enunciativa"), para gerar o sentido desejado. Essas escolhas podem ser de léxico (vocabulário), estrutura frasal (sintaxe), registro linguístico (formal/informal, gírias) etc. Todos os aspectos da gramática estão envolvidos. E o que é a forma de composição? Ela é, pois, a organização e o acabamento do todo do enunciado, do texto como um todo. Está relacionada ao que a teoria textual chama de "estrutura" do texto, à progressão temática, à coerência e coesão do texto. (Rojo, s/a, s/p).

Um ensino sistematizado, que busca a compreensão e participação de seus alunos de forma consciente na aula e no ambiente em que vive deve levar em consideração as características dos gêneros trabalhados, apresentar-lhes os diferentes suportes textuais existentes, diferentes textos de um mesmo gênero, a fim de ampliar o repertório dos alunos e possibilitar que o aluno se insira na sociedade com pleno desenvolvimento da cidadania e busque refletir sobre a linguagem efetivamente em uso. Conforme Maciel e Lúcio (2008)

> [...]introduzir diferentes gêneros textuais no processo de ensino, refletindo sobre as relações entre suas características composicionais e suas funções, passa a ser visto como condição para que o aluno tenha acesso às práticas de produção, uso e consumo de textos que circulam em diferentes esferas sociais. (Maciel; Lúcio, 2008, p. 25).

A esse respeito, Tiepolo (2014) reforça que

> [...] cabe ao professor construir as pontes entre o que os alunos conhecem e o que não conhecem; apresentar o contexto de produção do texto a ser lido (quem escreveu, quando, onde foi publicado); explicitar as convenções próprias de cada tipo de texto; criar espaços de diálogo entre os diferentes leitores do mesmo texto. (Tiepolo, 2014, p. 98).

Dessa forma, o professor tem papel de mediador entre o aluno e o conhecimento e sua prática deve ser contextualizada com as diferentes realidades dos alunos de EJA, buscando alavancar e possibilitar diferentes aprendizagens relevantes ao seu cotidiano, pois, como afirmam Versiani, Yunes e Carvalho, (2012)

> [...] o desafio dos cursos de EJA é bastante peculiar e requer uma atenção especial para a modificação de um patamar de experiências que muitas vezes soterraram sonhos e possibilidades. É preciso aqui ter um cuidado especial para recuperar histórias de vida e fazer o salto necessário à construção de um novo olhar para o mundo. (Versiani; Yunes; Carvalho, 2012, p. 143).

O olhar atento do professor, um trabalho fundamentado em objetivos consistentes e que sejam criados a partir de uma relação dialógica entre professor e aluno é essencial para uma aprendizagem significativa. Com isso, como afirmam Kleiman e Sepulveda apud Gomes (2015, p.30) "o resultado esperado é o desenvolvimento do potencial comunicativo do aluno, e o consequente fortalecimento de sua capacidade cidadã na sociedade moderna, essencialmente letrada", ou seja, a formação integral e cidadã do aluno, que tenha uma participação ativa no ambiente em que vive e reconheça que o uso da leitura e da escrita favorece uma visão crítica das relações econômicas e sociais que constituem a sociedade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os processos de ensino e aprendizagem que permeiam a sociedade sofreram muitas transformações ao longo do tempo, e algumas delas tiveram a finalidade de melhorar os índices da educação e a relação entre alunos e educadores. Atualmente, o ensino a partir da

vinculação dos processos de alfabetização e letramento muito corroboram para a aprendizagem dos educandos, pois levam em consideração as diferentes realidades e práticas sociais em que estes estão inseridos.

As linguagens oral e escrita existentes na sociedade estão presentes no dia a dia de todos os sujeitos, a partir de suas vivências e práticas sociais. Por isso, é fundamental trabalhar com gêneros textuais nas aulas para jovens e adultos, com um ensino sistematizado e contextualizado com a realidade dos educandos, que os levem a ampliar sua leitura de mundo. No que se refere à oralidade, é importante reconhecer que os alunos da EJA já dominam com facilidade os gêneros orais informais, próprios das suas interações cotidianas.

Cabe à escola, conforme orienta a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2016), possibilitar o acesso e o desenvolvimento dos gêneros orais formais, favorecendo a ampliação das práticas de linguagem desses estudantes. Em relação aos gêneros escritos, estes têm uma relação direta com os conceitos de letramento discutidos por diversos autores, pois são eles que possibilitam aos alunos interagir de forma mais ampla nos diferentes contextos sociais, compreendendo e produzindo textos que circulam socialmente.
É importante ressaltar que aulas mais prazerosas e dinâmicas, relações dialógicas entre professores e alunos na construção de objetivos e metas possibilitam uma real apreensão dos conteúdos e melhoram a qualidade das aulas, facilitando aos alunos o reconhecimento da função da escrita e da leitura nos seus diversos usos sociais.

É importante ressaltar que aulas mais prazerosas e dinâmicas, relações dialógicas entre professores e alunos na construção de objetivos e metas possibilitam uma real apreensão dos conteúdos e melhoram a qualidade das aulas, facilitando aos alunos o reconhecimento da função da escrita e da leitura nos seus diversos usos sociais.

Este estudo colaborou para evidenciar que os gêneros textuais devem ser utilizados no processo de alfabetização e letramento na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, pois constituem importantes ferramentas didático-pedagógicas que ultrapassam os métodos tradicionais e facilitam a aprendizagem dos educandos, ao valorizarem seus conhecimentos prévios e vivências significativas. Como destaca Soares (2005), o letramento deve considerar as práticas sociais dos sujeitos e seus usos reais da linguagem. Nessa mesma direção, Pereira (2006) reforça que o trabalho com os gêneros textuais contribui para uma aprendizagem mais significativa, por estar relacionado ao cotidiano dos alunos e às demandas reais de comunicação.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. **A estética da criação verbal.** 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Trabalhando com a educação de jovens e adultos: alunos e alunas da EJA. Brasília, 2006. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4549.pdf. Acesso em: 22 set. 2019.

BRASIL. **Lei n° 9.394/96: Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 15 jun. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. **Censo Escolar da Educação Básica 2019: Resumo Técnico.** Brasília: Inep, 2020.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base. Brasília: MEC, 2018.

COLAÇO, Silvania Faccin. **Práticas pedagógicas de letramento: uma visão ideológica.** Disponível em: http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2148/589. Acesso em: 18 mai. 2020.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler.** São Paulo: Cortez Editora/Editora Autores Associados, 1989.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; DI PIERRO, Maria Clara. **Preconceito contra o analfabeto.** São Paulo: Cortez, 2007.

GOMES, Tayane Tássia Ribeiro. **O papel dos gêneros textuais no letramento de jovens e adultos.** 2015. 78 p. Monografia (Pós-graduação em Letramentos e Práticas Interdisciplinares nos Anos Finais) – Universidade de Brasília – UnB/MEC, Brasília.

KLEIMAN, Ângela B. **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** São Paulo: Produção Editorial, 2005.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira; LÚCIO, Iara Silva. Os conceitos de alfabetização e letramento e os desafios da articulação entre teoria e prática. In: CASTANHEIRA, Maria Lúcia; MACIEL, Francisca Izabel Pereira; MARTINS, Raquel Márcia Fontes (orgs.). **Alfabetização e letramento na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica; Ceale, 2008. p. 13-33.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. 2005. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/133018/mod_resource/content/3/Art_Marcuschi_G%C3%AAneros_textuais_defini%C3%A7%C3%B5es_funcionalidade.pdf. Acesso em: 26 fev. 2020.

OLIVEIRA, Romualdo L. **Educação de jovens e adultos: o direito à educação. In: Mesa Redonda: Direitos Educativos e a EJA no Brasil.** 16º Congresso de Leitura do Brasil – COLE, X Seminário de Educação de Jovens e Adultos. 2007, Campinas: UNICAMP. Disponível em: http://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/prog_pdf/prog01_01.pdf. Acesso em: 15 jun. 2020.

PEREIRA, Marina Lúcia de Carvalho. **A construção do letramento na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ROJO, Roxane. **Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores.** Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE). Faculdade de Educação da UFMG. Minas Gerais: [s.n.], [s.d.]. Disponível em: http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/img/slogan.jpg. Acesso em: 11 jun. 2020.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos**. 2005. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf. Acesso em: 20 fev. 2020.

STRELHOW, Thyeles Borcarte. **Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil.** Revista HISTEDBR On-line – PUCRS, Campinas, n. 38, p. 49-59, 2010. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/38/art05_38.pdf. Acesso em: 26 ago. 2019.

TIEPOLO, Elisiani Vitória. **Falar, ler e escrever na escola: práticas metodológicas para o ensino de língua portuguesa.** Curitiba: InterSaberes, 2014.

UNESCO. **Alfabetização de jovens e adultos no Brasil: lições da prática.** Brasília: UNESCO, 2008.

VERSIANI, Daniela B.; YUNES, Eliana; CARVALHO, Gilda. **Manual de reflexões sobre boas práticas de leitura.** São Paulo: Editora Unesp, 2012.

A EXPRESSÃO ARTÍSTICA COMO CAMINHO PARA ESCRITA COLETIVA: um relato da experiência do 2º ano na 1ª FLAB

MARIA DIOMARA DA SILVA[1]
https://orcid.org/0009-0001-4363-8843
mariadiomara@ahoo.com.br

RESUMO
Inspirados na leitura do livro Obax, através da sensível narrativa que se inicia nas paisagens da savana africana, os alunos do 2º ano do Ensino Fundamental, realizaram uma pintura que traduz a beleza e a imaginação despertadas pela história do autor André Neves. As crianças criaram coletivamente um texto apresentando a história e convidando a comunidade escolar para visitar as pinturas feitas por elas, que seriam expostas na 1ª Feira Literária da Escola Municipal Áurea Bicalho. Portanto, este relato tem como objetivo apresentar o processo e o desdobramento deste trabalho interdisciplinar, evidenciando os vínculos entre literatura, arte e formação leitora. Assim, os alunos foram levados a refletir sobre a linguagem enquanto a produziam, o que contribuiu para o desenvolvimento da metalinguagem. Durante este processo, o ambiente de aprendizagem se tornou mais dinâmico, permitindo que os alunos ampliassem sua compreensão sobre o funcionamento da língua e a sua capacidade de expressar ideias com mais clareza e coerência.

Palavras-chave: escrita coletiva, literatura, formação leitora, interdisciplinaridade, educação antirracista.

ABSTRACT
Inspired by the reading of the book Obax, through the sensitive narrative that begins in the landscapes of the African savannah, the students of the 2nd year of elementary school, made a painting that translates the beauty and imagination aroused by the story of the author André Neves. The children collectively created a text presenting the story and inviting the school community to visit the paintings made by them, which would be exhibited at the 1st Literary Fair of the Áurea Bicalho Municipal School. Therefore, this report aims to present the process and unfolding of this interdisciplinary work, highlighting the links between literature, art and reading training. Thus, students were led to reflect on the language while producing it, which contributed to the development of metalanguage. During this process, the learning environment became more dynamic, allowing students to broaden their understanding of how language works and their ability to express ideas with greater clarity and coherence.
Keywords: *collective writing, literature, reading training, interdisciplinarity anti-racist education.*

1. APRESENTAÇÃO

A formação de alunos que amam a leitura começa quando eles têm acesso a boas obras e se encantam com as narrativas que lhes são apresentadas. Em todas as minhas

1 - Professora da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/FACED/UFJF), Especialista em Ensino de Língua Portuguesa pela Faculdade de Letras/UFJF, Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Juiz de Fora.

aulas, leio para os meus alunos um livro de literatura infantil, sem a intencionalidade de ensinar especificamente algo pontual, e sim para que eles tenham contato com leituras de diversos gêneros.

Juntos, construímos também, em sala de aula, um cantinho da leitura, carinhosamente nomeado de "Carolina Maria de Jesus", após apresentar a eles a vida desta grande escritora brasileira. Levei alguns livros do meu acervo pessoal para compor esse espaço, possibilitando que, em algum momento do dia, os alunos pudessem escolher um livro para ler em sala de aula.

Além disso, iniciamos o Projeto Maleta Viajante, uma iniciativa que tem como objetivo incentivar o hábito da leitura. As crianças levam a maleta para casa e, individualmente ou junto com suas famílias, têm a oportunidade de explorar diferentes livros, conversar sobre as histórias, observar as ilustrações e interpretar os aprendizados. Todas essas experiências são registradas em um caderno que acompanha a maleta. A participação das famílias torna esse momento ainda mais especial, e as crianças demonstram grande entusiasmo com a atividade.

A escola também promove encontros quinzenais com todas as turmas, por meio da "Sala de Leitura", conduzidos por uma professora responsável pela biblioteca. Nesses momentos, são realizadas contação de histórias e atividades lúdicas junto com os estudantes. Além disso, também acontece o empréstimo de livros para que eles possam ser levados e lidos em casa.

A origem deste relato está diretamente ligada à realização da 1ª Feira Literária da Escola Áurea Bicalho (FLAB), um evento planejado com o intuito de incentivar o gosto pela leitura e fortalecer a relação dos alunos com o universo literário. A proposta da Feira foi pensada de forma a ser um ambiente acolhedor, onde a literatura pudesse ser vivenciada de maneira lúdica e significativa por todos os envolvidos nesse processo.

A FLAB teve como principais objetivos estimular o hábito da leitura, desde os primeiros anos de escolarização, e fomentar o protagonismo dos estudantes, oferecendo a eles espaços e oportunidades para se expressarem por meio de diversas linguagens. Para isso, foram realizadas rodas de conversa, contação de histórias, curta-metragens, dramatizações, exposições de produções textuais e artísticas, além de encontros com autores ligados ao mundo literário, contemplando gêneros textuais diversos, que de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (2017), devem ser abordados e ser explorados no desenvolvimento das práticas de linguagem.

Essa iniciativa foi pensada de maneira abrangente, envolvendo todas as etapas de escolaridade contempladas pela escola, da Educação Infantil aos Anos Finais do Ensino Fundamental. Cada segmento contribuiu com propostas específicas, respeitando as singularidades de cada faixa etária, mas mantendo a literatura como eixo central das ações.

O projeto, a partir do ano de 2025, passa a integrar de forma permanente o planejamento pedagógico da instituição, contribuindo para a construção de uma cultura leitora sólida e transformadora.

Como parte das ações que integraram a FLAB, foi proposta a cada turma a realização de um trabalho a partir de um livro de literatura selecionado pela professora regente. A escolha da obra foi feita com base no perfil da turma, nos interesses dos alunos e adequada à faixa etária deles, garantindo que a leitura fosse significativa para esses estudantes.

A partir da obra literária escolhida, cada professora elaborou uma atividade que promovesse o contato dos alunos com o livro, incentivando a interpretação, a reflexão e a criatividade. As propostas variaram de acordo com cada grupo, podendo incluir produções textuais, dramatizações, releituras ilustradas, contação de histórias, entre outras formas de expressão artística e literária.

Essas atividades, além de promoverem o envolvimento dos alunos com a literatura, também despertaram o senso de responsabilidade coletiva e o trabalho em equipe, já que cada turma ficou responsável por organizar, junto com a professora, uma apresentação ou exposição que seria compartilhada com toda a escola durante a FLAB. O cronograma foi cuidadosamente elaborado, de modo a garantir que todas as turmas pudessem apresentar seus trabalhos de forma organizada e valorizada.

Os estudantes, ao vivenciarem esse processo, além de se aproximarem do universo da literatura de forma prazerosa, também puderam desenvolver habilidades importantes, como a oralidade, a escrita, a escuta ativa e o pensamento crítico. A culminância na FLAB permitiu que todos os envolvidos: alunos, professores, famílias e demais integrantes da escola reconhecessem os aprendizados por meio das múltiplas formas de expressão que o projeto permitiu desenvolver.

O Obax, livro escolhido para ser trabalhado na turma do "2º ano Azul", é escrito e ilustrado por André Neves, e conta a história de uma menina africana chamada Obax. Ela é uma personagem que encanta a todos com suas histórias fantásticas, cheias de elementos da natureza e da cultura do continente africano, como acontecimentos extraordinários, tal qual uma chuva de flores em pleno deserto ou uma conversa com um elefante falante.

Sonhadora e criativa, muitos duvidavam das narrativas de Obax e achavam que ela tinha "muita imaginação". Aos poucos as pessoas ao seu redor passaram a perceber que, na verdade, essas histórias carregavam sabedoria ancestral, convidando o leitor a acreditar no seu próprio sonho, por mais improvável que seja.

Obax é uma obra que celebra a força da imaginação, a riqueza da oralidade e o valor das tradições culturais, elementos presentes nas comunidades de origem africana. Por meio de uma narrativa sensível e poética, o livro convida o leitor a reconhecer e a valorizar essas heranças como parte importante da identidade e da construção do conhecimento.

Como professora, foi uma escolha intencional minha trabalhar com um livro que tivesse personagens negros para que as crianças negras pudessem se ver representadas de forma positiva, fortalecendo seu senso de pertencimento, e para que as crianças não negras pudessem ter a possibilidade de ampliar o seu repertório cultural, promovendo o respeito à diversidade.

De acordo com Gomes (2012), a falta de personagens negros na literatura infantil impacta, de forma significativa, na construção da identidade das crianças, pois reforça a lógica excludente que corrobora com a normatização do racismo, limitando as possibilidades de projeção das crianças negras.

A própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nos orienta sobre a importância de valorizar e respeitar as diferenças, ao nos apresentar as competências gerais da educação básica. Assim como as Leis nº. 639/03 e 11.645/08, que tornam obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena que contemple todas as áreas de conhecimento, apresentando as contribuições da população negra e indígena na constituição da formação do povo brasileiro.

A partir desta perspectiva, a literatura desempenha uma função transformadora por meio de obras que celebrem a cultura negra e indígena com belas histórias cheias de riquezas de afetos e ancestralidade. Segundo Munanga (2005), "é preciso descolonizar as mentes desde cedo, oferecendo às crianças imagens positivas da população negra e indígena, historicamente marginalizadas no currículo escolar". Nesse sentido, a infância é um momento de extrema importância para a formação de referências positivas acerca do próprio valor para as crianças.

2. METODOLOGIA

Registrar um relato de experiência vai além de descrever as ações que foram

realizadas. É importante refletir sobre o significado daquela prática, os desafios ali encontrados, os resultados alcançados e também fazer diálogos com teorias e autores que ajudem a compreender melhor o fenômeno vivido. Segundo Souza (2019), o relato de experiência "permite transformar a prática em objeto de reflexão, possibilitando a construção de novos conhecimentos a partir da análise crítica do vivido".

Este relato de experiência refere-se ao trabalho desenvolvido com minha turma do 2º ano do Ensino Fundamental na Escola Municipal Áurea Bicalho, o 2º ano azul, localizada na cidade de Juiz de Fora, em Minas Gerais, na qual sou professora regente de Língua Portuguesa e Matemática. Essa é uma instituição pública de ensino que oferece atendimento educacional nas etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (anos iniciais e finais).

Funcionando nos turnos matutino e vespertino, a instituição adota a modalidade de ensino presencial. A escola mantém seu compromisso com uma educação de qualidade, pautada na formação integral dos estudantes e na valorização da diversidade.

A construção do texto partiu da motivação e da explicação do objetivo da atividade. Os alunos iam construindo, oralmente, as partes do texto. Tanto os que já estavam alfabetizados quanto aqueles que ainda não se apropriaram do sistema de escrita puderam participar da dinâmica de trabalho em sala de aula. Nesse sentido, Soares (2003) afirma que esse trabalho de escrita coletiva é uma estratégia importante, pois democratiza o acesso à linguagem escrita, valoriza o conhecimento prévio das crianças e favorece sua participação ativa no processo de aprendizagem.

Fui escriba da turma, anotando no quadro as ideias que iam surgindo e intervindo, em determinados momentos, para que elas fossem sendo concatenadas. Em certo ponto, precisávamos apagar e reelaborar a escrita para que o texto fizesse sentido. Tratava-se de um texto com características informativas, que despertasse curiosidade no leitor a respeito da obra lida em sala de aula.

Para isso, pontuei com eles que as pessoas precisavam saber quem era a personagem, onde ela vivia, quais eram suas características e o que havia de interessante na história, de forma que despertasse o interesse pela leitura do livro e permitisse associar a obra à pintura que realizamos em sala. O texto também precisava ter um caráter convidativo, de modo a atrair a atenção daqueles que passassem pelo mural, permitindo que conhecessem tanto as obras produzidas pelos alunos quanto o livro lido e o trabalho exposto na Feira Literária.

Posteriormente, o texto foi digitado por mim, para ser exposto junto às pinturas

produzidas pelas crianças na FLAB. Essa etapa final consolidou o trabalho coletivo, permitindo que a produção escrita ganhasse visibilidade e dialogasse com as obras visuais, ampliando o alcance da leitura e valorizando a participação ativa dos alunos em todo o processo.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A prática pedagógica atribuída ao trabalho da escrita coletiva proporciona às crianças o protagonismo da construção das suas ideias, a partir da mediação colaborativa do professor. Ela também favorece, nesses primeiros anos do Ensino Fundamental, a aquisição da habilidade da oralidade, da escuta, da leitura e da escrita compartilhada, respeitando o pensamento dos colegas.

Sendo assim, a escrita coletiva é um recurso importante no processo de alfabetização e aquisição da escrita, pois ela é uma ligação entre a oralidade e a escrita espontânea para todas as crianças em diferentes níveis de desenvolvimento. Por isso, Soares (2003) afirma que a escrita coletiva promove, de forma atuante, a participação da criança, considerando o conhecimento que ela já adquiriu e deixando, assim, acessível para ela a construção da linguagem escrita.

De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a escrita coletiva também se apresenta na situação pedagógica como um elemento importante para a aprendizagem dos gêneros textuais, pois, ao participarem do processo de construção do texto, os estudantes compreendem naquele momento os aspectos estruturais que o constituem. Assim, os alunos são levados a refletir sobre a linguagem enquanto a estão produzindo coletivamente, o que contribui para o desenvolvimento da metalinguagem.

Vygotsky (1998) aponta ainda que as interações sociais e a mediação do professor e dos outros colegas auxiliam os estudantes no avanço do seu desenvolvimento cognitivo, pois segundo ele esse processo ocorre do plano social para o individual. E a mediação do professor é imprescindível para dar incentivos e propor desafios a fim de que os estudantes possam avançar para outros níveis e alcançar autonomia.

Por isso, corroborando com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), atividades como a produção coletiva de textos estimula aspectos como a escuta, a negociação de ideias, a reflexão e a análise, auxiliando o desenvolvimento linguístico das crianças.

4. DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

A atividade teve início com a leitura compartilhada do livro Obax, que narra a história de uma menina africana sensível, sonhadora e criativa, que transforma a realidade por meio da imaginação. A leitura foi feita em roda, seguida de momentos de escuta e conversas sobre os elementos presentes na narrativa, como os animais, a paisagem da savana, as cores, os sentimentos da protagonista e os aspectos culturais abordados na obra.

Na aula seguinte, as crianças passaram para o processo de produção da pintura do cenário, feito sobre pratinhos de papelão e tinta guache. Após a secagem da pintura, as crianças fizeram um recorte de figuras e uma colagem de animais presentes na savana africana, assim como o da árvore baobá, símbolo sagrado fortemente presente na narrativa, que foi a execução da materialização da busca do sonho da personagem.

Já em um terceiro momento, a turma foi conduzida à prática da escrita coletiva, uma metodologia que valoriza a construção conjunta do texto, com a minha mediação enquanto professora. As crianças foram convidadas a recontar, de forma oral, partes da narrativa e criar um texto escrito para apresentarem a história para as pessoas durante a FLAB, conhecerem o livro Obax e verem as pinturas, referentes à obra, feitas pela turma.

A escrita foi realizada no quadro, enquanto eu conduzia as crianças na retomada do texto. Procurei respeitar as falas delas, sem modificá-las, e fui sugerindo colocações e fazendo perguntas que ajudassem a acrescentar informações, garantindo que o texto fizesse sentido. Sempre que necessário, devolvia às crianças questionamentos sobre o que havíamos escrito, propondo intervenções, sugerindo expressões e retomando o texto recém-produzido para ampliar o repertório e fortalecer a conexão entre as ideias. Segundo Vygotsky (1998), este papel do professor é fundamental no processo de aprendizagem, pois ele atua como mediador entre o conhecimento e o aluno.

Esse texto, criado a partir das ideias sugeridas pelas crianças e transformado da língua oral para a língua escrita, caracteriza uma prática de letramento, que acompanharia as pinturas realizadas por eles para a FLAB.

Esse foi um processo que favoreceu a oralidade, a leitura, a produção de texto e a análise da língua. Além disso, a leitura coletiva e as intervenções durante a escrita fortalecem habilidades fundamentais para o letramento e estimulam a compreensão do uso da linguagem, como apontam os estudos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

5. AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS

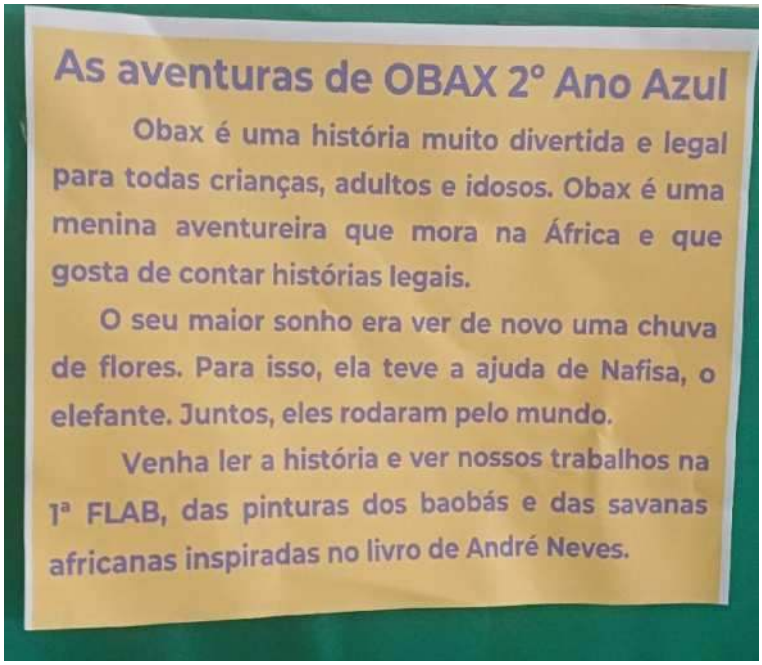
A leitura diária por fruição proporciona às crianças um encantamento pelo mundo da

literatura. Nos meses que se seguem ao trabalho em sala de aula, percebo como o interesse pelos livros vem aumentando, assim como a expectativa de conhecer novas histórias, personagens e enredos. Além de desenvolverem o gosto pela leitura, elas também passaram a ter a capacidade de imaginar, perguntar, criar e estabelecer relações entre as histórias lidas, suas vivências e outras narrativas já conhecidas.

Nesse cenário, a escrita coletiva potencializa o envolvimento das crianças, tanto na elaboração da sistematização da narrativa quanto na análise da língua, ao construírem um texto com um uso social específico (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004).

Ao propor que as crianças construam em conjunto um determinado texto, foi criado um ambiente colaborativo. Elas foram, então, convidadas a selecionar palavras, organizar ideias, refletir sobre a estrutura textual que iriam utilizar e fazer escolhas linguísticas com base em uma finalidade comunicativa real. O texto produzido ganhou sentido social: ele pode ser compartilhado com outras turmas ao ser apresentado no mural e visto pelas famílias, pelas pessoas que circulavam na escola, reforçando a função social da linguagem escrita. O texto produzido coletivamente foi fixado ao lado dos trabalhos das crianças no mural de apresentação da exposição, conforme apresentado abaixo:

Imagem 1 – Texto coletivo produzido pelos alunos do 2º ano azul.



Fonte: Fotografia da autora (2025)

Imagem 2 - Exposição no mural das pinturas da savana africana feitas pelos alunos do 2º ano azul, inspiradas no livro Obax, durante a 1ª FLAB.



Fonte: Fotografia da autora (2025)

A exposição foi um momento especial de valorização das produções infantis, permitindo que cada criança se reconhecesse como autora e protagonista do processo. O texto coletivo, exposto ao lado dos trabalhos, registrou com sensibilidade as descobertas e vivências da turma, sintetizando o trabalho com um olhar de afeto e pertencimento.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse contexto, o trabalho com o livro Obax e a proposta de trabalho da escrita coletiva a partir desse livro se revelaram em um caminho pedagógico potente para o processo de desenvolvimento das competências leitora e escritora dos alunos. Além disso, os elementos pertencentes da cultura africana que o livro apresenta são ricos em uma narrativa cheia de detalhes e curiosidades, despertando a imaginação das crianças. Isso facilitou que elas se interessassem pela obra e se dispusessem a desenvolver as atividades propostas que culminaram na exposição feita para a FLAB.

A produção coletiva, além de um exercício de escrita, foi um movimento de escuta ativa, de negociação de sentidos e de valorização do pensamento do outro. Inspirados pelas contribuições de Vygotsky (1998), reconhecemos que o papel central das interações sociais e da mediação docente têm um papel importantíssimo na construção do conhecimento. A prática colaborativa da escrita coletiva garante, assim, que todos possam participar de forma coletiva colaborando no processo de construção do texto, ampliando e superando seus processos de conhecimentos.

O trabalho feito com Obax exalta a potência da literatura. Por isso, a escola tem o

papel de ser um espaço dinâmico, vivo e rico de experiências que exaltam a diversidade, o afeto, a escuta e as construções coletivas que sejam significativas para os seus estudantes.

6. REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Ministério da Educação, 2017.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira".

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Martine; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2004.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e relações étnico-raciais:** apostando na formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra.** Petrópolis: Vozes, 2005.

SOUZA, Eliane Marta Teixeira Lopes de. **Relatos de Experiência: Teoria e Prática.** Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SOARES, Magda. Letramento: **um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

USO DAS FERRAMENTAS TECNOLÓGICAS EM EDUCAÇÃO

FLAVIANE FELISBERTO DOS REIS[1]
https://orcid.org/0009-0000-6438-7898
flavianefelisreis2@gmail.com

KARLA APARECIDA GABRIEL[2]
https://orcid.org/0000-0001-8568-8470
karlagabriel67@gmail.com

KÁTIA ELIZA OLIVEIRA CRESTON[3]
https://orcid.org/0009-0007-6360-0272
katiacreston125@gmail.com

RESUMO
O presente trabalho visa apresentar o relato de experiência e demonstrar a aplicação pedagógica das ferramentas tecnológicas no processo de ensino-aprendizagem, através do livro o Monstro das cores. Trata-se de uma sequência didática destinada ao primeiro ano do Ensino Fundamental I, na disciplina de Língua Portuguesa, com foco nos conteúdos de Leitura e Formação de Palavras. Com base na concepção pedagógica construtivista, a proposta integrou diferentes tipos de conhecimentos: o Conhecimento do Conteúdo, o Conhecimento Pedagógico e o Conhecimento Tecnológico do Conteúdo. A sequência foi estruturada em duas aulas de 50 minutos cada, com o uso de recursos digitais como áudio, imagens, jogos e atividades interativas, promovendo a participação ativa dos alunos em ambientes síncronos e assíncronos. Os resultados evidenciaram um envolvimento significativo dos estudantes nas turmas aplicadas, demonstrando apropriação da linguagem escrita, desenvolvimento da autonomia e do protagonismo na construção do conhecimento, interação entre os pares, empatia e a linguagem emocional.

Palavras-chave: Ensino. Educação. Ferramentas tecnológicas. Aplicação.

ABSTRACT
This paper aims to present an experience report and demonstrate the pedagogical application of technological tools in the teaching-learning process, through the book The Color Monster. This is a didactic sequence intended for the first year of Elementary School I, in the Portuguese Language discipline, focusing on the contents of Reading and Word Formation. Based on the constructivist pedagogical concept, the proposal integrated different types of knowledge: Content Knowledge, Pedagogical Knowledge and Technological Content Knowledge. The sequence was structured in two 50-minute classes, with the use of digital resources such as audio, images, games and interactive activities, promoting the active participation of students in synchronous and asynchronous environments. The results showed significant involvement of students in the applied classes, demonstrating appropriation of written language, development of autonomy and protagonism in the

1 - Doutorado em Ciências da Educação. Instituição: FICS.
2 - Doutorado em Ciências da Educação. Instituição: FICS.
3 - Doutorado em Ciências da Educação. Instituição: FICS.

construction of knowledge, interaction between peers, empathy and emotional language.

Keywords: Teaching. Education. Technological tools. Application.

RESUMEN
Este artículo tiene como objetivo presentar un informe de experiencia y demostrar la aplicación pedagógica de herramientas tecnológicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a través del libro "El Monstruo de Colores". Se trata de una secuencia didáctica dirigida al primer año de Primaria I, en la asignatura de Lengua Portuguesa, centrada en el contenido de Lectura y Formación de Palabras. Basada en el concepto pedagógico constructivista, la propuesta integró diferentes tipos de conocimiento: Conocimiento del Contenido, Conocimiento Pedagógico y Conocimiento del Contenido Tecnológico. La secuencia se estructuró en dos clases de 50 minutos, con el uso de recursos digitales como audio, imágenes, juegos y actividades interactivas, promoviendo la participación activa del alumnado en entornos sincrónicos y asincrónicos. Los resultados mostraron una participación significativa del alumnado en las clases aplicadas, demostrando la apropiación del lenguaje escrito, el desarrollo de la autonomía y el protagonismo en la construcción del conocimiento, la interacción entre iguales, la empatía y el lenguaje emocional.

Palabras clave: Enseñanza. Educación. Herramientas tecnológicas. Aplicación.

1. APRESENTAÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo relatar uma experiência vivenciada no contexto de aplicação de tarefa/atividade que explorou: o Conhecimento de Conteúdo pedagógico, através de uso de tecnologias para assimilação do conhecimento Pedagógico Tecnológico e aprendizagem pelo Conhecimento Tecnológico do Conteúdo. Essa atividade foi realizada, através de uma sequência didática desenvolvida em duas aulas de 50 minutos cada uma, com princípio, meio e fim.

A sequência didática (SD) desenvolvida teve como público alvo o primeiro ano do Ensino Fundamental I, na disciplina de Língua Portuguesa com os conteúdos de Leitura e Formação de Palavras. A Concepção Pedagógica escolhida foi o construtivismo, a estratégia de Ensino foi a aplicação com utilização de recursos tecnológicos com uso de áudio, imagens, jogos e atividades interativas por meio de diferentes aplicativos, proporcionando a participação efetiva de todos os estudantes. A aula aconteceu de forma síncrona e parte assíncrona na realização de algumas tarefas propostas.

Num primeiro momento, foi realizada a atividade avaliativa da disciplina. Enumeramos o passo a passo da realização da mesma: criação do drive no google.com para desenvolvimento e escrita da tarefa proposta, confecção da avaliação de sondagem para os estudantes do primeiro ano; criação da sala no Google sala de aula; escolha do livro utilizado

na sequência didática, transformação do mesmo em PDF, colocação do mesmo no CANVA, gravação da história e colocação dos áudios no CANVA; uso do WhatsApp para trocas e envio de material.

2. CONTEXTO EM QUE OCORRE A AÇÃO

A atividade foi realizada na Escola Municipal Bosque do Saber, com foco na disciplina de Língua Portuguesa, sendo direcionada aos estudantes do 1º ano do Ensino Fundamental I. Participaram da ação 75 crianças, com idades entre seis e sete anos, distribuídas em três turmas. Os alunos, em sua maioria, demonstram curiosidade, entusiasmo e estão em fase de construção de noções de regras, convivência e socialização. Por estarem em um estágio inicial do processo de escolarização, necessitam de estímulos constantes, além de atividades diversificadas e lúdicas que favoreçam o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa.

A ação pedagógica foi realizada ao longo de duas aulas com duração de 50 minutos cada, estruturadas de forma a promover a participação ativa dos estudantes por meio de práticas interativas e uso de diferentes recursos tecnológicos. Entre os principais instrumentos utilizados, destacaram-se: Google Meet, para encontros síncronos; Google Sala de Aula (Classroom), como ambiente virtual de organização e compartilhamento de materiais; Wordwall e Blank Quiz, para a criação de atividades lúdicas e avaliativas; e CANVA, para a produção de conteúdos visuais, como histórias narradas com áudio e imagens.

Esse conjunto de ferramentas possibilitaram o desenvolvimento de uma proposta pedagógica dinâmica e centrada na aprendizagem significativa, favorecendo a construção do conhecimento de forma contextualizada e interativa, respeitando o nível de escolaridade dos estudantes e os princípios da abordagem construtivista.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Segundo Lima e Silva (2012), as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) têm passado por avanços significativos, acompanhando as transformações da sociedade. Diante desse cenário, torna-se essencial que os processos humanos e profissionais, especialmente os educacionais, integrem essas inovações em sua prática. O objetivo é aprimorar métodos, estruturas e abordagens já consolidadas, adaptando-se de maneira eficiente às novas demandas, de modo a potencializar os resultados e utilizar essas ferramentas de forma estratégica e

produtiva.

Refletir sobre o uso das tecnologias da informação voltadas para a educação implica reconhecer que a simples presença de ferramentas tecnológicas não garante, por si só, mudanças significativas no processo de ensino e aprendizagem. O verdadeiro impacto ocorre quando há uma reformulação metodológica que considera de forma crítica e intencional a utilização desses recursos, direcionando-os para despertar o interesse das crianças e favorecer a construção do conhecimento. Em outras palavras, as tecnologias devem atuar como meios facilitadores da aprendizagem, com propósito claro e bem definido (Lima; Silva, 2012).

As tecnologias da informação transformaram profundamente as práticas de ensino e aprendizagem, ao proporcionarem acesso rápido e contínuo ao conhecimento, rompendo com o modelo tradicional de escola. Essa mudança também surge como resposta à necessidade de modernização e informatização da educação, impulsionada pelo ritmo acelerado da vida contemporânea e pelas barreiras geográficas que muitos estudantes enfrentam. Diante disso, repensar os ambientes de aprendizagem torna-se essencial, uma vez que o espaço educativo já não se limita mais à sala de aula convencional (Koslinski; Bartholo, 2022).

Nesse contexto, cabe ressaltar que as estratégias utilizadas visam a aprendizagem significativa, interativa e que torne o estudante um sujeito ativo no processo de ensino e aprendizagem. A instituição escolar precisa manter-se em movimento, evoluindo lado a lado com os avanços tecnológicos e os novos paradigmas educacionais, garantindo uma formação alinhada às demandas do mundo digital (Koslinski; Bartholo, 2022).

4. DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

A primeira etapa da aula, datada de 28 de outubro de 2024, iniciou com a turma de 1º ano do Ensino Fundamental I na disciplina de Português, tendo como tema "Situações-problema envolvendo leitura/oralidade e o sistema de escrita alfabética". Antes de iniciar as atividades, considerou-se que os estudantes já compreendiam a função social da leitura e da escrita, tinham conhecimentos que os textos são lidos da esquerda para a direita e de cima para baixo, reconheciam vogais e consoantes e seus sons correspondentes, identificavam as letras do alfabeto e compreendiam que as palavras se formam por meio de sílabas, compostas por consoante e vogal ou apenas por vogal, bem como entendiam que fonemas são sons representados graficamente pelas letras.

A professora conduziu os estudantes a escrever e ler de forma alfabética e autônoma, utilizando letras ou grafemas que representam fonemas. Para tanto, buscou-se que as crianças reconhecessem, na prática, o sistema alfabético da língua portuguesa; entendessem a relevância da leitura e da escrita para a autonomia social; e percebessem a relação entre fonemas e sinais gráficos. A proposta ainda alinhou-se às competências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especialmente aquelas que tratam do reconhecimento do sistema de escrita alfabética, da escrita espontânea de palavras e frases, além de estimular a empatia e a compreensão de diferentes sentimentos; reconhecer e explorar artefatos computacionais voltados a atender necessidades pessoais ou coletivas.

Na sequência, foram desenvolvidas as seguintes habilidades com os estudantes: reconhecer o sistema de escrita alfabética como representação dos sons da fala; escrever, espontaneamente ou por ditado, o próprio nome, palavras e frases de forma alfabética usando letras/grafemas que representam fonemas; além de demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir.

No desenvolvimento da sequência, prevista para duas aulas de 50 minutos cada, a turma trabalhou sempre em duplas. Inicialmente, realizou-se uma sondagem coletiva para mapear os conhecimentos prévios dos alunos. Em seguida, durante o "Hora da História", a professora apresentou, por meio de um PowerPoint sonorizado, a narrativa do livro O Monstro das Cores, de Anna Llenas, disponível também em formato interativo no Canva.

Durante toda a contação, as crianças acompanharam com atenção, interesse e entusiasmo a história contada, foram feitas perguntas: quem são os personagens da história?; quem é a autora?; e a ilustradora?; qual editora publicou esta história?; onde se passa todo o enredo?; como foi o desfecho da história e que foi compreendido?; vocês perceberam que foi uma história narrada pela professora; certo? era um livro que apresentava um texto?; qual a importância de um texto ou história escrita?; quais emoções foram apresentadas? Todas as respostas foram registradas pela docente para subsidiar discussões posteriores.

Depois desse momento de imersão, cada dupla recebeu um exemplar impresso do livro para manuseio e leitura autônoma. Para reforçar a formação de palavras e a compreensão do sistema alfabético, foram utilizados jogos interativos na plataforma Wordwall, com atividades especialmente criadas a partir do universo de O Monstro das Cores. Segue os links das atividades: https://wordwall.net/pt/resource/93830267; https://wordwall.net/pt/resource/93830811; https://wordwall.net/pt/resource/93830951

Todas as atividades foram pensadas no Eixo Cultural Digital tendo como objeto de conhecimento o uso de artefatos computacionais baseada na BNCC habilidade EF01C006. Por fim, todos os materiais e atividades foram compartilhados no Google Sala de Aula e no Padlet, garantindo aos estudantes a possibilidade de revisão, continuidade do trabalho desenvolvido em sala e acesso à continuidade de futuros trabalhos.

Foram incluídas atividades que exigiam atenção e concentração, ampliação de vocabulário, identificação de antônimos, separação silábica, escrita espontânea de palavras e frases, ordenação alfabética, interpretação e compreensão de histórias, entre outras tarefas cognitivas. Observamos que a utilização desses recursos despertou um interesse significativo nos estudantes, especialmente nas atividades lúdicas, que permitem aprender de forma divertida. Ao final, as crianças demonstraram bom desempenho e compreensão dos conteúdos abordados.

5. AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS

Observou-se que a utilização dos recursos tecnológicos e das atividades lúdicas teve um impacto extremamente positivo na aprendizagem dos estudantes. As propostas despertaram um interesse significativo por parte das crianças, tornando o processo de ensino mais atrativo e motivador. A abordagem lúdica permitiu que os alunos aprendessem de forma leve e prazerosa, favorecendo o envolvimento ativo nas atividades. Ao final do trabalho, foi possível perceber avanços concretos no desempenho dos estudantes, bem como uma melhor compreensão dos conteúdos abordados, evidenciando a eficácia da metodologia aplicada, por meio da formação de palavras, associação da palavra à imagem e compreensão do texto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo repensar as práticas pedagógicas em sala de aula, promovendo a aprendizagem de forma assíncrona e síncrona, além de utilizar uma variedade de recursos tecnológicos. A proposta buscou fomentar o gosto pela leitura e abordar questões emocionais presentes nos livros, por meio da interlocução e mediação, ampliando conhecimentos e sensibilidades. Também foi incentivado o diálogo e a criatividade, incorporando de maneira transversal outros temas relevantes.

Por fim, observou-se que os estudantes vêm se apropriando da linguagem escrita, reconhecendo-a como uma forma de interação nos diversos contextos da vida social. Essa

compreensão tem possibilitado uma maior participação na cultura letrada, contribuindo para a construção de conhecimentos — inclusive os escolares — e favorecendo o desenvolvimento da autonomia e do protagonismo em suas práticas sociais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/. Acesso em: 05/10/2024

KOSLINSKI, M.; BARTHOLO, T. **Impactos da pandemia na educação brasileira.** Dados para um debate democrático na educação. 2022. Disponível em: https://d3e.com.br/wpcontent/uploads/nota_tecnica_2212_impactos_pandemia_educacao_brasileira.pdf. Acesso em: 20 maio 2025.

LIMA, J. R. A; SILVA, J. G. **Tecnologia:** Conceitos e percepções discentes de nível tecnológico. VII CONNEPI - Congresso Norte Nordeste de Pesquisa e Inovação. IFTO - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.19 de out de 2012. Disponível em: https://propi.ifto.edu.br/ocs/index.php/connepi/vii/paper/viewFile/4105/2753. Acesso em: 20 de maio de 2025.

LLENAS, A. **O monstro das cores.** São Paulo: Aletria, 2018.

APRENDER FAZENDO COMO PRÁTICA COLABORATIVA COM A INSERÇÃO DE TDIC: proposta sob a perspectiva da Taxonomia de Bloom

VANDER APARECIDO DE CASTRO[1]
https://orcid.org/0000-0002-8705-2852
castruvander@gmail.com

RESUMO
O desenvolvimento de ações coletivas é um fator que possibilitou a evolução da humanidade, o fazer em conjunto agrega agilidade, diversidade e um condensado de modos de pensar em prol de um objetivo definido. Nesse sentido, na escola, o desenvolvimento de práticas colaborativas organizadas e bem estruturadas se mostram como uma forma de engajar crianças e gerar uma aprendizagem significativa. O objetivo deste trabalho é discutir sobre a integração da aprendizagem colaborativa com a taxonomia de Bloom, em uma proposta que incorpore a implementação de Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação numa prática colaborativa. A metodologia adotada foi a pesquisa bibliográfica cujo instrumento de pesquisa foi a revisão de literatura. Chegou-se a conclusão que as tarefas escolares demandam novas abordagens, sendo a prática colaborativa através da cultura maker uma maneira de enriquecer o processo de ensino e aprendizagem com base nas contribuições que sugerem uma abordagem hierárquica dos objetivos de aprendizagem através da taxonomia dos objetivos educacionais.

Palavras-chave: Prática colaborativa. Taxonomia de Bloom. TDIC. Cultura Maker.

ABSTRACT
The development of collective actions is a factor that enabled and enables the evolution of humanity, doing together adds agility, diversity and a condensate of ways of thinking in favor of a defined objective. In this sense, at school, the development of organized and well-structured collaborative practices are shown to be a way to engage children and generate meaningful learning. The objective of this work is to discuss the integration of collaborative learning with Bloom's taxonomy, in a proposal that incorporates the implementation of Digital Information and Communication Technologies in a collaborative practice. The adopted methodology was the bibliographical research whose research instrument was the literature review. It was concluded that school tasks demand new approaches, with collaborative practice through maker culture being a way to enrich the teaching and learning process based on contributions that suggest a hierarchical approach to learning objectives through the taxonomy of educational objectives.

Keywords: Collaborative practice. Bloom's Taxonomy. TDIC. Maker Culture.

1. INTRODUÇÃO

No cenário atual, onde as tecnologias mediam as relações sociais e se inserem

1 - Secretaria Municipal de Educação. Juiz de Fora, MG. Doutorando em Educação (FICS PY); Mestre em Comunicação, Linguagens e Cultura (UNAMA); Master of science in emergent technologies in education (MUST USA).

também nas mediações de aprendizado, é preciso buscar estratégias para gerar um ensino que não se dê de maneira mecânica e faça sentido para o aluno, de modo que colabore para proporcionar o protagonismo e o desenvolvimento crítico e reflexivo do ser individual e coletivo.

Nesse contexto, segundo Pereira e Costa (2022), a cultura maker se apresenta como uma prática colaborativa para engajar alunos no processo de ensino e aprendizagem, sob a perspectiva dos objetivos da taxonomia de Bloom (Bloom et. al, 1956), aliando a tecnologia às práticas curriculares. Questiona-se, então: como fazer com que crianças desenvolvam competências ligadas à produção e disseminação de diferentes textos com a mão na massa e objetivos definidos e bem estruturados?

Assim, este trabalho toma como referência a tabela dos níveis dos objetivos de aprendizagem descritos por ordem crescente de complexidade de Bloom, aliando-a às contribuições do processo de ensino e aprendizagem coletivo, utilizando-os como estratégia para o protagonismo do aluno através de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) aplicada na produção de textos. O objetivo é discutir sobre a integração da aprendizagem colaborativa com a taxonomia de Bloom, em uma proposta que incorpore a implementação de tecnologias digitais numa prática colaborativa. A metodologia adotada foi a pesquisa bibliográfica cujo instrumento de pesquisa foi a revisão de literatura.

O texto está organizado, após essa introdução, em dois tópicos, sendo o primeiro dividido em dois subtópicos onde se discute: primeiramente a conceituação e a contribuição das práticas colaborativas e, em seguida, trata sobre a taxonomia dos objetivos educacionais e sua atualização para o contexto contemporâneo. No tópico seguinte há a proposta prática embasada no que foi apresentado no tópico anterior, no ensino do tipo textual instrutivo e seus gêneros textuais correspondentes para alunos do Ensino Fundamental. Ainda, são apresentados as considerações finais e as referências bibliográficas.

Portanto, ao fim, chegou-se a conclusão que a aplicação dos objetivos sob a perspectiva revisada da definição de Bloom auxilia na interação entre TDIC e ensino quando se busca atingir o interesse dos alunos, pois é uma forma que organiza hierarquicamente e, por se dá de modo coletivo, valoriza o aprendiz e gera interesses e engajamentos, preparando o aluno para as necessidades atuais da sociedade, sobretudo no contexto de mundo globalizado, coparticipativo e democrático.

2. METODOLOGIA DO TRABALHO

Esta pesquisa adota uma abordagem metodológica de natureza bibliográfica e descritiva, com o propósito de investigar a integração entre aprendizagem colaborativa, Taxonomia de Bloom e TDIC no contexto educacional. Trata-se de um estudo qualitativo, fundamentado em revisão de literatura crítica, que analisa conceitos-chave como práticas colaborativas, cultura maker e a aplicação da taxonomia de Bloom em ambientes de aprendizagem mediados por tecnologia. A investigação se apoia em fontes secundárias, incluindo artigos científicos, livros especializados e documentos educacionais, com ênfase nos trabalhos de autores como Torres e Irala (2014), Pereira e Costa (2022), Ferraz e Belhot (2010) e Churches (2009), além de referenciais curriculares como a BNCC (2017).

O percurso metodológico envolveu a análise de conteúdo das publicações selecionadas, identificando convergências teóricas sobre como a hierarquização dos objetivos de aprendizagem, segundo a Taxonomia de Bloom revisada, pode potencializar atividades colaborativas com TDIC. A pesquisa também elaborou uma proposta prática para o ensino de textos instrucionais no 3º ano do Ensino Fundamental, estruturando uma sequência didática que articula os níveis da taxonomia (do lembrar ao criar) com estratégias *make*r e uso de tecnologias digitais, como produção de vídeos e ambientes virtuais.

Embora o estudo não inclua aplicação empírica em larga escala, sua contribuição reside na sistematização teórica e na modelagem de uma intervenção pedagógica replicável, que alia fundamentação conceitual a orientações práticas. Como limitações, reconhece-se que a eficácia da proposta depende de fatores contextuais (como infraestrutura tecnológica e formação docente) e que as revisões da Taxonomia de Bloom (2001, 2009) ainda demandam mais investigações sobre sua implementação em salas de aula. A metodologia adotada, portanto, permitiu não apenas mapear as relações entre os conceitos centrais do trabalho, mas também traduzi-las em um exemplo concreto de prática educativa inovadora.

3. APRENDIZAGEM COLABORATIVA E A TAXONOMIA DE BLOOM

3.1 A Aprendizagem colaborativa

Ao longo do tempo, no desenvolvimento e na evolução do ser humano, a vida em sociedade se mostrou como uma maneira de trocar experiências e de garantir que a sobrevivência se estabelecesse por trocas, defesas e ações coletivas. A colaboração possibilitou melhores resultados e se efetivou através de construções de identidades e na união de pessoas no decorrer da história; não importa se nas guerras ou nas missões de paz,

o trabalho colaborativo é um fato na sociedade que favoreceu para a concretização de objetivos em comum.

O ato de realizações colaborativas está em grande parte das esferas sociais e a escola é um desses espaços onde também reflete essa prática. Em um contexto de ensino, "a colaboração se manifesta no envolvimento ativo de indivíduos que, ao trabalharem em um projeto e compartilharem processos, desenvolvem aprendizagens" (Pereira; Costa, 2022, p.3). Para as autoras, isso se dá pois no processo de interação ocorre a troca de conceitos, a pesquisa de referências, os contribuintes dão pareceres, além de desenvolverem "a confiança e a empatia" e, ainda, exporem seus resultados.

No contexto escolar, para Torres e Irala (2014, p. 65) "a aprendizagem colaborativa seria duas ou mais pessoas trabalhando em grupos com objetivos compartilhados, auxiliando-se mutuamente na construção de conhecimento". Tal proposta tem o potencial de promover uma aprendizagem mais ativa através de estímulos "ao pensamento crítico; ao desenvolvimento de capacidades de interação, negociação de informações e resolução de problemas; ao desenvolvimento da capacidade de autorregulação do processo de ensino-aprendizagem" (Torres; Irala, 2014, p. 61).

Nesse sentido, Pereira e Costa (2022, p. 6) apontam que através do estímulo "à troca de experiência e na construção coletiva e colaborativa de conhecimentos" é possível atingir objetivos para gerar autonomia e possibilitar pensamento crítico aliados à cultura maker, ao "aprender a fazer fazendo, aprender com o outro e contribuir com o desenvolvimento do trabalho em equipe".

Portanto, possibilitar estratégias que colocam o aluno no centro do aprendizado geram protagonismo e desenvolvem competências e habilidades ligadas à cognição, afetividade, psicomotricidade e, ainda, possibilitam a transversalidade de diferentes temas, bem como abarcam as diversas formas de abordagem com as tecnologias de ensino.

No contexto da inserção tecnológica, no entanto, percebe-se que as tecnologias digitais atingiram um alcance elevado nas instituições educacionais a partir da segunda década do século XXI, por isso a união entre colaboração, TDIC e educação é recente (Pereira; Costa, 2022).

Mesmo atual, é preciso enfatizar as possibilidades das TDIC, pois estas "propõem mudanças no paradigma da colaboração" e "uma escola adaptativa é aquela que atende aos desafios presentes, assim como auxilia os estudantes a lidar com os problemas que surgirem no futuro" (Pereira; Costa, 2022, p.5).

Paralelo a isso, como exemplo, Torres e Irala (2014, p.75) defendem que "os ambientes de Aprendizagem Colaborativa apoiada por Computador são espaços virtuais, também denominados Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), em que pode ocorrer a colaboração entre os alunos, distantes uns dos outros tanto no tempo como no espaço".

Destarte, o processo pedagógico assume nuances mais significativas e passa a fazer sentido para os envolvidos no processo quando ocorre pela coparticipação, pela contribuição e pelo engajamento dos implicados no andamento do que é proposto e adotado. Contudo, é necessário que as ações sejam planejadas, orientadas e assumam uma organização onde cada colaborador entenda seu papel e conheça o trajeto a ser percorrido, bem como o propósito de seus atos e os objetivos que o trabalho da equipe pretende atingir.

3.2 Taxonomia de Bloom

Independentemente do que se pretende realizar, não importa o assunto, é preciso estabelecer o que deve ser feito, como será feito e a qual resultado se pretende chegar. Para Pereira e Caetano (2022, p.3), caso o sujeito opte por agir isoladamente, sem preparo, e sem definir metas e finalidades, torna-se "impossível estabelecer alguma forma de avaliação, controle, ou acompanhamento", uma vez que não há maneiras de aferição que possam ser analisadas uniformemente. Dessa forma, especificar os indicadores e classificá-los está inserido no campo da taxonomia.

A taxonomia de Bloom é um instrumento que apoia o planejamento didático-pedagógico e pode ser compreendida como uma estratégia educacional para a "estruturação, organização, a definição de objetivos instrucionais e a escolha de instrumentos de avaliação" (Ferraz; Belhot, 2010, p. 421). Desenvolvida nos anos de 1950, pelo psicólogo e educador Benjamin Bloom e seus colaboradores, é "um método de favorecer a troca de ideias e materiais entre os especialistas em avaliação, bem como entre outras pessoas vinculadas à pesquisa educacional e ao desenvolvimento do currículo" (Bloom; Furst; Hill; Krathwohl, 1956, p. 9). Organizada de modo hierárquico, sua estruturação para a divisão subjetiva da aprendizagem prevê os domínios cognitivo, afetivo e psicomotor, sendo o domínio cognitivo o mais utilizado (Pereira; Caetano, 2022).

Em cada um desses domínios, os objetivos educacionais são classificados por uma pirâmide que prevê diferentes níveis de aprendizado, dos mais simples aos níveis mais complexos. O domínio cognitivo está dividido em seis níveis diferentes, representados da base da pirâmide até o topo.

Figura 1 – Níveis do domínio cognitivo da taxonomia de Bloom de 1956



Fonte: Autor - adaptado de Seno e Belhot, 2009, p. 506.

Conforme apresentado na Figura 1, a primeira categoria é o conhecimento, onde o aluno pode reconhecer, lembrar de conteúdos previamente discutidos, dados, fatos, regras; em seguida, há a compreensão, que diz respeito a habilidade de interpretar e relacionar, comparar, organizar fatos e pensamentos trabalhados em sala de aula; depois temos a aplicação, neste nível o aluno coloca em prática o conhecimento adquirido como na resolução de problemas e na utilização das informações em outros contextos; a quarta categoria é a análise, que faz referência a habilidade de processar e examinar informações em partes criando relações entre elas, além disso esse nível foca em saber interpretar evidências, motivos e causas criando uma base que justifique afirmações genéricas; depois, há a síntese, é o momento em que o aluno pode categorizar, modificar e relacionar informações diversas em torno de um mesmo conhecimento; a última é a avaliação, é a capacidade de julgamento, ter opiniões, questionar critérios para analisar as informações recebidas (Bloom et. al, 1956; Bloom, 1986; Driscoll, 2000; Krathwohl, 2002, apud Ferraz; Belhot, 2010, p. 426). Dessa forma, o princípio norteador é que o aluno percorra as diferentes fases da pirâmide no ciclo de aprendizado para passar para o nível seguinte. A metodologia possibilita uma educação mais consistente e faz com que os alunos assumam um papel mais ativo em seu aprendizado.

Após as relevantes contribuições de Bloom, ocorreram mudanças em sua taxonomia, uma em 2001 e outra em 2009. Em 2001 a taxonomia de Bloom foi revisada por um grupo de psicólogos cognitivos e especialistas em educação que trabalharam em um modelo mais contemporâneo da estratégia.

Figura 2 – Comparação entre o níveis do domínio cognitivo de 1956 e 2001

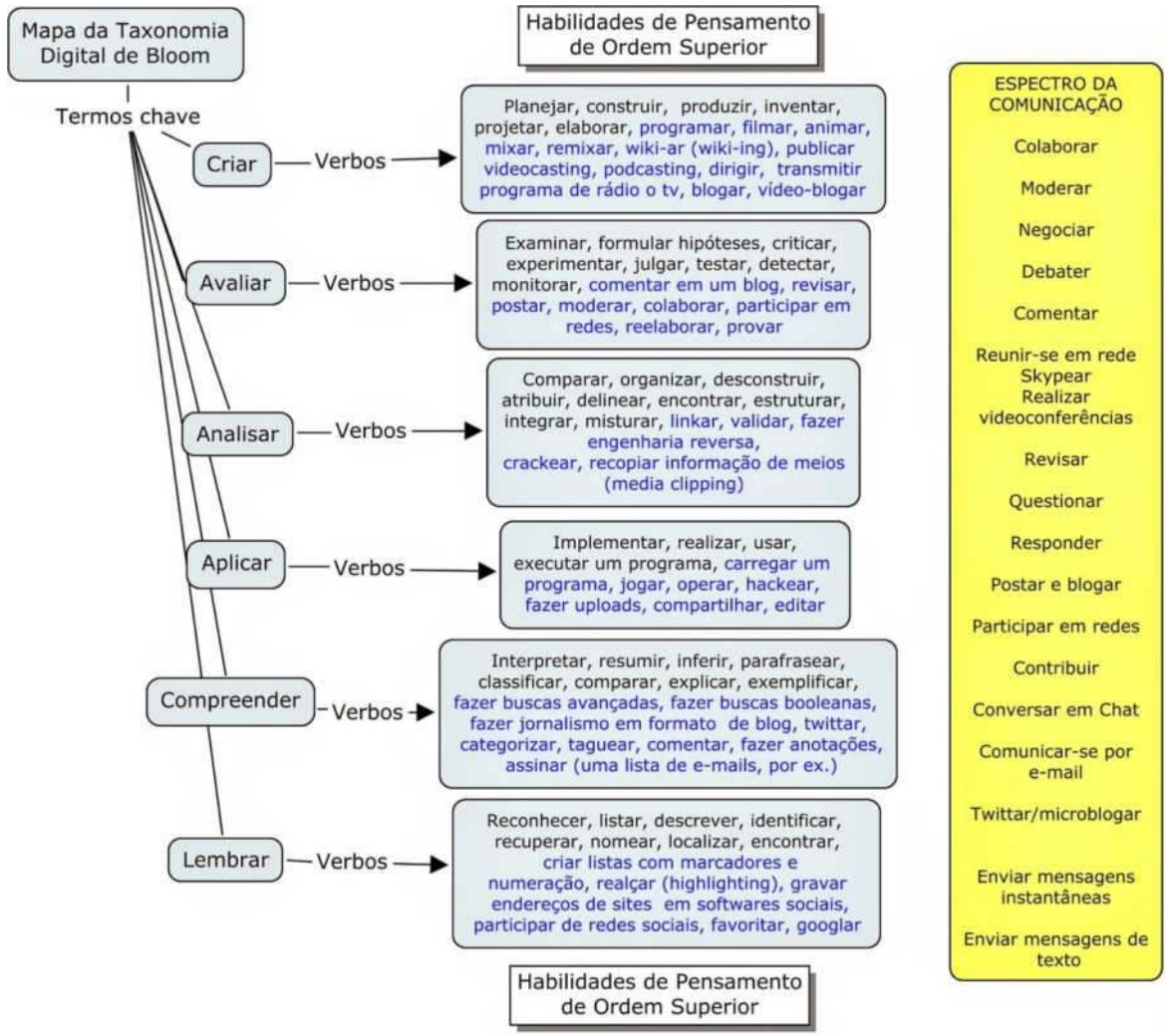


Fonte: Kober, 2016, n.p.

Na primeira revisão, o domínio cognitivo é reformulado, no lugar dos substantivos são utilizados verbos que sinalizam para o estágio de aprendizado, conforme a Figura 2. Da base para o topo da pirâmide, há o verbo lembrar, em que o aluno pode memorizar e repetir conceitos; após, há o verbo entender, em que é possível explicar e comparar ideias; seguindo, há o verbo aplicar, em que ocorre a aplicação de conceitos na resolução de problemas; em quarto, há o verbo analisar, onde o aluno pode conectar ideias, levantar hipóteses e conduzir experimentos; em quinto, o verbo avaliar, onde, com o conhecimento adquirido, o aluno tem habilidade de justificar, de julgar os pontos de vista relacionados ao conteúdo; por último, o verbo criar, em que o aluno adquire a habilidade de formular e trazer novas ideias para discussão (Ferraz; Belhot, 2010, p. 429).

Na mudança de 2009, considerando o impacto da tecnologia informacional e da internet, Churches (2009) propôs a taxonomia digital, na qual se utiliza tanto dos avanços feitos pela revisão da taxonomia em 2001 e também inclui a utilização das TDIC, conforme a Figura 3. Segundo Pereira e Caetano (2022, p. 8) a taxonomia de 2009 "apresenta uma organização cognitiva, por propor um conjunto de categorias com a utilização de uma variedade de verbos que buscam orientar o planejamento educacional para o contexto digital".

Figura 3 – Taxonomia Digital de Bloom



Fonte: Czeszak e Mattar, 2014, n.p., traduzido de Churches, 2009.

Nesse sentido, estruturada para a utilização online, há verbos que podem se inserir em cada um dos níveis de domínio cognitivo: no primeiro nível, o verbo lembrar, aplica-se a utilização de vídeos, jogos, animações e aplicativos que são ferramentas potentes para esse nível de aprendizado; no segundo nível, no verbo compreender, podem ser usados gráficos, tabelas e demais imagens com fins educativos, além de questionários e avaliações online; no terceiro nível, aplicar, o aluno tem a relação prática com o conteúdo, devendo ser instigado a solucionar problemas através do jogar, compartilhar, editar, hackear e outros; no quarto nível, analisar, prevê-se a interação, como os próprios ambientes virtuais de aprendizagem através dos chats e fóruns de discussão, por exemplo; no nível avaliar, aplica-se modos ainda mais colaborativas construindo um conhecimento coletivo e gerando protagonismo através de networking, por exemplo; por último, no nível criar, editores de imagem, podcast, aplicativos

de hospedagem de vídeos e entre outros são ferramentas que contribuem para o conhecimento e a criatividade do discente por meio do planejar, construir, produzir, etc.

As contribuições da Taxonomia de Bloom vão desde a padronização de práticas estruturadas e organizadas até a concretização de procedimentos que promovem a aprendizagem significativa. As vantagens de se utilizar esse instrumento estão em promover aprendizado integralizado, auxiliar para planejar e definir objetivos de aprendizagem, amparar na escolha de ferramentas e estratégias pedagógicas, permitir avaliar o aprendizado de forma contínua e estimular o desenvolvimento de diversas habilidades.

Nesse contexto, adotar a Taxonomia dos Objetivos Educacionais na prática didático-pedagógica é uma maneira de oportunizar um aprendizado que alie práticas inovadoras colaborativas à organização hierárquica dos objetivos no processo educacional.

4. TEXTOS INSTRUCIONAIS, TDIC E CULTURA MAKER - PROPOSTA COLABORATIVA

A educação contemporânea exige novas práticas, seja no trabalho com as diversas áreas do conhecimento ou na aplicação de temas transversais. Práticas inovadoras e colaborativas são estratégias que ganham notoriedade para engajar os alunos e produzir aprendizado significativo. Nesse contexto, a cultura maker se apresenta como uma forma de auxiliar em propostas colaborativas (Caetano, 2022), aqui apresentada envolvendo, no ensino de Língua Portuguesa, o uso da tecnologia, o trabalho em conjunto e a estrutura do tipo textual instrucional. Além disso, a taxonomia de Bloom auxilia no processo como forma de mensuração e organização da ação.

Aprender com a "mão na massa" faz com que os discentes adquiram capacidades de "analisar, sintetizar, comparar, compreender e, a partir de conclusões, interferir em situações diversas" (Caetano, 2022, p. 5). Aprender fazendo auxilia na construção da autonomia das crianças e, no caso da proposta aqui descrita para alunos do 3º ano do Ensino Fundamental, justifica-se, pois, amplia os conhecimentos tecnológicos, valoriza o aprendizado extraescolar e faz com que as crianças, com a mão na massa, envolva a comunidade escolar na produção de conhecimento e assim dão mais significado ao processo de ensino aprendizagem, abdicando da memorização mecânica de curto prazo.

A prática em questão faz parte de uma sequência didática, elaborada nas aulas de Língua Portuguesa, contemplando as estruturas de variadas tipologias textuais, que, no processo de execução, contém 3 momentos anteriores como orientação e estruturação para a prática desenvolvida colaborativamente e, ao fim, apresentada no 4º momento.

O objetivo principal é investigar diferentes gêneros textuais que se enquadram no tipo textual instrucional. A partir disso são apresentados mais 4 objetivos específicos que, organizados em ordem hierárquica e dialogando com a Taxonomia de Bloom revisada, levam a conclusão da proposição e oferecem oportunidades de avaliação dos alunos.

No quadro a seguir, especifica-se detalhadamente a proposta:

<table>
<tr><td colspan="3">Aprendizagem colaborativa: Cultura Maker</td></tr>
<tr><td colspan="3"></td></tr>
<tr><td colspan="2">Tema: Tipo textual instrucional</td><td>Público-alvo: 3º ano do Ensino Fundamental</td></tr>
<tr><td colspan="2">Conteúdos: Tipos textuais (instrucional); Gêneros textuais (receita, tutoriais e outros).</td><td>TDIC: Internet, redes sociais (whatsapp) ou email, smartphone ou câmera.</td></tr>
<tr><td>Objetivo geral: Investigar diferentes gêneros textuais que se enquadram no tipo textual instrucional.</td><td>Taxonomia: Habilidade do domínio cognitivo</td><td>Taxonomia: Categoria analisar e nível 04 do objetivo.</td></tr>
<tr><td>Objetivo específico: Relembrar e reconhecer textos instrucionais.</td><td>Taxonomia: Habilidade do domínio cognitivo</td><td>Taxonomia: Categoria memorizar e nível 01 do objetivo.</td></tr>
<tr><td colspan="3">Descrição da atividade: No primeiro momento, após o diálogo focado em que as pessoas ajudam umas às outras e uma das formas de auxílio é ensinando alguém a realizar algo, deve-se apresentar aos alunos que pesquisem na internet como produzirem dobraduras. Em seguida, apresentar novamente, de maneira mais enfática, o conceito de textos instrucionais, fazendo relação com a pesquisa feita e o vídeo (Easy Origami[2], 2016). Ao final, os alunos devem relacionar o texto instrucional com o "modo de fazer" dobraduras, bem como identificar no vídeo os exemplos de textos instrucionais e suas funções (objetivos);</td></tr>
<tr><td>Objetivo específico: Relacionar gêneros textuais específicos ao tipo textual instrucional.</td><td>Taxonomia: Habilidade do domínio cognitivo.</td><td>Taxonomia: Categoria compreender e nível 02 do objetivo.</td></tr>
</table>

2 - EASY ORIGAMI. Origami Iniciante: Cabeça de Cachorro - Instruções em português. YouTube, 09 jan. 2016. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=yGSo91fDMFw. Acesso em: 10 abr. 2025.

Descrição da atividade: Nesse momento, o professor deve trazer exemplos do cotidiano das crianças para o conteúdo em questão (pode-se utilizar uma brincadeira como "pistas ao tesouro" ou "cobra cega", sempre abordando o conceito de instrução guiada nessa atividade e as características desse tipo textual); Em seguida, o professor orienta que os alunos se agrupem em trios e busquem na internet textos que ensinam a realizar algo (ou orientem sobre algo com passo a passo); O professor deve supervisionar a pesquisa de modo que faça com que os alunos percebam que além da tipologia, os textos também pertencem à categoria de gêneros textuais e assim identifiquem essa peculiaridade (são exemplos que podem ser encontrados pelos alunos: tutorial, manual de instruções, receitas, bula de remédio, mapas, orientações de GPS, etc.). Os alunos devem identificar que determinados gêneros textuais se enquadram na tipologia textual instrucional e identificar similaridades nessas produções (verbos no imperativo ou intenção do texto, por exemplo). O educador deve motivar os alunos dizendo que irão produzir uma tarefa utilizando vídeos; deve também reunir ou enviar bilhetes aos pais e responsáveis para a necessidade de planejamento e auxílio às crianças na realização da tarefa que será extraescolar.

Objetivo específico: Experimentar a prática de textos instrucionais orais com o uso de TDIC.	Taxonomia: Habilidade do domínio cognitivo	Taxonomia: Categoria aplicar e nível 03 do objetivo

Descrição da atividade: Ainda com os alunos agrupados em trio, como no momento anterior, o professor deve apresentar três vídeos tutoriais, o primeiro (Professor Denilson[3], 2020) mostra como o texto instrucional se estrutura; o segundo (Bia historinhas[4], 2016) ensina a fazer amoeba, um item comum na brincadeira dos pequenos; e o terceiro (Marcelo Serralva[5], 2018) instrui na realização de um desenho de um dinossauro de modo simples, adequado à idade das crianças. De posse dos objetos utilizados nos vídeos (papel, caneta, cola branca, tigelas, bicarbonato de sódio, água boricada, corante, um copo, colheres e glitter) os alunos vão se organizar e produzir um protótipo de um texto instrucional oral utilizando smartphones ou câmeras digitais disponibilizadas para registrar o processo; ao final da breve gravação, os vídeos são apresentados na lousa e os alunos recebem a orientação para como aplicar esse

3 - PROFESSOR DENILSON. Texto instrucional. YouTube, 24 ago. 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=P-SvEE4sr90. Acesso em: 10 abr. 2025.
4 - BIA HISTORINHAS. Mega Amoeba da MORANGUINHO, como fazer amoeba com cola branca! Slime.Youtube, 09 set. 2016. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=s_bN3ZrcQaM. Acesso em: 11 de abr. 2025
5 - MARCELO SERRALVA, COMO DESENHAR UM DINOSSAURO BEM FÁCIL - Desenhos fáceis para crianças. Youtube, 20 nov. 2018. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=pjXc2-iwJLc. Acesso em: 10 abr. 2025.

<table>
<tr><td colspan="3">protótipo na tarefa extraclasse que será apresentada no próximo momento; a tarefa consistirá na produção de um texto audiovisual que pertença à tipologia textual instrucional onde os alunos devem especificar ao qual gênero o texto pertence. A tarefa será majoritariamente organizada e gravada pelos alunos (com ajuda de seus responsáveis) e enviada ao professor por whatsapp ou email - todos esses itens devem estar previamente acordados com os responsáveis: data, método, objetivos, grupos e outras informações relevantes para o sucesso da tarefa. Ao final, os alunos devem ter simulado a apresentação de um texto instrucional oral e percebido as características que diferem um texto oral e escrito, sobretudo quando é um texto gravado em vídeo.</td></tr>
<tr><td>Objetivo específico: Diferenciar gêneros textuais dentro da tipologia instrucional</td><td>Taxonomia: Habilidade do domínio cognitivo</td><td>Taxonomia: Categoria analisar e nível 04 do objetivo.</td></tr>
<tr><td colspan="3">Descrição da atividade: Nesse momento, os trabalhos recebidos pelo professor serão expostos/transmitidos via vídeo aos alunos da turma, sempre por meio da ludicidade, conforme orientações da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2017), de modo que envolva as crianças e possibilite a exposição do processo de realização da tarefa; os alunos devem observar atentamente suas produções e também o vídeo dos colegas e, oralmente, por intervenção do professor, identificarem diferentes características dos gêneros textuais e as similaridades que os textos possuem e que os classificam como do tipo textual instrucional</td></tr>
<tr><td colspan="3">Avaliação da prática colaborativa: A avaliação se dará durante todo o processo, ou seja, será formativa e analisará a participação na atividade proposta, a produção de vídeo nas características estipuladas, a interação com o professor e colegas durante a tarefa, o entendimento das diferenças e similaridades pertencentes ao gênero e ao tipo textual abordado e, ainda, a autonomia no uso de textos orais coletivos que demandam planejamento em conjunto.</td></tr>
</table>

A prática colaborativa proposta com os objetivos elaborados e embasados na taxonomia de Bloom revisada possibilita fazer com os discentes deem significado ao uso de textos instrucionais identificando diversos gêneros textuais com o uso de TDIC. Isso vai ao encontro das práticas de linguagem contemporâneas por meio de "gêneros multimidiáticos e multissemióticos" (Brasil, 2017, p. 253), abarcando as novas ferramentas de mídias para

produzir, compartilhar e se construir como ser social gerando aprendizado coletivo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho partiu de como fazer com que crianças desenvolvam competências ligadas a técnicas de produção e disseminação de textos com a mão na massa através de objetivos definidos e bem estruturados. Utilizou-se a taxonomia de Bloom como referência no planejamento das atividades através do aprendizado colaborativo com a inclusão de tecnologia através de vídeos para crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Concluiu-se, portanto, que a taxonomia dos objetivos educacionais possibilita a organização concreta do trabalho pedagógico, deixando claro o trajeto de ensino do discente para o professor. E, ao mesmo tempo, considera o aluno como protagonista no seu discurso social desenvolvendo as soft skills em paralelo com o planejamento pedagógico. Aplicar essa estratégia envolvendo as TDIC gera mais interesse dos alunos e dialoga com a comunidade escolar, rompendo com o método tradicional de ensino que não faz sentido para alunos nativos digitais.

Sendo assim, o texto cumpre seu objetivo inicial ao aguçar o debate sobre integração da aprendizagem colaborativa com a taxonomia de Bloom através de práticas educacionais que abrangem o uso de tecnologias digitais, o contexto do aluno e as diferentes esferas comunicativas da sociedade. Serve, portanto, para atender diferentes intuitos em sala de aula ou fora dela, podendo ser aplicado (total ou em parte) em outros conteúdos ou outras disciplinas que, assim como aqui, apostem em práticas colaborativas, delimitadas e eficientes.

6. REFERÊNCIAS

BIA HISTORINHAS. **Mega Amoeba da MORANGUINHO, como fazer amoeba com cola branca! Slime.**Youtube, 09 set. 2016. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=s_bN3ZrcQaM. Acesso em: 11 de abr. 2025.

BLOOM, B. S.; ENGELHART, M. D.; FURST, E. J; HILL, W. H.; KRATHWOHL, D. R. A. T**axonomy of educational objectives.** New York: David McKay, 1956. 262 p. v. 1.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 11 abr. 2025.

CAETANO, A. C. M. **Cultura maker:** aprendizagem na prática. [e-book] Flórida- EUA: Must University, [s.n.], 2022.

CHURCHES, A. T**axonomia de Bloom para a era digital**. Eduteka, 2009. Disponível em: http://eduteka.icesi.edu.co/articulos/TaxonomiaBloomDigital Acesso em : 20 dez. 2024.

CZESZAK, W.; MATTAR, J. **Taxonomia digital de Bloom.** In: IV JORNADA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 2014. São Paulo. Blog [...] São Paulo: Universidade Anhembi Morumbi, 2014. Disponível em: https://eadfa4.blogspot.com/2014/10/taxonomia-digital-de-bloom.html. Acesso em: 01 abr. 2025.

EASY ORIGAMI. **Origami Iniciante: Cabeça de Cachorro - Instruções em português.** YouTube, 09 jan. 2016. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=yGSo91fDMFw. Acesso em: 10 abr. 2025.

FERRAZ, A. P. M.; BELHOT, R. V. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição dos objetivos instrucionais. **Gest. Prod**., São Carlos, v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/gp/a/bRkFgcJqbGCDp3HjQqFdqBm/?format=pdfHYPERLINK "https://www.scielo.br/j/gp/a/bRkFgcJqbGCDp3HjQqFdqBm/?format=pdf&lang=pt"&HYPERLINK "https://www.scielo.br/j/gp/a/bRkFgcJqbGCDp3HjQqFdqBm/?format=pdf&lang=pt"lang=pt. Acesso em: 14 abr. 2025.

KOBER, C. **Estratégias de Avaliação e Taxonomia de Bloom.** São Paulo - SP: Universidade Anhembi Morumbi, [s.n.], 2016. Disponível em: https://codese.wixsite.com/avaliacoes/blank-2. Acesso em: 10 abr. 2025.

MARCELO SERRALVA, **COMO DESENHAR UM DINOSSAURO BEM FÁCIL** - Desenhos fáceis para crianças. Youtube, 20 nov. 2018. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=pjXc2-iwJLc. Acesso em: 10 abr. 2025.

PEREIRA, A. C; CAETANO, A. C. M. **Taxonomia dos objetivos educacionais.** [e-book] Flórida- EUA: Must University, [s.n.], 2022.

PEREIRA, A. C; COSTA, D. **Educação colaborativa e tecnologia.** [e-book] Flórida- EUA: Must University, [s.n.], 2022.

PROFESSOR DENILSON. **Texto instrucional**. YouTube, 24 ago. 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=P-SvEE4sr90. Acesso em: 10 abr. 2025.

SENO, W. P.; BELHOT, R. V. Delimitando a fronteira para a identificação de competências para a capacitação de professores de engenharia para o ensino a distância. **Gest. Prod**., São Carlos, v. 16, n. 3, p. 502-514, 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/gp/a/7hQzwY8s7hnDKDkyxn83hYc/?format=pdfHYPERLINK "https://www.scielo.br/j/gp/a/7hQzwY8s7hnDKDkyxn83hYc/?format=pdf&lang=pt"&HYPERLINK "https://www.scielo.br/j/gp/a/7hQzwY8s7hnDKDkyxn83hYc/?format=pdf&lang=pt"lang=pt. Acesso em: 12 abr. 2025.

TORRES, P. L.; IRALA, E. A. F. **Aprendizagem colaborativa: teoria e prática.** Coleção Agrinho. 2014. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/271136311. Acesso em: 16 abr. 2025.

OFICINA DE MÚSICA POPULAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA: um estudo de caso da pedagogia de projetos nas aulas de música

ALEXANDRE DA SILVA CORTEZ[1]
https://orcid.org/0009-0009-1892-7916
cortezwise@gmail.com

RESUMO
O presente artigo tem como tema a aplicação da Pedagogia de Projetos no ensino de música na educação básica, a partir da experiência desenvolvida na Oficina de Música Popular da Escola Municipal Núbia Pereira de Magalhães – CAIC, em Juiz de Fora. O objetivo geral foi investigar as potencialidades dessa abordagem metodológica para a construção de uma aprendizagem significativa e colaborativa em aulas de música. O problema de pesquisa consistiu em compreender de que forma a Pedagogia de Projetos pode contribuir para o desenvolvimento musical e o protagonismo dos alunos da rede pública de ensino. O estudo foi fundamentado teoricamente nos autores Dewey (1959), Kilpatrik (1918), Hernández (2007), Piaget (1970), Vygotsky (1987), Freire (1981), Morin (2001), Swanwick (1994; 2003) e Fonterrada (2008), que subsidiam a articulação entre metodologias ativas e educação musical. A hipótese levantada considerava que a aplicação da Pedagogia de Projetos, integrada a práticas musicais contextualizadas, favoreceria o engajamento dos alunos e a produção de saberes musicais mais autênticos e críticos. A pesquisa, de natureza qualitativa, foi conduzida por meio da metodologia da pesquisa-ação, envolvendo observação participante, registros audiovisuais e rodas de conversa. Os principais resultados apontam para a ampliação da escuta musical, do senso coletivo, da autonomia e da expressão artística dos estudantes, com destaque para a composição de uma música autoral e a realização de apresentações públicas. Conclui-se que a abordagem proposta se mostrou eficaz para o fortalecimento da educação musical em contextos escolares.

Palavras chave: Pedagogia de Projetos. Educação Musical. Educação Básica. Metodologias Ativas. Projetos de Trabalho.

POPULAR MUSIC WORKSHOP IN BASIC EDUCATION: A CASE STUDY OF PROJECT-BASED PEDAGOGY IN MUSIC CLASSES

ABSTRACT
This article addresses the application of Project-Based Pedagogy in music education within basic education, based on the experience developed in the Popular Music Workshop at Núbia Pereira de Magalhães Municipal School – CAIC, in Juiz de Fora, Brazil. The main objective was to investigate the potential of this methodological approach in building meaningful and collaborative learning in music classes. The research problem was to understand how Project-Based Pedagogy can contribute to the musical development and protagonism of students in public education. The study is theoretically grounded in the works of Dewey (1959), Kilpatrick (1918), Hernández (2007), Piaget (1970), Vygotsky (1987), Freire (1981),

1 - Professor Efetivo da Rede Municipal de Juiz de Fora-MG. Mestre em Artes, Cultura e Linguagens (UFJF), com pesquisa em Etnomusicologia/Musicologia, ênfase em música popular brasileira. Graduado em música (UNINCOR), Artes (UNAR), História (ETEP). Pós Graduado em Educação Musical e Ensino das Artes (UCAM).

Morin (2001), Swanwick (1994; 2003), and Fonterrada (2008), which support the articulation between active methodologies and music education. The hypothesis considered that applying Project-Based Pedagogy integrated with contextualized musical practices would foster student engagement and the production of more authentic and critical musical knowledge. The research, qualitative in nature, was conducted through action research methodology, involving participant observation, audiovisual records, and group discussions. The main findings indicate an increase in musical listening, collective awareness, autonomy, and artistic expression among students, especially through the creation of an original song and public performances. It is concluded that the proposed approach proved effective in strengthening music education in school contexts.

Keywords: Project Pedagogy. Music Education. Basic Education. Active Methodologies. Work Projects.

1. INTRODUÇÃO

A pedagogia de projetos surge como uma resposta crítica à educação tradicional, marcada pela repetição mecânica de conteúdos e pela centralização do saber. Fundamentada em princípios da Escola Nova e em pensadores como Dewey (1959), Kilpatrick (1918) e Piaget (1970), essa abordagem propõe um modelo ativo, colaborativo e voltado para a construção do conhecimento a partir da experiência e da realidade dos estudantes. No contexto da educação brasileira, reformas como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Brasil, 1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (Brasil, 1998) e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017) contribuíram para a consolidação dessa metodologia, especialmente em ambientes que buscam alinhar ensino e aprendizagem às transformações sociais e culturais do século XXI.

Neste cenário, este artigo apresenta um estudo de caso sobre a implementação da pedagogia de projetos nas aulas de uma Oficina de Música Popular ofertada no contraturno da Escola Municipal Núbia Pereira de Magalhães – CAIC, localizada na rede pública de Juiz de Fora. A pesquisa, desenvolvida a partir de uma perspectiva de pesquisa-ação, teve como objetivo geral investigar as possibilidades e os desafios da aplicação da pedagogia de projetos em aulas de música na educação básica. Como objetivos específicos, buscou-se compreender os impactos dessa metodologia na construção do conhecimento musical dos alunos, analisar a participação e o engajamento dos estudantes no processo de criação musical coletiva, e refletir sobre o papel do professor como mediador do aprendizado em um ambiente colaborativo.

A experiência relatada, neste artigo, baseia-se na prática docente do autor enquanto professor responsável pela oficina, e se apoia nos referenciais teóricos de autores como

Bender (2015), Hernández (2007), Dewey (1959), Swanwick (1994; 2003) e Fonterrada (2008), que fundamentam as práticas desenvolvidas ao longo do projeto. A proposta culminou na criação coletiva de um repertório musical e na preparação de uma apresentação artística para um evento cultural da cidade, permitindo observar, na prática, os efeitos da pedagogia de projetos sobre o processo de ensino-aprendizagem em música.

2.METODOLOGIA DO TRABALHO

A presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa, estruturada sob a perspectiva da pesquisa-ação, conforme os pressupostos metodológicos de Thiollent (2022). Essa escolha justifica-se pelo fato de o autor atuar como professor da oficina e, simultaneamente, como pesquisador de seu próprio contexto de prática, assumindo, assim, uma postura reflexiva e investigativa sobre o processo pedagógico. A pesquisa-ação, nesse sentido, permite a análise da realidade educacional ao mesmo tempo em que busca transformá-la, promovendo um ciclo contínuo de planejamento, ação, observação e reflexão.

O estudo de caso foi realizado na Oficina de Música Popular da Escola Municipal Núbia Pereira de Magalhães – CAIC, no município de Juiz de Fora, ao longo do ano letivo de 2024. Essa oficina integra as atividades extracurriculares da instituição, ofertadas no contraturno escolar, e é destinada a estudantes do Ensino Fundamental II, abrangendo turmas do 6º ao 9º ano. O projeto envolveu quatro turmas compostas por até dez estudantes, organizadas em três níveis de proficiência musical (inicial, intermediário e avançado), definidos a partir de uma triagem inicial conduzida pelo professor.

A metodologia da Pedagogia de Projetos fundamentou a prática pedagógica adotada, com base nos aportes teóricos de Dewey (1959), Kilpatrick (1918), Hernández (2007) e Bender (2015). O desenvolvimento do projeto ocorreu de forma colaborativa entre professor e estudantes, desde a definição dos objetivos até a criação do repertório e os ensaios musicais. A culminância do projeto foi planejada como uma apresentação artística no evento Mostra Estudantil de Arte, promovido pela Secretaria Municipal de Educação.

Foram empregadas técnicas de escuta ativa, rodas de conversa, apreciação musical, composição coletiva e prática instrumental em grupo, de acordo com os princípios das metodologias ativas. Tais estratégias possibilitaram a construção de um ambiente de aprendizagem participativo e contextualizado, no qual os alunos foram protagonistas do próprio processo formativo.

A coleta de dados ocorreu por meio de registros audiovisuais, anotações em diário de

campo, observação participante e relatos reflexivos dos estudantes, especialmente nas rodas de conversa realizadas após as apresentações públicas. Esses instrumentos permitiram acompanhar o engajamento, o desenvolvimento técnico-musical e os efeitos da metodologia aplicada sobre o processo de ensino e aprendizagem.

Desse modo, o percurso metodológico seguido visou à articulação entre teoria e prática, em uma perspectiva crítica e dialógica, respeitando as especificidades da educação musical no contexto da escola pública e promovendo experiências significativas de aprendizagem artística.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A presente pesquisa fundamenta-se em uma abordagem pedagógica que se opõe ao modelo tradicional de ensino, centrado na repetição e memorização de conteúdos, aproximando-se das metodologias ativas, em especial da Pedagogia de Projetos. Essa metodologia tem origem no movimento da Escola Nova, que propôs uma reformulação da educação com base na experiência, na prática e na participação ativa dos estudantes. De acordo com Fleck (2005), o método de projetos surge como uma resposta crítica à lógica educacional influenciada pelo taylorismo e pelo fordismo, modelos produtivos que inspiraram uma estrutura escolar rígida, repetitiva e verticalizada (Fleck, 2005, p. 1-2).

Segundo a autora, a Pedagogia de Projetos se consolidou no Brasil a partir das reformas educacionais promovidas pela criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Brasil, 1996) dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (Brasil, 1998) e, mais recentemente, da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017), instrumentos que passaram a valorizar práticas pedagógicas mais dinâmicas e contextualizadas, especialmente em função do avanço das tecnologias e das novas demandas sociais (Fleck, 2005, p. 3-4).

No campo teórico, o pensamento de John Dewey (1959) é central para a compreensão da proposta deste trabalho. Em sua obra Democracy and Education, originalmente publicada em 1916, Dewey defende que a educação deve estar diretamente relacionada à vida cotidiana dos alunos, promovendo a aprendizagem pela experiência e estimulando a curiosidade e a resolução de problemas (Dewey, 1959).

Kilpatrick (1918), ao propor o "Método de Projetos", complementa essa visão ao enfatizar o protagonismo do aluno no processo educativo e a relevância das atividades práticas e significativas no desenvolvimento do conhecimento.

A teoria do desenvolvimento cognitivo de Jean Piaget (1970) também exerce influência importante sobre a Pedagogia de Projetos. Para o autor, o conhecimento é construído de forma ativa pelos estudantes, a partir de experiências diretas e interações com o meio. Assim, o planejamento de atividades pedagógicas deve considerar o estágio de desenvolvimento de cada aluno, respeitando seus tempos e modos de aprender.

Em diálogo com essas ideias, Vygotsky (1987) introduz o conceito de "Zona de Desenvolvimento Proximal" (ZDP), destacando o papel das interações sociais e da mediação pedagógica na aprendizagem. A Pedagogia de Projetos, ao valorizar o trabalho colaborativo e o papel do professor como mediador, está alinhada com essa concepção (Vygotsky, 1987).

Mais recentemente, Edgar Morin (2001) acrescenta à discussão o conceito da complexidade, defendendo uma educação que supere a fragmentação do saber. Para o autor, é necessário articular diferentes áreas do conhecimento e promover uma aprendizagem que leve em conta a totalidade e a diversidade dos fenômenos. Essa visão reforça a relevância da Pedagogia de Projetos como estratégia integradora, capaz de articular música, cultura, história e experiências pessoais dos alunos em uma proposta educativa significativa (Morin, 2001).

No campo específico da educação musical, as contribuições de Keith Swanwick (1994; 2003) e de Marisa Fonterrada (2008) são fundamentais para o embasamento do trabalho. Swanwick (1994) defende um ensino de música que seja musical em sua essência, centrado na experiência estética, na expressão e na escuta crítica. Para o autor, o ensino instrumental não deve ser dissociado da musicalidade, sendo essencial que os alunos desenvolvam habilidades por meio da prática significativa e contextualizada (Swanwick, 1994, p. 4-5).

Fonterrada (2008), por sua vez, destaca a complexidade do papel do músico-professor, reforçando a importância de práticas pedagógicas que considerem as múltiplas formas de vivência musical dos alunos, respeitando suas culturas, referências e subjetividades (Fonterrada, 2008, p. 27-49).

Dessa forma, a fundamentação teórica deste trabalho articula contribuições da educação e da educação musical que sustentam a aplicação da Pedagogia de Projetos como estratégia metodológica para o ensino de música na educação básica. Os autores citados fornecem os instrumentos lógico-conceituais que orientam a análise e condução da prática pedagógica apresentada neste estudo, reforçando a importância de uma abordagem crítica, reflexiva e centrada nos sujeitos do processo educativo.

4. DESENVOLVIMENTO DO PROJETO: ORGANIZAÇÃO, PRÁTICA E PROCESSO CRIATIVO

A Oficina de Música Popular, ofertada anualmente no contraturno escolar da Escola Municipal Núbia Pereira de Magalhães – CAIC, integra o conjunto de atividades extracurriculares oferecidas pela instituição, abrangendo também oficinas de arte, cultura e esporte. De caráter optativo, a oficina é voltada para estudantes do Ensino Fundamental II que demonstrem interesse pela linguagem musical. Originalmente, dedicada ao ensino de violão, a atividade foi reformulada com base nas observações do professor e da equipe pedagógica, que identificaram o interesse dos alunos por outros elementos musicais, como o canto e a percussão. Com isso, a oficina passou a contemplar diversos instrumentos, como cajon, bongô, surdo, pandeiro, teclado e ukulele, além do violão.

Os estudantes foram distribuídos em quatro turmas com até dez integrantes cada, organizadas em três níveis (inicial, intermediário e avançado), definidos por meio de triagem diagnóstica realizada pelo próprio professor. As atividades iniciaram-se em fevereiro de 2024, após o processo de matrícula, com aulas voltadas à apresentação do projeto, à definição coletiva das metas e à escuta ativa dos participantes. Essa abordagem está em consonância com os princípios defendidos por Bender (2015), Cortelazzo (2019), Cortez (2021), Dewey (1959), Hernández (2007), Kilpatrik (1918) e Oliveira (2006), que ressaltam a importância do envolvimento dos estudantes no planejamento e na execução do projeto pedagógico.

A proposta da oficina foi a criação de um espetáculo musical colaborativo, a ser apresentado na Mostra Estudantil de Arte, promovida pela Prefeitura de Juiz de Fora, no Teatro Paschoal Carlos Magno. O tema do evento — "Brasilidades: Diversidades Culturais" — foi trabalhado em sala de aula a partir da escuta dos alunos e de aulas expositivas com caráter dialógico (Freire, 1981, p. 8), abordando a história da música popular brasileira. Os estudantes foram incentivados a apresentar repertórios significativos a partir de suas vivências, resultando na escolha de músicas como "Deixe-me ir", do coletivo 1Kilo, e "Dias de Luta e Dias de Glória", da banda Charlie Brown Jr.

Durante esse processo, emergiu espontaneamente a proposta de criação de uma composição autoral, inspirada nas produções do projeto "Poesia Acústica" e nas experiências dos alunos com eventos escolares de poesia, como o "Slam de Poesia". A criação coletiva visava representar as vivências cotidianas do grupo, conforme sugerido pelos próprios estudantes, que também decidiram nomear o espetáculo como "Vivências".

4.1. Prática Musical e Processo Criativo

Com a definição conceitual da apresentação, teve início a etapa prática da oficina. Os alunos foram convidados a experimentar livremente os instrumentos disponíveis antes de assumir papéis definidos no grupo. Ao longo das aulas, ocorreram trocas naturais entre os instrumentos, conforme o interesse e a afinidade de cada estudante, prática coerente com os fundamentos defendidos por Swanwick (1994; 2003, p. 4–5) e Fonterrada (2008, p. 27–49), que enfatizam a importância da liberdade expressiva no processo de ensino musical.

As aulas ocorreram ao longo do ano de 2024, com foco na prática de conjunto, desenvolvimento técnico e expressivo, escuta ativa e construção da consciência musical coletiva. Embora tenham ocorrido casos de infrequência ou desmotivação, a maioria dos alunos demonstrou engajamento, com alguns inclusive solicitando aulas extras para contribuir com o grupo.

O desafio da composição coletiva foi enfrentado por meio da escuta das poesias produzidas pelos próprios alunos, as quais revelaram temas recorrentes como amor e amizade. A composição assumiu a forma de rap, estilo musical escolhido pelos estudantes. A base harmônica foi construída coletivamente, a partir dos acordes C7M, D9, Em7 e Bm7, com acompanhamento e mediação do professor, que considerou os conhecimentos prévios dos alunos e as possibilidades técnicas dos instrumentos (Vygotsky, 1987, p. 11).

Após a definição da base instrumental e rítmica, os estudantes passaram a adaptar suas poesias à métrica da canção, com o apoio de gravações feitas em sala. O grupo também trabalhou na elaboração de melodias e na criação de um refrão coletivo, desenvolvendo o arranjo da música com atenção à forma, à dinâmica e à expressividade da performance. Alunos mais experientes sugeriram incluir introdução e final em alta intensidade, demonstrando domínio musical e sensibilidade artística.

4.2. Ensaio, Apresentações Intermediárias e Avaliação Coletiva

Com a aproximação da apresentação na Mostra Estudantil, a oficina passou a ensaiar a performance do repertório completo. Foram discutidos elementos cênicos como figurino, disposição no palco, e comportamento artístico durante apresentações teatrais. Para preparar os alunos emocional e tecnicamente, o professor propôs apresentações intermediárias, como a participação na tradicional Festa Junina da escola. A experiência foi bem-sucedida e contribuiu para fortalecer o grupo e reduzir a ansiedade dos estudantes.

Após essa apresentação, foi realizada uma roda de conversa entre professor e

alunos, com o objetivo de avaliar o processo e levantar sugestões de melhorias. Dentre as observações feitas pelos alunos, destaca-se a necessidade de utilização de microfones individuais e o aprimoramento da expressão corporal durante a performance. As críticas e reflexões apresentadas serviram como subsídios para os ajustes finais da apresentação principal, promovendo um processo contínuo de aprendizagem e aperfeiçoamento coletivo.

Diante do exposto, percebe-se que o desenvolvimento da Oficina de Música Popular, ao longo do ano letivo de 2024, não se limitou à execução de atividades musicais, mas envolveu um processo pedagógico amplo e articulado, pautado pela escuta, pela colaboração e pela construção coletiva do conhecimento. A proposta metodológica adotada promoveu não apenas o aprendizado técnico-musical, mas também o fortalecimento da identidade dos alunos, sua autoestima e sua autonomia no fazer artístico.

O processo descrito, desde a reformulação da oficina até a consolidação do espetáculo musical, revelou a potência das metodologias ativas, especialmente da Pedagogia de Projetos, como ferramenta de engajamento e valorização das experiências dos estudantes. As múltiplas etapas — da escolha do repertório à composição coletiva, passando pelos ensaios e apresentações — proporcionaram vivências significativas que extrapolaram o conteúdo musical e alcançaram dimensões sociais, culturais e afetivas da formação dos alunos.

A realização da apresentação intermediária durante a Festa Junina da escola foi essencial para que os estudantes experimentassem, de forma concreta, os desafios e as conquistas de se apresentar ao público. Esse momento, além de fortalecer o vínculo com a comunidade escolar, serviu como preparação para a culminância do projeto, permitindo ajustes técnicos e artísticos importantes. A roda de conversa realizada após a apresentação foi uma rica oportunidade para reflexão e avaliação coletiva, em que os próprios alunos puderam apontar melhorias e reconhecer os avanços alcançados.

5- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo principal investigar as possibilidades de implementação da Pedagogia de Projetos nas aulas de música de uma escola de educação básica, por meio de um estudo de caso realizado na Oficina de Música Popular da Escola Municipal Núbia Pereira de Magalhães – CAIC, na cidade de Juiz de Fora.

Os dados e vivências apresentados ao longo do trabalho permitiram confirmar a hipótese de que a Pedagogia de Projetos, quando articulada às especificidades da educação

musical, é capaz de promover aprendizagens significativas, críticas e colaborativas. Os objetivos propostos foram plenamente alcançados: observou-se o desenvolvimento do repertório técnico, criativo e expressivo dos alunos, a ampliação de sua escuta musical e de sua consciência coletiva, além de um alto nível de engajamento e protagonismo por parte dos estudantes em todas as etapas do projeto.

A criação coletiva de uma composição musical, baseada nas experiências e referências culturais dos alunos, revelou-se um dos pontos mais potentes do processo, permitindo a expressão de identidades e vivências pessoais por meio da música. A culminância do projeto em apresentações públicas contribuiu não apenas para a formação artística dos participantes, mas também para o fortalecimento de sua autoestima, autonomia e pertencimento ao ambiente escolar.

Ressalta-se, contudo, que apesar do êxito geral da proposta, desafios como a oscilação de frequência de alguns alunos, dificuldades técnicas e inseguranças performáticas estiveram presentes. Tais obstáculos, no entanto, foram enfrentados com estratégias pedagógicas mediadas pelo professor, revelando a importância do planejamento flexível e da escuta constante das demandas do grupo.

Como recomendação, destaca-se a relevância de que experiências similares sejam incorporadas às práticas pedagógicas de outras escolas da rede pública, especialmente em contextos de vulnerabilidade social, onde a arte pode desempenhar um papel fundamental na formação integral dos estudantes. Sugere-se, também, a realização de estudos futuros que analisem os desdobramentos de projetos como este a médio e longo prazo, observando seus impactos na trajetória escolar e social dos alunos envolvidos.

Assim, conclui-se que a Pedagogia de Projetos, integrada à educação musical, constitui uma prática potente, democrática e humanizadora, contribuindo para a construção de uma escola mais participativa, sensível e conectada com as realidades e culturas de seus alunos.

6- REFERÊNCIAS

BENDER, W. N. **Aprendizagem baseada em projetos:** educação diferenciada para o século XXI. Tradução: F. S. Rodrigues. Porto Alegre: Penso, reimpresso 2015.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 9 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: 9 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf. Acesso em: 9 maio 2025.

CORTELAZZO, **Angelo. Metodologias ativas e personalizadas de aprendizagem.** [S. l.]: Alta Books, 2019. Ebook Kindle.

CORTEZ, Alexandre da Silva. **Educação musical e pandemia:** um estudo de caso nas aulas de instrumento com uso das novas metodologias ativas no Conservatório Estadual de Música Haydée França Americano. Revista Gênero e Interdisciplinaridade, v. 2, n. 5, 2021.

DEWEY, John. **Democracia e educação:** uma introdução à filosofia da educação. Tradução de Valter Siqueira Lima. São Paulo: Nacional, 1959.

FLECK, Maria Luiza Steiner. **Pedagogia de projetos.** In: Manual da didática. Canoas, p. 1–13, 2005.

FONTERRADA, Marisa; GLASER, Scheilla. **Músico-professor:** uma questão complexa. Música Hodie, ano I, n. 7, p. 27–49, 2007.

FONTERRADA, Marisa T. O. **De tramas e fios:** um ensaio sobre música e educação. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação:** os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 2007.

KILPATRICK, W. H. **The project method. Teachers College Record**, New York, 1918.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

OLIVEIRA, Cacilda Lages. **A metodologia de projetos como recurso de ensino e aprendizagem na educação básica.** Tecnologia de Projetos, 2006.

PIAGET, Jean. **Epistemologia genética**. Petrópolis: Vozes, 1970.

SWANWICK, Keith. **Ensino instrumental enquanto ensino de música.** Tradução de Fausto Borém. Cadernos de Estudos – Escola de Música da UFMG, n. 4-5, nov. 1994.

SWANWICK, Keith. **Ensinando música musicalmente.** Tradução de Fausto Borém. São Paulo: Moderna, 2003.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez, 2022.

VYGOTSKY, Lev Semenovich et al. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1987.

QUE MATEMÁTICA ACONTECE AO PRODUZIR VERBOS EM UMA FORMAÇÃO DOCENTE? No entre BNCC e sala de aula de matemática

MARTA ELAINE DE OLIVEIRA[1]
https://orcid.org/0000-0002-5908-3168
martaoliveirajf@gmail.com

RESUMO
O trabalho apresenta um exercício de escrita que busca problematizar os verbos produzidos no fazer matemático da sala de aula e no estudo da produção escrita da matriz de habilidades presente no documento da Base Nacional Comum Curricular(BNCC). Para tanto, destaca-se a oficina ofertada por meio do Curso de Extensão "Experimentações com matemáticas: no entre BNCC e os processos formativos docentes", destinado a professores e professoras que ensinam matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na rede pública de Juiz de Fora. Um encontro que possibilitou pensar sobre a matemática em sala de aula, junto à BNCC. Além de ter permitido a produção de verbos que visaram deslocar a matemática para além de seus aspectos universal e universalizante.

Palavras-chave: Matemática. Experimentação. Escrita.

WHAT MATHEMATICS HAPPENS WHEN PRODUCING VERBS IN TEACHING TRAINING? Between BNCC and mathematics classroom

ABSTRACT
The work presents a writing exercise that seeks to problematize the verbs produced in the mathematical practice of the classroom and in the study of the written production of the skills matrix present in the Base Nacional Comum Curricular. To this end, the workshop offered through the Extension Course 'Experimentations with mathematics: between BNCC and teacher training' stands out, for teachers who teach mathematics in the initial years of Elementary School, in the public network. from Juiz de Fora. A meeting that made it possible to think about mathematics in the classroom, together with BNCC. In addition to allowing the production of verbs that aim to move mathematics beyond its universal and universalizing aspects.

Keywords: Mathematics. Experimentation. Writing.

1. INTRODUÇÃO

> [...] nenhuma estratégia gera um só modo de existência: universos singulares criam-se com cada estratégia, quando adotada por uma existência ou outra (sejam essas as existências de um indivíduo, de um grupo ou de uma sociedade). Diferentes destinos, dramas, cenários, estilos... Aqui reside toda a riqueza do desejo. Toda a sua generosa fartura. O desejo é criação de mundo. (Rolnik, 2014, p. 55-56).

1 - Professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Escola Municipal São Geraldo (PJF). Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora.

A epígrafe que inicia este artigo insinua provocações ao pensamento que, enquanto autora, procuro tensionar para a composição deste texto. São insinuações que foram atravessadas no estágio de pós-doutoramento, no período de 2022 a 2024, durante as atividades do Curso de Extensão: "Experimentações com matemáticas: no entre BNCC e os processos formativos docentes" e que, agora, materializam-se nessa escrita afetada sobre um dos encontros produzidos com professores e professoras da rede pública de Juiz de Fora[2].

No lugar de escrever tendo como horizonte a descrição das ações que se sucederam durante esse espaço de tempo, no qual jamais conseguiria produzir uma escrita a altura de tal acontecimento, gostaria de deslocar essa noção e pensar em uma estratégia de escrita, que agencia em e com os rastros[3] da pesquisa enquanto conta e escreve sobre a formação docente que ensinam matemática. Apostar em uma escrita compreendida como uma reivindicação de estar atento aos corpos e a seus agenciamentos – uma escrita afetada.

Assim, para este texto, agencia-se em e com os rastros produzidos, no terceiro encontro do Curso de Extensão[4], para pensar a sala de aula de matemática. Nesse encontro, durante a oficina sobre a Unidade Temática "Números", os rastros envolveram-se com a produção de verbos (ações) durante uma atividade de sala de aula e com o estudo da produção escrita da matriz de habilidades presente no documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A partir dessa produção, objetiva-se problematizar o fazer matemático na sala de aula junto à matriz de habilidades presente no documento da BNCC, para dar passagem a questionamentos como: que matemática acontece na sala de aula junto a BNCC?

Mas antes da escrita afetada desse acontecimento passado-presente, cabe dizer da concepção de matemática e de formação, da perspectiva metodológica cartográfica e da fundamentação teórica que embasou tanto o desenvolvimento do Curso de Extensão quanto a pesquisa em si.

---

2 - A pesquisa de pós-doutoramento investiga a sala de aula de matemática, focando na formação docente, através da produção de pensares com o atravessamento da escrita. O Curso de Extensão "Experimentações com matemáticas: no entre BNCC e os processos formativos docentes" constituiu-se como uma das ações desenvolvidas no estágio de pós-doutorado, pelo programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), na Universidade Federal de Juiz de Fora.

3 - A palavra rastro, aqui tratada, tem a ver com a metodologia utilizada para a produção de dados da pesquisa, a cartografia. Para Passos, Kastrup e Escóssia (2009), o acompanhamento do processo cartográfico é caracterizado por quatro movimentos de atenção cartográfica: rastreio, toque, pouso e reconhecimento atento. Nesse sentido, rastrear é explorar, é "um gesto de varredura de campo. [...] Rastrear é também acompanhar mudanças de posição, de velocidade, de aceleração, de ritmo" (Passos; Kastrup; Escóssia, 2009, p. 40).

4 - Coordenado pelos professores Dra. Margareth Aparecida Sacramento Rotondo e Dr. Giovani Cammarota Gomes membros do Travessia Grupo de Pesquisa (grupo cadastrado na Plataforma de Grupos do CNPq – http://plsql1.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=0804708B5ELV 7G).

2. O CURSO DE EXTENSÃO

Com o interesse de investigar o acontecimento matemático, focando na formação docente, através da produção de pensares com o atravessamento da escrita, a pesquisa assumiu como campo problemático as oficinas de formação no Curso de Extensão "Experimentações com matemáticas: no entre BNCC e os processos formativos docentes". O intuito estava direcionado em disparar problematizações com relação à matemática escolar, aos seus conceitos e objetos internos, às concepções que se tem de matemática e aos processos formativos (processos de subjetivação/dessubjetivação) que se dão ao produzir matemática. Além de acompanhar os processos formativos, com especial atenção à produção do conhecimento matemático pelas/pelos participantes.

A perspectiva matemática aqui tratada, constitui-se como acontecimento na vida, como uma experimentação[5] de formação, como aquilo que escapa aos processos disciplinadores e constitui-se em produção matemática nos espaços escolares e não escolares.

A formação, aqui pensada, compõe-se em movimentos formativos que constituem modos de existir, modos de vida ou, ainda, estilo de vida. (Deleuze, 1992).

Neste cenário conceitual, a cartografia[6] surge como metodologia privilegiada, já que aponta para uma ideia de que a realidade é radicalmente produzida. Uma metodologia que acompanha a produção de dados e o processo de escrita implicando em uma intervenção e em uma invenção nesse espaço.

Sendo assim, o estudo teórico que subsidiou o desenvolvimento do Curso de Extensão problematiza a produção do conhecimento matemático e os processos formativos docentes. Tem como principal fundamentação os estudos das políticas cognitivas e dos processos inventivos do aprender, pautando-se em uma política da cognição inventiva que entende o existir e o pensar coegendrados, em outras palavras, não há conhecimento prévio ao sujeito e nem sujeito que anteceda ao conhecimento.

> Uma política que compreende a cognição enquanto invento e inventor. A cognição enquanto aquela que se inventa criando formas novas de operar

5 - Pensar é experimentar, mas a experimentação é sempre o que se está fazendo – o novo, o notável, o interessante, que substituem a aparência de verdade e que são mais exigentes que ela. (Deleuze; Guattari, 2010, p. 142).

6 - Tomada como um método que se produz no processo do pesquisar, a cartografia está amparada no pensamento de Deleuze e Guattari (2010). Um método que acontece no entre, no movimento, na processualidade dos acontecimentos, na produção de subjetividades. Produção de algo que já estava em campo de alguma forma, nos rastros que inicialmente não se mostram e estão lá de modo virtual.

> que escapem ao universal e ao invariante, então cognição inventada. A cognição enquanto aquela que dá condições à processualidade, à criação e à transformação, então cognição inventiva. Uma política que compreende a cognição assim escapa às totalizações e às representações. Nesta política a vida e a existência são também invenções. Ao produzir conhecimento, ao produzir matemática, ao negar a recognição, possibilidades de existir de outros modos se produzem, outros mundos se produzem. O sujeito descontínuo, aquele do fluxo, que se põe a produzir matemática junto a uma política de cognição inventiva não se põe a reconhecer. Ele inventa e se inventa. Empodera-se ao produzir matemática, não inibe o corpo e a vida apenas no reconhecimento do já produzido. Apodera-se de uma matemática, a dele. Inventa-se um si, cuida-se de um si, empodera-se um si. Produção de conhecimento matemático levando à produção de subjetividades outras numa formação de professores e professoras, numa formação enquanto inquietude e processualidade na experiência. Ação de prática. Ação de teoria. (Rotondo, 2021, p.139-140)

Esses estudos possibilitaram avançar na afirmação de que a produção do conhecimento matemático e os processos formativos estão coengendrados. São processos em que seus efeitos se instalam no educar, que se dão desde os documentos oficiais como, por exemplo, a BNCC[7] até a aula de matemática como acontecimento.

> O acontecimento aula ou a aula como acontecimento: transbordamento do plano das formas em plano de forças. Um coletivo de forças que coloca as formas em movimento. Lugar da pluralidade, da multiplicidade que se instaura como lugar do acontecimento (Clareto, 2013, p.3).

Com essa perspectiva teórica, o Curso de Extensão foi ofertado em duas versões, em 2022 e 2023, com cinco oficinas, em cada ano, direcionadas a professores dos anos iniciais da rede pública de Juiz de Fora. A proposta foi desenvolvida em experimentações com matemática, tomando um objeto do conhecimento matemático dentro de cada uma das unidades temáticas da BNCC, sendo elas Números, Probabilidade e Estatística, Geometria,

7 -A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi homologada pelo ministro da Educação, Rossieli Soares, em 14 de dezembro de 2018.

Grandezas e Medidas e Álgebra[8]. Para a composição das oficinas, foram criados dispositivos[9] que permitiram desarticular um pensamento representativo que se antecipa às relações.

Durante o curso, em cada oficina, foram lançadas problematizações com relação à matemática escolar, a fim de arriscar o nascimento de outros modos de conceber matemáticas e de operar com elas. Em cada oficina, o que se teve foi uma abertura ao inusitado, sempre presente nas salas de aula de matemática.

Em especial, no terceiro encontro, da segunda versão do curso, possibilitou pensar verbos (ações) que se constituem em atividades matemáticas e que estão para além dos descritos na matriz de habilidades da BNCC. Assim, uma formação de professores permitiu dar passagem a outros modos de lidar com as matemáticas e de operar com seus conceitos, questionando que matemática acontece na sala de aula junto à BNCC.

Desse modo, descreve um acontecimento por meio de uma escrita afetada, a partir dos rastros deixados pelo Curso de Extensão, pela pesquisa e pelo encontro junto a professores e professoras.

3. METODOLOGIA

Dia de reunião pedagógica. No pátio, ao fundo, professores e professoras conversam enquanto saboreiam um café da manhã, disposto em uma mesa bem farta. Um aroma de café delicioso para aqueles que gostam de café, é claro! Um cheiro bem leve de canela convida a degustar um pouquinho do desjejum. Todos bem à vontade: sentam-se, levantam-se, riem, comem e bebem. Puxam conversas uns com os outros, uns mais que outros. Uns falam mais, outros escutam mais. Nesse papo, por vezes, resgatam suas salas de aulas, suas atividades em casa, sua saúde, suas finanças e suas relações com os filhos. Alguns lembram das atividades da reunião pedagógica do mês anterior. Uma interação entre pares durante café. 'No café', um 'lugar' e um 'momento' habitam, ao mesmo tempo, uma rotina e um ritual. Nele, convocam um estar junto a outras pessoas, a outros pensares, a um tempo mais devagar, a um sabor e a um saber. Mesmo para aqueles que não tomam café, é claro! Que afetos são disparados durante um café?

Durante um café, inventa-se, produz-se e cria-se pensamentos, joga-se conversa fora

8 -Em 2022, o Curso de Extensão foi realizado no Núcleo de Educação em Ciência, Matemática e Tecnologia (NEC), na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Contou com a participação de 18 docentes. Em 2023, contou com a participação de 12 professores, sendo realizada em uma escola municipal da cidade de Juiz de Fora.

9 - O dispositivo alia-se aos processos de criação e o trabalho do pesquisador e do cartógrafo. Trabalhar com dispositivos implica-nos, portanto, com um processo de acompanhamento dos seus efeitos, não bastando apenas pô-los a funcionar (Passos; Kastrup; Escóssia, 2009, p. 79).

(como dizem). São sempre sérias as conversas fiadas na hora do café. Uma espécie de *Brainstorming* ao acaso, regado a uma degustação. Se as conversas, nas horas do café, fossem registradas em atas, talvez, ter-se-iam redigido um documento com as faíscas de grandes invenções. Mas as conversas 'no café' não constam em ata. 'No café', na hora do café, as conversas e a ação de saborear nunca estão nas atas escolares e nem nas atas administrativas. Mas a conversa e a ação de saborear o café acontece. O que mais acontece e que, também, não está registrado em documentos oficiais? O que torna uma atividade e uma ação digna de entrar em uma ata, em um documento oficial?

Sino toca! Fim do café. O sino manual vem balançado por aquela que quer o retorno dos professores e das professoras à reunião. Em meio ao som do sino, tem-se instruções para condução dos grupos em seus respectivos espaços.

Um grupo pequeno de docentes direciona-se a uma sala, bem ao fundo de um corredor, para compor o 3º encontro do Curso de Extensão "Experimentações com matemáticas: no entre BNCC e os processos formativos docentes". Em sala, todos já acomodados, tem-se a instrução que a Unidade Temática da BNCC, para esse encontro, é Números.

A proposta da oficina inicia-se por meio da apresentação de duas situações que, comumente, tem frequentado a sala de aula de matemática. Seguem os enunciados descritos na figura 1.

Figura 1 – Situação 1 e 2 apresentadas no curso como problematização.

Situação 1: No último domingo de sol em Recife, crianças das praias de Boa Viagem e Piedade resolveram fazer um concurso para a escolha do mais bonito papagaio. Trabalhando no sábado pela manhã, as crianças de Boa Viagem conseguiram confeccionar um certo número de papagaios e o triplo desta quantidade à tarde. Já as crianças de Piedade conseguiram confeccionar 24 papagaios no total. Sabendo-se que cada grupo de crianças produziu o mesmo número total de papagaios, pergunta-se: quantos papagaios o grupo de Boa Viagem produziu no sábado pela manhã?

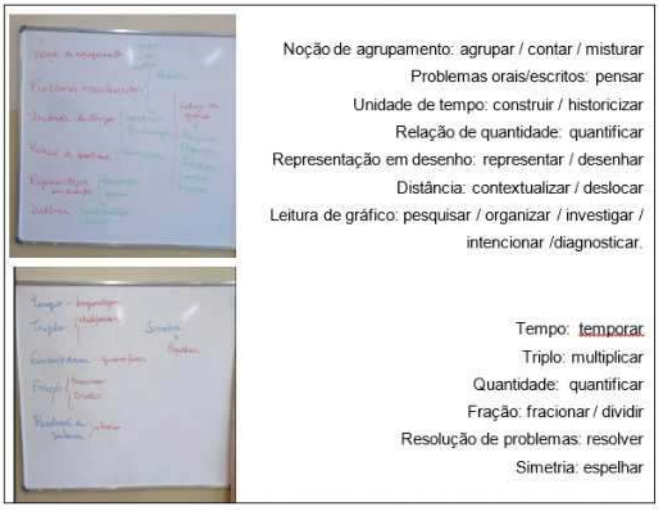
Situação 2: Um certo número somado a um quarto dele dá noventa.

Fonte: Dados da pesquisa (01/04/2023).

Em seguida, solicita-se ao grupo que apresente **saberes matemáticos que operem (agem) nas situações descritas** e responda **quais ações (VERBOS) foram mobilizadas durante a produção da resposta a essas duas situações?**

Professores e professoras conversam diante do solicitado. Percebem que **os saberes acionam algumas ações.** Coletivamente, essas ações são pensadas e registradas no quadro com os verbos no infinitivo, conforme é apresentado na figura 2, abaixo.

Figura 2 – Seleção de saberes mobilizados pelas situações 1 e 2 e registrados no quadro branco. À esquerda, imagem do quadro branco. À direita, a transcrição dos saberes e dos verbos



Fonte: Dados da pesquisa (01/04/2023).

Em anotações no quadro, verbos são escritos, saberes são mobilizados. As **ações** acionam **saberes** e, ao mesmo tempo, os **saberes** mobilizam **ações.**

Em reflexões, docentes questionam: que ações mobilizam saberes matemáticos? Esses saberes estão previstos na BNCC? Que ações estão sendo mobilizadas em sala de aula que não estão nos documentos oficiais?

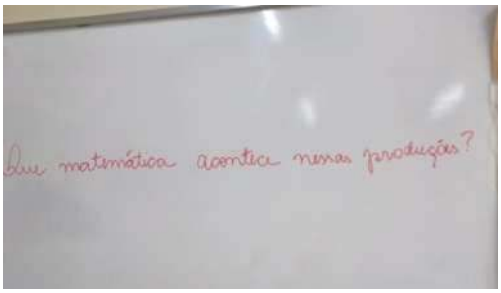
O quadro de verbos vai aumentando a cada conversa durante o curso. Verbos aparecem trazidos por saberes de sala de aula e outras questões aparecem: será que esses verbos estão previstos na BNCC? Quando parece que nada acontece, que matemática acontece nessa produção?

Assim, como no momento do café, quais saberes não estão sendo registrados em documentos oficiais? Que sabor tem a sala de aula, que não se configura em saber? Que

ações não se configuram em habilidades na BNCC?

Desse modo, uma questão é escrita no quadro branco e lançada aos cursistas, conforme apresenta a figura 3.

Figura 3 – Problematização apresentada a partir das reflexões dos docentes.



Fonte: Dados da pesquisa (01/04/2023).

Sino toca novamente. Fim do encontro presencial.

Um estudo em questão: "que matemática acontece nessas produções?". Problematizações ficam para o próximo encontro.

Em atividade assíncrona, outras inquietações nascem junto à questão: que verbos são acionados em atividades em sala de aula de matemática que não estão presentes na matriz de habilidades da BNCC? O não eleger verbos é também um modo de privilegiar e de evidenciar suas intenções?

O documento da BNCC apresenta um caráter normativo e obrigatório, que visa adequar o planejamento escolar: aprendizagem, ensino, tempos, conteúdos, unidades temáticas, objetos do conhecimento, habilidades e verbos. Tudo isso, dentro de uma matriz de habilidade. Inevitavelmente, afunila-se os verbos e restringe-se os saberes, trazendo, por vezes, a concepção de que ensinar matemática é eleger ações específicas e próprias de uma matemática idealizada, universal e abstrata.

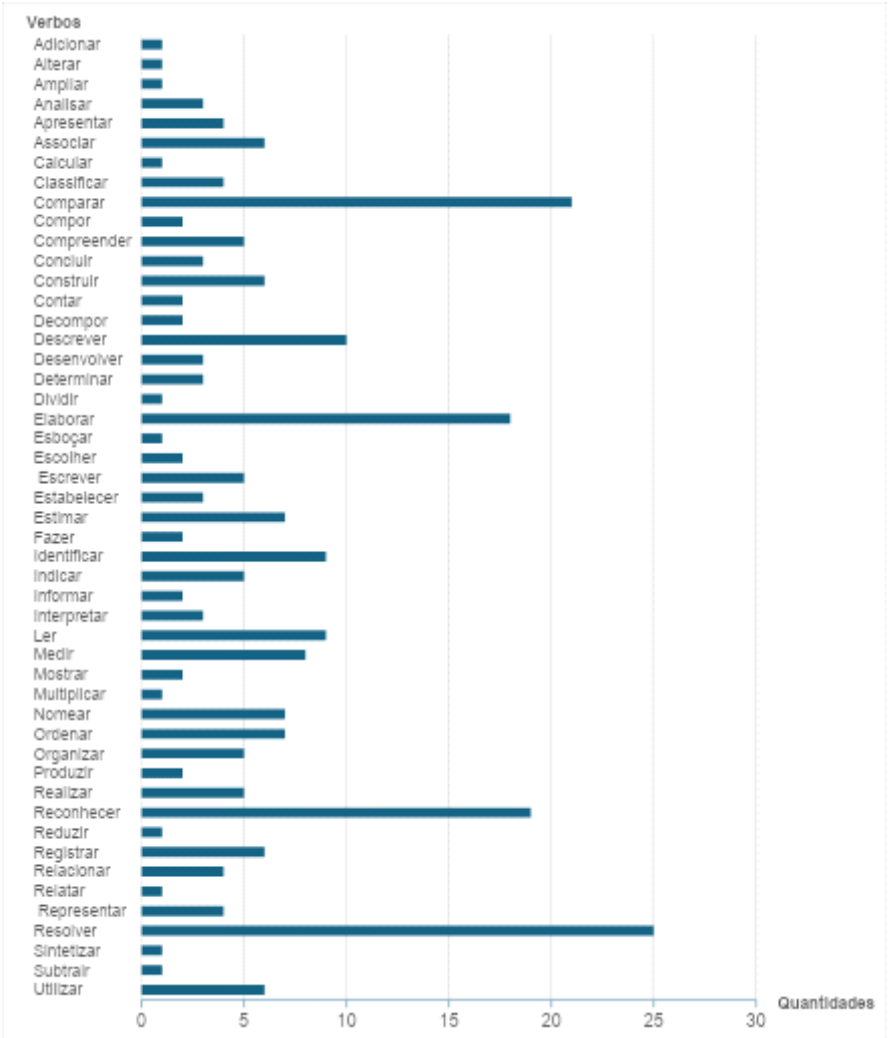
A matriz de habilidades presente na BNCC encaixa a área matemática em um universo prescrito em habilidades. Entende-se que "as habilidades expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares" (BNCC, 2018, p. 29, grifo nosso). A redação de tais habilidades é expressada a partir de uma ação (verbo no infinitivo) associada ao objeto do conhecimento que é desenvolvido em um contexto da aprendizagem desejada.

> [...] a BNCC orienta-se pelo pressuposto de que a aprendizagem em Matemática está intrinsecamente relacionada à compreensão, ou seja,

> à apreensão de significados dos objetos matemáticos, sem deixar de lado suas aplicações. Os significados desses objetos resultam das conexões que os alunos estabelecem entre eles e os demais componentes, entre eles e seu cotidiano e entre os diferentes temas matemáticos. (BNCC, 2018, p. 276).

Com isso, observa-se que a BNCC traz uma tradução possível para a aprendizagem. Essa tradução venceu o processo histórico. Ao contabilizar os verbos presentes no modelo expresso em habilidades tem-se os seguintes quantificadores para cada verbos no infinito[10], conforme o gráfico 1 abaixo.

Gráfico 1 - Verbos descritos nas habilidades da área de Matemática, no documento da BNCC (2018), do 1º ao 5º ano.



Fonte: elaborado pela autora

10 - Foram contabilizados somente os verbos no infinitivo e expresso dentro da matriz de habilidades para a componente de Matemática, do 1ª ao 5º ano do Ensino Fundamental, nas Unidades de Números, Álgebra, Geometria, Grandezas e Medidas e Probabilidade e Estatística.

A partir da análise desse gráfico, observa-se a predominância dos seguintes verbos: 'resolver', 'comparar' e 'reconhecer'. A predileção por esses verbos, traz questionamentos: que matemática está sendo pensada que tem a predominância desses verbos? Que pensamentos são produzidos ao se privilegiar tais verbos?

Por vezes, a escolha desses verbos, impera uma matemática da reprodução e do reconhecimento do que já existe, já dado e já definido de antemão. Um ensino de matemática se mantém compartimentado, descrito em unidades temáticas, redividido em objetos do conhecimento e apresentados em habilidades.

Isso, por vezes, esconde e marginaliza determinados saberes, dando a ideia de que os conteúdos que estão presentes na matriz de habilidades, são relativos a conhecimentos naturalizados.

Mas na escola o saber não é restrito. E nada impede de perguntar, quais outros verbos são acionados pelos saberes em sala de aula?

Junto a processos formativos no Curso de Extensão, em sua coletividade, professores e professoras problematizam os verbos em atividades do curso:

- produzem problemas e inventam modos de operar com a matemática;
- criam verbos como temporar;
- deslocam verbos dos lugares convencionais e colocam-nos a serviço de uma matemática, como os verbos **intencionar, misturar, espelhar e diagnosticar;**
- enfatizam a necessidade de verbos estarem presentes nos conteúdos de matemática, como os verbos **desenhar, contextualizar e historicizar.**

Em reflexões docentes, confrontam os verbos da sala de aula e da matriz de habilidades na BNCC, e indagam: como ficam os acontecimentos em sala de aula? O quanto os verbos da matriz dizem de uma aula, de uma fazer matemático, de um problema específico da sala? O que a BNCC diz, ou não diz quando escolhe esses verbos?

Ao fazer essas perguntas, não significa que o desejo seja aumentar a quantidade de habilidades e nem acabar com a BNCC, fazendo isso apenas colocar-se-á uma nova seleção, que dirá o que fica e o que sairá dentro de uma nova matriz. Mas, sim, dizer da necessidade de questionar quais e como as ações estão sendo usadas, pensar os seus fundamentos.

Não se trata de substituir os verbos, mas percebê-los aliados a tantos outros verbos. Sim, perceber que essas ações-verbos são construções humanas e culturais. Por vezes, esses verbos se fazem em habilidade e se constituem em objetos do conhecimento,

parecendo que eles sempre foram referências diretas aos objetos do conhecimento que lhes são atribuídos.

Também, não significa acabar com a matemática existente, mas sim problematizar o fazer matemático, já que ele é uma produção contínua do homem, que ocorre em diferentes campos culturais. Além de, permitir que outros saberes estejam e tenham lugar na sala de aula. Como por exemplo, os saberes do desenho e da linguagem materna.

Um outro exemplo, é que no documento da BNCC não há espaço para o verbo inventar, ele não aparece em sua matriz de habilidades. Não há possibilidade de invenção de um outro sistema de numeração ou outro conceito para figuras geométricas. Também, não há espaços para criação de processos inventivos, que permitam perceber o caráter e o olhar humano-cultural-histórico na construção do sistema de numeração e/ou da geometria euclidiana.

Outra análise, como exemplificação, pode ser feita com o conceito de medidas. A medida pode ser expressa a partir da divisão e/ou a partir de fração e/ou dos sistemas de medidas. A ação é medir. Pensar a partir da ideia, que os objetos matemáticos se produzem no ato de medir. Desse modo, a grande questão que envolve esse exemplo, é como as ações e os saberes se articulam no campo na aritmética, talvez elas se articulem na álgebra, na geometria, em grandezas e na estatística? É a ideia que produz o campo. A aliança entre os campos faz sentido somente como produção dos saberes.

O modo como os saberes se encaixam nos verbos das habilidades e como os verbos se encaixam em saberes, muito tem a ver com o que acontece nas orientações para o trabalho na Educação Infantil[11]. Na Educação Infantil, entrelaça-se o conteúdo, a linguagem e a ação em campos de experiências. É interessante ver como isso acontece, o coengedramento descrito no documento da Educação Infantil.

Desse modo, um desejo aqui expresso em palavras: 'a Educação Infantil tem muito a ensinar para as áreas do conhecimento, principalmente para a matemática'.

Enfim, em um Curso de Extensão, em encontro síncronos e assíncronos, colocou-se problemas que mexam com a sala de aula, que se envolveram em experimentações e que se colocaram em pesquisa para responder à questão: que matemática acontece nessas produções?

11 - "A organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em cinco campos de experiência que devem acolher as experiências e os saberes das crianças adquiridos em sua vida cotidiana e entrelaçá-los aos conhecimentos do patrimônio cultural." (Demeterko; Sacchelli, 2024, p. 3).

Com efeito, acontece uma matemática que inventa verbos a partir dos saberes; que aciona saberes a partir de verbos; que produz verbos; que fala da potência do vivido, que problematiza os verbos e as ações já naturalizados, dando passagem a outros modos de conceber a matemática em sala de aula e em formação de docentes. Por fim, coloca em questão a matemática universal e universalizante quando se põe a produzir com matemática outros verbos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este artigo contou-se sobre os efeitos produzidos na terceira oficina do Curso de Experimentação "Experimentações com matemáticas: no entre BNCC e os processos formativos docentes", sobre as problematizações no fazer matemático da sala de aula e sobre o estudo da produção escrita da matriz de habilidades da BNCC. Uma escrita carregada de potência de um vivido e de inquietações com a sala de aula.

Um encontro em que os docentes experimentaram com uma matemática. Criaram verbos e saberes. Inventaram pesquisa. Construíram alianças entre campos da matemática. Enfim, permitiram produzir uma escrita como experimentação que foi se dando no pesquisar e no fazer com as oficinas, questionando que matemática acontece nessas produções.

Durante as problematizações sobre os verbos presentes tanto nas situações problemas de sala de aula quanto no texto da BNCC, deslocou-se o conhecimento matemático, comumente atado ao lugar hegemônico, naturalizado e universal, pondo a funcionar 'matematizações'. Produziu verbos em uma formação de professores e de professoras que ensinam matemática como: 'verbar' a matemática; matematizar, fazer funcionar a invenção de contar, de enumerar, de mensurar, de probabilizar, de geometrizar, de algebrizar, ... e, em experimentação de inventar e de engendrar verbos (ações). Assim, imprimir na realidade, movimento através da questão: que matemática acontece nessas produções? Para assim, produzir matemática.

5. REFERÊNCIAS

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

CLARETO, Sônia Maria. Matemática como acontecimento na sala de aula. In: **36ª Reunião Anual da Anped,** 2013, Goiânia. v. 01. p. 01-15. Disponível em http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt19_trabalhos_pdfs/gt19_3248_texto.pdf. Acesso em: jul de 2024.

DELEUZE, Gilles. **Proust e os signos.** Tradução: Antônio Piquet e Roberto Machado. 2.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é filosofia?** Tradução: Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

DEMETERKO, Jaqueline; SACCHELLI, Gabriela da Silva. Educação Infantil sob a perspectiva da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 24, nº 4, 6 de fevereiro de 2024. Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/24/4/educacao-infantil-sob-a-perspectiva-da-base-nacional-comum-curricular. Acesso em: jul de 2024.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. **Pistas do método da cartografia:** pesquisa-intervenção e produção de subjetividade (Org.). Porto Alegre: Sulina, 2009.

ROLNIK, Suely. **Cartografia Sentimental:** transformações contemporâneas do desejo. 2. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2014.

ROTONDO, Margareth. Pesquisar: um emaranhado entre a formação de professores e professoras, produção matemática e políticas cognitivas. **Revista Práticas de Linguagem,** v. 10, 2021.

GÊNERO E ESPORTE EM CONTEXTOS RURAIS: reprodução de estereótipos e possibilidades de transformação na educação física escolar

JOSÉ EDUARDO MOREIRA DO NASCIMENTO[1]
https://orcid.org/0009-0008-2611-1995
jose.e_lms@hotmail.com

RESUMO
Este artigo investiga a relação entre gênero e esporte em uma escola rural de Minas Gerais, analisando como as normas de gênero são reproduzidas e contestadas nas práticas esportivas de crianças de 6 a 10 anos. Tais normas alinham-se às expectativas sociais e culturais que atribuem características e comportamentos específicos a meninos e meninas, como a construção de que futebol é um esporte masculino e dança é uma atividade feminina. A pesquisa, de natureza qualitativa, utilizou observação participante, grupos focais e entrevistas semiestruturadas com crianças, professores e familiares. Os dados foram analisados à luz de referenciais teóricos como Bourdieu (1999), Butler (1990) e Connell (1995), identificando três categorias principais: reprodução de estereótipos, influência da comunidade e resistências pontuais. Os resultados mostram que as crianças internalizam discursos como "meninas não sabem jogar bola" e "meninos não podem dançar", refletindo uma ordem de gênero que limita suas experiências corporais. No entanto, práticas pedagógicas críticas e a agência das crianças abrem caminhos para a desconstrução desses estereótipos. Conclui-se que a aula de Educação Física pode ser um espaço de transformação social, desde que haja investimento em formação docente e políticas públicas que promovam a inclusão e a equidade de gênero.

Palavras-chave: Gênero. Esporte. Educação Física. Contexto Rural.

ABSTRACT
This article investigates the relationship between gender and sports in a rural school in Minas Gerais, analyzing how gender norms are reproduced and contested in the sports practices of children aged 6 to 10. Such norms align with social and cultural expectations that attribute specific characteristics and behaviors to boys and girls, such as the construction that soccer is a masculine sport and dance is a feminine activity. The qualitative research used participant observation, focus groups, and semi-structured interviews with children, teachers, and family members. Data were analyzed in light of theoretical frameworks such as Bourdieu (1999), Butler (1990), and Connell (1995), identifying three main categories: reproduction of stereotypes, community influence, and occasional resistances. The results show that children internalize discourses such as "girls can't play soccer" and "boys can't dance," reflecting a gender order that limits their bodily experiences. However, critical pedagogical practices and children's agency open paths for deconstructing these stereotypes. It is concluded that Physical Education classes can be a space for social transformation, provided there is investment in teacher training and public policies that promote inclusion and gender equity.

Keywords: Gender. Sports. Physical Education. Rural Context.

1- Mestrando em Educação, Universidade Federal de Lavras - UFLA. Lavras, MG, Brasil

1. INTRODUÇÃO

A relação entre gênero e esporte em contextos rurais é marcada por profundas contradições: enquanto a Educação Física escolar tem o potencial de ser um espaço de transformação social, muitas vezes reproduz estereótipos enraizados na cultura patriarcal. Como educador em uma escola rural de Minas Gerais, testemunhei como crianças de 6 a 10 anos internalizam discursos como "meninas não sabem jogar bola" ou "meninos não podem dançar", refletindo uma ordem de gênero (Connell, 1995) que limita suas experiências corporais. Essas dinâmicas não apenas reforçam hierarquias de gênero, mas também restringem o desenvolvimento pleno das crianças, tanto em suas habilidades físicas quanto em sua expressão identitária. Nesse sentido, o esporte e a educação física, embora possam ser instrumentos de emancipação, frequentemente atuam como dispositivos de controle, reproduzindo normas sociais que perpetuam desigualdades.

Este estudo, ancorado em referenciais teóricos como Foucault (1979) - poder, Bourdieu (1999) - habitus e Butler (1990) - performatividade, tem como objetivo central mapear os mecanismos de reprodução e resistência aos estereótipos de gênero nas práticas esportivas em contextos rurais, propondo caminhos pedagógicos para uma educação física antissexista. A relevância do projeto reside na urgência de se compreender como as normas de gênero são negociadas e contestadas no cotidiano escolar, especialmente em ambientes rurais, onde tradições conservadoras e uma visão binária de gênero tendem a ser mais arraigadas. A questão central que orienta esta pesquisa é: como as crianças negociam as normas de gênero nas práticas esportivas em um contexto rural marcado por tradições conservadoras?

Para responder a essa pergunta, o estudo se propõe a investigar não apenas os processos de reprodução das normas de gênero, mas também as possibilidades de transformação que emergem no cotidiano escolar. O ambiente rural, com suas particularidades culturais e sociais, muitas vezes reforça uma visão hierarquizada de gênero, como apontado por Connell (1995) ao discutir a construção das masculinidades e feminilidades hegemônicas. No entanto, também é possível identificar fissuras nessa estrutura, onde práticas pedagógicas críticas e reflexivas podem fomentar a desconstrução desses padrões.

A contribuição deste projeto está em oferecer subsídios teóricos e práticos para educadores que atuam em contextos rurais, visando a promoção de uma educação física inclusiva e antissexista. Além disso, ao destacar a agência das crianças e a atuação

consciente dos educadores, o estudo busca evidenciar como o esporte e a educação física podem se tornar espaços de resistência e transformação social, rompendo com ciclos de reprodução de desigualdades. Em um cenário em que as discussões sobre gênero e educação ainda enfrentam resistências, especialmente em áreas rurais, este trabalho se coloca como uma ferramenta para repensar práticas pedagógicas e fomentar um ambiente escolar mais equitativo e plural.

2. TEORIZANDO GÊNERO NO CONTEXTO RURAL

A naturalização da divisão sexual do trabalho no campo — homens na lavoura, mulheres no cuidado doméstico — cria um habitus (Bourdieu, 2007) que influencia até mesmo nas brincadeiras infantis. Nas observações, meninas eram frequentemente designadas a "ajudar" o professor a organizar equipamentos, enquanto meninos assumiam papéis de liderança nos jogos. Essa dinâmica ecoa o conceito de violência simbólica (Bourdieu, 2001), onde hierarquias são naturalizadas sem questionamento. Como afirma Bourdieu (2001, p. 45), "a violência simbólica é aquela que se exerce com a cumplicidade tácita daqueles que a sofrem e também, muitas vezes, daqueles que a exercem". Tal cumplicidade ecoa de forma mais veemente no contexto rural, em que, as crianças, por meio de suas interações cotidianas, reafirmam os papéis de gênero apreendidos no ambiente familiar e nas dinâmicas comunitárias.

Butler (1990) argumenta que o gênero é uma performance reiterada socialmente. Nas aulas de educação física, meninos performavam "masculinidade" através de gestos agressivos (como gritar "sou o mais forte!"), enquanto meninas eram elogiadas por serem "delicadas" ao pegar bolas. Para Scott (1995), tais comportamentos são tecnologias de gênero que disciplinam corpos desde a infância. Como ela destaca, "o gênero é uma forma primária de relações de poder, que organiza a vida social e as instituições, moldando corpos e subjetividades" (Scott 1995, p. 32). Esse processo de disciplinamento é particularmente evidente no contexto rural, onde tradições conservadoras reforçam a divisão binária de gênero.

2.2 Machismo estrutural e Educação Física

A disparidade de gênero observada nas aulas de Educação Física em escolas rurais evidencia um problema estrutural: a ausência de políticas públicas específicas para o tema nesses contextos. Na instituição estudada, não havia materiais pedagógicos que

representassem mulheres em esportes como boxe ou judô, reforçando a invisibilidade de modelos disruptivos. Como aponta Louro (1997, p. 78), "a escola, ao invés de ser um espaço de transformação, acaba por reproduzir as desigualdades sociais e de gênero, especialmente em contextos onde as tradições são mais arraigadas".

Um exemplo emblemático ocorreu durante um campeonato de futebol: as meninas foram proibidas de participar sob a justificativa de que "poderiam se machucar" [1] (Diário de campo, maio de 2023). Essa postura, como critica Goellner (2005), reduz o corpo feminino a uma suposta fragilidade biológica, ignorando dimensões culturais. Goellner (2005, p. 112) afirma que "a ideia de que as mulheres são naturalmente frágeis e menos aptas para o esporte é uma construção social que serve para manter as hierarquias de gênero". Essa naturalização da diferença biológica é um dos pilares do machismo estrutural que permeia a educação física em contextos rurais.

2.3 Potenciais para a desconstrução

Apesar dos desafios encontrados na promoção da igualdade de gênero no esporte escolar, oficinas como "Heroínas do Esporte", em que os estudantes conheceram a trajetória de Marta (futebol) e Rafaela Silva (judô), mostraram resultados promissores ao incentivar o protagonismo feminino entre as alunas. Após a atividade, 40% das meninas manifestaram interesse em experimentar esportes "masculinos" (Grupo Focal 4, 2023). Davis (2018) ressalta que a visibilidade de referências femininas é crucial para desestabilizar estereótipos. Como ela destaca: "A representação de mulheres em espaços tradicionalmente masculinos não apenas desafia normas de gênero, mas também abre possibilidades para que outras mulheres e meninas se vejam como sujeitos ativos nesses espaços" (Davis, 2018, p. 145).

Além disso, a introdução de jogos cooperativos (como "queimada sem times") reduziu conflitos de gênero em 60% das aulas observadas. Para Kunz (2001), essas práticas incentivam a colaboração sobre a competição, rompendo com lógicas excludentes. Kunz (2001, p. 89) argumenta que "a educação física deve ser um espaço de inclusão, onde a cooperação e o respeito mútuo substituam a competição e a exclusão". Essas iniciativas, ainda que pontuais, demonstram que é possível transformar a educação física em um espaço de desconstrução de estereótipos de gênero, mesmo em contextos rurais marcados por tradições e estereótipos conservadores.

2.4 A importância da formação docente

Outro aspecto crucial para a transformação das práticas de educação física no contexto rural é a formação docente. Conforme apontado por Neira (2018), muitos professores atuam sem o preparo necessário para lidar com questões de gênero, reproduzindo práticas excludentes por falta de conhecimento ou recursos. Neira (2018, p. 102) afirma que "a formação docente deve incluir discussões sobre gênero e diversidade, capacitando os educadores a questionar estereótipos e promover práticas pedagógicas inclusivas". Na escola estudada, a ausência de formação específica sobre gênero foi um dos principais obstáculos para a implementação de atividades mais igualitárias.

Durante as entrevistas, um professor relatou: "Nunca tive formação sobre como trabalhar questões de gênero nas aulas de educação física. Acabo seguindo o que vi quando era aluno" (Docente, 2023). Esse depoimento ilustra a necessidade de políticas públicas que invistam na capacitação de professores, especialmente em contextos rurais, onde os desafios são ainda maiores. A formação docente, portanto, é um eixo fundamental para a desconstrução de estereótipos de gênero e a promoção de uma educação física verdadeiramente inclusiva.

3. METODOLOGIA

Este estudo adotou uma abordagem qualitativa, com o objetivo de compreender as dinâmicas de gênero nas práticas esportivas em uma escola rural de Minas Gerais. A escolha por uma metodologia qualitativa justifica-se pela necessidade de capturar a complexidade das relações sociais e das subjetividades envolvidas na reprodução e resistência às normas de gênero no contexto estudado. Para tanto, foram utilizadas técnicas de coleta de dados que permitissem uma imersão no cotidiano escolar, bem como a análise das percepções e práticas de crianças, professores e familiares.

A pesquisa foi desenvolvida ao longo de cinco meses e envolveu três técnicas principais de coleta de dados: observação participante, grupos focais e entrevistas semiestruturadas. A observação participante foi realizada durante aulas de educação física, recreios e eventos escolares, permitindo capturar as interações cotidianas entre as crianças e as práticas pedagógicas dos professores em situações naturais. O pesquisador assumiu o papel de observador ativo, registrando comportamentos, diálogos e situações que evidenciassem a reprodução ou a contestação das normas de gênero. O diário de campo foi o principal instrumento utilizado para documentar essas observações.

Além da observação, foram realizados grupos focais com 30 crianças, divididos em duas faixas etárias (6-8 anos e 9-10 anos). Essa divisão permitiu capturar diferenças nas percepções e experiências das crianças em relação ao gênero e ao esporte, considerando o desenvolvimento cognitivo e social em cada fase. Os grupos focais foram conduzidos com base em um roteiro semiestruturado, que abordava temas como preferências esportivas, percepções sobre atividades "de menino" e "de menina", e experiências de exclusão ou inclusão. Essa técnica foi fundamental para compreender como as crianças internalizam e negociam as normas de gênero em suas práticas cotidianas.

Por fim, foram conduzidas entrevistas semiestruturadas com 10 professores e 15 familiares. As entrevistas com os professores buscaram compreender suas percepções sobre gênero e esporte, bem como os desafios enfrentados em suas práticas pedagógicas. Já as entrevistas com familiares focaram no papel da comunidade na reprodução das normas de gênero e nas expectativas em relação às atividades esportivas das crianças. Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas para análise, proporcionando insights valiosos sobre como as normas de gênero são transmitidas e reforçadas tanto no ambiente escolar quanto na comunidade. Para preservar o anonimato e diferenciar os participantes, os professores serão citados como "Docente [número]" e os familiares como "Familiar [número]" no texto.

A análise dos dados foi realizada com base na metodologia de análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), que envolveu três etapas principais: pré-análise, exploração do material e interpretação. Na etapa de pré-análise, os dados foram organizados e submetidos a uma leitura flutuante, com o objetivo de familiarizar-se com o material e identificar temas recorrentes. Em seguida, na etapa de exploração do material, os dados foram codificados em categorias temáticas, com base nos objetivos da pesquisa e nas questões emergentes. Foram identificadas três categorias principais: Reprodução de Estereótipos, Influência da Comunidade e Resistências Pontuais. Por fim, na etapa de interpretação, os dados foram analisados à luz dos referenciais teóricos adotados: Foucault (1979), Bourdieu (1999), Butler (1990), entre outros, buscando compreender os mecanismos de reprodução e resistência às normas de gênero no contexto estudado.

O quadro 1 apresenta as técnicas de coleta de dados utilizadas na pesquisa e suas respectivas finalidades.

Quadro 1 - Técnicas de coleta de dados e finalidades

Técnica	Participantes	Finalidade
Observação Participante	Crianças e professores	Capturar interações cotidianas e práticas pedagógicas em situações naturais.
Grupos Focais	30 crianças (6-8 e 9-10 anos)	Compreender percepções e experiências das crianças sobre gênero e esporte
Entrevistas Semiestruturadas	10 professores e 15 familiares	Analisar percepções de professores e familiares sobre gênero e esporte.

Fonte: Elaborada pelo autor (2025)

A pesquisa foi conduzida em conformidade com as diretrizes éticas para pesquisas envolvendo seres humanos. Todos os participantes (crianças, professores e familiares) foram informados sobre os objetivos da pesquisa e assinaram Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). No caso das crianças, o consentimento foi obtido por meio de seus responsáveis legais. Além disso, foram adotados pseudônimos para garantir o anonimato dos participantes.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS OBTIDOS

4.1 Reprodução de estereótipos

A análise dos dados coletados mostrou que os estereótipos de gênero estão profundamente enraizados nas práticas esportivas das crianças. No grupo de meninas observadas, 85% evitavam participar de atividades como o futebol, muitas vezes por medo de "brincadeiras ofensivas" ou de serem ridicularizadas por colegas (Grupo Focal 2, 2023).

Ao observar tal comportamento, notamos a internalização de discursos que associam o futebol à masculinidade, excluindo as meninas de experiências motoras relevantes e reforçando a ideia de que certos esportes são "inapropriados" ou "difíceis" para elas. No contexto rural, esse dado é ainda mais relevante, onde normas e padrões conservadores de gênero são frequentemente reforçados por valores comunitários tradicionais e por uma divisão sexual do trabalho historicamente naturalizada (Bourdieu, 2007).

Por outro lado, 70% dos meninos opuseram-se a participar de atividades como balé ou dança, associando essas práticas à feminilidade ou à homossexualidade (Docente 2, junho 2023). Essa rejeição ilustra como a performatividade de gênero, conforme Butler (1990), é reforçada desde a infância, limitando as formas de expressão corporal. Ao analisar contextos

rurais, essa normatividade é ainda mais evidente, uma vez que atividades tidas como "femininas" são desvalorizadas e vistas como ameaças à masculinidade hegemônica (Connell, 1995). Desse modo, os dados aqui discutidos, reforçam que a educação física, quando desprovida de uma abordagem crítica e inclusiva, pode atuar como um dispositivo de controle, reproduzindo normas sociais excludentes e reforçando desigualdades de gênero no ambiente escolar.

Além disso, observou-se que mesmo as crianças que, inicialmente reproduziam os estereótipos, passaram a questioná-los quando expostas a modelos alternativos de comportamento e à mediação crítica dos professores. Como Scott (1995) teoriza, o gênero é uma categoria relacional construída nas interações sociais e instituições. Nesse sentido, a escola rural, ao adotar práticas pedagógicas que desafiem essas convenções — como oficinas temáticas, jogos mistos e valorização de diferentes habilidades corporais —, pode ser um canal propício de resistência às lógicas binárias e à normatividade de gênero, contribuindo para uma formação mais equitativa e plural.

4.2 Influência da comunidade

A comunidade local desempenha um papel significativo na reprodução das normas de gênero. Nas entrevistas com familiares, foi comum ouvir declarações como: "Minha filha vai ajudar em casa, não tem tempo para esporte" (Familiar 1, abril, 2023). Essa fala ilustra como a divisão sexual do trabalho no campo, discutida por Bourdieu (2007), influencia as oportunidades das crianças, especialmente das meninas, de participarem de atividades esportivas.

Além disso, os professores, muitas vezes sem formação adequada para lidar com questões de gênero, justificavam a separação por gênero nas aulas de educação física com argumentos como: "É mais prático evitar conflitos" (Docente 1, junho, 2023). Essa postura reforça a naturalização das hierarquias de gênero, como apontado por Louro (1997) e demonstra a necessidade de políticas públicas que invistam na formação docente e na promoção de práticas pedagógicas inclusivas.

4.3 Resistências pontuais

Apesar dos desafios, foram identificadas práticas de resistência que apontam para possibilidades de transformação. Um exemplo emblemático foi o caso de uma menina de 9 anos que organizou um time misto de vôlei, argumentando: "Todo mundo pode jogar!"

(Registro de campo, 2023). Essa iniciativa demonstra como a agência das crianças pode desafiar normas de gênero e abrir caminhos para a inclusão.

Outro exemplo foi a participação de dois meninos em uma oficina de dança, apesar das zombarias dos colegas. Esses casos, embora pontuais, mostram que a visibilidade de práticas disruptivas e a atuação consciente de educadores podem fomentar a desconstrução de estereótipos. Como destacado por Davis (2018), a representação de modelos alternativos é crucial para desafiar normas de gênero e ampliar as possibilidades de expressão identitária das crianças.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo evidenciou que a relação entre gênero e esporte em contextos rurais é marcada por contradições: enquanto as normas de gênero são frequentemente reproduzidas, também existem espaços de resistência e transformação. A reprodução de estereótipos, influenciada pela comunidade e pela falta de formação docente, limita as experiências corporais e identitárias das crianças. No entanto, práticas pedagógicas críticas e a agência das crianças podem abrir caminhos para uma educação física mais inclusiva e antissexista.

A contribuição deste trabalho está em oferecer subsídios teóricos e práticos para educadores que atuam em contextos rurais, destacando a importância de políticas públicas que promovam a formação docente e a visibilidade de modelos disruptivos. Além disso, ao evidenciar as resistências pontuais, o estudo reforça a ideia de que o esporte e a educação física podem ser espaços de transformação social, rompendo com ciclos de reprodução de desigualdades.

Em um cenário em que as discussões sobre gênero e educação ainda enfrentam resistências, especialmente em áreas rurais, este trabalho se coloca como uma ferramenta para repensar práticas pedagógicas e fomentar um ambiente escolar mais equitativo e plural. A desconstrução dos estereótipos de gênero no esporte não é apenas uma questão de justiça social, mas também uma forma de garantir o desenvolvimento pleno e integral de todas as crianças.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **A reprodução:** elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2001.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico.** 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero:** feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1990.

CONNELL, Raewyn. **Masculinities.** Berkeley: University of California Press, 1995.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe.** São Paulo: Boitempo, 2018.

DOCENTE [pseud.]. **Relato sobre formação docente e gênero na educação física.** Entrevista concedida a José Eduardo Moreira do Nascimento. Nepomuceno, jun. 2023.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Graal, 1979.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A produção cultural do corpo. In: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação.** Petrópolis: Vozes, 2005. p. 28–40.

KUNZ, Eleonor. **Transformação didático-pedagógica do esporte.** Ijuí: Unijuí, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista.** Petrópolis: Vozes, 1997.

NASCIMENTO, José Eduardo Moreira do. **Diário de campo da pesquisa "Gênero e esporte em contextos rurais".** [Diário de campo]. Minas Gerais, maio de 2023.

NEIRA, Marcos Garcia. **Educação física cultural:** inspiração e prática pedagógica. Jundiaí: Paco Editorial, 2018.

REGISTRO DE CAMPO. **Observações realizadas durante as aulas de Educação Física.** Minas Gerais, junho de 2023. Documento não publicado.

SCOTT, Joan. **Gênero:** uma categoria útil de análise histórica. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71–99, 1995.

PRODUÇÃO DE SIGNIFICADOS DE ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL A PARTIR DE TAREFAS SOBRE ORÇAMENTO FAMILIAR

RAQUEL CARVALHO GRAVINA DE ALMEDA[1]
https://orcid.org/0009-0008-3072-3628
raquel.gravina@educacao.mg.gov.br

AMARILDO MELCHIADES DA SILVA[2]
https://orcid.org/0000-0003-1774-2222
amarildo.melchiades@ufjf.br

RESUMO

A pesquisa que originou este artigo teve como principal objetivo investigar a produção de significados, através de tarefas relacionadas à Educação Financeira, especialmente quando se deparam com situações-problema que envolvem o tema Orçamento Familiar. Esse estudo está inserido em um projeto mais amplo, que visa à inclusão da Educação Financeira como um tema transversal no currículo da disciplina de Matemática na Educação Básica. A abordagem adotada na investigação é de natureza qualitativa, sendo fundamentada na perspectiva de Lins (1993, 1994, 1999) e Lins & Gimenez (1997), através do Modelo dos Campos Semânticos, que oferece subsídios para a análise dos sentidos produzidos pelos estudantes ao interagirem com as atividades propostas. A pesquisa de campo foi realizada em uma escola pública do município de Juiz de Fora/MG e envolveu estudantes de 7º ano do Ensino Fundamental. Uma parte importante do processo investigativo consistiu na elaboração de pedagogias específicas sobre o Orçamento Familiar, elaboradas pelos próprios autores, com a intenção de aplicá-las em sala de aula. A intenção foi promover reflexões significativas sobre quais significados podem ser produzidos para a Educação Financeira a partir dos resíduos de enunciação presentes nas falas de estudantes de 7º ano do Ensino Fundamental, incentivando o desenvolvimento de atitudes conscientes em relação ao planejamento financeiro pessoal e familiar na formação escolar.

Palavras-chave: Educação Matemática; Produção de Significados; Orçamento doméstico.

AN INTERVIEW OF THE PRODUCTION OF MEANINGS BY ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS BASED ON TASKS ON THE FAMILY BUDGET

ABSTRACT

The main objective of the research that gave rise to this article was to investigate the production of meanings through tasks related to Financial Education, especially when faced with problem situations involving the topic of Family Budget. This study is part of a broader project that aims to include Financial Education as a cross-cutting theme in the curriculum of the Mathematics discipline in Basic Education. The approach adopted in the investigation is qualitative in nature, and is based on the perspective of Lins (1993, 1994, 1999) and Lins & Gimenez (1997), through the Semantic Fields Model, which provides support for the analysis

1- Mestra em Educação Matemática pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Professora de matemática na Escola Estadual Marechal Mascarenhas de Moraes, Juiz de Fora, Minas, Gerais.
2 - Doutorado em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Campus Rio Claro, São Paulo. Professor Titular da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Professor-pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da UFJF.

of the meanings produced by students when interacting with the proposed activities. The field research was carried out in a public school in the city of Juiz de Fora/MG and involved 7th grade students of Elementary School. An important part of the investigative process consisted of the elaboration of specific pedagogical guidelines on Family Budget, developed by the authors themselves, with the intention of applying them in the classroom. The intention was to promote significant reflections on what meanings can be produced for Financial Education based on the residues of enunciation present in the speeches of 7th grade Elementary School students, encouraging the development of conscious attitudes in relation to personal and family financial planning in school education.

Keywords: Mathematical Education; Production of Meanings; Household Budget.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo é parte da pesquisa intitulada *Educação Financeira Escolar: Orçamento Familiar,* um dos subprojetos vinculados ao macroprojeto *Design e Desenvolvimento de um Programa de Educação Financeira para a Formação de Estudantes e Professores da Educação Básica,* cujo foco principal é repensar o ensino de Matemática no Ensino Fundamental. Uma das frentes desse projeto é a inserção da Educação Financeira nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. O presente estudo integra esse movimento, sendo desenvolvido no âmbito do Núcleo de Investigação e Estudos em Educação Matemática (NIDEEM), da Universidade Federal de Juiz de Fora.

A pesquisa é orientada pela seguinte questão: quais significados podem ser produzidos para a Educação Financeira a partir dos resíduos de enunciação presentes nas falas de estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental?

Compreendemos que as decisões financeiras de pessoas ou famílias estão diretamente relacionadas à capacidade de planejamento. Essa competência envolve a criação de alternativas para investir melhor o dinheiro, o controle de gastos desnecessários, a redução de dívidas e o desenvolvimento da noção de economia como um caminho para uma vida mais estável.

Durante a revisão de literatura, identificamos outras pesquisas que adotam fundamentos teóricos e metodológicos semelhantes aos deste estudo. Entre elas, destacam-se os trabalhos de Campos (2012), Losano (2013) e Sabadini (2015), que também exploram a Educação Financeira Escolar por meio de atividades práticas e leitura da produção de significados. Esses estudos reforçam a relevância do tema e contribuem para a consolidação de uma base teórica voltada ao entendimento da Educação Financeira no cotidiano dos estudantes.

No contexto escolar, o trabalho com essa temática possibilita que os estudantes aprendam desde cedo a planejar seus gastos, registrar suas despesas, identificar os recursos necessários para concretizar seus sonhos e compreender a importância de economizar para alcançá-los. Além disso, a inserção da Educação Financeira no ambiente escolar tem o potencial de impactar não apenas os estudantes, mas também suas famílias, promovendo reflexões coletivas sobre o uso consciente dos recursos financeiros.

Considerando a atualidade e a relevância social da temática, entendemos a importância desta investigação. Seus resultados qualitativos contribuíram para compreender melhor os conhecimentos que os estudantes possuem — e os que ainda precisam desenvolver sobre o tema.

2. METODOLOGIA DO TRABALHO

A presente pesquisa caracteriza-se como de abordagem qualitativa, conforme os pressupostos de Bogdan e Biklen (2013), destacando-se pela construção aberta e pela flexibilidade nas respostas dos participantes. Essa característica metodológica permite compreender a produção de significados a partir do Modelo dos Campos Semânticos (MCS). Nessa perspectiva, o pesquisador atua como o principal instrumento de investigação, buscando estimular os sujeitos a expressarem livremente suas percepções e interpretações sobre o tema em questão.

A análise da produção de significados foi orientada pelos pressupostos do MCS, e segundo Silva (2003, p. 66), ao se propor a produzir significados para resíduos de enunciação, o sujeito desencadeia um processo que envolve:

> I. A constituição de objetos – coisas sobre as quais sabemos algo e sobre as quais nos pronunciamos, permitindo observar tanto os novos objetos quanto os significados atribuídos a eles;
> II. A formação de um núcleo – compreendendo estipulações locais, operações e sua lógica;
> III. A produção de conhecimento;
> IV. A constituição dos interlocutores;
> V. A definição das legitimidades – isto é, o que pode ou não ser dito no interior de uma dada atividade. (Silva, 2003, p. 66)

Assim, a metodologia da pesquisa baseou-se nos pressupostos do MCS conforme descritos por Silva (2003), considerando os cinco elementos apresentados — constituição de objetos, formação de núcleo, produção de conhecimento, constituição dos interlocutores e

definição das legitimidades — como orientadores da análise dos significados produzidos ao longo da investigação.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção, discutimos o referencial teórico que fundamenta a presente pesquisa: o MCS, proposto por Lins (1993, 1994, 1999) e Lins & Gimenez (1997). O MCS desempenha um duplo papel na investigação: por um lado, permite assumir pressupostos teóricos, substituindo posturas ancoradas no senso comum por ações fundamentadas teoricamente. Essa atitude favorece tanto o refinamento do olhar para situações rotineiras da sala de aula quanto a formulação da questão de investigação.

Por outro lado, o modelo sustenta a elaboração das tarefas e oferece elementos para a análise das ações enunciativas dos sujeitos da pesquisa. Um de seus componentes fundamentais é o Campo Semântico, que ajuda a compreender o contexto e a intenção por trás de palavras e expressões, configurando-se como um conjunto de palavras que pertencem ao mesmo universo de significados, articuladas em torno de um núcleo que lhes dá coesão e sentido. Essa noção permite analisar como os significados são produzidos e compartilhados em práticas discursivas, sendo amplamente utilizada na Educação Matemática por autores como Lins (1993, 1994, 1999), Lins & Gimenez (1997) e Silva (2003), cujos trabalhos também fundamentam a presente investigação.

A seguir, apresentamos os pressupostos que orientaram a elaboração das tarefas e a análise da produção de significados dos participantes. Destacamos inicialmente a concepção de Educação Matemática adotada por Lins, a qual compartilhamos neste trabalho:

> Eu acredito, defendo e pratico que educação matemática deva significar "educação através da Matemática", da mesma maneira que a educação física na escola não é educação para o esporte (competitivo), e sim educação para a saúde, através da atividade esportiva. Na educação matemática que proponho, os conteúdos que vão aparecer na sala de aula só vão ser escolhidos depois que o projeto político for definido, o que determina os objetivos desta educação. E vão estar presentes como material através do qual se propõe que os alunos tenham oportunidade de se apropriar de certos modos de produção de significados, entendidos como legítimos em relação ao projeto político e à cultura em que ele se apresenta. (Lins, 2008, p.547).

Essa perspectiva se alinha ao nosso interesse em discutir a Educação Financeira Escolar na Educação Básica, enquanto componente curricular articulado a um projeto político formativo.

O MCS, desenvolvido pelo educador matemático Romulo Campos Lins, foi construído a partir de pressupostos teóricos que dialogam com as contribuições de Vygotsky, Leontiev e Nelson Goodman. Entre seus pressupostos, destacam-se os pares teóricos "somos todos iguais" e "somos todos diferentes", que, embora excludentes entre si, não devem ser tomados em sentido absoluto. Na prática escolar, o pressuposto da igualdade leva à suposição de que todos aprendem da mesma forma — e que a não aprendizagem seria resultado de uma deficiência cognitiva individual. Nessa lógica, o sujeito é lido pela falta: o que não desenvolveu ou o que não aprendeu.

Lins (1999), ao se apoiar nas ideias de Vygotsky, sustenta que a divergência nos funcionamentos cognitivos é natural, salvo intervenção de algo ou alguém. O pressuposto "somos todos diferentes" reconhece que as pessoas aprendem de maneiras diversas e em tempos distintos. Assim, o foco não deve ser o que o ainda não sabe, mas sim identificar em que "lugar cognitivo" ele se encontra para, a partir daí, avaliar a necessidade de uma intervenção.

> Não sei como você é; preciso saber. Não sei também onde você está (sei apenas que está em algum lugar); preciso saber onde você está para que eu possa ir até lá falar com você e para que possamos nos entender, e negociar um projeto no qual eu gostaria que estivesse a perspectiva de você ir a lugares novos (Lins, 1999, p. 85).

Assumimos, portanto, o pressuposto "somos todos diferentes" como norteador de nossa análise, pois nos interessa compreender "as formas segundo as quais os processos cognitivos tipicamente humanos se transformam" (Lins, 1999, p.79). Entendemos que considerar as diferenças na sala de aula é fundamental para o desenvolvimento intelectual, entendido como processo de internalização de formas produzidas socialmente. Muitas vezes, tais diferenças não são perceptíveis de imediato, mas emergem, por exemplo, em contextos de diálogo.

> No compartilhamento da diferença está, eu penso, a mais intensa oportunidade de aprendizagem (para ambos): é apenas no momento em que posso dizer "eu acho que entendo como você está pensando" que se torna legítimo e simétrico dizer, à continuação, "pois eu estou pensando diferente, e gostaria que você tentasse entender como eu estou pensando" (Lins, 2008, p.543).

Essa compreensão nos conduz à criação de um espaço comunicativo na sala de aula, no qual se valoriza o diálogo e a escuta atenta.

No processo de construção do MCS, Lins (1993) propôs um estudo histórico e experimental para caracterizar o pensamento algébrico, o que o levou a enfrentar três questões fundamentais: "(i) o que é conhecimento?; (ii) como é que o conhecimento é produzido?; e (iii) como é que conhecemos o que conhecemos?" (Lins, 1993, p. 77). A partir dessas perguntas, apresentou a seguinte definição:

> Conhecimento é entendido como uma crença – algo que o sujeito acredita e expressa, e que se caracteriza, portanto, como uma afirmação – junto com o que o sujeito considera ser uma justificação para a sua crença afirmação. (Lins, 1993, p. 88, grifos do autor).

Essa concepção está relacionada à ideia de que o conhecimento pertence ao domínio da enunciação. Para Lins (1993, p. 89), "conhecimento é algo do domínio da enunciação, entendendo-se que não há conhecimento nos livros"; nos livros há enunciados, e o conhecimento é produzido quando o sujeito justifica suas crenças-afirmações.

A justificação, nesse contexto, não serve apenas para explicar a crença, mas para oferecer legitimidade à enunciação e constituir objetos de conhecimento. Como afirma Silva (2003, p. 19), ao estudar o MCS: "[...] produzir conhecimento é produzir justificações no processo de enunciação das crenças-afirmações".

Dessa concepção decorre que diferentes justificações para uma mesma crença-afirmação produzem conhecimentos distintos. Por exemplo, uma criança participante da pesquisa define orçamento familiar como "um controle de tudo que é gasto/necessário para uma família. É a quantidade monitorada de dinheiro gasto em 1 mês". Ela acredita que orçamento é controle das despesas e justifica essa crença com o monitoramento do dinheiro mensal. Um economista, por sua vez, afirma algo semelhante, mas justifica de modo distinto: "O orçamento doméstico é utilizado como ferramenta para se planejar um equilíbrio entre as receitas e as despesas na conta do 'lar doce lar'" (Edwald, 2010, p. 11). Embora compartilhem a mesma crença-afirmação, as justificações diferem, o que implica, segundo o MCS, na produção de significados distintos.

A esse respeito, Lins (2012) adverte: "(...) nenhum conhecimento vem ao mundo ingenuamente." (p. 13). Assim, não se trata de hierarquizar os conhecimentos, mas de compreender como se constituem.

Outra noção central no MCS é a de significado, compreendido como aquilo que o sujeito pode e efetivamente diz sobre um objeto em uma dada atividade. Nesse sentido, produzir significados consiste em realizar ações enunciativas sobre esse objeto, no interior da

atividade (Silva, 2003, p. 9).

Além disso, a produção de significados é entendida como um processo que se dá na relação do sujeito com o mundo e com os modos de produção de significados que lhe são historicamente, socialmente e culturalmente disponibilizados. Como afirma Silva,

> [...] ele é produzido através da relação do sujeito com o mundo ao qual ele pertence e que lhe coloca à disposição vários modos de produção de significados que são históricos, sociais e culturais. Em outras palavras, o significado é produzido na relação do sujeito com seus interlocutores (Silva, 1997, p.13).

O processo comunicativo, segundo Lins & Gimenez (1997), é constituído por três elementos: autor, texto e leitor. O autor é quem produz a enunciação (por exemplo, o professor em uma aula). O texto é qualquer resíduo da enunciação — falas, desenhos, gestos, sons — para qual o leitor produza significado. Ainda, "[...] um texto é delimitado pelo leitor; além disso, ele é sempre delimitado no contexto de uma demanda de que algum significado seja produzido para ele." (Lins, 2001, p. 59)

O leitor, por sua vez, sempre constitui um autor — ainda que este não esteja presente — e produz significados com base no que acredita que esse autor diria. Em um processo dialógico, o autor fala em direção a um interlocutor, que não é uma pessoa específica, mas um modo de produção de significados (Lins, 1994, p. 34).

Assim, a comunicação não ocorre pela transmissão literal de mensagens, mas pela convergência de interlocutores: "A convergência se estabelece apenas na medida em que [autor e leitor] compartilham interlocutores, na medida em que dizem coisas que o outro diria e com autoridade que o outro aceita." (Lins, 1999, p.82)

Com base nessa concepção de comunicação, entendemos que qualquer texto, atividade ou fala de alguém constitui um resíduo de enunciação para o qual o leitor, ao produzir significados, gera novos resíduos. Em nossa pesquisa, esse processo ocorre por meio das tarefas propostas aos estudantes e nosso foco de análise é a produção de significados diante desses resíduos.

A proposta, ancorada no MCS, busca dar voz aos estudantes, permitir que produzam significados. Partilhamos da concepção de Educação Matemática para o século XXI que, conforme defendido por Lins & Gimenez (1997), não busca substituir os significados "da rua" por significados matemáticos, mas sim fazer com que coexistam:

> A alternativa que vamos defender é que o papel da escola é participar da análise e da tematização dos significados da matemática da rua (...) e do desenvolvimento de novos significados, possivelmente matemáticos que irão coexistir com os significados não-matemáticos, em vez de tentar substituí-los (Lins & Gimenez, 1997, p.18).

Assim, nossa questão de investigação consistiu em refletir sobre os significados que podem ser produzidos para a Educação Financeira, por meio de tarefas elaboradas e aplicadas com foco no ensino e na aprendizagem. Compartilhamos, nesse sentido, da perspectiva apresentada por Silva, conforme discutiremos a seguir:

> Diante dessa perspectiva, quando consideramos os processos de ensino e aprendizagem na escola, os alunos não deveriam se constituir em um grupo passivo de ouvintes pouco interessados e "dominados" por um professor que detém e transmite o conhecimento, mas pelo contrário, ambos deveriam se constituir em um coletivo, um grupo de pessoas que interagindo entre si, possuem um objetivo comum. Nesse grupo, quando um aluno não é capaz de realizar uma tarefa sozinho, existe a possibilidade real de realizá-la a partir da colaboração do professor e dos colegas e, com ajuda deles, lograr êxito no processo. (Silva, 2022, p.73 e 74)

Com isso, retomamos nossa questão de investigação: quais significados podem ser produzidos para a Educação Financeira a partir dos resíduos de enunciação presentes nas falas de estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental? São essas as bases teóricas que fundamentam a análise da pesquisa apresentada neste artigo.

4. DESENVOLVIMENTO

A investigação foi realizada com uma turma do 7º ano do ensino fundamental de uma escola estadual situada na região central do município de Juiz de Fora. A pesquisa de campo contou com a presença do professor regente de Matemática durante todas as etapas, assegurando o acompanhamento pedagógico necessário. A identidade dos participantes foi preservada, e todos os procedimentos seguiram os princípios éticos da pesquisa com seres humanos, com a assinatura de um Termo de Compromisso Ético por parte do docente responsável e dos responsáveis legais pelos estudantes. A coleta de dados se deu por meio de filmagens das sessões e registros escritos dos estudantes que realizaram as tarefas em fichas específicas.

O texto inicial, impresso, foi entregue a cada participante. As fichas com as respostas foram recolhidas ao final de cada encontro para posterior análise. Apesar do trabalho em

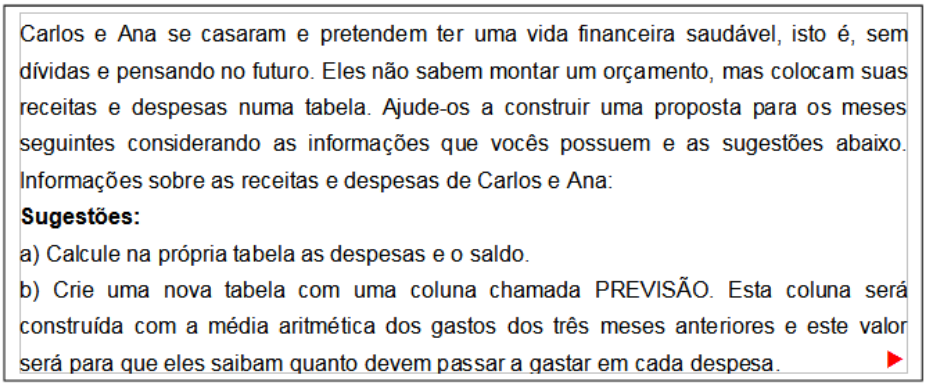
duplas, as respostas foram registradas individualmente. Após a entrega das fichas, foi realizada a leitura oral das tarefas, seguida por debates em duplas, com o objetivo de fomentar a troca de ideias e estratégias de resolução.

A leitura oral das tarefas foi feita de forma voluntária, promovendo a participação ativa dos estudantes e permitindo que se colocassem como leitores diante do grupo. A postura metodológica adotada priorizou a não interferência direta na produção de significados, favorecendo um ambiente dialógico e colaborativo. Ainda assim, foram realizadas intervenções pontuais quando se identificava a possibilidade de enriquecer o processo, sugerindo alternativas de interpretação ou resolução.

O objetivo central da proposta não foi a resposta certa, mas a valorização do processo de construção de significados. Por isso, evitou-se responder diretamente às dúvidas dos estudantes, incentivando o diálogo entre os pares. No total, três tarefas foram propostas; neste texto, apresentamos os resultados obtidos a partir de uma delas, destacando a interação e reflexão dos participantes.

A seguir, apresentamos a Atividade 1 proposta com o objetivo de analisar e compreender a produção de significados dos estudantes.

Figura 1 - Atividade 1 – Previsão para o Saneamento das Contas


Carlos e Ana se casaram e pretendem ter uma vida financeira saudável, isto é, sem dívidas e pensando no futuro. Eles não sabem montar um orçamento, mas colocam suas receitas e despesas numa tabela. Ajude-os a construir uma proposta para os meses seguintes considerando as informações que vocês possuem e as sugestões abaixo.
Informações sobre as receitas e despesas de Carlos e Ana:
Sugestões:
a) Calcule na própria tabela as despesas e o saldo.
b) Crie uma nova tabela com uma coluna chamada PREVISÃO. Esta coluna será construída com a média aritmética dos gastos dos três meses anteriores e este valor será para que eles saibam quanto devem passar a gastar em cada despesa.

Fonte: Elaborada pelos autores (2014)

5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS OBTIDOS

A tarefa foi realizada, no turno da tarde e com 30 estudantes presentes. O tempo de realização foi de 50 minutos. Ponderamos, inicialmente, que eles poderiam escrever sem se preocupar com certo e errado e destacamos que poderiam escrever sobre o que eles já ouviram em casa. Não houve intervenção, só entregamos a tarefa e pedimos um sinal quando terminassem.

Notamos que estudantes tiveram dificuldades em fazer a previsão usando a média aritmética. Perguntei se sabiam o que é média aritmética e a maioria respondeu que não lembrava. Fui até o quadro e coloquei como exemplo notas de 3 provas e dessas 3 notas calculamos a média aritmética, nesse momento vários disseram que lembraram o que é e começaram a calcular. Abaixo, segue o registro do cálculo de Tânia que, foi o mesmo cálculo realizado pela maioria dos alunos

Figura 2 – Registro de Tânia

1. Prestação casa própria	420,50	420,50	420,50	420,50
2. IPTU	300,20	-	-	300,00
3. IPVA	435,80	-	-	435,80
4. Ônibus/taxi/gasolina	190,80	290,90	170,80	652,50
5. Celular	88,90	99,70	75,90	264,50
6. Parcela do carro	280,70	280,70	280,70	842,10
7. Água	45,00	45,00	45,00	45,00
8. Luz	65,90	50,90	61,80	778,60
9. Vestuário	412,50	270,80	160,90	844,20
10. Supermercado	558,90	380,90	590,80	1530,60
11. Cartão crédito	315,30	200,80	87,90	604,00
12. Plano de saúde	-	160,80	160,80	160,80
13. Lazer	823,90	380,90	970,90	2175,70
14. Poupança	-	300,00	343,00	322,50
15. Saldo do mês anterior	-	-508,40	+9,70	259,05

Total – Despesas				
Total – Receita	3.430,00	3.430,00	3.430,00	
Saldo				

Fonte: Registro escrito de Tânia - Itens a e b – Elaborado pelos autores (2014)

Porém, notamos que uma dupla produziu significados diferentes mesmo após a intervenção. Eles não fazem a média aritmética, somente somam os três valores dos três meses apresentados. Quando os meses apresentavam valores repetidos eles repetiram os valores sem somar. Ainda na rubrica IPTU e IPVA eles repetiram o valor do saldo do mês anterior.

Figura 3 – Registro de Fábio e Mariana

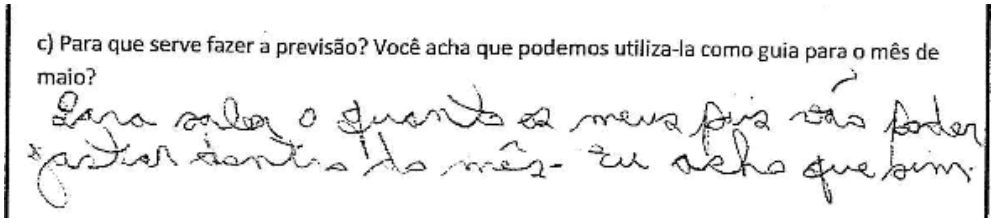
1. Prestação casa própria	420,50	420,50	420,50	420,50
2. IPTU	300,20	-	-	300,20
3. IPVA	435,80	-	-	435,80
4. Ônibus/taxi/gasolina	190,80	290,90	170,80	217,50
5. Celular	88,90	99,70	75,90	88,16
6. Parcela do carro	280,70	280,70	280,70	280,70
7. Água	45,00	45,00	45,00	45,00
8. Luz	65,90	50,90	61,80	59,53
9. Vestuário	412,50	270,80	160,90	281,40
10. Supermercado	558,90	380,90	590,80	510,20
11. Cartão crédito	315,30	200,80	87,90	201,33
12. Plano de saúde	-	160,80	160,80	160,80
13. Lazer	823,90	380,90	970,90	725,23
14. Poupança	-	300,00	343,00	214,33
15. Saldo do mês anterior	-	-508,40	+9,70	172,70

Total – Despesas	3.938,40	3.390,30	3.378,70	4.113,38
Total – Receita	3.430,00	3.430,00	3.430,00	3.430,00
Saldo	508,40	39,70	51,30	-683,38

Fonte: Registro escrito de Fábio e Mariana - Itens a e b – Elaborado pelos autores (2014)

Para resposta da letra (c) todos concordaram que a previsão pode sim ser utilizada no mês de maio, pois ajuda a economizar, mas justificam de forma diferente.

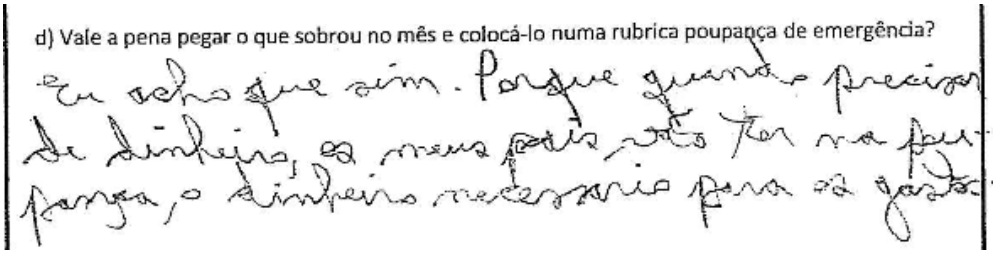
Figura 4 – Registro de Mateus


c) Para que serve fazer a previsão? Você acha que podemos utiliza-la como guia para o mês de maio?

Para saber o quanto os meus pais vão poder gastar dentro do mês- eu acho que sim.

Fonte: Registro escrito de Mateus - Item c – Elaborado pelos autores (2014)

Figura 5 – Registro de Mariana

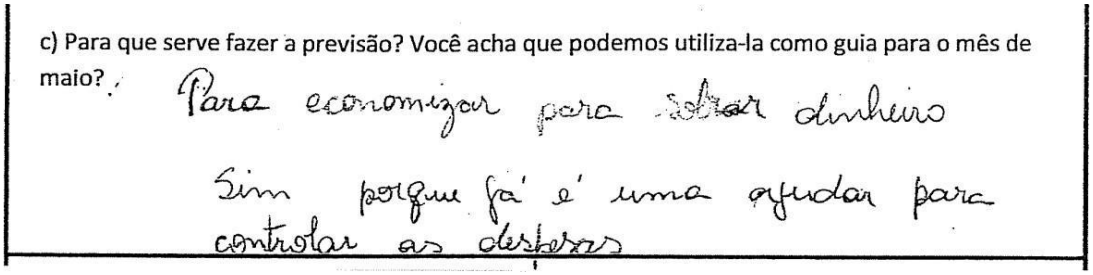

d) Vale a pena pegar o que sobrou no mês e colocá-lo numa rubrica poupança de emergência?

Eu acho que sim. Porque quando precisar de dinheiro, os meus pais vão ter na poupança, o dinheiro necessario para os gastos.

Fonte: Registro escrito de Mariana - Item c – Elaborado pelos autores (2014)

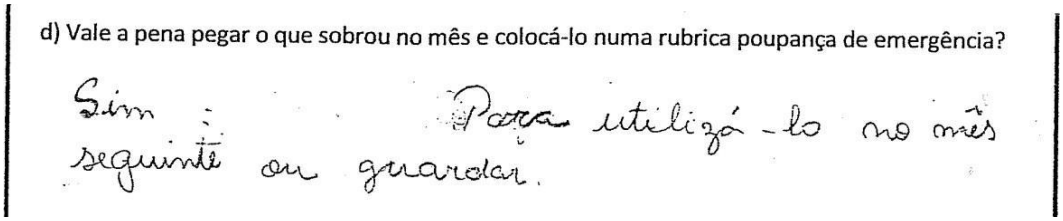
Na letra (d) todos os estudantes concordam em abrir uma poupança de emergência, porém, como aconteceu na letra (c) eles justificam de forma diferente.

Figura 6 – Registro de Fábio



Fonte: Registro escrito de Fábio - Item d – Elaborado pelos autores (2014)

Figura 7 – Registro de Mariana



Fonte: Registro escrito de Mariana - Item d – Elaborado pelos autores (2014)

Um ponto a ser destacado é que, em diversos momentos, deixamos de fazer intervenções, que talvez, com alguns questionamentos, abririam discussões sobre temas como, por exemplo, poupança. É possível observar uma diversidade de significados produzidos pelos estudantes em relação ao conceito de "Orçamento Familiar". Entre as interpretações apresentadas, destacam-se a ideia de previsão como uma "forma de economizar" e como uma ferramenta para "ajudar a controlar as despesas". Os alunos também demonstraram compreender a importância de uma poupança de emergência e reconheceram a necessidade de planejar os gastos mensais. Além disso, a construção de planilhas de despesas evidenciou um entendimento prático e funcional do conceito. Esse conjunto de significados aponta para uma apropriação progressiva da noção de Orçamento Familiar, o que reafirma a viabilidade e a relevância da proposta da tarefa desenvolvida na pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da revisão da literatura realizada, constatamos que diversos pesquisadores

entendem que o estudo da Educação Financeira é importante no contexto em que vivemos. O tema, Orçamento Familiar, é de extrema relevância na organização e no planejamento financeiro das famílias brasileiras, atualmente.

Assim, ao realizar as atividades em duplas, em muitos momentos, compartilhavam ideias na direção dos interlocutores um dos outros. Em outras circunstâncias, pareciam que estavam falando em direções opostas. Um fato interessante é que alguns estudantes sentiram necessidade de colocar objetos para ilustrar as situações e, posteriormente, calcular os gastos. Dessa forma, estariam lidando com algo real. As estipulações locais surgiram a partir do que eles estavam operando, ou seja, o orçamento doméstico mensal. Percebemos que não fazia sentido para eles falarem em gastos se não colocassem valores para as despesas.

Os significados produzidos pelos participantes da pesquisa foram diversos como "forma de economizar", "ajudar a controlar despesas", "o quanto meus pais vão poder gastar no final do mês", e constatamos o quanto o tema da Educação Financeira pode oferecer contribuições significativas aos estudantes e suas famílias no que diz respeito ao Orçamento Familiar.

9- REFERÊNCIAS

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Tradução: Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos, Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 2013.

CAMPOS, M. B. **Educação financeira na matemática do ensino fundamental: uma análise da produção de significados.** 2012. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Matemática) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012.

EDWALD, L. C. **Sobrou dinheiro!: lições de economia doméstica.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

LINS, R. C. **A framework for understanding what algebraic thinking is.** 1992. Thesis (PhD in Education) – University of Nottingham, Nottingham, 1992.

LINS, R. C. **Epistemologia, história e Educação Matemática: tornando mais sólidas as bases da pesquisa.** Revista de Educação Matemática, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 75–91, 1993.

LINS, R. C. **O modelo teórico dos campos semânticos: uma análise epistemológica da álgebra e do pensamento algébrico.** Revista Dynamis, Blumenau, v. 1, n. 7, p. 29–39, abr./jun. 1994.

LINS, R. C. **Por que discutir teoria do conhecimento é relevante para a Educação Matemática.** In: BICUDO, M. A. V. (org.). Pesquisa em Educação Matemática: concepções e perspectivas. São Paulo: UNESP, 1999. p. 75–94. (Seminários e Debates).

LINS, R. C. **A diferença como oportunidade para aprender.** In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO – ENDIPE, 14., 2008, Porto Alegre. Anais [...] Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. v. 3, p. 530–550.

LINS, R. C. **O Modelo dos Campos Semânticos: estabelecimentos e notas de teorizações.** In: ANGELO, C. L. et al. (org.). Modelo dos Campos Semânticos e Educação Matemática: 20 anos de história. São Paulo: Midiograf, 2012. p. 11–30.

LINS, R. C.; GIMENEZ, J. (org.). **Perspectivas em aritmética e álgebra para o século XXI.** Campinas: Papirus, 1997.

LOSANO, L. A. B. **Design de tarefas de Educação Financeira para o sexto ano do ensino fundamental.** 2013. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Matemática) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

SABADINI, G. **Educação financeira escolar: planejamento financeiro.** 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Matemática) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

SILVA, A. M. **Uma análise da produção de significados para a noção de base em Álgebra Linear.** 1997. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Universidade Santa Úrsula, Rio de Janeiro, 1997.

SILVA, A. M. **Sobre a dinâmica da produção de significados para a matemática.** 2003. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Rio Claro, 2003.

SILVA, A. M. **O Modelo dos Campos Semânticos: um modelo epistemológico em Educação Matemática.** Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2022.

A MOTIVAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA: o papel do professor em ambientes de conhecimento apoiados por *e-learning*

TAHIENY KELLY DE CARVALHO[1]
https://orcid.org/0009-0005-8606-3049
tahieny174@hotmail.com

VANDER APARECIDO DE CASTRO[2]
https://orcid.org/0000-0002-8705-2852
castruvander@gmail.com

WALDYR CARVALHO SOBREIRA JUNIOR[3]
https://orcid.org/0009-0008-5267-0897
waldyrcarvalhosobreirajunior@gmail.com

RESUMO

Muitos fatores influenciam quando se pretende um ensino que faça sentido para o aluno, uma questão importante é pensar que as pessoas para aprender devem estar motivadas, precisam querer aprender, já que a aprendizagem demanda uma ação que necessita ser consciente e engajadora, seja em espaços presenciais ou virtuais de ensino. Nesse sentido, na atuação docente, a motivação se sobressai quando se pretende envolver os alunos no contexto de aprendizagem em ambientes de *e-learning* no intuito de evitar a aprendizagem mecânica. O objetivo deste trabalho é discutir sobre as estratégias que o professor pode adotar para estimular uma aprendizagem motivadora em ambientes de aprendizagem eletrônica, em um cenário que considere o conhecimento prévio do aluno para a aprendizagem ser significativa. A metodologia adotada foi a pesquisa bibliográfica cujo instrumento de pesquisa foi a revisão de literatura. Chegou-se a conclusão que a motivação atua de modo considerável na interação do aluno com o conteúdo, facilitando a aprendizagem significativa, pois o estudante de ambientes de aprendizagem *e-learning* é impactado positivamente quando o educador compreende que fazer o aprendiz se envolver com o tema é um procedimento que não deve ser ignorado em um projeto de ensino.

Palavras-chave: *E-learning*. Motivação. Aprendizagem significativa.

MOTIVATION IN THE CONSTRUCTION OF MEANINGFUL LEARNING: the role of the teacher in knowledge environments supported by e-learning

ABSTRACT

Many factors influence when it comes to teaching that makes sense for the student, an important issue is to think that people in order to learn must be motivated, they need to want to learn, since learning demands an action that needs to be conscious and engaging, whether in spaces face-to-face or virtual teaching. In this sense, in teaching activities, motivation stands out when it is intended to involve students in the context of learning in e-learning environments

1- Secretaria Estadual de Educação. Goianá, Minas Gerais (MG), Brasil.
2 - Secretaria Municipal de Educação. Juiz de Fora, Minas Gerais (MG), Brasil. Doutorando em Ciencias de la Educacion pela Facultad Interamericana de Ciencias Sociales (FICS PY); Mestre em Comunicação, Linguagens e Cultura pela Universidade da Amazônia (UNAMA); Mestre em Science in Emergent Technologies in Education pela MUST University (USA).
3 - Secretaria Estadual de Educação. Juiz de Fora, Minas Gerais (MG), Brasil.

in order to avoid mechanical learning. The objective of this work is to discuss about the strategies that the teacher can adopt to stimulate a motivating learning in electronic learning environments, in a scenario that considers the previous knowledge of the student for the learning to be meaningful. The adopted methodology was the bibliographical research whose research instrument was the literature review. It was concluded that motivation plays a considerable role in the student's interaction with the content, facilitating meaningful learning, as the student of e-learning learning environments is positively impacted when the educator understands that making the learner get involved with the theme is a procedure that should not be ignored in a teaching project.

Keywords: E-learning. Motivation. Meaningful learning.

MOTIVACIÓN EN LA CONSTRUCCIÓN DE APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS: el rol del docente en entornos de conocimiento apoyados en e-learning

RESUMEN
Son muchos los factores que influyen a la hora de lograr una enseñanza que tenga sentido para el alumno. Una cuestión importante es pensar que las personas deben estar motivadas para aprender, necesitan querer aprender, ya que aprender demanda una acción que debe ser consciente y comprometida, ya sea en espacios de enseñanza presenciales o virtuales. En este sentido, en la docencia destaca la motivación cuando se pretende implicar al alumnado en el contexto de aprendizaje en entornos e-learning con el fin de evitar el aprendizaje mecánico. El objetivo de este trabajo es discutir las estrategias que el docente puede adoptar para estimular el aprendizaje motivador en ambientes electrónicos de aprendizaje, en un escenario que considere los conocimientos previos del estudiante para que el aprendizaje sea significativo. La metodología adoptada fue la investigación bibliográfica cuyo instrumento de investigación fue la revisión de la literatura. Se concluyó que la motivación juega un papel importante en la interacción del estudiante con el contenido, facilitando el aprendizaje significativo, ya que los estudiantes en entornos e-learning se ven impactados positivamente cuando el educador entiende que involucrar al estudiante con el tema es un procedimiento que no debe ser ignorado en un proyecto de enseñanza.

Palabras clave: E-learning. Motivación. Aprendizaje significativo.

1. INTRODUÇÃO

Os processos de ensino foram adquirindo novas nuances de acordo com o desenvolvimento e as necessidades dos seres humanos inseridos no contexto de experiências e compartilhamentos de vivências, muitos avanços são notáveis desde o pensamento antigo ao contemporâneo (Kenski, 2007). Com as diversas possibilidades ofertadas pela internet, notou-se uma revolução digital onde as pessoas vislumbram aprender de maneira remota com suporte de computadores, recursos audiovisuais e outros mecanismos desenvolvidos eletronicamente e conectados em rede (Andrade; Miranda; Buoro, 2021).

Dessa forma, os ambientes de aprendizagem são apoiados em recursos e tendências

que colaboram para o melhor desempenho do aluno; a motivação em processos de aprendizagem eletrônica (*e-learning*) é um elemento importante que ganha ainda mais relevância quando o que se pretende é evitar a memorização de curto prazo, mecânica e não significativa para o aprendiz.

Nesse contexto, quando se pretende um ensino que faça sentido para o aluno, é preciso pensar que as pessoas para aprender devem estar motivadas, precisam querer aprender, já que a aprendizagem demanda uma ação que necessita ser consciente e engajadora. Questiona-se, então: como a motivação ajuda alunos a desenvolverem as habilidades e competências definidas nos objetivos de um curso ou programa? Qual o papel do professor como motivador em ambientes de aprendizagem de e-learning para a aprendizagem significativa?

Assim, este trabalho analisa os conceitos e contextos da motivação em ambientes de aprendizagem de e-learning sob a perspectiva docente, aliando-os às peculiaridades que possibilitam o engajamento e maior participação dos alunos no ensino não presencial. O objetivo deste trabalho é discutir sobre as estratégias que o professor pode adotar para estimular uma aprendizagem motivadora em ambientes virtuais de aprendizagem. A metodologia adotada foi a pesquisa bibliográfica cujo instrumento de pesquisa foi a revisão de literatura.

Além da introdução e metodologia, o texto está organizado em um tópico, dividido em dois subtópicos onde são discutidos a fusão da motivação e ambientes de aprendizagem e-learning e o papel do educador contemporâneo perante a necessidade de construção de uma aprendizagem que seja significativa ao aprendiz. Ainda, há a discussão dos resultados, considerações finais e as referências bibliográficas.

Portanto, ao fim, chegou-se a conclusão, segundo as referências consultadas, que a motivação atua de modo considerável na interação do aluno com o conteúdo, facilitando a aprendizagem significativa, com materiais bem estruturados e tópicos que possibilitem ao aluno o desenvolvimento contínuo e autônomo, a partir dos recursos disponibilizados; o aluno que acessa ambientes de aprendizagem e-learning pode ser impactado positivamente quando o educador compreende que fazer o aprendiz se envolver com o tema é um procedimento que não deve ser ignorado em um projeto de ensino, pois não adianta apenas disponibilizar recursos, é necessário fazer com que os recursos dialoguem com o assunto estudado e o contexto de vivência do aluno.

2. METODOLOGIA DO TRABALHO

Este estudo adotou a pesquisa bibliográfica como principal método de investigação, seguindo uma abordagem qualitativa de caráter exploratório e analítico. A escolha metodológica se justifica pela necessidade de mapear e sintetizar, segundo os referenciais abordados nesta pesquisa, as produções acadêmicas existentes sobre a relação entre motivação, aprendizagem significativa e o papel do professor em ambientes de e-learning. O trabalho se fundamentou na análise crítica de fontes secundárias, incluindo artigos científicos, livros e teses abrangendo as principais discussões contemporâneas sobre educação digital.

O processo de coleta de dados foi realizado por meio de buscas sistemáticas nas bases SciELO, CAPES e Google *Scholar*, utilizando combinações de descritores como "motivação + *e-learning*", "aprendizagem significativa + educação *online*" e "mediação docente + ambientes virtuais". A seleção do material seguiu critérios de relevância temática, atualidade e qualidade acadêmica, priorizando publicações com revisão por pares e obras de autores referenciais na área.

Para a análise do corpus selecionado, empregou-se o método de análise temática, que permitiu organizar o conteúdo em três categorias principais: (1) fundamentos teóricos sobre *e-learning* e motivação; (2) estratégias pedagógicas para engajamento em ambientes virtuais; e (3) aplicação dos princípios da aprendizagem significativa no contexto digital. A interpretação dos dados considerou tanto as convergências entre os autores quanto às contradições e lacunas identificadas na literatura especializada.

Embora a pesquisa bibliográfica tenha proporcionado um amplo panorama teórico sobre o tema, reconhece-se como limitação a ausência de dados empíricos e que o estudo pode ter sido influenciado pelo viés de disponibilidade, uma vez que se restringiu a materiais publicados em português e inglês com acesso aberto. Apesar dessas restrições, a metodologia adotada se mostrou adequada para alcançar os objetivos propostos, oferecendo subsídios para discussões sobre práticas pedagógicas motivadoras no ensino *online*.

3. A MOTIVAÇÃO COMO PROPULSORA DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NO CONTEXTO E-LEARNING

O presente capítulo consolida as bases teóricas que fundamentam a discussão sobre motivação, aprendizagem significativa e *e-learning*, articulando contribuições de autores

centrais no campo da educação e tecnologia. Partindo das definições de Santos (2018) e Sangrà et al. (2011) sobre ambientes virtuais de aprendizagem, explora-se o conceito de motivação enquanto constructo determinante para o engajamento discente, conforme Bzuneck (2010). Adicionalmente, examina-se a perspectiva de Ausubel e Novak sobre aprendizagem significativa, destacando seu diálogo com as metodologias ativas e o papel do professor como mediador em contextos digitais. Por fim, problematizam-se desafios contemporâneos, como distrações tecnológicas e a necessidade de formação docente contínua, temas abordados por Silva e Coutinho (2025) e Beluce e Oliveira (2016). Este referencial não apenas orienta a análise dos resultados, mas também estabelece um quadro conceitual para discutir estratégias pedagógicas no e-learning.

3.1 Ambientes de aprendizagem e-learning e motivação do aluno

Nos diversos ambientes de aprendizagem, seja presencial ou virtual, o que se pretende é fazer o aluno aprender algo, a desenvolver uma competência ou a alcançar uma habilidade. Porém, estruturar maneiras do conteúdo aprendido ser significativo ao aluno, com utilização nas suas relações civis, exige a compreensão de que ajudar os alunos a se sentirem motivados é fazer com que se envolvam na aprendizagem, ou seja, leva em conta toda a etapa da elaboração de um plano de ensino, sobretudo em contextos de *e-learning*.

O termo *e-learning* é amplo, já que "perpassa pela relação dos conceitos de aprendizagem, ensino, pedagogia, comunicação ou tecnologia" (Santos, 2018, p. 2). Para Allen e Seaman (2014 apud Santos, 2018, p.3), a expressão é aplicada em uma farta "gama de formas de computação e comunicação a partir das quais as tecnologias podem ser utilizadas para o ensino e a aprendizagem". Nesse viés, pode-se compreender *e-learning* como um molde educacional em "que explora os meios e dispositivos eletrônicos para facilitar o acesso, a evolução e a melhoria da qualidade da educação e da formação". (Sangrà et al., 2011 apud Santos, 2018, p. 3).

Nesse sentido, a motivação é um ingrediente importante na aprendizagem, principalmente porque ela aumenta as chances do aluno se envolver com o estudo e superar os desafios existentes. Nos ambientes de aprendizagem de e-learning, onde a mediação do professor pode não acontecer em tempo real, é preciso ter um projeto de ensino que leve em conta o perfil do aluno e os elementos que geram engajamento, tudo isso deve ser elaborado para um espaço em rede, sujeito a distrações e interferências no momento de aprendizagem.

Para Bzuneck (2001 apud Beluce; Oliveira, 2016, p. 596), a motivação é "um constructo interno e complexo que direciona, altera e/ou mantém ações, metas e preferências, é um dos principais determinantes do sucesso e da qualidade da aprendizagem escolar". Sua aplicação é constante, já que sua ausência se configura como um ponto que deriva no fracasso do processo educativo (Marchesi, 2006).

No âmbito da vida moderna, onde tempo e espaço presenciais deixaram de ser limitações para práticas educativas, inúmeras distrações convergem para que o aluno não permaneça no ambiente de ensino; as redes sociais, os *chats*, as notificações ou um ambiente de aprendizagem desinteressante desviam a atenção do aluno e o levam a focar sua atenção em um outro conteúdo. Isso precisa ser levando em conta na elaboração de materiais, na curadoria, e no processo de desenvolvimento da plataforma, pois, como apontam Costa et. al. (2014, p. 2090) os alunos buscam modelos de propostas educacionais "organizadas e adequadas à realidade das pessoas que desejam continuar estudando" .

Para tanto, o ambiente *e-learning* é um modelo proposto na intenção de unir diversos recursos informatizados para gerar aprendizagem. Porém, antes de tudo, o aluno deve querer fazer o curso, matricular-se, daí o trabalho de motivação busca proporcionar engajamento com o conteúdo, nos processos de motivação intrínseca e extrínseca. A motivação que surge de dentro do indivíduo, intrínseca, é muito poderosa porque ela é uma força interior que é capaz de mover o sujeito na direção da superação dos seus limites.

Nem todos os conteúdos são interessantes o tempo todo, a motivação intrínseca nem sempre está presente, porém há muitos mecanismos que o professor pode adotar para motivar os alunos e para envolvê-los no processo de aprendizagem. Nesse cenário, a motivação extrínseca é impulsionada por fatores externos, que podem ser apresentados pelo professor. Como aponta Bzuneck, (2010), motivar o aluno é uma tarefa árdua que demanda a identificação e a aplicação de estratégias de ensino eficientes.

3.2 O professor motivador na construção da aprendizagem significativa

Sabe-se que a educação formal é um processo basilar para a vida em sociedade, através da socialização e da construção de conhecimentos e culturas se atinge uma etapa importante na consolidação da cidadania, levando em conta os princípios de igualdade e equidade na construção de cidadãos democráticos. Com as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), as possibilidades de interação se ampliaram, hoje o ser humano tem a capacidade de estar em vários espaços, aprender diferentes conteúdos,

visitar diferentes locais. Logo, cabe também uma nova postura de um professor que deseja estar em consonância com as evoluções de seu período histórico para motivar seus alunos e construir uma aprendizagem que seja útil ao aprendiz.

Nesse contexto, com a evolução das tecnologias, a educação ampliou suas maneiras de produzir aprendizado, trazendo a possibilidade de um ensino não passivo, colocando o aluno como gerenciador do seu conhecimento. Nesse sentido, cabe então observar o conceito de aprendizagem significativa defendida por Ausubel (2000).

Ambrósio-Accordi et al. (2024) apontam que a abordagem pedagógica proposta por Ausubel (2000) defende que a assimilação de novos saberes ocorre de forma mais efetiva quando há conexão com estruturas cognitivas preexistentes, privilegiando a compreensão contextualizada em detrimento da mera memorização. Essa perspectiva, originalmente desenvolvida no campo da psicologia educacional, ganha especial relevância no contexto tecnológico contemporâneo, onde os recursos digitais, ao oferecerem ambientes interativos e multimodais, potencializam a vinculação entre conceitos abstratos e vivências do aprendiz, permitindo personalização de trajetórias educativas (Ambrósio-Accordi et al. 2024).

Desse modo, a integração entre tecnologia e pressupostos da aprendizagem significativa possibilita a construção de conhecimentos profundos e aplicáveis, superando modelos instrucionais fragmentados

Faz-se relevante, portanto, não demandar exclusivamente a responsabilidade do sucesso da aprendizagem ativa apoiados em e-learning como função das recentes tecnologias, sobretudo as digitais, mas é preciso ter em mente que as TDIC aliadas a metodologias ativas podem enriquecer o processo pedagógico e colaborar para a construção da aprendizagem significativa (Andrade; Miranda; Buoro, 2021; Silva; Coutinho, 2025).

> A tecnologia não é apenas um recurso para divulgar informações, mas sim um mecanismo influente que pode modificar a experiência educacional, convertendo-a mais interativa e competente. À proporção que mais educadores aderem à prática pedagógica essas metodologias de ensino que agregam essas inovações, o potencial para aprimorar o aprendizado dos estudantes é expressivo, todavia torna-se pertinente a formação contínua de professores para que possam incorporar essas abordagens com confiança e habilidade (Silva; Coutinho, 2025, p. 788).

Nesse sentido, as metodologias ativas proporcionam o protagonismo do aluno de maneira que o aluno seja ativo no processo de aprendizagem. Dessa forma, adotar métodos ativos vai ao encontro das abordagens mais progressistas da educação, já que enxergam o

aluno como um ser social, atuante na vida coletiva, ou seja, um aprendiz que exige valor significativo nos conteúdos, refletindo e interagindo com o tema debatido.

De maneira diferente é a metodologia adotada nas práticas tradicionais de ensino, geralmente desmotivadoras, já que são métodos que trabalham com um perfil de aluno passivo, que não questiona o conteúdo ou a utilidade do que é estudado, prezando pela memorização e se relacionando a modelos autoritários de ensino (Beluce, Oliveira; Bzuneck, 2019).

No contexto de sala de aula moderna, com alunos nativos digitais, ou seja, com alunos que estão inseridos desde o nascimento em contextos digitais (Castro; Antonio, 2024), as TDIC ampliam as possibilidades de uma abordagem ativa e são requisitos necessários em uma sociedade cada vez mais conectada. No entanto, de acordo com Flaning e Kiewra (2018 *apud* Beluce; Oliveira; Bzuneck, 2019, p. 54) o "uso intenso e inadequado dessas tecnologias pode levar à distração e prejudicar a atenção do aluno, tanto dentro como fora da sala de aula, comprometendo sua motivação para aprender".

Nessa perspectiva, um novo perfil de professor tem sido exigido perante as novas abordagens didáticas e pedagógicas e também perante aos objetivos que a sociedade moderna pretende atingir com os processos de aprender e ensinar. Logo, o professor atual necessita ser um docente digital, estimular os alunos no processo de aprendizagem, enxergar o aluno como um ser ativo, reflexivo e atuante na sociedade; deve garantir uma aprendizagem que faça sentido, que esteja ligada aos conhecimentos prévios dos aprendizes.

Esse novo docente do século XXI deve ainda estar atento às novas abordagens educacionais, aos novos métodos de ensino e buscar formação continuada constante para inserir novas práticas que atendam ao aluno nascido em ambiente informatizado.

Sendo assim, o professor atual deve, também, ser um motivador com capacidades para usar suas habilidades no presencial ou no virtual, além de trazer suas habilidades pedagógicas e didáticas na bagagem. Segundo Liu, Wang e Ryan (2016 apud Beluce, Oliveira; Bzuneck, 2019, p. 54) "motivar o aluno para aprender tem sido uma das preocupações e um dos grandes desafios do professor contemporâneo". Para tanto, é preciso estar sempre se atualizando, buscando novos recursos e saberes, sempre apto a modificar, a colaborar com o sucesso do aluno através de um ambiente de ensino que precisa ser um espaço agradável.

Assim, um ambiente motivador, convidativo e aconchegante tem relação direta com o

trabalho do docente no desenvolvimento de:

> [...] situações de aprendizagem em que o aluno tenha papel ativo na construção do conhecimento, usando adequadamente os recursos didáticos, a avaliação formativa, as estratégias de ensino e o conteúdo, proporcionando atividades desafiadoras, etc. Entretanto, o professor é, por excelência, o principal agente motivador. Ele precisa estar motivado, ter compromisso pessoal com a educação, demonstrar dedicação, entusiasmo, amor e prazer no que faz (Pinheiro, s.d., n.p.).

Nesse viés, as estratégias de motivação são grandes aliadas na atuação do docente que busca por engajamento dos alunos usufruindo das inovação tecnológica e as aplicando nas suas práticas para a construção de uma aprendizagem ativa que está intimamente relacionada ao contexto de tendência libertadora.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS OBTIDOS

Os dados coletados nessa revisão bibliográfica evidenciam que a motivação exerce um papel relevante na efetividade da aprendizagem significativa em ambientes de ensino, aqui enfatizando o e-learning, corroborando as perspectivas de Bzuneck (2010) e Ausubel (2000). Verificou-se que estratégias pedagógicas que integram o uso contextualizado de TDIC e metodologias ativas potencializam o engajamento discente, reduzindo a evasão e a aprendizagem mecânica.

A análise demonstra que a mediação docente é determinante para converter recursos tecnológicos em ferramentas de aprendizagem significativas, conforme destacado por Santos (2018). Professores que adaptam conteúdos ao contexto do aluno, utilizando abordagens como a curadoria de materiais e a personalização de trilhas, obtêm maior adesão.

Entretanto, identificou-se uma lacuna entre a disponibilidade de tecnologias e sua aplicação pedagógica efetiva, problema ampliado pela necessidade de formação continuada (Silva; Coutinho, 2025).

Quando comparados aos estudos de Beluce e Oliveira (2016), os resultados reforçam que a motivação intrínseca é mais sustentável, mas demandam do docente habilidades para estimulá-la em ambientes virtuais – como a criação de atividades desafiantes e *feedback* contínuo. Contudo, a motivação extrínseca, através da metodologia de gamificação, por exemplo, mostrou-se útil em contextos de baixo engajamento inicial, apoiando a transição

para um aprendizado autônomo.

A análise teórica revelou também que a maioria dos autores analisados abordam ambientes *e-learning* ideais, sem aprofundar obstáculos como infraestrutura precária ou resistência docente à tecnologia, fatores críticos em realidades como a educação pública brasileira.

Apesar disso, os resultados destacam a necessidade de políticas de formação docente que integrem competências digitais e estratégias motivacionais, alinhando-se a Liu, Wang e Ryan (2016). A discussão reforça que, mesmo em plataformas automatizadas, o fator humano (professor como motivador) permanece insubstituível para a aprendizagem significativa.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho partiu da conceituação e das características que compõem um ambiente de aprendizagem eletrônica e a atitude de se engajar em algo, estar motivado para a concretização de uma ação, nesse caso posicionando o professor motivador como agente de seleção de recursos e instrumentos que farão o aluno dar significado ao conteúdo compartilhado.

Concluiu-se, portanto, que a motivação atua de modo considerável na interação do aluno com o conteúdo, facilitando a aprendizagem significativa, com temáticas bem estruturadas e materiais que possibilitem ao aluno o desenvolvimento contínuo e autônomo, a partir dos recursos disponibilizados. Dessa forma, o aluno que acessa ambientes de aprendizagem e-learning é impactado positivamente quando o educador compreende que fazer o aprendiz se envolver com o tema é um procedimento que não deve ser ignorado em um projeto de ensino, pois não adianta apenas disponibilizar recursos, é necessário fazer com que os recursos dialoguem com o assunto estudado e o contexto de vivência do aluno.

Logo, o método de ensino se mostrará mais dinâmico e relevante por meio de um material que seja capaz de cumprir os objetivos do curso e facilitar a aprendizagem significativa mediada pelo docente e gerenciada pelo aprendiz, por meios de ferramentas digitais ou não. Sendo assim, o texto cumpre seu objetivo inicial ao aguçar o debate sobre a motivação em ambientes de aprendizagem de e-learning, considerando o papel do professor quando se pretende um ensino que faça sentido para o aluno.

Entendeu-se que a motivação ajuda no desenvolvimento de habilidades e competências definidas nos objetivos de um curso ou programa quando se considera o aluno

como um ser ativo, reflexivo e construtor e mantenedor do seu protagonismo estudantil. Portanto, o papel do professor como motivador em ambientes de aprendizagem de *e-learning* para a aprendizagem significativa está ligado à inserção no contexto digital de ensino e na compreensão de quem é seu aluno, suas necessidades, seu histórico, além de uma formação continuada e constante.

Assim, este trabalho analisou os conceitos e contextos da motivação em ambientes de aprendizagem de e-learning sob a perspectiva docente, aliando-os às peculiaridades que possibilitam o engajamento e maior participação dos alunos em ambientes de aprendizagem eletrônica. Logo, entende-se que ter a consciência da necessidade de motivar os alunos amplia as possibilidades de aprendizagem significativa em um ambiente de *e-learning*, a depender do modelo de ensino adotado pelo ofertante da proposta.

Destarte, novas pesquisas são sugeridas para expandir os pontos aqui abordados e colaborar para a democratização do aprendizado significativo e do ensino engajador. No entanto, por ora, o que se destaca é que a motivação é basilar no cenário que se considera a utilização de máquinas inteligentes no aprendizado, fato que já vem impactando positivamente no aprendizado de vários alunos ao redor do globo.

6- REFERÊNCIAS

AMBRÓSIO-ACCORDI, A.; SCHMITT, M. A. R.; BERTAGNOLLI, S. de C.; ACCORDI, I. de A. Aplicação do Ensino Híbrido na busca pela aprendizagem significativa em alunos do Ensino Médio brasileiro: estado da arte. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, [S. l.], v. 32, p. 422–449, 2024. Disponível em: https://journals-sol.sbc.org.br/index.php/rbie/article/view/3791. Acesso em: 21 abr. 2025.

ANDRADE, B. C.; MIRANDA, I.; BUORO, C. Panorama das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e sua relação com a área de comunicação. **Revista Ubiquidade.** vol. 4. n.1. 2021. Disponível em: https://revistas.anchieta.br/index.php/RevistaUbiquidade/article/view/1772. Acesso em: 15 mar. 2025.

AUSUBEL, D. P. **The acquisition and retention of knowledge: a cognitive view.** Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2000.

BELUCE, A. C.; OLIVEIRA, K. L. Escala de estratégias e motivação para aprendizagem em ambientes virtuais. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21 n. 66 jul.-set. 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/zw7yZYVb9mWpCkJGYGhKt3j/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 25 abr. 2025.

BELUCE, A. C.; OLIVEIRA, K. L. & BZUNECK, J. A. Tecnologias e motivação para aprender. **Revista Electrónica Internacional de la Unión Latinoamericana de Entidades de Psicología,** n. 31, p. 53-63, Julho, 2019. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psilat/n31/a06n31.pdf. Acesso em: 25 abr. 2025.

BZUNECK, J. A. Como motivar os alunos? Sugestões Práticas. In: BZUNECK, J. A; GUIMARÃES, S. É. R. (Orgs.). **Motivação para Aprender:** Aplicações no Contexto Educativo (pp. 13–42). Petrópolis: Vozes, 1 ed. 2010.

CASTRO, V. A. de; ANTONIO, L. de Q. Duolingo e BNCC de Língua Inglesa: screenagers em escolas públicas. **REVASF**, vol. 14, n.35, p. D25 01-21, 2024. Disponível em: https://zenodo.org/records/14690778. Acesso em: 08 jun. 2025.

COSTA, V. M. F.; SCHAURICH, A., STEFANAN, A.; SALES, E.; RICHTER, A. **Educação a distância x educação presencial:** como os alunos percebem as diferentes características. In: ESUD-XI - Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância, 2014. Florianópolis. Anais […] Florianópolis, 2014. p. 25-34.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias:** o novo ritmo da informação. Campinas: Papirus, 2007.

MARCHESI, Á. **O que será de nós, os maus alunos?** Porto Alegre: Artmed, 1 ed., 2016.

PINHEIRO, N. V. O professor pode ser fonte de motivação para o aluno? **Construir notícias.** Edição 50. [s.d.] Disponível em: https://www.construirnoticias.com.br/o-professor-pode-ser-fonte-de-motivacao-para-o-aluno/. Acesso em: 26 abr. 2025.

SANTOS, T. dos. **Tendências educacionais:** E-learning e o papel do professor. [e-book] Flórida- EUA: Must University, [s.n.], 2018.

SILVA, A. Q. de B. e; COUTINHO, D. J. G. O impacto das tecnologias digitais no aprendizado: elos para engajar os alunos na aprendizagem significativa. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 11, n. 2, p. 781–798, 2025. Disponível em: https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/17865. Acesso em: 21 abr. 2025.

"QUANDO VAI COMEÇAR A EJA?": A Educação de Jovens e Adultos como direito e formação da classe trabalhadora

GUILHERME GORETTI RODRIGUES[1]
https://orcid.org/0000-0001-7607-969X
guilhermegoretti.geografia@gmail.com

RESUMO
O presente artigo parte das reflexões e atuação do autor na Educação Básica, em uma escola localizada em bairro periférico da cidade de Juiz de Fora (MG). O objetivo é refletir como a EJA configura-se como direito à educação e lugar fundamental de formação da classe trabalhadora, no sentido de sua libertação e emancipação. Para tanto, utiliza-se, do ponto de vista teórico-metodológico, uma abordagem qualitativa, de diálogo teórico com autores que tratam do histórico da EJA e de seus desafios na atualidade, tendo como eixo central o pensamento de Paulo Freire. Conclui-se com considerações e reflexões acerca da importância de se defender e ampliar esta modalidade da educação básica, socialmente referenciada nas lutas de trabalhadores/as.

Palavras-chave: Educação de jovens e adultos. Processos educativos. Escola pública. Classe trabalhadora.

"¿CUÁNDO EMPEZARÁ LA EJA?": La Educación de Jóvenes y Adultos como derecho y formación de la clase trabajadora

RESUMEN
Este artículo se basa en las reflexiones y el trabajo del autor en Educación Básica, en una escuela ubicada en un barrio periférico de la ciudad de Juiz de Fora (MG). El objetivo es reflexionar sobre cómo la EJA se configura como un derecho a la educación y un lugar fundamental para la formación de la clase trabajadora, hacia su liberación y emancipación. Para ello, desde el punto de vista teórico-metodológico, se utiliza un enfoque cualitativo, involucrando el diálogo teórico con autores que abordan la historia de la EJA y sus desafíos actuales, teniendo como eje central el pensamiento de Paulo Freire. Concluye con consideraciones y reflexiones sobre la importancia de defender y ampliar esta forma de educación básica, referenciada socialmente en las luchas obreras.

Palabras-clave: Educación de jóvenes y adultos. Procesos educativos. Escuela pública. Clase trabajadora.

1. INTRODUÇÃO

"Quando vai começar a EJA?" Essa pergunta, tantas vezes repetidas por moradores

1- Prefeitura Municipal de Juiz de Fora (MG). Doutor em Educação pelo programa de pós-graduação em educação, contextos contemporâneos e demandas populares (PPGEDUC/UFRRJ). Atua como coordenador pedagógico na Escola Municipal Professor Oscar Schmidt e como professor de Geografia na Escola Municipal Antônio Faustino da Silva.

de um bairro periférico[2] da cidade de Juiz de Fora, no Estado de Minas Gerais, em um contexto urbano distante do centro da cidade, com menor acesso a serviços públicos e infraestrutura[3], introduz e torna-se um disparador para este texto, que articula a experiência concreta do autor no chão da escola pública com os pressupostos teórico-metodológicos para quem pesquisa a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Trata-se de uma pergunta que carrega tantas histórias, trajetórias de vida, experiências, memórias, angústias, perdas e esperanças de reconstruir, reparar, dizer, afirmar e buscar algo no tempo presente. Uma pergunta que reivindica o direito fundamental à educação e à escola. A EJA, muito mais do que uma modalidade da Educação Básica, configura-se como lugar visceral para a formação daqueles/as que, por distintos motivos, tiveram os seus direitos historicamente negados ou silenciados.

Nesse sentido, tomando como referência teórica as formulações de Arroyo (2017), balizamos que a EJA é o lugar constituído de trabalhadores/as, dos oprimidos, dos explorados, dos pobres e desvalidos, da juventude negra, de idosos e de todos aqueles violentados e expropriados do direito à educação e, mais ainda, do direito fundamental à dignidade humana na sua concepção integral: direito ao trabalho, ao alimento, a moradia, a terra, a saúde, ao lazer, ao viver. Essa é uma realidade que marca a estrutura política e econômica brasileira, isto é, uma profunda desigualdade social, o pauperismo de amplas camadas populares, a superexploração da classe trabalhadora[4] aliada a uma perversa opressão de raça e gênero.

Entretanto, como afirma Freire (2020, p. 39), homens e mulheres de carne e osso, "desafiados pela dramaticidade da hora atual, se propõem a si mesmos como problema", ou seja, se inquietam, estão na dialética entre ação-reflexão-ação. Homens e mulheres que interpelam a educação, o currículo e as práticas pedagógicas, disputam política e pedagogicamente contra as representações que historicamente os inferiorizaram, segregaram e desumanizaram. E é diante dessa realidade que se mobilizam e organizam nos movimentos sociais populares, no campo e na cidade. Passam a reivindicar e lutar por direitos sociais, passando de destinatários a protagonistas das políticas educacionais

2- Nesse texto, optou-se por preservar o nome do bairro. Entretanto, está localizado no contexto da zona leste da cidade de Juiz de Fora, em que se encontram bairros com distintas características socioeconômicas, culturais e geográficas. Cumpre ressaltar o esforço coletivo da escola e da comunidade para reabrir a oferta da EJA, ao menos até a data de elaboração desse texto. Atualmente, a escola atende a Educação Infantil, anos iniciais e finais do Ensino Fundamental.

3 - A definição de favelas e comunidades urbanas pode ser consultada no site do IBGE. Ver em: https://www.ibge.gov.br/geociencias/organizacao-do-territorio/tipologias-do-territorio/15788-aglomerados-subnormais.html?=&t=o-que-e. Acesso em: 05/06/2025.

4 - omo como referência teórica fundamental as contribuições de Fernandes (1976), acerca do capitalismo dependente e a forma autocrática com que se dá a hegemonia da classe burguesa no Brasil.

(Arroyo, 2014). Certamente, a EJA inclui-se no conjunto dessas lutas no que se refere ao direito à educação.

Dessa maneira, a EJA também carrega a indissociabilidade com o elemento estratégico de formação da classe trabalhadora, no sentido de sua libertação e emancipação. Pressupostos que não devem ser esquecidos e que sustenta a pedagogia do oprimido de Freire (2020):

> [...] aquela que tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará (Freire, 2020, p. 43).

A pedagogia do oprimido, que se faz e refaz na ligação inseparável entre educador-educando (práxis), marca a construção e reflexão deste texto. Por isso, empenha-se como objetivo debater a EJA tanto como direito, com uma ampla trajetória histórica marcada por disputas, avanços e retrocessos, quanto a sua visceral ligação com a formação da classe trabalhadora, em especial a sua tarefa de elevar o nível de consciência crítica de homens e mulheres. Ou seja, promover o pensamento dialético capaz de desvelar a realidade concreta que nos é apresentada e construir os caminhos para a emancipação e libertação.

Do ponto de vista teórico-metodológico, utiliza-se uma abordagem qualitativa, de diálogo com pesquisadores e intelectuais referenciados no campo da educação e, especificamente, na EJA. Como eixo teórico e filosófico central, parte-se das formulações e contribuições de Freire (2020). Conclui-se com algumas considerações e apontamentos acerca da importância de se defender e ampliar esta modalidade de ensino, assim como disputar permanentemente as suas concepções políticas, educativas e filosóficas socialmente referenciadas nas lutas de trabalhadores/as.

2. A EJA COMO DIREITO DA CLASSE TRABALHADORA

Em sua contribuição para o debate da educação de jovens e adultos, Rummert et. al. (2013) formula que a educação destinada à classe trabalhadora expressa o desenvolvimento capitalista desigual e combinado brasileiro, isto é, a autora destaca que há uma ausência de "acesso igualitário às bases do conhecimento científico e tecnológico" e nas desigualdades no processo de democratização da escola, em que se tem "a universalização de índices de escolaridade sem universalizar condições de permanência e sucesso nem padrões

socialmente referenciados de qualidade pedagógica" (Rummert, 2013, p. 724). Ou seja, isso tem criado uma formação subalterna da classe trabalhadora, voltada para os interesses de reprodução do capital e do trabalho precarizado, ainda mais na atual etapa do capitalismo neoliberal.

Como demarcação temporal, ao longo do século XX, percebe-se como a EJA voltou-se para o viés assistencialista e tecnicista, alinhado às exigências de reprodução das relações capitalistas e da acumulação do capital. Por exemplo, podemos citar o contexto de desenvolvimento urbano-industrial nos anos de 1930 e 1940 e a criação do "Sistema S", voltado para a formação profissional de trabalhadores frente às exigências do capital, assim como o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), criado pela Lei n° 5.379/67, durante a ditadura empresarial-militar brasileira, prestando-se como "instrumento para tentar atingir suas metas de ampliação das bases de legitimidade e de reforço da segurança interna do regime" (Paiva, 1981, p. 86). Ou seja, além do viés tecnicista e de instrução mínima destinada aos trabalhadores, utilizou-se o MOBRAL como forma de conter a organização e luta popular contra a ditadura. Enquanto projeto de alfabetização, o MOBRAL fracassou e expurgou experiências exitosas e transformadoras[5], tais como aquelas desenvolvidas por Paulo Freire na alfabetização de trabalhadores/as, mostrando que mais do que a leitura da palavra, a educação tinha por sentido a leitura de mundo (Freire, 2020).

Desse modo, considera-se que os projetos e concepções do Estado e da classe dominante capitalista para a educação de jovens e adultos tinha (e tem) como fundamento a preparação da força de trabalho, aligeirada e heterônoma. Além disso, reproduziu-se os estereótipos acerca de uma suposta incapacidade e ignorância de jovens e adultos em aprender, alfabetizar, produzir saberes e pensar criticamente a realidade, justificando escolas e ensinos de instruções mínimas ou mesmo não garantindo a sua oferta para as camadas populares ceifadas do direito à educação. Por isso, a EJA é um campo de disputa política, filosófica e educativa. É uma modalidade da educação que não responde (nem pode responder) a uma neutralidade de concepções, formulações e práticas educativas.

Foi no contexto da redemocratização brasileira, no final da década de 1980, e a luta de classes em torno da Constituição Federal de 1988, que aparece no art. 208 o dever do Estado em garantir a educação para os que não tiveram acesso na idade própria. Mais tarde, se formula a EJA na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n° 9394/96) e na Resolução CNE/CEB n°1/2000, sustentada no Parecer 11/2000, que estabelecem as

5- Ressalta-se que o Programa Nacional de Alfabetização (PNA), sob coordenação de Paulo Freire e de suas experiências educativas na alfabetização de trabalhadores/as, à convite do governo federal no ano de 1963, foi interrompido pelo golpe empresarial-militar (FREIRE, 2006).

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, incluindo-a como modalidade da Educação Básica. Um importante aspecto destacado no Parecer 11/2000 é o reconhecimento das profundas desigualdades políticas, sociais e econômicas no Brasil, e de como milhares de trabalhadores/as estiveram à margem das políticas educacionais:

> Desse modo, a função reparadora da EJA, no limite, significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. Desta negação, evidente na história brasileira, resulta uma perda: o acesso a um bem real, social e simbolicamente importante. Logo, não se deve confundir a noção de reparação com a de suprimento (Parecer 11/2000, p. 6).

Nesse sentido, por pressão e luta dos movimentos sociais populares e de educadores/as, compreende-se jovens e adultos como sujeitos de direitos, portadores de singularidades, histórias, experiências e saberes, enfim, de múltiplas potencialidades. Além disso, elabora-se uma concepção político-filosófica de EJA como espaço da autonomia, do pensamento crítico, da mobilização dos conhecimentos produzidos e referenciados socialmente, de fazer com os sujeitos e colocá-los no centro do processo educativo. Por outro lado, interpela tanto o Ensino Superior, no sentido de promover uma formação inicial sensível a essa realidade, por meio de seus cursos de licenciatura e preparação à docência, quanto aos gestores de secretarias de educação estaduais ou municipais, através da promoção da formação continuada coerente e socialmente referenciada com as demandas da EJA.

Entretanto, em que pese o direito conquistado em termos das políticas educacionais e a consolidação de toda uma discussão teórica, política e filosófica – que reúne movimentos populares, educadores/as, pesquisadores/as ou intelectuais da EJA –, inúmeros desafios ainda se colocam frente a realidade social e educacional brasileira, conforme debate-se adiante.

Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD/IBGE) apontam que, no ano de 2023, o número de pessoas com 15 anos ou mais de idade analfabetas era de 9,3 milhões, equivalente a 5,4%. No que se refere a cor ou raça, a população preta ou parda[6] e branca possuía, respectivamente, uma taxa de analfabetismo de 7,1% e 3,2% para os grupos de 15 anos ou mais de idade, 22,7% e 8,6% para os de 60 anos ou mais. Ou seja, percebe-se como a taxa de analfabetismo atinge a população negra no Brasil, reflexo de uma estrutura

6 - Trata-se de uma classificação adotada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que considera para fins de autodeclaração a população preta, parda, branca, amarela e indígena. No Censo Demográfico de 2022, incorporou-se também a população quilombola. Considera-se que os que se autodeclaram pardos estão inseridos no conjunto da população negra. Para este debate, ver Munanga (1999).

histórica de violência (material e simbólica) e racismo sofrido por este grupo desde o período colonial-escravocrata.

No que se refere à EJA, os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e do Censo Escolar da Educação Básica[7] apontam que, se considerarmos as variações do ano de 2007 até 2024, houve uma redução de aproximadamente 34% de escolas (43.804 para 28.895, respectivamente) e 53% no número de matrículas (5.034.606 para 2.391.319, respectivamente). Isso é reflexo do desmonte e precarização da educação pública brasileira, ainda mais forte nos últimos anos pelo aprofundamento da agenda neoliberal. Para se ter uma dimensão objetiva, no ano de 2021 os recursos destinados à EJA limitaram-se à 5,5 milhões de reais[8], equivalente a 0,04% do investimento em educação.

Vale ressaltar que, desde o golpe de 2016, estamos sob o tacão da Emenda Constitucional n° 95 e, recentemente, no terceiro governo Lula, o novo arcabouço fiscal, que limitam os investimentos em saúde e educação. Autores como Behring (2021) tem apontado a ampliação da apropriação do fundo público pela classe e frações da classe burguesa, como forma de garantir o processo de acumulação e reprodução do capital. Ou seja, a educação pública tornou-se uma nova fronteira de acumulação capitalista, ligando a "face econômica à intelectual e moral, no sentido de tornar o país mais dependente e heterônomo" (Behring, 2021, p. 208).

Essa articulação econômica à intelectual e moral a que Behring (2021) se refere, tem sido o fundamento do que autores como Neves et. al. (2010) apontam como uma nova pedagogia da hegemonia. Além do ataque da classe dominante ao fundo público, conforme observou-se anteriormente, difunde-se um padrão de sociabilidade (e a escola pública como lugar estratégico) voltado para o trabalho precarizado. Os discursos de empreendedorismo, polivalência e flexibilidade disfarçam a corrosão permanente dos direitos sociais, trabalhistas e previdenciários, jogando a classe que vive do trabalho no pauperismo, aumentando a sua jornada de trabalho[9] e rebaixando a massa salarial frente ao desemprego estrutural. Nesse contexto, a condição precarizada do trabalhador não o permite fazer o itinerário para a EJA frente a condições objetivas e subjetivas cada vez mais comprometidas, o que implica na gradativa redução de matrículas nesta modalidade.

7 - Os dados podem ser encontrados em: https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/estatisticas-censo-escolar. Para fins deste artigo, optou-se pelas séries anuais de 2007 a 2024. O cálculo foi feito mediante o cruzamento das tabelas fornecidas pelo programa do INEP.
8 - Ver em: https://piaui.folha.uol.com.br/desmantelando-o-brasil-de-paulo-freire/. Acesso em: 11/04/2025.
9 - Antunes (2020) é um dos intelectuais fundamentais para pensarmos nesse processo de precarização do trabalho, inclusive, na crítica dos serviços por aplicativos, a exemplo da Uber.

É importante salientar também que a EJA sofreu um duro retrocesso com a Resolução n° 01/2021, de 25 de maio de 2021, ao alinhá-la com a BNCC, a Política Nacional de Alfabetização (PNA) e o Ensino à Distância (EaD). Entretanto, pergunta-se: que tipo de base nacional? Que programa de alfabetização? Que perspectiva de ensino a distância? Tanto a BNCC, com seus cambaleantes itinerários formativos, quanto o PNA, estão indissociáveis da agenda neoliberal e dos interesses da classe dominante, esvaziando o pensamento crítico, propondo a divisão das áreas do conhecimento e subtraindo aquelas relacionadas às ciências humanas (história, geografia, sociologia, filosofia, etc.), além de avaliar a alfabetização de crianças, jovens e adultos pela instrumentalização – tal como são com as avaliações externas e a difusão de uma pedagogia dos resultados[10].

Diante do exposto, há uma trincheira de luta que não é neutra e ingênua. A consolidação das políticas educacionais da EJA não significa a sua isenção dos retrocessos pautados pela classe dominante. Nesse sentido, intenta-se a seguir debater os pressupostos políticos, filosóficos e educativos para os que, referenciados na pedagogia do oprimido, tomam a EJA como lugar fundamental de formação da classe trabalhadora para a sua libertação e emancipação.

3. A EJA COMO FORMAÇÃO DA CLASSE TRABALHADORA

Considera-se que há uma indissociabilidade acerca da condição do educando na EJA: são trabalhadores/as, desempregados/as, jovens e idosos/as (não necessariamente com o benefício da aposentadoria) que, ora tiveram que abandonar os estudos para ajudar o seu núcleo familiar, ora provenientes do trabalho análogo à escravidão, ora oriundos do cárcere e de uma realidade de violência sistemática e policialesca, ora considerados "inaptos" ou "indesejáveis" para o ensino regular, empurrados para a EJA como uma forma de "punição" – com graves sequelas nos processos de subjetivação e autoestima. Como elemento estrutural do capitalismo dependente brasileiro, a maioria desses educandos se autodeclaram pretos e pardos. Conforme o INEP, das 2,3 milhões de matrículas em 2024, cerca de 1,4 milhões (60%) pertencentes à população negra.

10 - Ver o excelente artigo de Lamosa e Tuão (2021) sobre a agenda do capital financeiro e de agências como o FMI e Banco Mundial para a educação na América Latina. De maneira sucinta, pressiona-se cada vez mais o trabalho docente pelos resultados, sobretudo, em indicadores nacionais de alfabetização. A questão fundamental é que se atribui a tais indicadores a disponibilidade de recursos financeiros a Estados e municípios. Além disso, não é incomum encontrar realidades em que se premia educadores/as pelo desempenho das turmas, o que é um grave erro, tanto por retirar a autonomia do trabalho do educador (gerando até mesmo o seu adoecimento) e do projeto político-pedagógico da escola, quanto desmontar a promoção de uma educação crítica e emancipadora. Sem contar que este condicionamento exclui a realidade de precarização de muitas escolas, em termos estruturais.

Nesse sentido, um aspecto central acerca desses educandos são as suas trajetórias, vivências ou experiências de vida trazidas para a escola. Muitas vezes, experiências traumáticas e dramáticas de exploração e expropriação dos direitos humanos e sociais mais elementares. Sobre isso, Arroyo (2017) faz uma importante formulação:

> Parar de estudar não significou parar de se formar, de se humanizar. Não significou parar de pensar, de ler o mundo, de tentar entender-se nas relações sociais, políticas. O trabalho é a vivência mais forte nesses processos de sua formação. Essas pessoas têm o direito a esses reconhecimentos quando voltam à escola. Uma característica de sua condição de trabalhadores é que suas experiências de trabalho vêm de longe, misturam-se com seus itinerários de crianças e adolescentes (Arroyo, 2017, p. 46).

A categoria trabalho é aqui defendida na sua perspectiva ampliada e ontológica, isto é, inerente ao ser social em seu sociometabolismo com a natureza, produzindo e reproduzindo as condições objetivas e subjetivas de sua existência. É por meio do trabalho que o homem se humaniza, por isso mesmo protoforma da práxis social (Antunes, 2009). Nesse sentido, há uma diversa e complexa experiência de homens e mulheres advindas do/no trabalho e, em uma sociedade que se organiza com base nas relações sociais capitalistas e na hegemonia da classe burguesa, tais experiências são conflituosas, dialéticas, perpassando pela unidade e distinção entre classe, raça e gênero.

Desse modo, Arroyo (2017, p. 49) formula que, ao compreender os sujeitos da EJA como trabalhadores/as, reconhece-se e incorpora-se "na proposta pedagógica essa história de afirmação e reconhecimento como sujeitos de direitos, de saberes, de cultura, de identidades, de dignidade". Ou seja, permite-se que se faça dessas experiências do/no trabalho o pavimento para uma educação emancipadora e revolucionária. Interroga-se: quantas possibilidades e potencialidades educativas a partir da realidade concreta desses sujeitos? São vivências nas periferias da cidade e do campo, nos itinerários do trabalho diário e precarizado. Vivências a partir das realidades de discriminação, segregação e violência. Jovens e adultos não são sujeitos infantilizados, pelo contrário, possuem trajetórias de vida individuais e coletivas que, ao procurarem a EJA, intentam a restauração da sua dignidade e humanidade, a apropria-se do conhecimento socialmente produzido, a conhecer-se no mundo e se colocar como sujeitos ativos e de direitos.

Por esse aspecto, tem-se a compreensão da EJA como espaço fundamental de formação da classe trabalhadora e de crítica à realidade concreta. Um dos autores que contribuem para refletir os caminhos para a superação das opressões e explorações é o

italiano Antonio Gramsci. Para Gramsci (1999, p. 388), o fundamento político e educativo da classe trabalhadora sustenta-se na filosofia da práxis, a própria dialética, "o terreno no qual determinados grupos sociais tomam consciência do próprio ser social, da própria força, das próprias tarefas, do próprio devir". Trata-se de sair do senso comum imposto pela classe dominante, de um pensamento desagregado e de consenso passivo dos dominados à visão de mundo dominante, para uma "concepção de mundo de uma maneira consciente e crítica e, portanto, em ligação com este trabalho do próprio cérebro" (Gramsci, 1999, p. 94). Ou seja, a elevação do nível de consciência crítica das massas populares para o bom senso, aquele capaz de expor as contradições da sociedade capitalista e construir o momento ético-político, de emancipação e organização de uma nova hegemonia – a dos/as trabalhadores/as.

Esta concepção liga-se ao que Freire (2020) discorre como práxis libertadora, de passagem do ser-menos para o ser-mais, como possibilidade histórica – isto é, o inédito viável. Em sua formulação, afirma que:

> A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação (Freire, 2020, p. 57).

Para a EJA, desvelar o mundo e a realidade opressora pressupõe uma concepção de processo educativo, político e filosófico socialmente referenciado nas lutas da classe trabalhadora. Requer articular os saberes e produzir novos conhecimentos, que tenha como eixo fazer com que este sujeito se reconheça enquanto oprimido e possa construir, individual e coletivamente, os caminhos da emancipação. Daí se compreende por que a EJA é objeto de disputa permanente da classe dominante e dos conservadores, no âmbito dos investimentos públicos e das concepções curriculares, pois sabem do potencial revolucionário e libertador que ela carrega, sobretudo quando ligada à educação das massas populares.

Nesse sentido, uma das tarefas fundamentais relacionadas ao trabalho com a EJA está na relação entre educador-educando e no reconhecimento da escola como um dos espaços da luta de classes. Isso exige uma pedagogia do compromisso, da ética e da responsabilidade individual e coletiva. Este educador não pode ser racista, sexista e homofóbico. Não pode fazer da educação a sua concepção meramente bancária (Freire, 2020), de transmissão passiva de conhecimentos. Não pode atuar como reprodutor das

opressões e da visão de mundo da classe dominante. Este educador não pode se alienar ou agir com descompromisso para com a EJA, dedicando-se ao mínimo. Por sua vez, a escola não pode reproduzir a EJA como o lugar dos indesejáveis e que, por essa (suposta) condição, promover uma pedagogia da vigilância e violência simbólica. Indaga-se: quantas unidades escolares pararam de ofertar a EJA por um hipotético argumento de que jovens e adultos só estão ali para gerar confusão e briga? Ou mesmo que jamais poderão aprender ou serem sujeitos de direitos? Ou mesmo por prefeituras e estados justificarem de que o investimento não vale a pena ou, mesmo quando se oferta, destina a EJA professores/as e demais profissionais em situação de precariedade, com contratos temporários?

São essas posturas conservadoras, reacionárias e racistas que atendem aos interesses da classe dominante e as colocam em um polo contrário à pedagogia do oprimido. É preciso lutar contra esse pensamento e referendar, na práxis educativa, a disputa em torno do projeto político-pedagógico e filosófico crítico e emancipador. Diante disso, o educador torna-se um organizador das massas, um intelectual orgânico, com compromisso ético-político com a classe que vive do trabalho. Para Freire (2020):

> Educador e educandos (lideranças e massas), cointencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la e, assim, criticamente conhecê-la, mas também no de recriar este conhecimento. Ao alcançarem, na reflexão e na ação em comum, este saber da realidade, se descobrem como seus refazedores permanentes (Freire, 2020, p. 77-78).

Desse modo, a prática educativa na EJA envolve a seriedade com relação ao método que, em sua concepção ampliada, envolve uma determinada concepção de mundo e a uma busca permanente de desvelar a realidade concreta, compreendendo que não há um fatalismo ou determinismo histórico com relação às desigualdades, explorações e expropriações, pelo contrário, se homens e mulheres organizaram a sociedade dessa maneira, cabe a nós mesmos, enquanto sujeitos históricos, construirmos de outra forma. Assim, os conhecimentos das diferentes áreas do saber têm que estar a serviço das camadas populares, mobilizados e referenciados nas experiências trazidas por jovens e adultos.

Por fim, reconhecendo que o debate da formação da classe trabalhadora e a sua relação com a EJA não se esgota nesse texto, aborda-se um ponto visceral para aqueles/as educadores/as que estão no chão da escola pública e na EJA: a participação e organização permanente em torno dos movimentos sociais populares ou das entidades representativas

da classe trabalhadora, ligadas à educação. Esse é um dos aspectos que Freire (2014, p. 65) aborda quanto a luta em defesa dos direitos dos educadores, especialmente quando formula que "a luta dos professores em defesa de seus direitos e de sua dignidade deve ser entendida como um momento importante de sua prática docente, enquanto prática ética".

Dessa maneira, diante de uma sociedade que se estrutura em classes sociais (tendo como base a exploração), que possamos compreender a ofensiva da classe dominante contra a educação da classe que vive do trabalho, construindo formas de mobilização e organização popular, como um momento de formação da consciência crítica, assim como no encaminhamento das estratégias de luta e ação. Ou seja, é colocar-se nas trincheiras de luta pela educação pública, gratuita e de qualidade, por meio de ações como: participação nos fóruns[11], congressos e consultas públicas realizadas por entidades, estados e municípios; ampliação e difusão da produção intelectual, das pesquisas e produções relacionadas à EJA no ensino superior e na educação básica; atenção ao que se formula em termos de políticas educacionais e sociais em geral no âmbito do Estado, atuando individual e coletivamente no sentido da denúncia e articulação com as massas populares.

Portanto, frente ao exposto, percebe-se que a EJA é muito mais do que uma modalidade da educação básica, mas liga-se profundamente à construção de uma sociedade verdadeiramente democrática, sem opressões e com dignidade plena das condições de vida. Requer uma relação orgânica entre escola-educador-educando, uma inserção ativa nos contextos sociais, políticos e econômicos, especialmente na realidade e experiência vivida por trabalhadores/as, jovens e adultos, nos itinerários para a EJA, quer seja na cidade ou no campo.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção deste texto teve por objetivo contribuir para o campo de produções acadêmicas ou intelectuais relacionadas a EJA, especialmente na sua configuração enquanto política educacional e as disputas históricas na concepção de educação de jovens e adultos. Ao mesmo tempo, buscou refletir sobre como o trabalho com a EJA não é neutro e não se facilita, ou seja, é um dos espaços fundamentais de formação da classe trabalhadora e da construção das condições de emancipação e libertação, bem como a função essencial de educadores/as no compromisso ético-político com os/as trabalhadores/as.

11 - Por exemplo, destaca-se o Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA) e a própria Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFITEA), espaços fundamentais de diálogo, debate de concepções, apontamentos críticos e encaminhamento de um conjunto de reivindicações.

Essa compreensão de emancipação e libertação não é mera retórica ou portfólio, mas uma possibilidade histórico-concreta. Como Konder (1985, p. 78), reitera-se que, "se a história está sendo feita, em medida inaceitável, pelos outros, então o problema está em passarmos a fazê-la mais decisivamente nós mesmos". Nesse sentido, intentou-se abordar que, apesar da configuração da EJA como política educacional e direito de jovens e adultos, inúmeros desafios ainda se colocam, sobretudo no que se refere a corrosão e precarização da educação pública e do trabalho.

Nos últimos anos, temos acompanhado o aprofundamento da agenda neoliberal aliada a consolidação da extrema direita, com forte apelo a ideias fascistas – tais como a perseguição, pelo uso da força ou violência simbólica, aos povos tradicionais (indígenas e quilombolas), mulheres, homossexuais, negros, dentre outros. A isso se soma um conjunto de contrarreformas no âmbito trabalhista, previdenciário, educação e saúde, que pauperizam e rebaixam as condições de vida das massas populares.

De maneira indissociável, é preciso ampliar a denúncia acerca da apropriação do fundo público pela classe dominante e de como a educação pública tem se tornado uma nova frente de acumulação do capital. Ao mesmo tempo, dialogar com as massas populares acerca das condições de exploração em que vivem. É inaceitável presenciarmos a abusiva jornada de trabalho a que são submetidos homens e mulheres das classes mais baixas, sendo um impeditivo para o itinerário até as escolas ou mesmo na qualificação de seus estudos – isso sem contar no direito ao lazer, ao descanso, às sociabilidades e relações humanas. Conforme apresentou-se, o resultado concreto tem sido a diminuição constante no número de escolas e matrículas na EJA.

Portanto, retoma-se a indagação feita por moradores de um bairro periférico de Juiz de Fora (MG) – "quando vai começar a EJA?" – para encerrar com uma reflexão: quando tomaremos partido pela educação de jovens e adultos, trabalhadores/as? Quando faremos dela um espaço das contradições, da dialética, que busca refletir sobre a realidade concreta e mostrar os efeitos perversos da exploração e das opressões? Quando vamos, de maneira ética e responsável, articular os conhecimentos historicamente construídos, partilhados e herdados pela humanidade e construir novos saberes, conhecimentos e experiências de mundo? Quando vamos reconhecer que a educação não é neutra, mas envolve sempre uma concepção e projeto de sociedade, posto que os processos educativos são inerentes ao ser social? Com Paulo Freire, quando vamos reconhecer que a educação é uma forma de intervenção no mundo? Assim, tem-se a importância de estarmos socialmente referenciados nas lutas de trabalhadores/as, sendo a EJA um espaço privilegiado de formação da

consciência crítica de homens e mulheres e da construção de uma práxis libertadora.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ARROYO, M. G. **Passageiros da noite**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do Trabalho:** ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

ANTUNES, R. **O privilégio da servidão:** o novo proletariado de serviços na era digital. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

BEHRING, E. R. **Fundo público, valor e política social**. 1ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2021.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Parecer n° 11/2000. Brasília, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011_00.pdf. Acesso em: 20/04/2025.

FERNANDES, F. **A revolução burguesa no Brasil.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 74ª ed. Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia.** 48ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, A. M. **Paulo Freire – uma história de vida.** Indaiatuba, SP: Villa das Letras, 2006.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere.** v. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

KONDER, L. **O que é dialética**. São Paulo: Abril Cultural / Brasiliense, 1985.

LAMOSA, R. A. C. TUÃO, R. S. A agenda do capital financeiro para a educação da América Latina em tempos de pandemia. **Vértices,** Campos dos Goytacazes-RJ, v. 23, n. 3, p. 756-772, set./dez. 2021.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil:** identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

NEVES, L. M. W. MARTINS, A. S. et. al. **A direita para o social e a esquerda para o capital:** intelectuais da nova pedagogia da hegemonia. São Paulo: Xamã, 2010.

PAIVA, V. MOBRAL: um desacerto autoritário. **Síntese: Revista de Filosofia**, Belo Horizonte-MG, vol. 8, n. 23, p. 83-114, 1981.

PNAD. **Educação 2023**. IBGE: Rio de Janeiro, 2024.

RUMMERT, S. M. ALGEBAILE, E. VENTURA, J. **Educação da classe trabalhadora brasileira:** expressão do desenvolvimento desigual e combinado. Revista Brasileira de Educação, v. 18, n. 54, p. 717-738, jul./set. 2013.

"O USO DE JOGOS COMO MATERIAL DIDÁTICO EXPLORANDO SEU POTENCIAL LÚDICO

MARCELO RODRIGUES DOS SANTOS[1]
https://orcid.org/0009-0004-2321-0892
eucelodrigues@gmail.com

LETÍCIA PERANI SOARES[2]
https://orcid.org/0000-0002-9916-996X
leticia.perani@ufjf.br

RESUMO
No presente trabalho os jogos são examinados detalhadamente a partir da perspectiva de autores renomados na área da educação, que destacam sua relevância no contexto pedagógico, e, além disso, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) enfatizam e recomendam o uso de jogos como uma ferramenta educativa fundamental. Eles são considerados recursos estratégicos que podem enriquecer o processo de ensino e aprendizagem, promovendo o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos alunos. Através de autores como Piaget (1978), Huizinga (2014), Murcia (2005), Benjamin(2009), Macedo, Petty e Passos(2005), o objetivo deste artigo é evidenciar que os jogos não apenas tornam o aprendizado mais dinâmico e envolvente, mas também oferecem oportunidades para a aplicação prática de conceitos, a resolução de problemas e a colaboração entre os estudantes, aspectos que são essenciais para uma formação integral.

Palavras-chave: Jogo, Lúdico, Aprendizagem, Material Didático.

Abstract
In this study, games are examined in detail from the perspective of renowned authors in the field of education, who emphasize their relevance in the pedagogical context. Moreover, the National Curriculum Parameters (PCN) stress and recommend the use of games as a fundamental educational tool. Games are considered strategic resources that can enrich the teaching and learning process by promoting students' cognitive, social, and emotional development. Through the works of authors such as Piaget (1978), Huizinga (2014), Murcia (2005), Benjamin (2009), Macedo, Petty, and Passos (2005), this article seeks to demonstrate that games not only make learning more dynamic and engaging, but also provide opportunities for the practical application of concepts, problem-solving, and collaboration among students—elements that are essential for a well-rounded education.

Keywords: Game, Playfulness, LearningPlayfulness, Teaching Material.

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo, que tem como tema "O uso de Jogos como Material Didático no

1 - Egresso do curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Licenciado em Artes Visuais pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Atua como arte-educador com interesse nas áreas de ilustração, mediação cultural e práticas pedagógicas inovadoras no ensino de arte.
2 - Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Professora Adjunta IV do Instituto de Artes e Design da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Doutora em Comunicação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

Processo de Ensino-Aprendizagem", apresenta uma pesquisa bibliográfica que explora a importância dos jogos educativos no processo de aprendizagem, no qual a investigação busca demonstrar como esses recursos lúdicos podem ser eficazes na facilitação do ensino, promovendo uma aprendizagem mais dinâmica, interativa e significativa para os estudantes.

Os jogos vão além do mero entretenimento, revelando-se como ferramentas valiosas para a educação, e, dependendo da narrativa e do enredo do jogo, se bem elaborada, as crianças podem adquirir conhecimentos de maneira mais natural, aprendendo enquanto se divertem. Sendo assim, o objetivo principal deste trabalho é analisar a importância dos jogos educativos como instrumentos que facilitam o processo de ensino-aprendizagem na educação, e a pesquisa visa demonstrar como esses recursos lúdicos podem aprimorar a prática pedagógica, tornando o processo educativo mais envolvente e eficaz para os alunos.

Para analisar o potencial dos jogos no ensino de arte para crianças e adolescentes, damos início com uma revisão teórica detalhada sobre o conceito de lúdico e a natureza dos jogos, abordando suas definições, características e funções no desenvolvimento infantil e no processo educativo. Essa etapa inicial visa fornecer uma base sólida para compreender o papel dos jogos no contexto pedagógico. Após estabelecer essa fundamentação teórica, a análise se concentra especificamente no uso de jogos como material didático, e serão discutidos como os jogos podem ser integrados de forma eficaz no processo de ensino-aprendizagem. Essa abordagem gradual permitirá uma compreensão aprofundada do potencial educativo dos jogos, destacando como eles podem ser utilizados para enriquecer e dinamizar a prática pedagógica.

Em seguida, abordaremos o desenvolvimento de um jogo didático, detalhando as etapas de sua criação e planejamento, e exploraremos também a implementação do jogo em sala de aula, analisando as estratégias empregadas, os desafios encontrados e os resultados obtidos durante a aplicação prática, com o objetivo de demonstrar que o jogo se estabelece como uma ferramenta crucial para motivar e despertar o interesse dos alunos, e como sua utilização no ambiente escolar promove o desenvolvimento integral do indivíduo, englobando as dimensões intelectual, física, emocional, social e cultural.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A definição de jogo pode variar dependendo do contexto em que é abordada, mas geralmente envolve características fundamentais que o distinguem de outras atividades. De acordo com o historiador Johan Huizinga (2014), é através do jogo que a civilização surge e

se desenvolve, e ele é até mesmo mais antigo que a cultura, e se pode afirmar com certeza que a civilização humana não acrescentou nenhuma característica fundamental ao conceito básico de jogo, pois o mesmo tem origem biológica.

Assim o autor afirma que:

> Os animais brincam tal como os homens. Bastará que observemos os cachorrinhos para constatar que, em suas alegres evoluções, encontram-se presentes todos os elementos essenciais do jogo humano. Convidam-se uns aos outros para brincar mediante um certo ritual de atitudes e gestos. Respeitam a regra que os proíbe morderem, ou pelo menos com violência, a orelha do próximo. Fingem ficar zangados e, o que é mais importante, eles, em tudo isto, experimentam evidentemente imenso prazer e divertimento. Essas brincadeiras dos cachorrinhos constituem apenas uma das formas mais simples de jogo entre os animais (Huizinga, 2014, p.3).

Com essa passagem, Huizinga sublinha a ideia de que o jogo é intrínseco e natural, precedendo a cultura, já que é nos jogos lúdicos que os hábitos são revelados ou seja, é instintivo, é uma atividade que as pessoas escolhem fazer por vontade própria, acontecendo dentro de certos limites de tempo e espaço e seguindo regras definidas e aceitas. Ele enfatiza que o jogo é uma ação livre, feita por prazer e não por necessidade física ou moral.

Na interpretação do autor Juan Antonio M. Murcia (2005), é dito que:

> O jogo está intimamente ligado à espécie humana. A atividade lúdica é tão antiga quanto a humanidade. O ser humano sempre jogou, em todas as circunstâncias e em todas as culturas. Desde a infância, joga às vezes mais, às vezes menos e, através do jogo, aprendeu normas de comportamento que o ajudaram a se tornar adulto; portanto, aprendeu a viver. Atrevo-me a afirmar que a identidade de um povo está fielmente ligada ao desenvolvimento do jogo, que, por sua vez, é gerador de cultura. O jogo é um fenômeno antropológico que se deve considerar no estudo do ser humano. (Murcia, 2005, p.9)

Com esse trecho, Murcia reafirma que o jogo é uma atividade instintiva e natural, existente antes da cultura, onde ele argumenta que é através dos jogos que costumes e culturas podem ser transmitidos, pois o jogo funcionou como um elo entre os povos, atuando como um simplificador da comunicação entre os seres humanos.

O filósofo Walter Benjamin (2009) reforça a ideia dos autores citados acima, e acrescenta que é através dos jogos lúdicos que os hábitos são incorporados nas crianças. O autor diz:

> Pois é o jogo, e nada mais, que dá à luz todo hábito. Comer, dormir, vestir-se, lavar-se devem ser inculcados no pequeno irrequieto de maneira lúdica, com o acompanhamento do ritmo de versinhos. O hábito entra na vida como brincadeira, e nele, mesmo em suas formas mais enrijecidas, sobrevive até o final um restinho da brincadeira. Formas petrificadas e irreconhecíveis de nossa primeira felicidade, de nosso primeiro terror, eis o que são os hábitos (Benjamin, 2009, p. 102).

Tendo como referência os autores acima, e partindo de que o jogo está ligado a todas as etapas de desenvolvimento do ser humano, devemos ressaltar a importância dos jogos e brincadeiras como atividades lúdicas essenciais para as crianças, considerando-as fundamentais para a aprendizagem e o desenvolvimento tanto cognitivo quanto social, pois o jogo possibilita à criança e ao adolescente construir um mundo próprio, trazendo para sua realidade uma variedade de situações do seu imaginário através do lúdico, e isso promove o seu desenvolvimento, funcionando não apenas como uma ferramenta educativa que facilita o aprendizado, mas também influenciando diferentes aspectos do seu crescimento. Para os autores do livro "Os Jogos e o Lúdico na Aprendizagem Escolar", é correto afirmar que:

> Do ponto de vista do desenvolvimento, essa característica é fundamental, pois possibilita à criança aprender consigo mesma e com os objetos ou pessoas envolvidas nas brincadeiras, nos limites de suas possibilidades e de seu repertório. Esses elementos, ao serem mobilizados nas brincadeiras, organizam-se de muitos modos, criam conflitos e projeções, concebem diálogos, praticam argumentações, resolvem ou possibilitam o enfrentamento de problemas (Macedo; Petty; Passos, 2005, p.14).

O jogo, relacionado ao lúdico e às brincadeiras, é uma atividade comum entre crianças, permitindo-lhes explorar um mundo imaginário desde tenra idade, e o aspecto lúdico se torna crucial para o seu desenvolvimento, moldando seus hábitos e educação. Para Huizinga (2014) o contato com o lúdico começa assim que a criança desenvolve sua consciência e segue ao longo de sua vida, porém, quando se torna adulto, o jogo é uma atividade que pode ser facilmente deixada de lado, sendo considerado dispensável, no entanto, ele se torna uma necessidade à medida que o prazer que ele proporciona o transforma em algo essencial.

A seguir, será abordado como podemos utilizar o jogo como material didático, tornando a aprendizagem mais dinâmica, interativa e eficaz.

Embora a aprendizagem e o jogo possam parecer atividades de propriedades

diferentes, o presente artigo irá aprofundar formas para que possam ser usadas em conjunto, ajudando a superar a falsa separação dessas atividades nas escolas. Podemos compreender que os jogos na educação são reconhecidos pelo Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (RCNEI) como uma função essencial para a prática pedagógica, atuando como um recurso didático que favorece o processo de desenvolvimento, ensino e aprendizagem do estudante:

> Não se deve confundir situações nas quais se objetiva determinadas aprendizagens relativas a conceitos, procedimentos ou atitudes explicativas com aquelas nas quais os conhecimentos são experimentados de uma maneira espontânea e destituída de objetivos imediatos pelas crianças. Pode-se, entretanto, utilizar os jogos, especialmente aqueles que possuem regras, como atividades didáticas. É preciso, porém, que o professor tenha consciência de que as crianças não estão brincando livremente nestas situações pois há objetivos didáticos em questão (Brasil, 1998, p. 29).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (RCNEI) recomendam a utilização de recursos didáticos como jogos e brincadeiras no processo educativo, e essas diretrizes enfatizam que "esses materiais precisam estar integrados a situações que levem à reflexão e à sistematização, para que se inicie um processo de formalização" (BNCC, 2018, p. 276). Esse enfoque não apenas enriquece a experiência de aprendizagem, mas também facilita o início do processo de formalização do conhecimento, onde os conceitos informais e as habilidades adquiridas através das atividades lúdicas são gradualmente estruturados e integrados ao currículo formal.

Sendo assim, podemos notar que a utilização de jogos como material didático tem um papel crucial no contexto educacional, trazendo inúmeros benefícios que podem enriquecer o processo de ensino e aprendizagem, e, através do fator lúdico, desenvolver habilidades com as quais as crianças começam a entender e aplicar condições e regras, que serão utilizadas no processo de ensino e aprendizagem, facilitando sua integração social. E devido à sua natureza coletiva, os jogos e as brincadeiras facilitam a estruturação de um grupo, permitindo que as crianças desenvolvam relações de troca significativas, aprendam a esperar a sua vez, habituem-se a seguir regras e compreendam a possibilidade de ganhar ou perder.

E ao enfrentar situações mais complexas através dos jogos de regras, elas compreendem que essas regras são acordos eventuais definidos pelos próprios jogadores,

fazendo com que os jogos tornem o aprendizado mais interessante e agradável, o que pode aumentar a motivação e a dedicação dos alunos de participar mais ativamente da aula, já que "o jogar é uma brincadeira organizada, convencional, com papéis e posições demarcadas. O que surpreende no jogar é seu resultado ou certas reações dos jogadores" (Macedo; Petty; Passos, 2005. p.14).

Porém é importante ressaltar que o jogo não é apenas uma atividade com regras. Segundo Huizinga (2014):

> Concluiremos imediatamente que para que uma atividade possa ser considerada um jogo é necessário algo mais do que limitações e regras. Dissemos que todo jogo é limitado no tempo, não tem contato com qualquer realidade exterior a si mesmo e contém seu fim em sua própria realização. Caracteriza-se além disso pela consciência de se tratar de uma atividade agradável, que proporciona um relaxamento das tensões da vida quotidiana (Huizinga, 2014, p. 355).

Os jogos muitas vezes envolvem competição ou colaboração entre os participantes, incorporando desafios, estratégias ou habilidades, e ocasionalmente incluem elementos aleatórios, e esses aspectos combinados criam um espaço separado da realidade diária, onde os jogadores podem explorar suas habilidades, superar limites e experimentar uma variedade de emoções, seguindo um conjunto de regras que asseguram justiça e equidade na interação entre os participantes. Para Macedo; Petty; Passos (2005), durante jogos e brincadeiras, as crianças demonstram seriedade, concentração e atenção, elas se mantêm focadas na atividade, evitando conversas paralelas, pois permanecem envolvidas e interessadas, visto que caso não se comportem dessa maneira, é provável que seus colegas exijam essa atitude, sob o risco de serem excluídas ou alvo de zombarias.

Na concepção de Jean Piaget (1978), o jogo desempenha um papel crucial no desenvolvimento infantil, servindo tanto como uma forma de expressão quanto como uma condição necessária para o crescimento cognitivo e emocional das crianças. Quando as crianças se envolvem em atividades lúdicas, elas não apenas absorvem aspectos da realidade ao seu redor, mas também exercem a capacidade de transformá-la, adaptando-a ao seu entendimento e perspectiva, assim, Piaget enfatiza que o jogo é o alicerce das atividades intelectuais na infância, pois é através dessas interações lúdicas que as crianças começam a desenvolver suas habilidades cognitivas e criativas, tornando o jogo, indispensável na prática educativa.

3. METODOLOGIA

O professor desempenha um papel fundamental ao estruturar o espaço e o tempo dedicado aos jogos didáticos para educação, e essa responsabilidade vai além de simplesmente supervisionar, envolve criar um ambiente que fomente o desenvolvimento integral dos alunos. Ao observar atentamente as brincadeiras, o educador pode ganhar insights valiosos sobre as atividades e comportamentos dos estudantes, permitindo uma intervenção mais precisa e eficaz. Por exemplo, ao perceber como os alunos interagem e quais interesses manifestam durante o brincar, o professor pode oferecer materiais e recursos que sejam mais alinhados às suas necessidades e curiosidades.

E é partindo deste ponto que, durante a disciplina de Estágio Supervisionado no Ensino de Artes Visuais II, do curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFJF, foi desenvolvido um jogo didático influenciado pelo jogo da memória, com o nome de "Memória Artística", com a temática da Pop Art.

Não se sabe ao certo a origem do jogo da memória: algumas teorias sugerem que seja um jogo experimentado pelos povos do Antigo Egito, enquanto outras acreditam que ele tenha surgido na China. O jogo consiste em várias peças, com pares de figuras correspondentes, e ele começa com todas as peças viradas com as figuras para baixo. Cada participante deve virar duas peças para que todos possam ver as figuras, e se as figuras forem iguais, o participante retira as peças e joga novamente, mas caso forem diferentes, as peças são viradas novamente e o próximo participante continua o jogo, e o vencedor é aquele que conseguir coletar o maior número de pares.

O Jogo "Memória Artística" conta com as mesmas regras, porém com uma diferença: os pares de cartas são formados por uma fotografia de um artista, com seu nome descrito abaixo, e a fotografia de uma obra criada pelo artista, com o nome da obra e do artista descritos abaixo.

Figura 1: Jogo "Memória Artística"



Fonte: Produzida pelo autor

4. ANÁLISE DOS RESULTADOS

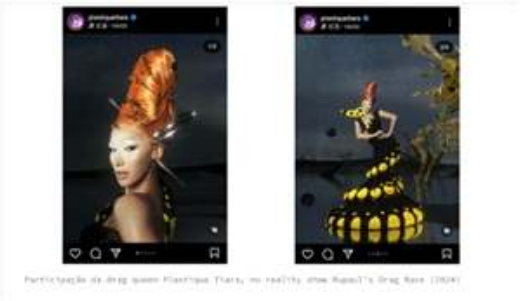
Nesta parte, será contextualizada a aplicação do jogo "Memória Artística" em um ambiente educacional. Durante o meu estágio na disciplina de Estágio Supervisionado no Ensino de Artes Visuais II, na Escola Estadual Marechal Mascarenhas de Moraes, sob a orientação da professora Gisele Cristina Luiz, planejei minha aula regente de maneira a garantir coerência com o conteúdo previamente abordado pela docente. Após uma análise detalhada do planejamento pedagógico, optei por trabalhar o tema Pop Art, utilizando um jogo didático como recurso metodológico para facilitar o processo de ensino-aprendizagem.

Anteriormente à realização do uso do jogo "Memória Artística", a professora regente Gisele Cristina apresentou aos alunos de forma teórica a temática da Pop Art, com uma introdução sobre o tema apresentando suas características gerais nas pinturas e esculturas. Após a aula teórica, com o objetivo de contextualizar e apresentar artistas do Pop Art, assim como analisar suas obras e seu impacto no mundo da arte, foi possível apresentar aos alunos, através de slides, artistas como Andy Warhol, Roy Lichtenstein, Yayoi Kusama, entre outros. Os slides (FIGURA 2) foram pensados de forma que os alunos pudessem conhecer os artistas presentes no jogo "Memória Artística", e mostrar como esses artistas influenciam em obras nos dias atuais.

Figura 2 - Slides exibidos



Fonte: WikiArt.org



Fonte: Instagram



Fonte: WikiArt.org



Fonte: https://lobopopart.com.br/

Posteriormente, o jogo de cartas foi apresentado aos alunos, e as instruções foram cuidadosamente explicadas. Em seguida, os estudantes foram orientados a se organizarem em grupos, de modo que pudessem embaralhar as cartas e iniciar a atividade (FIGURAS 3 a 6). Essa dinâmica em grupo não só facilitou a interação entre os participantes, mas também promoveu um ambiente colaborativo, onde os alunos puderam aplicar as regras do jogo enquanto desenvolviam habilidades sociais e cognitivas.

Figura 3 . Estudantes divididos em grupos



Fonte: Produzida pelo autor

Figura 4. Estudantes jogando o Memória Artística



Fonte: Produzida pelo autor

Figura 5: Estudantes jogando o Memória Artística



Fonte: Produzida pelo autor

Figura 6: Estudantes jogando o Memória Artística



Fonte: Produzida pelo autor

Neste momento, os alunos se mostraram interessados em participar da atividade proposta, e tiveram a oportunidade de desfrutar e valorizar esteticamente diversas manifestações artísticas e culturais, bem como participar dessas expressões, de modo a estimular continuamente a sensibilidade, a imaginação e a criatividade.

Porém houve dificuldades, devido a barulhos e interrupções externas presentes no ambiente escolar, os jogadores esqueciam onde as cartas estavam posicionadas, o que culmina em os alunos se sentirem frustrados, afetando seu desempenho no jogo. Em contrapartida era possível observar maior interesse na participação, devido ao fator competitivo, fazendo com que os estudantes disputassem sobre qual deles iria acumular o maior número de cartas, ao unir o artista a sua obra.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final deste trabalho, fica evidente que o campo educacional está em constante evolução, e incorporando metodologias e formas de ensino. Atualmente, os jogos didáticos despontam como uma abordagem importante para o ensino, seja em Artes ou em qualquer outra matéria escolar, pois devido ao seu elevado de apreensão de informações, os jogos se revelam como uma ferramenta educativa poderosa, capaz de enriquecer o processo de

aprendizagem.

Em um breve relato sobre o uso do jogo "Memória Artística", o professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, Francione Oliveira Carvalho diz:

> Para cumprir os objetivos da aula, Marcelo propôs um jogo de cartas de sua autoria para possibilitar a ampliação de repertório das/dos estudantes sobre obras da Pop Art. É interessante esta escolha pedagógica porque os jogos vêm ganhando espaço e importância em todas as abordagens referentes à infância e a juventude, sobretudo como recurso para o desenvolvimento e a aprendizagem de habilidades cognitivas, sociais, afetivas e motoras. Ao trazer o jogo para a aula de Arte, Marcelo não só cumpre esse objetivo como o amplia para a mediação cultural.
> O interesse e o envolvimento da turma com a proposta nos comprovam a potência que os jogos possuem como objeto propositivo, e, mediador, tanto do acesso às imagens da arte e da cultura visual quanto como estratégia de consolidação do processo de ensino e aprendizagem da Arte. (Informação verbal, Dr. Carvalho, 13 de maio de 2024, reunião de pesquisa sobre aula regente)

Portanto, é fundamental que pesquisas futuras se voltem para a conscientização dos educadores quanto à relevância e ao potencial dos jogos didáticos no ambiente escolar. Essas investigações não devem apenas destacar os múltiplos benefícios dessa abordagem, como o desenvolvimento do raciocínio lógico, a promoção da socialização, o estímulo à criatividade e o fortalecimento das habilidades socioemocionais, mas também oferecer diretrizes práticas e estratégias claras para a sua implementação eficaz no cotidiano pedagógico.

Além de apontar as vantagens, é necessário que essas pesquisas forneçam subsídios concretos, como exemplos de atividades, sugestões de materiais, formação continuada para os professores e formas de avaliação dos resultados obtidos com o uso dos jogos. Ao incentivar a adoção intencional e planejada dos jogos didáticos, essas investigações terão um papel crucial na transformação das práticas pedagógicas, mostrando como esses recursos podem ser incorporados de maneira alinhada aos objetivos curriculares e às necessidades específicas de cada turma.

Com isso, será possível não apenas facilitar o processo de ensino-aprendizagem, mas também aumentar o engajamento e a motivação dos alunos, promovendo um aprendizado mais dinâmico, participativo e significativo. Em última instância, o uso consciente e bem planejado dos jogos didáticos poderá contribuir para a construção de ambientes educativos mais inclusivos, criativos e voltados para o desenvolvimento integral

dos estudantes.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação.** 2ª ed. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2009.

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

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** v.1. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** v.3. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARVALHO, Francione Oliveira. **Avaliação de relatório de Estágio Supervisionado no Ensino de Artes Visuais II do aluno Marcelo Rodrigues dos Santos**. 2024. 1 f. Avaliação de relatório.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens.** 8ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

MACEDO, Lino de; PETTY, Ana Lúcia Sícoli; PASSOS, Norimar Christe. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar.** Porto Alegre: Artmed, 2005 .Acesso em: 15 ago. 2024.

MURCIA, Juan A. M. **Aprendizagem através do jogo**. Porto Alegre: Grupo A, 2008. E-book. ISBN 9788536314013. Disponível em: https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788536314013/. Acesso em: 21 jul. 2024.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo para a criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

A FORMAÇÃO DOCENTE E A ORGANIZAÇÃO DA ROTINA ESCOLAR PARA A INCLUSÃO DE ESTUDANTES AUTISTAS

WALDYR CARVALHO SOBREIRA JUNIOR[1]
https://orcid.org/0009-0008-5267-0897
waldyrcarvalhosobreirajunior@gmail.com

VANDER APARECIDO DE CASTRO[2]
https://orcid.org/0000-0002-8705-2852
castruvander@gmail.com

RESUMO

Este artigo analisa a formação docente no contexto da inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), com ênfase nos desafios enfrentados pelas políticas públicas de inclusão escolar no Brasil. A pesquisa, de caráter bibliográfico, apoia-se em autores como Mantoan (2015), Nóvoa (2012), Meirieu (2013), entre outros, e investiga as implicações da formação de professores nas práticas pedagógicas inclusivas. Embora os marcos legais representem avanços importantes na garantia do direito à educação, ainda persistem lacunas significativas na preparação dos docentes para lidar com as demandas específicas de estudantes autistas. Os resultados apontam que a efetividade da inclusão está diretamente relacionada à organização da rotina escolar, contemplando tempo, espaço e estratégias de ensino adaptadas às necessidades individuais. Conclui-se que o investimento em formação inicial e continuada e em ambientes estruturados e planejados são fundamentais para promover o desenvolvimento cognitivo e socioemocional desses estudantes.

Palavras-chave: Formação docente. Inclusão escolar. Autismo. Políticas públicas. Práticas pedagógicas.

ABSTRACT

This article analyzes teacher training in the context of the inclusion of students with Autism Spectrum Disorder (ASD), with an emphasis on the challenges faced by public education policies in Brazil. This bibliographic research is based on authors such as Mantoan (2015), Nóvoa (2012), Meirieu (2013), among others, and examines the implications of teacher preparation on inclusive pedagogical practices. Although legal frameworks represent significant progress in ensuring the right to education, substantial gaps remain in preparing teachers to meet the specific needs of autistic students. The findings indicate that the effectiveness of inclusion is directly linked to the organization of the school routine, including time, space, and teaching strategies tailored to individual needs. It is concluded that structured and well-planned environments are essential to promoting the cognitive and socio-emotional development of these students, highlighting the urgent need to invest in continuous teacher education.

---

1 - Biólogo, pedagogo e professor de Ciências e Biologia, com pós-graduação em educação a distância pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Atualmente, é mestrando em Formação Continuada de Professores e atua na rede municipal de ensino de Juiz de Fora (MG), com foco na formação docente, práticas pedagógicas inclusivas e ensino de Ciências na Educação Básica.

2 - Doutorando em Ciencias de la Educacion pela Facultad Interamericana de Ciencias Sociales (FICS PY); Mestre em Comunicação, Linguagens e Cultura pela Universidade da Amazônia (UNAMA); Mestre em Science in Emergent Technologies in Education pela MUST University (USA).

Keywords: Teacher Training; School inclusion; Autism; Public Policy; Pedagogical Practices.

1. INTRODUÇÃO

A consolidação de políticas públicas voltadas à educação inclusiva, particularmente no que diz respeito à inserção de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino regular, tem representado um dos principais desafios enfrentados pelas instituições escolares. Esse processo demanda a reformulação de práticas pedagógicas, bem como a adaptação da rotina escolar, de modo a atender adequadamente às especificidades desse público, garantindo-lhes o direito à aprendizagem e à participação plena no ambiente educacional.

Embora o autismo ainda careça de uma definição etiológica conclusiva, estudos indicam a presença de alterações neurológicas que interferem no desenvolvimento da comunicação, da socialização e do comportamento (Tezzari, 2002). Entre as manifestações clínicas observadas, destacam-se: atrasos no desenvolvimento de habilidades cognitivas, motoras, sociais e linguísticas; respostas atípicas a estímulos sensoriais; distúrbios nos sentidos (como audição, visão, tato, olfato e paladar); dificuldades na linguagem oral, tanto na produção quanto na compreensão; uso descontextualizado da fala; e padrões restritos ou repetitivos de comportamento. Para um diagnóstico mais preciso, são recomendadas avaliações clínicas e neurológicas, entrevistas com os familiares e, em alguns casos, a realização de exames complementares que investiguem possíveis condições genéticas.

Nesse contexto, a formação de professores constitui um fator central para a efetivação da inclusão escolar. A literatura especializada, como Mantoan (2015), defende que a inclusão deve assegurar a todos os estudantes, independentemente de suas condições, o acesso à aprendizagem e ao convívio social em ambientes educacionais regulares. Contudo, observa-se que grande parte dos docentes ainda se sente despreparada para atuar junto a alunos com TEA, evidenciando fragilidades tanto na formação inicial quanto na educação continuada.

A preparação inicial oferecida nos cursos de licenciatura, em geral, não contempla de forma aprofundada os conhecimentos teóricos e práticos necessários para o atendimento às demandas educacionais de alunos com autismo. Essa limitação dificulta a atuação docente frente às particularidades do transtorno, como as dificuldades de comunicação, socialização e comportamentos repetitivos ou estereotipados.

Desse modo, o presente artigo tem o objetivo de refletir sobre as deficiências das

políticas públicas de inclusão, especificamente no que se refere à formação docente. Os objetivos específicos intencionam refletir sobre aspectos da formação docente de alunos autistas e evidenciar desafios e práticas estruturadas de organização da rotina escolar no processo de formação.

Diante desse cenário, torna-se pertinente e necessário aprofundar a reflexão sobre a formação de professores para a inclusão de estudantes com TEA. A escassez de produção científica sistematizada sobre o tema, aliada à urgência de promover práticas escolares equitativas, justifica a escolha pela abordagem da temática, tendo em vista a sua relevância social e educacional.

2. METODOLOGIA DO TRABALHO

Esta pesquisa foi conduzida com base em uma abordagem qualitativa, por compreender que essa vertente metodológica é especialmente eficaz para investigar fenômenos sociais complexos, como a formação de professores voltada à inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A pesquisa qualitativa permite compreender os significados, valores, crenças e práticas envolvidas no cotidiano educacional, possibilitando uma análise aprofundada das vivências e dos desafios enfrentados pelos docentes no contexto da educação inclusiva. A investigação, de natureza descritiva, busca detalhar as características do fenômeno investigado, oferecendo subsídios para a compreensão das condições formativas dos professores e suas implicações na prática pedagógica inclusiva.

Como procedimento metodológico principal, optou-se pela realização de uma revisão bibliográfica sistemática. Essa escolha se justifica pela necessidade de reunir, analisar e sintetizar de forma criteriosa as contribuições teóricas já publicadas sobre o tema. A revisão sistemática, ao seguir um protocolo rigoroso de busca e seleção de fontes, proporciona maior confiabilidade às análises, além de permitir a construção de um panorama abrangente das evidências disponíveis. Após a identificação dos textos, procedeu-se à leitura analítica, categorização temática e síntese das informações encontradas, respeitando a lógica interna e os objetivos de cada obra.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O referencial teórico foi estruturado de forma a embasar a análise da formação docente sob a perspectiva da inclusão escolar de estudantes com TEA. Inicialmente, é apresentada uma conceituação do Transtorno do Espectro Autista, com foco em suas

principais manifestações e nos impactos que pode gerar no processo de aprendizagem e socialização. Em seguida, discute-se o conceito de educação inclusiva, considerando os princípios que a fundamentam e os desafios que se impõem à sua efetivação na prática educacional.

Complementando a fundamentação, o trabalho aborda os marcos legais e normativos que orientam as práticas escolares inclusivas. Por fim, analisa-se a formação de professores, tanto inicial quanto continuada, no que diz respeito à preparação para atender às demandas de uma escola inclusiva. São discutidos os obstáculos enfrentados na rotina docente, bem como as estratégias pedagógicas e metodológicas que favorecem a construção de ambientes escolares mais acessíveis, acolhedores e comprometidos com o direito à educação de todos os alunos, incluindo aqueles com autismo.

4. DESENVOLVIMENTO

4.1 - Marcos legais de políticas públicas de inclusão no Brasil e a formação docente

A consolidação das políticas públicas de inclusão no Brasil está fundamentada em importantes marcos legais que, ao longo dos anos, têm promovido a garantia do direito à educação para todos. A Constituição Federal de 1988 foi o ponto de partida ao assegurar, em seu artigo 205, que a educação é um direito de todos e dever do Estado, sendo promovida com base na igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Essa diretriz constitucional abriu caminho para uma educação mais inclusiva.

Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) aprofundou esse compromisso, ao prever o atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. A LDB reconhece a necessidade de adaptar o sistema educacional às demandas de todos os estudantes, promovendo equidade e valorizando a diversidade.

Um avanço significativo ocorreu com a promulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008. Essa política representou uma mudança de paradigma ao propor a substituição do modelo de segregação pelo da inclusão plena, promovendo a matrícula de todos os estudantes, independentemente de suas especificidades, nas classes comuns do ensino regular. Um dos pilares dessa política é a formação de professores, compreendida como elemento essencial para o sucesso da inclusão. Reconhece-se que os docentes devem ser preparados para lidar com a diversidade, utilizando estratégias pedagógicas diferenciadas e recursos de acessibilidade.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) consolidou os avanços anteriores, estabelecendo que a educação deve ser oferecida em igualdade de condições e sem discriminação, garantindo recursos de apoio, acessibilidade e formação adequada aos profissionais da educação. Essa legislação reforça a perspectiva de inclusão como direito humano e princípio fundamental da educação brasileira.

Diante desse panorama, torna-se imprescindível refletir sobre a efetividade das políticas públicas de inclusão, especialmente no que se refere à formação docente. A qualificação contínua dos professores é decisiva para a superação de barreiras atitudinais e pedagógicas, especialmente no atendimento a estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e outras deficiências. Assim, os marcos legais não apenas fundamentam a inclusão, mas apontam caminhos para que ela se efetive de maneira equitativa, democrática e comprometida com a aprendizagem de todos.

4.2 - A formação docente para a inclusão de alunos autistas

A formação de professores tem papel central na construção de uma escola inclusiva, especialmente quando se trata do atendimento a estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Para que a inclusão ocorra de forma efetiva, é necessário repensar os fundamentos da prática pedagógica e rever tanto os currículos de formação inicial quanto as propostas de formação continuada.

Autores como Fusari (1998) destacam que uma formação insuficiente, seja do ponto de vista pedagógico, científico ou cultural, fragiliza a atuação docente, tornando-a vulnerável a imposições externas e distanciada das necessidades reais da escola. A ausência de autonomia intelectual do professor favorece a adoção de modelos prontos, muitas vezes descontextualizados, limitando sua capacidade de promover uma educação significativa para todos os alunos. Gomes e Mendes (2010) relatam que muitos docentes se sentem despreparados para atender às especificidades dos estudantes com TEA, evidenciando falhas nos programas de formação inicial e continuada. Essa constatação reforça a urgência de revisar os currículos formativos, incorporando conteúdos que abordem, de forma concreta, a inclusão de alunos com deficiência e transtornos do desenvolvimento.

Nesse contexto, Apple (2013) enfatiza que o ensino deve contemplar todos os estudantes, independentemente de suas características. Ensinar é organizar o ambiente para que todos possam aprender, o que exige uma ressignificação do currículo escolar e uma revisão profunda das concepções de ensino e aprendizagem. Assim, o professor deve

compreender-se como sujeito produtor de saberes, capaz de criar condições para que o conhecimento seja construído de forma coletiva e contextualizada.

A inclusão, segundo Imbernón (2014), vai além da adoção de práticas pedagógicas específicas; trata-se de uma postura ética, política e existencial. O ato de ensinar envolve escolhas – o que ensinar, quando e como – e essas decisões revelam valores e concepções sobre o papel social da escola. Nesse sentido, o planejamento e a prática docente devem ser construídos em diálogo com a gestão escolar e com os demais profissionais da educação, reconhecendo que a responsabilidade pela inclusão é compartilhada por toda a comunidade educativa. Nesse sentido, Rios (2012) reforça que a inclusão não pode ser compreendida como um desafio individual do professor, mas sim como uma demanda coletiva da sociedade. Entretanto, a ausência de formação específica, aliada à falta de suporte institucional, ainda provoca sentimentos de insegurança e resistência por parte de muitos docentes. É fundamental, portanto, criar espaços de discussão e formação que permitam aos professores refletirem criticamente sobre as diferenças, desconstruírem mitos e enfrentarem as dificuldades com maturidade e compromisso ético.

Nesse processo, a apropriação de conhecimentos sobre os direitos dos estudantes com deficiência, bem como sobre as possibilidades e os limites da prática inclusiva, é essencial. De acordo com Barretto (2014), a socialização de saberes entre os profissionais, o estudo da legislação, o acesso a cursos de formação e a realização de pesquisas são estratégias que fortalecem a prática pedagógica e promovem uma consciência coletiva em prol da inclusão.

A formação do professor, de acordo com Freire (2000) e Nóvoa (2012), deve articular teoria e prática, favorecendo um exercício constante de reflexão sobre a ação docente. Essa formação precisa iniciar-se ainda na graduação, mas deve se manter ao longo da carreira, permitindo ao professor lidar com situações imprevistas, adaptar-se às realidades da sala de aula e desenvolver práticas pedagógicas flexíveis e eficazes. Glat e Pletsch (2010) também destacam que é fundamental que os cursos formativos articulem teoria e prática, desenvolvendo competências que permitam ao docente lidar com a diversidade presente no contexto escolar. Essa articulação é especialmente relevante no caso dos alunos com TEA, cuja inclusão exige estratégias específicas de ensino e manejo comportamental.

Moreira (2014), por sua vez, chama atenção para a importância de um currículo formativo que contemple não apenas conteúdos específicos de cada área, mas também fundamentos filosóficos e sociais que permitam ao futuro docente compreender criticamente

o mundo, a educação e as diferenças humanas. A formação continuada, nesse sentido, deve possibilitar ao professor não só a atualização científica, mas também o desenvolvimento de competências para intervir pedagogicamente em contextos de diversidade.

Dessa forma, é possível afirmar que a formação docente para a inclusão de alunos autistas exige um compromisso institucional com a qualidade da educação e com os princípios da equidade e da justiça social. Trata-se de uma tarefa que demanda investimento contínuo, reflexão crítica e ação colaborativa entre todos os atores escolares.

4.3 - A atuação docente no atendimento a estudantes com transtorno do espectro autista: desafios e práticas estruturadas

O trabalho pedagógico junto a estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) exige do professor não apenas sensibilidade às especificidades do desenvolvimento infantil, mas também domínio de estratégias que possibilitem a organização didático-pedagógica do ambiente escolar. A inclusão de crianças com TEA no ambiente escolar tem se consolidado como um dos maiores desafios e, ao mesmo tempo, uma das mais ricas possibilidades da educação contemporânea. Na última década, os avanços nas pesquisas educacionais têm mostrado que o ensino voltado a essas crianças deve ir além da simples adaptação curricular: trata-se de construir caminhos para desenvolver potencialidades, reduzir barreiras e promover pertencimento.

De acordo com Oliveira (2012), os estudos e práticas pedagógicas voltadas ao público autista têm como foco não apenas prevenir deficiências secundárias, mas também buscar estratégias para resgatar ou desenvolver funções comprometidas pelo transtorno. Essa abordagem demanda da escola uma postura ativa na investigação de métodos que permitam à criança se expressar, interagir e aprender, respeitando seu ritmo e sua singularidade. Kupfer (2012) acrescenta a esse debate um ponto crucial: embora crianças com TEA apresentem dificuldades no uso funcional da linguagem, o apoio qualificado do professor pode gerar mudanças significativas no desenvolvimento da comunicação, da motricidade e da interação social. Contudo, o autor alerta: os resultados não são imediatos. Trata-se de um trabalho artesanal, paciente e persistente, no qual a escuta sensível e a repetição de estímulos são fundamentais.

É nesse cenário que se destaca a função social da escola. Para Meirieu (2013), a instituição escolar não deve apenas receber a criança com autismo, mas assumir o compromisso de construir espaços de convivência em que as diferenças sejam acolhidas

como parte da experiência humana. Mais do que adaptar a criança à escola, é preciso adaptar a escola à criança – promovendo interações significativas com os pares, criando estratégias de ensino que favoreçam a autonomia e garantindo a mediação contínua de afetos e aprendizagens.

Uma das abordagens mais promissoras para auxiliar o processo de aprendizagem de educandos com TEA é o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), que contempla um conjunto de princípios e estratégias relacionados com o currículo escolar. Seu objetivo é mitigar ou superar os fatores intra escolares que impedem o aprendizado, contribuindo para a inclusão dos alunos, principalmente da educação especial. Nessa perspectiva, é necessário, por exemplo, apresentar a informação e o conteúdo em múltiplos formatos para que todos tenham acesso ao currículo, ou seja, ampliar as opções de representação, fornecendo opções de percepção, de linguagem, expressões matemáticas e símbolos e opções para compreensão (Meyer, 2014)

A compreensão de que a aprendizagem da criança autista ocorre em ritmo e forma distintos é um ponto de partida para repensar práticas educativas que contemplem a diversidade. Segundo Tezzari (2002), o desenvolvimento da aprendizagem em alunos com TEA caracteriza-se por ser mais gradual e requer, por parte do professor, um acompanhamento contínuo pautado em avaliações sistemáticas. Esse processo demanda que o docente compreenda o aluno em sua singularidade, levando em consideração os pareceres de especialistas, como psicopedagogos, a fim de elaborar intervenções mais precisas.

Nesse contexto, a comunicação entre professor e aluno não pode ser uniforme, sendo necessário ajustar as formas de interação a cada estudante, respeitando seus modos próprios de expressão e compreensão do mundo. Ainda segundo a autora, é essencial que o professor atue como um mediador que ofereça segurança, previsibilidade e paciência, uma vez que crianças com autismo frequentemente dependem de estruturas externas bem definidas para compreender e participar de situações de ensino-aprendizagem. O ambiente escolar deve, portanto, favorecer a estabilidade, com rotinas claras e recursos visuais que orientem o estudante durante as atividades propostas.

Essa perspectiva é reforçada por Veiga (2014) ao destacar que alunos com TEA costumam responder de maneira mais eficaz a contextos organizados, nos quais há clareza nos objetivos, sequência lógica nas ações e consistência na mediação pedagógica. Isso evidencia que a atuação docente deve ser fundamentada em práticas estruturadas, que

levem em conta tanto a dimensão coletiva da sala de aula quanto às necessidades individuais do aluno.

Nesse sentido, Meirieu (2013) propõe o conceito de "estrutura" como um princípio fundamental na organização da prática educativa. Inspirando-se na metáfora do jardineiro que, ao planejar o cultivo de seu jardim, considera as especificidades de cada planta — como necessidade de luz, água, sombra e proximidade — o autor sugere que o professor também deve organizar o cotidiano escolar com vistas à otimização das potencialidades dos alunos e à superação de suas dificuldades. Para tanto, três aspectos merecem atenção: "a organização física, a programação das atividades, os métodos de ensino" (Meirieu, 2013, p. 78).

A organização física envolve a disposição dos móveis, a acessibilidade dos materiais e a delimitação de espaços para diferentes tipos de tarefas. A programação das atividades, por sua vez, exige o uso de rotinas claras, previsíveis e, preferencialmente, ilustradas por recursos visuais. Já os métodos de ensino devem ser flexíveis e ajustados ao perfil cognitivo e sensorial de cada aluno, considerando estratégias como reforço positivo, instruções passo a passo e atividades com suporte visual ou tátil.

Por outro lado, é necessário reconhecer que estudantes com autismo podem apresentar dificuldades em aspectos como a linguagem verbal, a memória sequencial e a flexibilidade cognitiva. Essas limitações podem se manifestar na resistência a mudanças, na repetição de comportamentos conhecidos e na baixa interação social. Cabe ao professor, com sensibilidade e firmeza, estabelecer limites, promover interações significativas com os colegas e introduzir novidades de maneira gradual e planejada.

Essa tarefa, no entanto, não pode ser solitária. O papel da família é igualmente decisivo. Como lembra Meirieu (2013), o lar deve ser um ambiente onde a comunicação é incentivada diariamente, onde há espaço para o afeto, a brincadeira, a escuta e a presença. Somente quando escola e família atuam em parceria, com objetivos comuns e práticas articuladas, é possível oferecer à criança com TEA um percurso de desenvolvimento consistente, que respeite sua subjetividade e fortaleça suas possibilidades.

Portanto, inovar na educação de crianças autistas é mais do que aplicar técnicas ou metodologias específicas: é cultivar relações. Relações de cuidado, de confiança e de construção conjunta. A escola que se propõe a incluir deve estar aberta ao novo, ao imprevisto e ao desafio constante de ensinar a partir do humano – com seus limites, mas também com sua imensa capacidade de criar vínculos e transformar realidades.

5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS OBTIDOS

O referencial teórico apresentado evidencia a complexidade da formação de professores para a inclusão de alunos com autismo. A abordagem qualitativa por meio da pesquisa bibliográfica apontou que a qualificação contínua dos professores se revela decisiva para a superação de barreiras atitudinais e pedagógicas, especialmente no atendimento a estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A formação continuada torna-se essencial para que os educadores possam aprimorar suas práticas pedagógicas e desenvolver estratégias inclusivas, baseadas em evidências e adequadas às necessidades individuais de seus alunos. A oferta de cursos, oficinas, grupos de estudos e momentos de reflexão coletiva contribui para a construção de saberes mais contextualizados e para o fortalecimento do compromisso com uma educação inclusiva de qualidade. Assim, investir na qualificação contínua dos profissionais da educação é condição indispensável para garantir a efetiva inclusão escolar de estudantes com TEA.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas públicas de inclusão no Brasil têm avançado significativamente, mas a implementação efetiva dessas políticas ainda enfrenta desafios, especialmente no que diz respeito à preparação adequada dos educadores. A literatura revisada sugere que uma formação docente eficaz para a inclusão de alunos com TEA deve integrar conhecimentos teóricos sobre o autismo, estratégias práticas de ensino e uma compreensão profunda dos princípios da educação inclusiva. Além disso, destaca-se a importância de uma abordagem contínua e reflexiva na formação de professores, que permita a constante atualização e adaptação às necessidades emergentes no campo da educação inclusiva.

A atuação do professor junto a estudantes com TEA deve ser embasada na ideia de que a aprendizagem ocorre de forma mais efetiva quando mediada por ambientes organizados, acolhedores e adaptados às necessidades individuais. A estruturação da prática pedagógica — tanto no espaço quanto no tempo e nos métodos — é condição fundamental para o desenvolvimento das habilidades sociais, cognitivas e comunicativas desses alunos. Assim, o professor deixa de ser apenas um transmissor de conteúdo e se transforma em um articulador de experiências educativas inclusivas e transformadoras.

7. REFERÊNCIAS

APPLE, M. W. **Política cultural e educação.** São Paulo: Cortez, 2013.

BARRETTO, E. S. S. **As reformas da secretaria de educação do estado de São Paulo: considerações críticas.** São Paulo: Apeoesp, 2014.

Brasil. (1988). **Constituição Federal de 1988.** Da educação especial. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index. php?option=com_docman&view=download&alias=430-constituicao-de-1988&category_slug=documentos- pdf&Itemid=30192. Acesso em: 07 mai. 2025.

Brasil. (2008). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em: 07 mai. 2025.

Brasil. (2015). **Lei No 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www. planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146. Htm. Acesso em: 07 mai. 2025

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e terra, 2000.

FUSARI, José Cerchi. Em defesa de uma política de formação contínua de educadores. **Educação em Debate** (CESA/UFC), São Paulo, n.1, p. 64-66, 1998.

GOMES, C. G. S.; MENDES, E. G. (2010). Escolarização inclusiva de alunos com autismo na rede municipal de ensino de Belo Horizonte. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 16(3), 375-396.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo: Cortez, 2014.

KUPFER, M. C. **Educação: especial?** Salvador: Ágalma, 2012.

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: Recuperado de http:// www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 05 mai. 2025

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. I**nclusão escolar O que é? Por quê? Como fazer?**. São Paulo: Editora Summus, 2015.

MEYER, Anne; ROSE, David; GORDON, David. **Universal design for learning: theory and practice.** Wakefield MA: CAST, 2014.

MOREIRA, A. F. **Currículo, cultura e sociedade.** São Paulo: Cortez, 2014.

NÓVOA, A. **O professor se forma na escola.** São Paulo: Nova escola, 2012.

OLIVEIRA, A. C. **O autismo e as crianças selvagens: da prática da exposição às possibilidades educativas.** Porto Alegre: UFRGS, 2012.

PLETSCH, M. D. & GLAT, R. **Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual.** Rio de Janeiro, Editora NAU/EDUR, 2010.

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade.** São Paulo: Cortez, 2012.

TEZZARI, Mauren L. . Vamos brincar de Giovani? A integração escolar e o desafio da psicose. In: BAPTISTA, C.; BOSA, C. (Orgs.). **Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção.** Porto Alegre: ArtMed, 2002, v. 1, p. 146-156.

VEIGA, I. P. A. **Projeto político pedagógico da escola: uma construção possível.** Campinas: Papirus, 2014.

A EXPERIÊNCIA DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA ORAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA

ADEBIANO ROBERT RODRIGUES PEREIRA[1]
https://orcid.org/0009-0003-8643-5717
adebiano.pereira@educacao.mg.gov.br

RESUMO
A História Oral tem ganhado espaço no âmbito da educação, em especial a partir da valorização da narrativa docente. Contudo, não verificamos o mesmo em trabalhos que abordam e aplicam a História Oral como método de ensino de História. O presente trabalho visa analisar os ganhos obtidos a partir da disciplina eletiva de História Oral no Novo Ensino Médio no ano letivo de 2024. Focamos no uso da disciplina para desenvolver um entendimento da História com status de ciência e promover a compreensão metodológica da produção do conhecimento ao elaborarem suas próprias narrativas. Iremos dividir nosso trabalho em três partes; na primeira, realizamos uma discussão sobre a fundamentação teórica no campo da História Oral que orientou as reflexões, o planejamento e a prática da disciplina de História Oral. Na segunda, descrevemos a experiência realizada com a disciplina. E, por fim, iremos realizar um balanço sobre os ganhos pedagógicos obtidos no ensino de História.

Palavras-chave: Ensino de História. História Oral. Novo Ensino Médio.

SUMMARY
Oral History has gained space in the field of education, especially with the appreciation of teaching narratives. However, we did not see the same in works that address and apply Oral History as a History teaching method. The present work aims to analyze the gains obtained from the elective course of Oral History in the New High School in the academic year 2024. We focus on using the discipline to develop an understanding of History with the status of science and promote methodological understanding of the production of knowledge when developing their own narratives. We will divide our work into three parts. In the first, we held a discussion on the theoretical foundation in the field of Oral History that guided the reflections, planning and practice of the Oral History discipline. In the second we describe the experience carried out with the discipline. And, finally, we will take stock of the pedagogical gains obtained in teaching History.

Keywords: History Teaching. Oral History. New High School.

1. INTRODUÇÃO

No ano de 2023, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais abriu edital para que professores propusessem disciplinas eletivas para o Novo Ensino Médio, que iriam compor o Catálogo de Eletivas de 2024[2]. Entendemos que a busca de alternativas aos

1 - Professor na Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais e na Secretaria de Educação de Juiz de Fora. Juiz de Fora, Minas Gerais (MG). Brasil. Mestre em História pela Universidade Federal de Juiz de Fora (2016) e especialista no ensino de História.

2 - MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Catálogo de Eletivas 2024. Belo Horizonte: SEEMG, 2023.Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/documentos-legislacao/anexo-4-catalogo-de-eletivas/#gallery>. Acesso em: 03 de fev, 2025.

métodos que tradicionalmente têm caracterizado o ensino de História se coloca na ordem do dia. Comumente, o ensino de História tem sido marcado pelo que chamamos "marcas de nascença" da História, ou seja, a formação de cidadãos segundo um determinado projeto de Estado-nação, frequentemente associado à ideia de "informar sobre o passado" e não raramente se dedica a exaltação dos "heróis nacionais". Uma história alheia a vida dos estudantes e, por vezes, desinteressante que contrasta com a velocidade e quantidade de informações disponíveis que bombardeiam a todos diariamente. Por outro lado, nos propusemos a pensar como desenvolver estratégias de ensino que colocassem a História como resultado de disputas sociais pela memória coletiva e reconstrução do passado. Apresentando o componente curricular com *status* de ciência, revelando métodos de produção do conhecimento histórico e, principalmente, colocando os estudantes no centro do processo de ensino-aprendizagem como atores e produtores de suas próprias histórias.

Interessado em desvendar alguns métodos de produção do conhecimento histórico, propusemos duas disciplinas para compor o catálogo que foi disponibilizado para toda a rede estadual, sendo a disciplina chamada História Oral eleita pelos estudantes do 1º ano do Ensino Médio para o ano letivo de 2024, na Escola Estadual São Pedro. A centenária escola se encontra no pequeno município de Piau, encravado na zona da mata mineira há poucos quilômetros de Juiz de Fora. O município conta com cerca de três mil habitantes e sua economia se orienta pela agricultura familiar. A localidade é atendida por duas escolas, uma municipal que oferece o ensino nos anos iniciais do ensino fundamental e a Escola Estadual São Pedro que atende os anos finais do ensino fundamental e ensino médio.

O presente trabalho visa realizar um balanço da experiência na condução da disciplina eletiva de História Oral e seus ganhos para o ensino de História. Ao realizar a proposta tínhamos em mente o conceito de literacia histórica (ou letramento histórico) proposto por Peter Lee (2006). Segundo o autor, qualquer noção útil do letramento histórico deve levar em consideração as noções que os estudantes possuem da disciplina História, qual passado eles podem acessar e qual a sua relação com o presente e o futuro. Ainda segundo Lee, a educação histórica deve ter como principal projeto o desenvolvimento de estruturas aproveitáveis do passado que permitam os estudantes assimilar novos eventos e processos (Lee, 2006. p. 131). O autor defende que existem três princípios básicos para construção da literacia histórica; primeiro, os estudantes devem entender a História como um compromisso com a indagação, com marcas de identificação e vocabulário especializado. Segundo, devem compreender como é possível o conhecimento da História e que as explicações

podem ser contingentes ou condicionais. Terceiro, que as considerações históricas não são cópias do passado e que devem ser avaliadas como respostas em termos dos documentos analisados, dos seus poderes explicativos e das relações com outros conhecimentos. Com essas ideias em mente, propusemos as disciplinas e nos colocamos a refletir sobre a construção do plano de curso após a eleição da disciplina de História Oral por parte dos estudantes.

2. HISTÓRIA ORAL

Com frequência a História Oral é remetida aos tempos de Heródoto, como forma de legitimar sua prática. Isso ocorre devido a primazia do documento escrito que ainda se caracteriza como uma das "marcas de nascença" na construção do saber histórico. Contudo, segundo Vidal (2006), talvez compreender a História Oral como um método do presente seja a melhor forma de lidar com ela. Souza e Lima (2022) apontam que a História Oral é uma metodologia desenvolvida desde fins da década de 1950, amplamente utilizada e consolidada ao redor do mundo e que chega a este início de século XXI cumprindo um papel de dialogicidade, partindo de fontes vivas e que devem ser entendidas como sujeitos que pensam, sentem, selecionam e interpretam a sua própria história.

No Brasil, o desenvolvimento da História Oral sempre esteve atrelado às universidades enquanto uma especialidade acadêmica perseguida que encontrou espaço com o desenvolvimento dos cursos de pós-graduação. Enquanto em outros países, sua presença foi marcante nas bibliotecas, arquivos e institutos de pesquisa acadêmica (Rodeghero, 2016). Embora tenhamos observado um grande crescimento de estudiosos dedicados às pesquisas na área de História Oral, além de muitos estudos focados na formação de professores, não verificamos uma presença consistente no ensino de História na educação básica, tendo como foco a prática dos estudantes.

Segundo Verena Alberti:

> A História oral é um método de pesquisa (histórica, antropológica, sociológica...) que privilegia a realização de entrevistas com pessoas que participaram e ou testemunharam, acontecimentos, conjunturas, visões de mundo como forma de se aproximar do objeto estudado. Trata-se de estudar acontecimentos históricos, instituições, grupos sociais, categorias profissionais, movimentos e etc. (Alberti, 1989: 52).

Trabalhar com a História Oral em sala de aula permite aos estudantes entrarem em

contato com suas identidades, lidando com memórias coletivas de suas comunidades. Nesse processo, o estudante estabelece diálogos, tem a possibilidade de compreender a multiplicidade de visões em seu meio, estabelece trocas, desenvolve sua consciência histórica e se compreendem como sujeitos históricos (Vieira; Farias, 2016). Além disso, o uso de fontes não escritas em sala de aula pode *"diminuir a distância entre a história que se ensina e a história que se escreve"* (Schmidt, 1998. p. 60). Assim, apostamos no desenvolvimento de uma atitude historiadora, que permita captar elementos que fogem às evidências tradicionais. Realizamos a aposta de Paul Thompson, onde a História Oral possibilita aos estudantes vivenciar a História em um nível prático e desenvolvendo habilidades de pesquisa, um sentido de evidência, habilidades linguísticas e sentido de especificidades do local, promovendo o debate e a cooperação (Thompson, 1998). Colocando o estudante como partícipe, protagonista e construtor da História, desenvolvendo uma percepção diferenciada do passado que contribui para a compreensão do conhecimento histórico[3].

A História Oral pode ser compreendida em uma dupla dimensão, seja como método de pesquisa visando o registro da memória narrada do indivíduo, seja como fonte que diz respeito aos resultados desse método (Santiago; Magalhães, 2015). Essa dupla dimensão evidencia uma característica singular da História Oral, o fato de que o historiador produz a sua própria fonte. Característica que nos facilita no objetivo de oferecer aos estudantes não só a possibilidade de uma análise crítica das fontes, mas que também atendem aos princípios básicos da construção da literacia histórica proposta por Peter Lee, em especial de acessar um passado que esteja ao seu alcance. Acreditamos que, embora a História Oral seja um método menos comum nas pesquisas em História, não resta margem para questionamento sobre a legitimidade do uso das fontes orais. Há, contudo, autores que debatem sobre a História Oral se constituir um método que permite a aprendizagem dentro de não hierarquizadas (Rovai, 2020; Santhiago; Magalhães, 2020), ou que ela é uma método mais democrático por permitir a voz dos excluídos e abordar conteúdos alijados da oficialidade (Guedes-Pinto, 2002. p. 82). Diana Vidal pondera que esta visão falseia o

3 - Segundo Joutuard (1998), a História Oral pode ser dividida em duas áreas, uma mais ligada à ciência política que favorecesse às elites e outra mais próxima das camadas populares excluídas da História oficial. Ferreira (2002) aponta a presença de duas linhas de trabalho na História Oral, a primeira delas compreende a produção de fontes orais como o preenchimento de lacunas, já a segunda privilegia o estudo das representações do passado, atribuindo centralidade nas relações entre História e memória realizando uma discussão mais profunda sobre os usos do passado. Essas distinções não nos importam, a primeira delas porque adotamos como princípio deixar completamente livre a escolha dos temas e as narrativas atuando apenas como orientador, assim não surpreenderia se algum grupo de estudantes optasse pela pesquisa sobre algum membro da elite local. A segunda distinção não nos importa, pois não estava posto construir projetos que visassem preencher lacunas de histórias já contadas por meio de documentos escritos.

processo de constituição da fonte oral, em suas palavras: *"Coloca os historiadores atrás do cenário, fazendo-nos ver apenas as marionetes e não quem puxa os cordões"* (Vidal, 2006. p. 78). O documento oral produzido é o resultado da interação entre entrevistado e entrevistador, mas não ocorre sem interferências (seja do gravador ou da presença do entrevistador)[4]. Além disso, ao final passa pelo crivo do historiador que irá fazer uma nova seleção. Aqui não nos importa aprofundar nesse debate, apenas cabe ressaltar que o trabalho em História Oral pressupõe a formação de uma fonte oral específica, resultante de um processo de elaboração e pesquisa por parte do historiador (Ferreira, 2002. p. 329)[5].

Diante de tantas desconfianças e dos objetivos propostos no caso específico da disciplina eletiva de História Oral, cabe o reforço do zelo à uma metodologia capaz de produzir fontes orais e assegurar o status de ciência ao trabalho, desde o planejamento, passando pela produção das fontes até a síntese dos trabalhos (tema que será abordado na seção seguinte). No momento, importa marcar nossa posição de que compreendemos tanto as fontes escritas, quanto fontes orais, como "monumentos", ou seja, documentos históricos criados por determinações objetivas e subjetivas, sendo vital utilizá-los em virtude do que podem oferecer para a compreensão do passado. Reforçamos com os estudantes tanto esse caráter de fonte histórica como as relações do presente com o passado investigado, visto que construímos a História com as lentes de nosso próprio tempo. Compreendemos a História Oral como um método válido, nem mais democrático, extraordinário ou revolucionário. Nas palavras de Vidal: "Nem melhor nem mais importante do que um antiquíssima lasca de sílex; nem mais democrática do que uma carta ou uma obra de arte. Sua importância (ou sentido mesmo) está no que o historiador faz com ela" (2006. p. 82).

Cabe ainda destacar o papel incessante da História Oral na sua relação com a memória, ela permite a reconstrução da História por meio das palavras de quem sente e revive ao construir sua narrativa. É, portanto, algo que vai além dos fatos concretos narrados de forma linear, ela é cheia de significados e sentimentos. O entrevistado ao narrar sua experiência o faz de forma individual, mas há individualidade capaz de escapar às marcas sociais? Segundo Alves (2016), na entrevista, o entrevistado reformula sua identidade na medida em que se vê como "criador da história". O mesmo ocorre quando o estudante se vê

4 - Para maior aprofundamento na relação dialógica entre entrevistado e entrevistador, recomendamos a leitura de Alves (2016), Portelli (2012) e Bom Meihy (2005).

5 - Segundo Ferreira (2002), mesmo com as transformações no campo da História tendo aberto espaço o estudo do presente e a reincorporação do papel do indivíduo no processo social habilitando relatos orais, ainda há quem defenda o uso do termo "fontes orais" em detrimento de "História Oral" revelando uma desvalorização do método. A autora defende a distinção dos termos "documentação oral" e "fonte oral", onde o primeiro seria coletado para fins documentais e o segundo resultado do material coletado pelo pesquisador para o atendimento das necessidades de sua pesquisa, em função de hipóteses particulares.

diante das diversas narrativas coletadas, naquele momento ele tem o poder de decidir quais falas serão registradas e quais serão descartadas da seleção que formará o trabalho final. Daí a importância de reafirmação de um compromisso ético, tanto com a empatia em relação ao entrevistado, quanto com o respeito ao fazer uso de seu depoimento preservando a sua visão. Esse aspecto do passado imediato no presente das pessoas é o ponto nevrálgico da História Oral. Contudo, buscamos seguir o alerta dado por Mauad (2016) e tomar memórias como objetos de estudo a serem inquiridos criticamente, orientando para seu potencial que vai além do papel celebrativo ou sua capacidade de sensibilização. Do mesmo modo, alertamos para o risco de fazer uma história fragmentada sem conectar as histórias individuais com coletividades mais amplas por meio de interpretações (Schmidt; Cianelli, 2004. p. 127).

Por fim, importa abordar mais uma característica da História Oral, Portelli (2012) chama a atenção para uma questão dialógica no tratamento da fonte em História Oral, pois ela começa na oralidade e termina na palavra escrita do historiador. O autor entende a História Oral como um gênero de narrativa e discurso histórico dialógico criado pelo entrevistado e pelo historiador em campo, toma seu encaminhamento em direção ao texto escrito do historiador como elemento que difere a História Oral da expressão oral e cultural que atua na oralidade. Outros autores também versam sobre essa questão. No entanto, no nosso caso, cremos não se aplicar essa distinção visto que o produto final do trabalho se manterá na oralidade sendo organizado em um podcast. Mas ainda assim, o classificamos como História Oral, pois é resultado de um trabalho de pesquisa previamente estruturado, roteirizado e construído a partir de fontes orais que se distinguem de meras entrevistas. Aqui, acreditamos ser espaço privilegiado para as transformações recentes das tecnologias de comunicação e informação, mediante o crescente número de podcasts com finalidades educacionais e de divulgação científica. Espaço em que a História Oral possui grande potencial.

3. A DISCIPLINA ELETIVA DE HISTÓRIA ORAL - EXECUTANDO A PROPOSTA

Na primeira aula do ano letivo, aproveitamos para pactuar com os estudantes como se daria o desenvolvimento das atividades. Muitos estavam ansiosos em virtude da mudança de etapa na escolaridade, as novidades trazidas pelo Novo Ensino Médio, o aumento do número de componentes curriculares e ainda a novidade de disciplinas eletivas. Aqui cabe esclarecer que a disciplina de História Oral foi escolhida pela maioria, mas não por todos que

a cursaram. De início pactuamos que as avaliações não ocorreriam de modo tradicional e que em tese estariam todos aprovados, contudo seria necessário entregar um trabalho de conclusão de curso ao final do ano letivo (outra novidade, pois estão acostumados com avaliações bimestrais somativas). Tal trabalho de conclusão poderia ser escrito (em forma de artigo) ou em forma de podcast, esta segunda sendo a mais indicada por criar maior aproximação do público e por envolver o desenvolvimento de habilidades e competências relacionadas às novas tecnologias de informação e comunicação. Ainda tomados por certa insegurança, os estudantes foram orientados a pensarem na composição dos grupos que formariam e em possíveis temas.

Aproveitando a estrutura bimestral obrigatória, dividimos nosso curso em duas etapas, uma teórica e outra voltada para a prática. Cada uma dessas etapas teriam duas subdivisões acompanhando os bimestres da seguinte forma: No primeiro bimestre, metodologia da História (com foco no trato das fontes históricas), a historicidade do campo de História Oral e suas características como metodologia e disciplina. Era preciso aproximar os estudantes da História Oral, visto que muitos jamais tiveram contato com qualquer trabalho na área e nem mesmo haviam participado de projetos de iniciação científica. No segundo bimestre, atuamos de forma a inseri-los nas metodologias e técnicas da disciplina, tratando temas como gêneros de História Oral, tipos de entrevistas, procedimentos de pesquisa em geral (delimitação do tema, seleção de fontes e entrevistados…) e etapas da pesquisa em História Oral (elaboração de roteiros, procedimentos durante as entrevistas e tratamento dos dados levantados). Nesta etapa foi produzido um Manual de História Oral para servir de guia[6]. Já no terceiro bimestre, a tarefa seria realizar as entrevistas de acordo com as orientações contidas no Manual de História Oral, o tempo das aulas foi dedicado à orientações sobre o andamento da pesquisa, eventuais adaptações no tema estudado e debates sobre o desenvolvimento dessas entrevistas. Por fim, no quarto bimestre, as aulas foram dedicadas aos debates sobre a seleção dos conteúdos e orientações para a edição do material.

Entendemos como fundamental estabelecer procedimentos para a produção das fontes orais, tanto para a garantia do *status* de ciência nos trabalhos realizados, quanto para a garantia de padrões básicos para atuação dos grupos. Inspirados na obra *Manual de História Oral* (Bom Meihy, 2005), pensamos em um documento que fosse um guia aos estudantes, de modo a ser menos normativo e mais uma orientação para um trabalho de campo eficiente.

6 - PEREIRA, Adebiano. Manual de História Oral. Núcleo de Estudos e Pesquisas Histórico-Geográfico de Piau. Disciplina de História Oral. V. 1. 2023. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1vHpJv9-7J9hH_6bcS8hg0rVNJfeP_dnB/view?usp=sharing>. Acesso em: 05 de fev. 2025.

Buscamos estabelecer procedimentos básicos que garantem a segurança dos estudantes[7] e asseguram uma metodologia apurada dentro dos limites técnicos e pedagógicos dados pela realidade dos estudantes e da disciplina. Da parte docente foi adotada uma postura radical no sentido de deixar completamente livre às escolhas feitas pelos grupos, atuando apenas como um coordenador dos projetos em curso, chamando a atenção para a presença do passado como algo que se estende ao presente e cujo processo histórico ainda não está acabado. Segundo Bom Meihy (2005), essa presença do passado no presente é a marca da História Oral como uma "história viva". Por fim, cabe expor que na coordenação desses trabalhos pensamos a comunidade de destino como elemento que garante sentido à produção das pesquisas, daí a importância de evitar o formalismo acadêmico e orientar para a procura do sentido a aspectos da vida na produção dos trabalhos.

Desde a etapa teórica, a turma estava dividida em quatro grupos que continham entre cinco e sete estudantes (inicialmente cinco grupos, contudo um deles se dissolveu nos demais por opção dos estudantes) e, ao término do primeiro semestre, eles selecionaram seus temas e preencheram a Ficha Temática para a Produção de Trabalhos[8], como forma de monitoramento e orientação para delimitação do tema. Após a delimitação do tema, os possíveis entrevistados foram selecionados e os debates durante as aulas giravam em torno do potencial explicativo de cada entrevistado para a compreensão do objeto de estudo. Passo seguinte à elaboração dos roteiros de entrevistas e agendamentos, nesta fase as discussões em aula se dedicavam a compartilhar imprevistos, dificuldades e eventos chamativos ocorridos durante as entrevistas. Além das verificações de aplicação das Fichas de entrevistas[9] e Termo de Cessão de Consentimento Esclarecido[10] para cada entrevista.

De modo geral, os grupos optaram por temas que tangenciam suas vidas escolares, muitas fontes foram produzidas a partir de depoimentos de professores, pessoas próximas aos estudantes e até mesmo entre colegas de classe. Os trabalhos foram os seguintes: primeiro, *Múltiplos olhares da educação em Piau*, originalmente buscavam reconstruir a História da escola em que estudam, mas observando as dificuldades, passaram a buscar compreender como se constroem narrativas, em especial, dos profissionais que passaram pela escola observando as transformações vividas pela instituição. Entrevistaram o

7 - Foi elaborado um Termo de Ciência da Escola assinado pela direção tomando conhecimento de que os estudantes fariam trabalhos de campo fora da escola como parte da disciplina eletiva, os estudantes informaram previamente quem seriam os entrevistados e foram orientados a nunca realizarem entrevistas com apenas um dos membros do grupo.
8 - Anexo III do Manual de História Oral (2023).
9 - Anexo I do Manual de História Oral (2023).
10 - Anexo II do Manual de História Oral (2023).

professor mais antigo da escola, uma ex-diretora e uma ex-aluna que atualmente integra o corpo docente. O segundo grupo, pesquisando a *Festa da Banana*, buscou investigar as raízes da principal festa da cidade, observando como ela é vista atualmente, em especial pela juventude. Entrevistaram o ex-prefeito criador da festa, um dos organizadores na atualidade e duas colegas de turma vencedoras do tradicional concurso Garota Piauense (edições de 2023 e 2024) que ocorre durante a festa.

O terceiro grupo, *Diferentes pontos de vista sobre comunicação e tecnologia*, buscou investigar como as novas tecnologias da informação e comunicação têm avançado e como é percebida por diferentes gerações. Entrevistaram uma senhora de 79 anos que usa redes sociais diariamente, um professor de robótica que atua no município, um professor da disciplina de tecnologia e inovação que atua na escola e uma adolescente de 16 anos. Sobre este grupo vale frisar que identificaram o volume de trabalho para dar conta do tema, mas realizaram adaptações para que fosse exequível dentro do tempo, condições e limites propostos pela disciplina e cumpriram o cronograma previsto. Destaque ainda para o apego ao método, pois uma das entrevistadas pediu para refazer a entrevista, o grupo seguiu a solicitação conforme previsto no manual, mesmo contrariados pela perda de espontaneidade na fala.

Por fim, no quarto grupo temos; Impactos da pandemia no município de Piau. Este trabalho buscou coletar narrativas que dessem conta dos impactos da pandemia na vida social da cidade, selecionou precisamente os entrevistados que pudessem auxiliar nessa compreensão no âmbito do poder público nas áreas de saúde, educação e assistência social, além de uma representante da população afetada. Entrevistaram uma técnica de saúde que atuou na linha de frente, a diretora da escola que atua nos anos iniciais do ensino fundamental no município, um professor de ciências/biologia da própria escola onde estudam e uma cidadã que enfrentou a doença e perdeu a mãe em virtude das complicações trazidas pela covid-19.

4. GANHOS DA EXPERIÊNCIA COM HISTÓRIA ORAL

Como podemos observar, os grupos selecionaram temas diversos de um passado acessível, buscaram reconstruir uma história viva que toca diretamente no seu presente e nas suas relações com a comunidade. Características comuns nos projetos de História Oral, mas que poucas vezes possuímos a oportunidade de explorá-los com tal profundidade ao longo da vida escolar. Além disso, puderam enfrentar barreiras muito comuns nas rotinas de

pesquisas em História como a necessidade de reorientação do tema de investigação, a compreensão da escrita da História como um compromisso com a indagação, a inquirição das fontes e a formulação de explicações contingentes. Isso sem falar no desenvolvimento de habilidades socioemocionais no trato com os conflitos dentro dos grupos, a aproximação empática com membros da comunidade e a reelaboração das suas próprias identidades a partir das narrativas construídas.

Na fase final dos trabalhos, a edição, os estudantes demonstraram o valor da História Oral e sua relação com as novas tecnologias e a criatividade. Mais uma vez mantivemos a postura de coordenador do programa, apenas orientando possíveis dúvidas e mediando debates sobre a seleção das fontes e narrativas a serem construídas. Com todos os grupos dispostos a construírem um *podcast*, debatemos sobre *storytelling* e o papel das emoções que buscavam proporcionar a partir das suas narrativas. Assim como esses estudantes não são historiadores, também não são técnicos de som e nem editores, tão pouco os objetivos do curso estavam dedicados à formar pessoas nessas áreas. Deixamos em aberto a escolha das ferramentas que tivessem melhor familiaridade, neste sentido os estudantes surpreenderam ao dar novos usos a aplicativos que já faziam parte de sua rotina e em descobrir novas ferramentas para o tratamento do áudio e edição do material produzido. Pensando na comunidade de destino, ou seja, a comunidade do entorno da escola e pessoas entrevistadas, chegamos à conclusão de que uma playlist no *Youtube* seria a forma mais acessível de divulgação dos trabalhos. Assim foi criada a *playlist* **História Oral - Ano Letivo 2024**[11]**.**

Do ponto de vista da aprendizagem em pesquisas de modo geral, podemos notar um saldo positivo no sentido que tiveram de se organizar para a realização de tarefas duradouras. Além disso, experimentaram dificuldades comuns às pesquisas (em especial na área de História) como a dificuldade de acesso às fontes, a necessidade de adequação do objeto de estudo e formulação de questões investigativas. Ainda dificuldades específicas dos trabalhos em História Oral, tais como dificuldades de comunicação intergeracional, obstáculos em obter as informações dos entrevistados e a desenvolver soluções para problemas técnicos. Nossa postura de radical no sentido de não intervenção ao longo de todo projeto (se restringindo apenas às orientações do ponto de vista técnico e investigativo) favoreceu ao questionamento das suas escolhas, a problematização de questões, o trabalho

11 - História Oral - Ano Letivo 2024. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=aQ8EJJ26upA&list=PL3qPIU9V0x68pM-OWnpmu5S96OVt8bZXb. Acesso em: 09 de fev, 2025.

colaborativo e o fortalecimento da autonomia para lidar com problemas complexos das rotinas de pesquisas.

Do ponto de vista da literacia histórica, avaliamos que eles conseguiram acessar um passado possível, tanto no que tange aos objetos de estudo selecionados, quanto na escolha dos entrevistados. A predileção por entrevistar professores e colegas da escola revela não só uma estratégia para facilitar a produção de fontes orais, mas também a compreensão da historicidade presente a sua volta. Os ganhos pedagógicos no ensino de História e na compreensão da produção do seu conhecimento são extensos, além da compreensão das dinâmicas próprias da investigação em ciências humanas. Ao cabo da experiência, podemos afirmar que os estudantes passam a perceber a si mesmos e sua comunidade como sujeitos da História; desenvolveram uma percepção diferenciada do presente e suas relações com o passado; o uso da memória mobiliza a consciência histórica dando sentido à experiência, desenvolvem uma compreensão mais palpável do conceito de fonte histórica e a crítica necessária ao seu uso; estabelecem com maior clareza as relações entre a micro e a macro-História e desenvolvem uma melhor compreensão de como a comunidade faz parte da construção de suas identidades. Por fim, o uso de fontes orais quebra o mito da História cristalizada e imutável, o estudante compreende a História como uma ciência comprometida com a indagação e sua produção como tributária de seu próprio tempo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trabalhos desenvolvidos em sala de aula com História Oral suscitam várias dimensões e abrem espaço para discussões em vários âmbitos, ao final podemos extrair ricas e variadas reflexões. Contudo, cremos que o saldo maior se deve à compreensão por parte dos estudantes de que o conhecimento histórico é resultado de explicações e questionamentos tributários de seu próprio tempo, provisórias e contingentes. Projetos como o descrito rompem com a ideia de que o conhecimento histórico escolar precisa ser linear e orientado a uma visão única. A partir da produção dos trabalhos acreditamos ter contribuído para o desenvolvimento de uma ética que respeita as diferenças e facilita a compreensão das identidades nos processos de construção narrativa, que torna o presente histórico ao conseguirmos historicizar várias dimensões que o compõem.

Tomando a História Oral como metodologia e disciplina que valoriza os sentimentos, construímos narrativas em que todos são personagens históricos, o cotidiano e os grandes eventos canônicos se aproximam na medida em que se enlaçam garantindo sentido à vida

coletiva. Partindo do local, buscamos inserir a vida comunitária em contextos maiores que possibilitam análises das teias de relações. Deste modo, acreditamos revelar novos sentidos para a ciência histórica e uma compreensão mais apurada dos métodos de produção de conhecimento em ciências humanas.

Por parte do professor, a experiência nos leva a endossar as colocações de Selva Fonseca,

> [...] projetos de História Oral na educação básica pressupõem uma concepção de ensino de História que envolva a investigação, a pesquisa, a produção de saberes. O professor desempenha o papel de coordenador, o gestor das ações educativas, o mediador capaz de repensar, religar pesquisa e ensino, saberes e práticas. (Fonseca, 2016: 137).

Para garantir a operacionalidade, é preciso deixar que os estudantes ocupem o centro dos processos, também é necessário que o professor assuma uma postura crítica em relação às concepções de História hegemonizadas na academia e no ensino. Se faz necessário assumir uma postura pedagógica capaz de compreender e abrir espaço para que os movimentos sócio-históricos, as temporalidades, contradições e especificidades se representem sem que para isso tenhamos de perder de vista as teias de significados que entrelaçam as narrativas construídas com histórias mais abrangentes. Sem dúvida, uma aventura desafiadora, até por isso emocionante.

Como registro final, lamentamos o recuo da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais ao não dar prosseguimento com as disciplinas formuladas pelos professores da rede estadual para o catálogo de Eletivas de 2025, trazendo um número bem reduzido de possibilidades. Assim, tal experiência e outras tantas se tornam impossíveis para os próximos anos letivos.

REFERÊNCIAS

ALVES. M. **A importância da História Oral como metodologia de pesquisa.** IV Semana de História do Pontal. III Encontro de Ensino de História. Política, Gênero e Mídia na pesquisa e no Ensino de História. Universidade Federal de Uberlândia. 2016. Disponível em: https://eventos.ufu.br/sites/eventos.ufu.br/files/documentos/mariacristinasantosdeoliveiraalves.pdf. Acesso em: 16, nov, 2023.

BOM MEIHY, José Carlos Sebe. **Manual de História Oral**, 5ª Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

FERREIRA, Marieta M. **História, Tempo Presente e História Oral.** Topoi, Rio de Janeiro, dez, 2002, p. 314-332. Disponível em:https://www.scielo.br/j/topoi/a/fpGyHz8dRnk56XjcFGs736F/?format=pdfHYPERLINK "https://www.scielo.br/j/topoi/a/fpGyHz8dRnk56XjcFGs736F/?format=pdf&lang=pt"&HYPERLINK "https://www.scielo.br/j/topoi/a/fpGyHz8dRnk56XjcFGs736F/?format=pdf&lang=pt"lang=pt. Acesso em: 14 mar, 2024.

GUEDES-PINTO, Ana L. **Rememorando trajetórias da professora- alfabetizadora:** a leitura como prática constitutiva de sua identidade e formação profissionais. Campinas, Mercado de Letras, 2002.

PEREIRA, Adebiano. **Múltiplos olhares da Educação em Piau**. YouTube, 28, nov.2024. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=aQ8EJJ26upAHYPERLINK "https://www.youtube.com/watch?v=aQ8EJJ26upA&list=PL3qPIU9V0x68pM-OWnpmu5S96OVt8bZXb"&HYPERLINK "https://www.youtube.com/watch?v=aQ8EJJ26upA&list=PL3qPIU9V0x68pM-OWnpmu5S96OVt8bZXb"list=PL3qPIU9V0x68pM-OWnpmu5S96OVt8bZXb>. Acesso em: 09 de fev, 2025.

JOUTARD, P. **História oral:** balanço da metodologia e da produção nos últimos 25 anos. In: FERREIRA, M. M.; AMADO, J. (Org.). Usos e abusos da história oral. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998.

LEE, P. **Em direção a um conceito de literacia histórica.** Educar em Revista. Editora UFPR, Curitiba, p. 131-150, 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/DPFPv67KqKrWcc8nXWLBftM/. Acesso em 19 de jul, 2023.

MAUAD, A. M. **Memórias em movimento: a experiência com fontes orais e visuais do Laboratório de História Oral e Imagem da UFF.** In: RODEGHERO, C. S; GRINBERG, L; FROTSCHER, M. (Org's). História oral e práticas educacionais. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2016.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Catálogo de Eletivas 2024.** Belo Horizonte: SEE MG, 2023. Disponível em: https://www.educacao.mg.gov.br/documentos-legislacao/anexo-4-catalogo-de-eletivas/#gallery. Acesso em: 03 de fev, 2025.

AUTOR. **Manual de História Oral.** Núcleo de Estudos e Pesquisas Histórico-Geográfico de Piau. Disciplina de História Oral. V. 1. 2023. Disponível em:suprimido para não identificação do autor. Acesso em: 05 de fev. 2025.

PORTELLI, A.; JANINE RIBEIRO, T. M. T.; RIBEIRO FENELON, R. T. D. HISTÓRIA ORAL COMO GÊNERO. **Projeto História :** Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História, [S. l.], v. 22, 2012. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/10728 . Acesso em: 22 nov. 2023.

RODRIGUES DE SOUSA, F.; MORAIS GARCIA LIMA, L. **História oral e educação popular: reflexões sobre metodologia e práticas de pesquisa pautadas no diálogo e na escuta sensível.** História Oral, [S. l.], v. 25, n. 2, p. 135–152, 2022. DOI: 10.51880/ho.v25i2.1262. Disponível em: https://revista.historiaoral.org.br/index.php/rho/article/view/1262. Acesso em: 3 fev. 2025.

ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira. **"A gente é pessoa!": narrativas de mulheres trans sobre Direitos Humanos.** Tempo & Argumento, Florianópolis, v. 12, n. 29, jan./abr. 2020. Disponível em: https://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180312292020e0105. Acesso em: 24 out. 2021.

SANTHIAGO, Ricardo.; MAGALHÃES, Valéria. **História oral na sala de aula.** Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SANTHIAGO, Ricardo.; MAGALHÃES, Valéria. **Rompendo o isolamento:** reflexões sobre história oral e entrevistas à distância. Anos 90, Porto Alegre, v. 27, 2020. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/anos90/article/view/102266/58383. Acesso em: 9 out. 2021.

SCHIMIDT, M. A. **A Formação do professor de história no cotidiano da sala de aula.** In: BITENCOURT, Circe (org). Saber histórico na sala de aula. São Paulo: Contexto, 1998.

SCHMIDT, M. A.; CAINELLI, M.. **Ensinar História.** São Paulo: Scipione, 2004.

FONSECA, S. G. **História local e fontes orais:** uma reflexão sobre saberes e práticas de ensino de História. Revista de história oral, vol 09 pg.125 a 141, janeiro-junho de 2016. Disponível em: https://revista.historiaoral.org.br/index.php/rho/article/view/193/197. Acesso em: 12 de fev. 2025.

THOMPSON, Paul. **A Voz do Passado.** 2ª edição, São Paulo: Paz e Terra, 1998.

VIEIRA, A. V. L; FARIAS, J. História Oral; Experiências para o Ensino de História. XV Encontro Estadual de História do Ceará. Jul. 2016. Disponível em: https://uece.br/eventos/eehce2016/anais/trabalhos_completos/249-40016-30012017-101754.pdf. Acesso em: 17 de fev. 2024.

VIDAL, D. G. De Heródoto ao Gravador: Histórias da História Oral. **Resgate:** Revista Interdisciplinar de Cultura, Campinas, SP, v. 1, n. 1, p. 77–82, 2006. DOI: 10.20396/resgate.v1i1.8645455. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/resgate/article/view/8645455. Acesso em: 16 de nov. 2023.

ENTURMAÇÃO: relato de uma experiência exitosa

MARIA HILDA ROCHA TEIXEIRA[1]
http://orcid.org/0009-0001-1504-1281
mhildaemcdajf@gmail.com

THAISY CARVALHO DE OLIVEIRA[2]
http://orcid.org/0009-0008-1540-9825
thaisyo@gmail.com

RESUMO
Este relato tem como objetivo descrever o trabalho realizado nas turmas do 1º Ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Carlos Drummond de Andrade após a pandemia, apontando o caminho percorrido pelas professoras para que os alunos atingissem a hipótese de escrita esperada ao final do 2º Ano. Neste trajeto, foi utilizada a metodologia das sequências didáticas, a avaliação constante, através dos ditados conceituais e a busca por estratégias que colaborassem para o desenvolvimento dos alunos das turmas acompanhadas neste estudo. Como aporte teórico foram considerados os estudos de Soares(2023) e Grossi(2023), além do Projeto Político Pedagógico da escola. Os resultados mostraram que a enturmação contribuiu muito para o avanço dos estudantes, além de desafiar o professor a buscar novas estratégias para auxiliar o processo de escrita das crianças.

Palavras-chave: Alfabetização. Enturmação. Sequência Didática. Ditado Conceitual. Resultado.

ABSTRACT
This report aims to describe the work carried out in the 1st grade classes of Elementary School at the Carlos Drummond de Andrade Municipal School after the pandemic, pointing out the path taken by the teachers so that the students could reach the expected writing hypothesis by the end of the 2nd grade. In this path, the methodology of didactic sequences was used, constant assessment, through conceptual dictations and the search for strategies that collaborated with the development of the students in the classes monitored in this study. As theoretical support, the studies by Soares (2023) and Grossi (2023) were considered, in addition to the school's Political Pedagogical Project. The results showed that the grouping contributed greatly to the students' progress, in addition to challenging the teacher to seek new strategies to assist the children's writing process.

Keywords: Literacy. Integration. Didactic Sequence. Conceptual Dictation. Result.

1 - Professora na Escola Municipal Carlos Drummond de Andrade. Formada em Pedagogia pela Universidade Federal de Juiz de Fora/UFJF. Pós-graduada em Alfabetização e Letramento pela Universidade Cândido Mendes.
2 - Professora na Escola Municipal Carlos Drummond de Andrade. Formada em Pedagogia pela Universidade Federal de Juiz de Fora.

APRESENTAÇÃO

Apresentamos neste relato a experiência vivenciada em turmas de alfabetização, entre os anos de 2022 e 2023, pós pandemia, na Escola Municipal Carlos Drummond de Andrade, situada na Zona Norte da cidade de Juiz de Fora.

No ano de 2022, retornamos à escola com as atividades presenciais, após dois anos de adaptações devido à pandemia da COVID-19 e recebemos nas duas turmas do 1º Ano do Ensino Fundamental, alunos que não haviam frequentado a escola nos anos anteriores. Nos primeiros contatos com esses alunos, percebemos que tinham muitas dificuldades, desde o conhecimento do funcionamento da escola e para que ela serve até a identificação das letras do próprio nome.

A partir dessa constatação, tomamos ciência de que além de alfabetizar e letrar esses alunos, precisaríamos apresentá-los ao ambiente escolar, as regras de convivência com os demais colegas de turma, o respeito aos funcionários da escola, enfim, tudo aquilo que faz da escola um espaço democrático de aprendizagem, onde todos têm direitos e deveres. Portanto, organizamos o nosso trabalho escolhendo como metodologia a sequência didática, a aplicação de ditados conceituais e, para a organização do trabalho escolar, a Enturmação.

Nesse relato de experiência, apresentaremos um pouco desse percurso nas duas turmas de 1º Ano e, posteriormente nas turmas do 2º Ano, priorizando os resultados desse trabalho.

CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

A Escola Municipal Carlos Drummond de Andrade foi fundada em 04/06/88 e é denominada pela portaria 1578/90-SSE/MG de 09 de agosto de 1990. Está localizada na Rua Corjesu Simão Teixeira, nº 83, no bairro Nova Era 2, na cidade de Juiz de Fora, estado de Minas Gerais.

Atualmente a escola atende cerca de 100 crianças nas turmas de 1° e 2º períodos da Educação Infantil, sendo que o 1º período possui duas turmas, as quais funcionam no período da manhã, das 7 às 11 horas e o 2º período funciona na parte da tarde, das 13 às 17 horas. Atende, também, aproximadamente 260 alunos do 1º ao 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e 200 estudantes do 6º ao 9º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental e possui duas turmas de EJA (Educação de Jovens e Adultos), Fase V, VI, VII e VIII (multisseriada).

As salas das turmas do 1º e 2º Anos possuem *"Cantinhos de Leitura"* recém montados

com a verba recebida para tal finalidade, contendo: mobiliário para acomodação dos livros, tapete emborrachado, painel para identificação do local, fantoches e caixas plásticas para armazenamento destes materiais. As salas das turmas do 3º, 4º Anos possuem *"Cantinhos de Leitura"* constituídos de uma prateleira com livros e revistas diversas para uso livre dos alunos destas turmas.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A alfabetização como processo de aquisição da leitura e da escrita é um dos principais objetivos dos anos iniciais do Ensino Fundamental e para sua efetiva aquisição existem várias formas de se trabalhar.

Soares(2020), em seu livro Alfaletrar, traz com clareza a importância de se realizar atividades diagnósticas no decorrer do processo de alfabetização e letramento. Para a autora:

> Diagnósticos periódicos da aprendizagem, elaborados, aplicados, corrigidos pelas/os próprias/os professoras/es, guiam o processo de ensino. (Soares, 2020, p.13)

No decorrer do processo de alfabetização é perceptível as particularidades de cada aluno e se faz necessário que nós, enquanto professoras mediadoras, estejamos atentas aos caminhos necessários para que os alunos avancem quanto suas hipóteses de escrita, já que é importante que vençam cada etapa desse processo e se tornem alfabetizados e letrados.

> Quando alguém se alfabetiza, percorre uma longa trajetória à qual é dada o nome de psicogênese da alfabetização. Essa psicogênese se caracteriza por uma sequência de níveis de concepção sobre a leitura e a escrita. (Grossi, 2023, p. 51)

A Enturmação é uma forma de trabalhar com agrupamentos de alunos em etapas de hipótese de escrita e leitura próximos uns dos outros, na qual, o pensamento de um instiga o raciocínio do outro e, a partir das trocas de ideias e análise do que querem escrever, um e outro elaboram seus registros e avançam no processo de leitura e escrita.

No Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Municipal Carlos Drummond de Andrade, a Enturmação está descrita da seguinte forma:

> A Enturmação consiste no reagrupamento dos alunos de um mesmo ano escolar em três grupos distintos, em espaços diferentes, acompanhados por uma Professora Regente, por duas vezes semanais. O intuito é de proporcionar um trabalho voltado para as necessidades específicas dos alunos e alunas, privilegiando uma atenção especial àqueles que necessitam de maior apoio. Após avaliação diagnóstica e planejamento das ações do coletivo de professores das turmas, os alunos são direcionados aos grupos de Enturmação, nos quais têm oportunidades de experienciar metodologias interativas que favorecem sua aprendizagem, sem desconsiderar seus ritmos e privilegiando as habilidades já consolidadas. (Escola Municipal Carlos Drummond de Andrade, 2023)

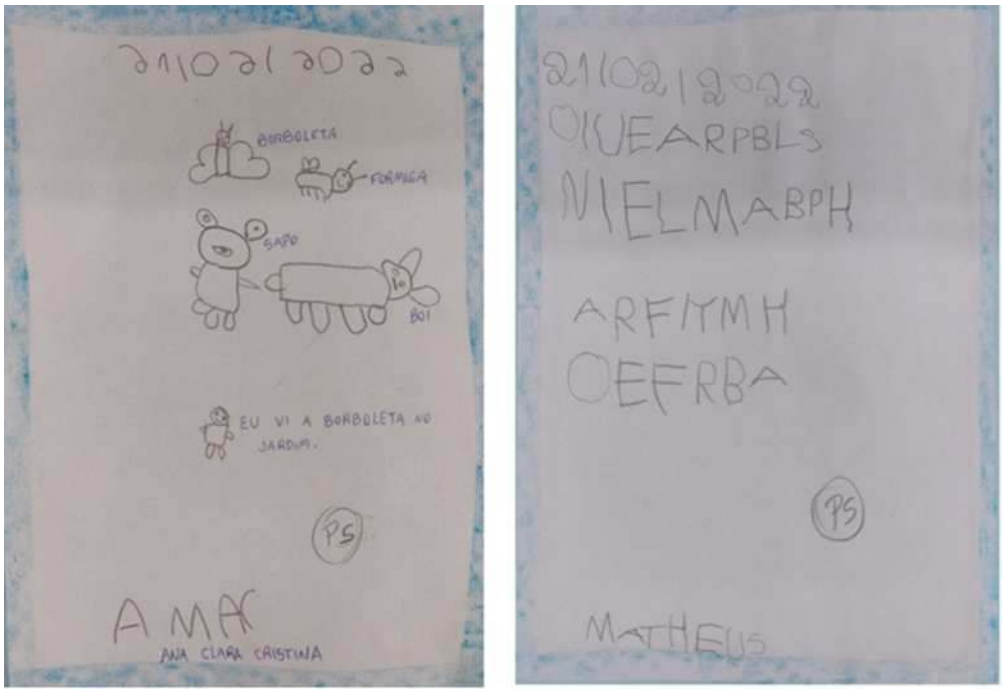
DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Trabalhamos em uma escola, onde muitos dos nossos alunos não têm acesso a um ambiente letrado em casa, os mesmos vão ter esse acesso a partir da entrada na escola, e, com a pandemia da Covid-19, esses alunos não frequentaram a Educação Infantil, vindo a ter acesso ao ambiente letrado a partir da chegada nas turmas do 1º ano do Ensino Fundamental em fevereiro de 2022.

Estávamos diante de um grupo de alunos que, a maioria não havia realizado as atividades que foram oferecidas pela escola no período pandêmico, o que agravou ainda mais o acesso ao letramento, além de não terem adquirido o comportamento escolar. Tínhamos um grande desafio pela frente, além de incluí-los num ambiente letrado, acolhedor, tínhamos que ensiná-los a se portarem na escola, pois não sabiam como era a organização mínima para estudar, desde o manuseio dos materiais individuais e coletivos, a pega no lápis, o localizar-se na sala de aula, o permanecer sentado na carteira ou na rodinha, o folhear dos cadernos e dos livros, o comportamento no refeitório, o deslocamento para a sala de aula e para outros ambientes escolares, além do respeito com o outro, já que alguns chegaram para nós com um comportamento infantilizado, com atitudes e falas de um bebê. Inclusive tínhamos uma aluna que levava a chupeta escondido da mãe e chupava disfarçando com o uso da máscara. Diante disso, nós, professoras, buscamos um planejamento que nos ajudasse a sanar essas questões.

Com o intuito de conhecer a maneira de pensar a escrita de nossos alunos, planejamos a aplicação do primeiro ditado conceitual. Definimos em conjunto o campo semântico a ser abordado: *"Animais"*. Iniciamos a realização do ditado conceitual em fevereiro de forma individual. Essa aplicação durou até março, pois o trabalho foi realizado individualmente, com todos os alunos, para isso contamos com as professoras: regente 2 e de ensino colaborativo que, assumiram as turmas para que as professoras regentes 1 fizessem esse trabalho.

Figura 1: Primeiros Ditados Conceituais realizados no 1º Ano - 2022



Fonte: Arquivo pessoal das autoras

O Ditado Conceitual é uma avaliação diagnóstica que, quando aplicada, individualmente, nos possibilita acompanhar, observar e analisar o comportamento do aluno, bem como sua linha de raciocínio, isso favorece a compreensão de como os alunos pensam a escrita. As orientações para sua aplicação e análise podem ser encontradas nas orientações enviadas pela Secretaria de Educação da Prefeitura de Juiz de Fora, intitulado "Avaliação diagnóstica (Ditado Conceitual)".

Durante a aplicação dos ditados conceituais, fomos observando e acompanhando o comportamento e o desempenho dos alunos, fizemos anotações que conduziram o nosso pensamento e conduta em relação a cada aluno, isso nos proporcionou organizar e guiar nosso proceder, quanto ao planejamento do trabalho a ser desenvolvido nas turmas de 1º ano.

Feita a análise de todos os primeiros ditados conceituais, organizamos uma planilha de acompanhamento[3] dos avanços na aprendizagem. Nessa planilha foram registrados a evolução dos alunos em cada ditado conceitual realizado ao longo do ano de 2022.

3 - Os nomes que aparecem na planilha são fictícios para proteger a identidade dos estudantes. As siglas significam: PS(pré-silábico),Scv(silábico com valor sonoro), A(alfabético).

Figura 2: Registro dos Ditados Conceituais realizados no 1º Ano - 2022



Fonte: Arquivo pessoal das autoras

Com essas planilhas em mãos, organizamos a divisão das duas turmas em três grupos de alunos, levando em consideração a hipótese de escrita de cada um. Essa organização do trabalho é denominada Enturmação, onde a professora regente 1 da turma A ficou com um grupo de alunos, a regente 1 da turma B com outro grupo e a regente 2 com o outro grupo.

A Enturmação acontecia todas as segundas e terças-feiras de 13h às 15h40. Nesses dois dias, desenvolvemos atividades das sequências didáticas, iguais, porém com uma abordagem sempre adequada ao nível de hipótese de escrita de cada grupo de alunos.

Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o trabalho pedagógico é realizado por meio da metodologia das Sequências Didáticas, as quais são construídas tendo os livros de literatura como base para a elaboração e desenvolvimento de diversas atividades que objetivam a alfabetização e letramento dos alunos deste segmento. Os livros de literatura também são utilizados em momentos de leitura para deleite e para manuseio dos alunos de forma livre e intuitiva.

Dessa forma, o nosso trabalho de alfabetização tinha como fio condutor a sequência didática, onde partíamos de um livro literário que abordasse assuntos que nós, professoras, entendíamos pertinentes às turmas a partir de nossas observações e do contexto em que as turmas se encontravam.

A primeira sequência didática que abordamos foi com o livro literário "Nomes" de Gilda Meireles, Editora Franco, a fim de trazer aos alunos uma reflexão sobre suas identidades e de se reconhecerem como indivíduos únicos, porém pertencentes a um todo que é a sociedade. A partir de seus nomes e os nomes das personagens da história, fomos construindo com eles esse reconhecimento, elaboramos com eles as regras das turmas, onde eles mesmos

conduziram o processo opinando e estabelecendo o que era certo ou errado acontecer no ambiente escolar.

Com intuito de estabelecer uma parceria entre a escola e a família e explicarmos para estas qual era a real situação das turmas do 1º Ano, resolvemos transformar o resultado registrado na planilha anterior em dois gráficos: de coluna e de pizza, e os apresentamos na 2ª Reunião de Pais do ano de 2022.

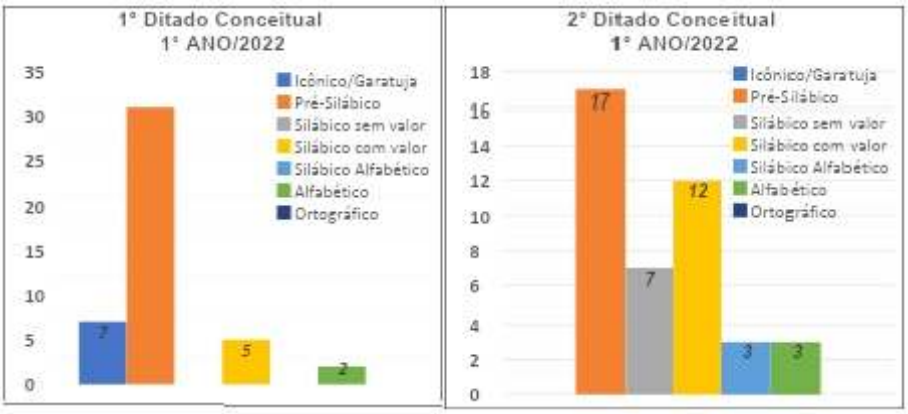
Explicamos às famílias que seria necessário um apoio vindo de casa, a fim de que os alunos atingissem o nível esperado para alunos de 1º Ano, que seria, no mínimo, o nível de escrita alfabético ao final do ano.

Aproveitamos a oportunidade e pactuamos algumas posturas e condutas das famílias com os alunos em casa e ao enviá-los para a escola, condutas essas que iam desde colocar o nome nos materiais, a fazer as tarefas de casa, diariamente e vir à aula, todos os dias.

Continuamos o trabalho com as sequências didáticas, nos meses seguintes trabalhamos com atividades relacionadas às histórias **"O Pato e o Sapo"** de Sonia Junqueira – Editora Ática, **"O dia em que um super-herói visitou a minha casa"** de Sônia Junqueira – Editora Atual, **"Perigoso"** de Tim Warnes – Editora Ciranda Cultural, **"A mala maluca da vovó Zenilda"** de Ellen de Paula Moreira Abreu – Editora Letraria, **" Varinha de imaginar"** de Marco Antônio Ponce – Editora Compor.

Em junho, realizamos, novamente, um ditado conceitual, cujo campo semântico foi "Doce". Confeccionamos os gráficos com o resultado obtido pelos alunos e apresentamos às famílias ao lado dos gráficos referentes ao 1º Ditado Conceitual, lado a lado, a fim de facilitar a visualização do avanço alcançado neste período de tempo.

Figura 3 - Gráficos com os resultados do 1º e do 2º Ditado Conceitual do 1º Ano - 2022

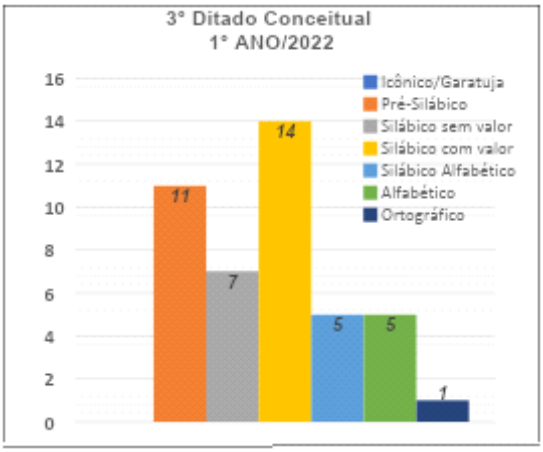


Fonte: Arquivo pessoal das autoras

Nesta apresentação, os pais perceberam que não tínhamos mais alunos registrando a escrita por meio de desenhos, garatujas ou similares, nem tão pouco usando números para fazer esse registro; perceberam ainda, que dos 31 alunos pré-silábicos do início do ano, restavam apenas 17 nesta etapa. Destacamos, também, que 3 alunos já se encontravam no nível alfabético, meta final do 1º ano e outros 3 alunos já haviam superado essa etapa, e se preocupavam com a maneira correta de se escrever as palavras, se encontrando no nível ortográfico de escrita.

Em setembro, aplicamos outro Ditado Conceitual no qual o campo semântico foi: "Meios de Transporte" e apresentamos o resultado às famílias.

Figura 4: Gráfico com o resultado do 3º Ditado Conceitual do 1º Ano - 2022



Fonte: Arquivo pessoal das autoras

Nessa apresentação, as famílias puderam perceber a diminuição dos alunos em nível de escrita pré-silábico e o aumento nos outros níveis de escrita, bem como a flutuação dos alunos que se encontravam nas hipóteses de escrita alfabético e ortográfico que somados seriam 6, mas, na etapa anterior estavam divididos entre 3 alfabéticos e 3 ortográficos.

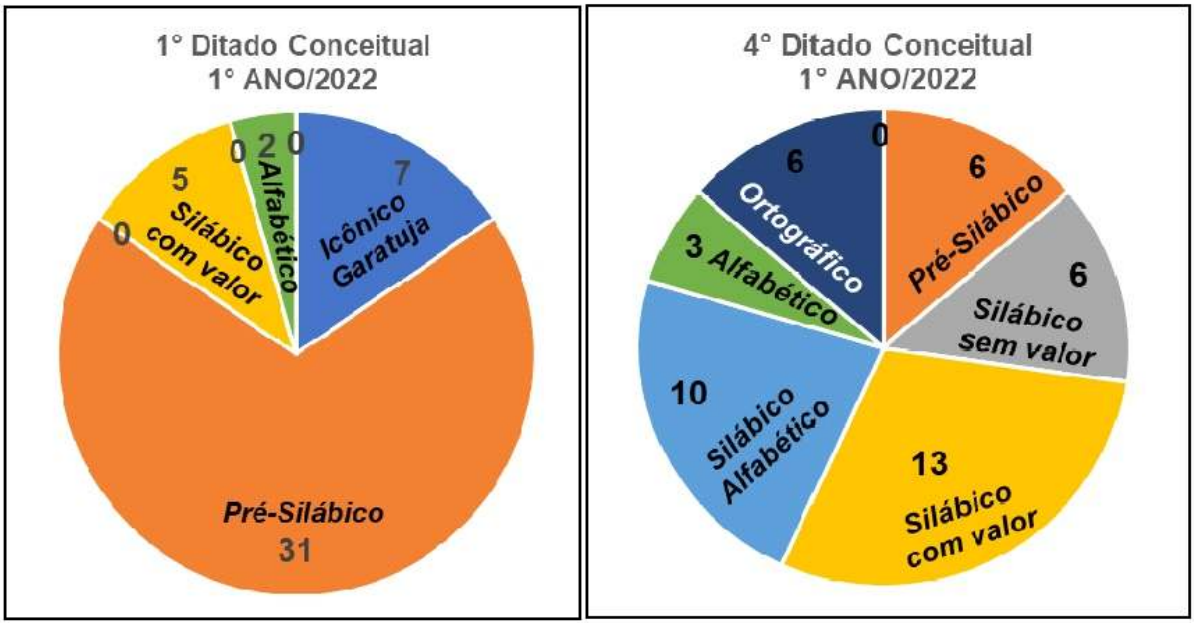
Há que se ressaltar que nosso trabalho era constantemente revisado e reorganizado, pois nos reunimos para planejamento semanalmente e partilhamos nossas angústias e desafios e sempre que achávamos conveniente, reorganizávamos os grupos da enturmação de forma que tivessem um acompanhamento de uma outra professora, pois as vezes isso se fazia necessário para oportunizar o desenvolvimento e avanço dos alunos.

No ano de 2022, após aplicação e análise do último Ditado Conceitual, no qual o campo semântico foi *"Frutas"*, tivemos mais uma apresentação dos gráficos, no mês de dezembro e, neste momento, comparamos os resultados do início do ano de 2022 com o do

final do mesmo ano, após dez meses de trabalho, o que tínhamos conseguido com nossos alunos.

Colocados, então lado a lado, os gráficos de fevereiro/2022 e dezembro/2022, nem nós, professoras da turma, acreditávamos em quanto havíamos conseguido avançar com estes alunos.

Figura 5: Gráficos com os resultados do 1º Ditado Conceitual e do 4º Ditado do 1º Ano - 2022



Fonte: Arquivo pessoal das autoras

Na nossa escola, a proposta de trabalho, que consta no Projeto Político Pedagógico, com as turmas do primeiro ano é que, ao avançarem para o segundo ano do ensino fundamental, continuem com as mesmas professoras. Chegamos, então, em 2023 com os mesmos alunos, o que favoreceu bastante a organização do nosso trabalho, pois já conhecíamos grande parte dos alunos e de suas famílias.

Em fevereiro de 2023, iniciamos o trabalho com as turmas do 2º ano já aplicando o primeiro Ditado Conceitual no qual, o campo semântico foi: "Animais". Após análise dos ditados, organizamos os grupos para a enturmação e além disso estruturamos o nosso trabalho com as sequências didáticas.

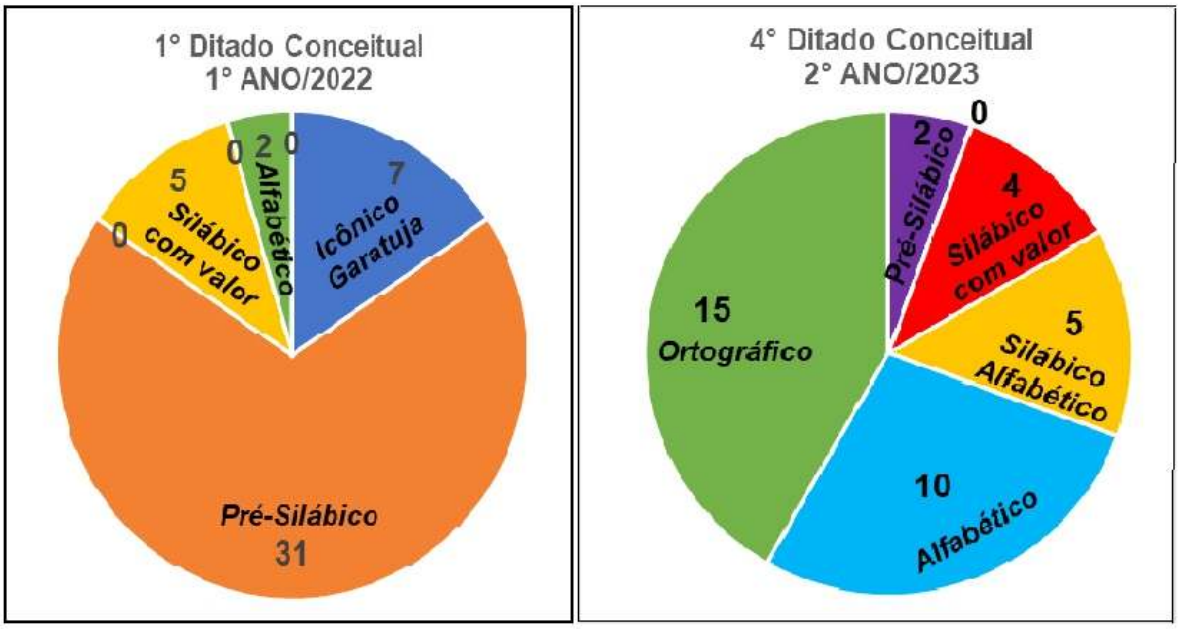
A primeira sequência didática de 2023 foi com o livro de literatura **"Cartinhas para a mala maluca da vovó Zenilda"**, de Ellen de Paula Moreira Abreu – Editora Letraria, e as que se seguiram, foram baseadas nos seguintes livros literários: **"O aniversário do Senhor**

Alfabeto", de Amir Piedade – Editora Cortez, **"A caligrafia de Dona Sofia"**, de André Neves – Editora Paulinas, **"A festa no céu"**, de Ângela Lago, **"Amigos"** de Helme Heine- Editora Ática, **"A menina bonita do laço de fita"** de Ana Maria Machado – Editora Ática.

No ano de 2022, registramos os resultados dos ditados conceituais em uma planilha de acompanhamento dos avanços na aprendizagem, agora com os resultados obtidos ao longo de 2023. Transformamos essas informações em gráficos e apresentamos às famílias a cada etapa.

Em cada etapa, maior era o convencimento das famílias de que o trabalho realizado na escola e o apoio recebido de casa, estavam dando resultado e foi assim que ao final do ano de 2023, apresentamos o resultado final do trabalho realizado ao longo desses dois anos. Colocamos lado a lado os gráficos com os resultados do 1º Ditado Conceitual de 2022 e com o resultado do 4º Ditado Conceitual de 2023 e, felizes pelo trabalho que realizamos e pela entrega feita aos nossos alunos, à escola, e às suas famílias.

Figura 6: Gráficos dos resultados do 1º Ditado Conceitual do 1º Ano/2022 e 4º Ditado Conceitual do 2º Ano/2023



Fonte: Arquivo pessoal das autoras

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho com a Enturmação na Escola Municipal Carlos Drummond de Andrade já era realizado desde 1999, quando a escola foi organizada por ciclos de formação, desde então, as professoras conseguiram perceber o avanço no processo de alfabetização dos alunos, mas, até o momento, não havia sido feita uma análise detalhada dos dados sobre o ditado conceitual de turmas específicas, com um intervalo pequeno entre os ditados e com as observações feitas no mesmo grupo de alunos.

Entre os anos de 2022 e 2023, o trabalho desenvolvido ficou mais claro de ser visualizado, quando decidimos, a partir dos dados e de nossa análise, fazer um estudo, também, em parceria. A motivação para esta ação, foi o desejo de compartilhar uma experiência que já dá certo há muito tempo na escola e mostrar a comprovação do efetivo resultado da "Enturmação" trazendo não só os dados, mas nossa análise enquanto professoras das turmas, juntamente com as intervenções que utilizamos para o avanço dos estudantes.

O trabalho de alfabetização não se encerrou com o término do 2º Ano do Ensino Fundamental, os alunos ainda têm muito a aprender e a realizar na escola, mas, seguem confiantes de que são capazes de aprender e conhecedores do funcionamento e ganho que têm com a Enturmação, que continuará até o 5º Ano.

REFERÊNCIAS

ESCOLA MUNICIPAL CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE. **Projeto Político Pedagógico.** Juiz de Fora. 2023.

GROSSI, Esther Pillar. **Didática dos níveis pré-silábicos.** Rio de Janeiro: Paz e terra, 2023.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DA PREFEITURA DE JUIZ DE FORA. **Avaliação Diagnóstica** (Ditado Conceitual). Juiz de Fora, s/d.

SOARES, Magda. **Alfaletrar:** toda criança pode aprender a ler e a escrever. 1. ed., 6ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2023.

A MÚSICA COMO MEDIADORA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE UM ESTUDANTE NÃO ORALIZADO COM TEA EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: um relato de experiência pedagógica

SABRINA HENRIQUE MOREIRA ZANCANELLI[1]
https://orcid.org/0009-0005-0331-5459
zancanellisabrina@gmail.com

CHRYSTIANE PINHEIRO BARREIROS[2]
https://orcid.org/0009-0009-5446-789x
chryspinheiro@hotmail.com

RESUMO
Este relato apresenta uma experiência pedagógica desenvolvida com um estudante da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e não oralizado, matriculado no 2º ano do Ensino Fundamental I em uma escola pública de Juiz de Fora/MG. A intervenção foi estruturada a partir da observação comportamental do aluno e da identificação de seu interesse por músicas infantis, utilizadas como instrumento de mediação no processo de alfabetização. A proposta teve como foco principal o desenvolvimento da consciência fonológica, da construção de frases e da autonomia no uso da linguagem escrita. A experiência revelou o potencial transformador da música como ferramenta pedagógica no contexto da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Palavras-chave: música, alfabetização, educação inclusiva, consciência fonológica, autismo.

ABSTRACT
This report presents a pedagogical experience developed with a Special Education student, diagnosed with Autism Spectrum Disorder (ASD) and not oralized, enrolled in the 2nd year of Elementary School I at a public school in Juiz de Fora/MG. The intervention was structured based on observing the student's behavior and identifying his interest in children's songs, used as a mediation tool in the literacy process. The main focus of the proposal was the development of phonological awareness, sentence construction and autonomy in the use of written language. The experience revealed the transformative potential of music as a pedagogical tool in the context of Special Education from the perspective of Inclusive Education.

Keywords: music, literacy, inclusive education, phonological awareness, autism.

RESUMEN
Este informe presenta una experiencia pedagógica desarrollada con un alumno de Educación Especial, diagnosticado con Trastorno del Espectro Autista (TEA) y no oralizado,

1 - Mestranda em Ciências da Educação pela FICS (Facultad Interamericana de Ciencias Sociales), Especialista em Gestão Educacional FEAP (Fundação Educacional Além Paraíba), Licenciada em Normal superior (FEAP), Professora da Rede Municipal de Juiz de Fora-MG.

2 - Mestranda em Ciências da Educação pela FICS (Facultad Interamericana de Ciencias Sociales), Especialista em Alfabetização e Linguagem (UFJF) e Educação Especial (Faculdade única) e Licenciada em Pedagogia (UFJF), Professora da Rede Municipal de Juiz de Fora-MG.

matriculado en el 2º año de la Enseñanza Fundamental I en una escuela pública de Juiz de Fora/MG. La intervención se estructuró a partir de la observación del comportamiento del alumno y de la identificación de su interés por las canciones infantiles, utilizadas como herramienta de mediación en el proceso de alfabetización. El foco principal de la propuesta fue el desarrollo de la conciencia fonológica, la construcción de oraciones y la autonomía en el uso del lenguaje escrito. La experiencia reveló el potencial transformador de la música como herramienta pedagógica en el contexto de la Educación Especial desde la perspectiva de la Educación Inclusiva.

Palabras clave: música, alfabetización, educación inclusiva, conciencia fonológica, autismo.

1. APRESENTAÇÃO

Este trabalho apresenta uma experiência pedagógica voltada ao processo de alfabetização de um estudante não oralizado, pertencente ao público-alvo da Educação Especial e com diagnóstico de "Transtorno do Espectro Autista" TEA. A intervenção ocorreu em uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental I, em um ambiente desafiador que exigiu adaptações e criatividade por parte da equipe pedagógica.

O estudante não se comunicava oralmente de forma espontânea, não demonstrava interesse por atividades tradicionais, mesmo quando adaptadas, além de apresentar sensibilidade auditiva e sensorial acentuada. Rejeitava o uso de lápis ou caneta, bem como atividades impressas, que precisavam ser transformadas em tarefas de colagem. Em razão disso, os jogos pedagógicos, letras do alfabeto móveis e recursos digitais foram incorporados de forma lúdica como forma de mediação.

A equipe pedagógica, observando atentamente os comportamentos do estudante, identificou que ele balbuciava trechos de músicas infantis. A partir dessa constatação, surgiu a proposta de utilizar a música como ponto de partida para trabalhar habilidades de linguagem, consciência fonológica e escrita, respeitando seu ritmo e interesses.

2. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA E DA TURMA

A escola em questão está situada na região nordeste, considerado um bairro tradicional e familiar de Juiz de Fora. A escola atende alunos da Educação Infantil ao 9º ano do Ensino Fundamental com cerca de 650 alunos, ofertando parte da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I e todas as turmas do Ensino Fundamental II no turno da manhã e o restante das turmas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I à tarde. A escola conta com uma equipe diretiva composta por direção, vice-direção e dois coordenadores, um para o turno da manhã e outro para o turno da tarde. A escola dispõe de uma quadra esportiva,

área recreativa, parquinho, sala de leitura, sala de informática, sala da direção, secretaria, sala dos professores com banheiro, refeitório, cozinha, quatorze salas de aula, dois banheiros para os estudantes (feminino e masculino) e sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE). A turma incluída neste relato de experiência é uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental I.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A alfabetização de estudantes com deficiência, especialmente daqueles que não se comunicam oralmente, demanda estratégias pedagógicas que vão além do modelo tradicional de ensino, exigindo criatividade, sensibilidade e o uso de múltiplas linguagens. Nesse contexto, a música apresenta-se como um recurso didático potente, capaz de despertar o interesse, favorecer a comunicação e desenvolver habilidades cognitivas, linguísticas e emocionais.

Segundo Vygotsky (1991), o desenvolvimento da linguagem e do pensamento ocorre por meio da mediação social, sendo a interação com o outro e com os instrumentos culturais — como a música — fundamentais para a internalização de conceitos e significados. No caso de crianças com deficiência, especialmente com o Transtorno do Espectro Autista (TEA), a mediação deve considerar seus modos singulares de perceber e interagir com o mundo.

A música, ao ser inserida no ambiente educacional, contribui não apenas para o desenvolvimento da sensibilidade estética, mas também para o avanço na aquisição da linguagem escrita. Fonterrada (2008) destaca que a musicalização favorece a percepção auditiva, a memória, o ritmo, a concentração e a atenção, habilidades essenciais para o processo de alfabetização. Além disso, o caráter lúdico e afetivo da música facilita a aproximação dos alunos às atividades escolares, criando um ambiente acolhedor e motivador.

O conceito de consciência fonológica, central para o desenvolvimento da leitura e da escrita, refere-se à habilidade de perceber e manipular os sons da fala — como rimas, sílabas e fonemas — de maneira intencional. De acordo com Morais (2006), essa consciência pode ser desenvolvida por meio de atividades que envolvam escuta atenta, segmentação silábica, identificação de sons iniciais e finais, e substituição de fonemas. A música, ao apresentar estrutura rítmica e repetição sonora, constitui um excelente instrumento para promover esse tipo de habilidade, especialmente junto a crianças que enfrentam barreiras na comunicação oral.

No campo da Educação Inclusiva, Mantoan (2006) defende que o ensino deve ser

adaptado às necessidades de cada estudante, valorizando suas potencialidades e oferecendo múltiplas formas de acesso ao conhecimento. O uso da música como estratégia pedagógica no processo de alfabetização de um aluno não oralizado exemplifica essa abordagem, pois permite que o estudante atue como protagonista de sua aprendizagem, mesmo sem utilizar a linguagem oral convencional.

Além disso, a proposta dialoga com os princípios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que orienta o trabalho pedagógico com foco no desenvolvimento integral dos alunos e na valorização da diversidade. Ao promover atividades que respeitam o ritmo, os interesses e as singularidades do aluno com deficiência, a prática relatada reforça o compromisso com uma educação equitativa, significativa e acessível a todos.

Portanto, ao articular teoria e prática, a presente experiência confirma que o uso da música na alfabetização do estudante não oralizado pode promover avanços reais no processo de construção da linguagem escrita, além de fortalecer vínculos afetivos e proporcionar vivências de sucesso escolar, tão importantes para o desenvolvimento global desses estudantes.

4. DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

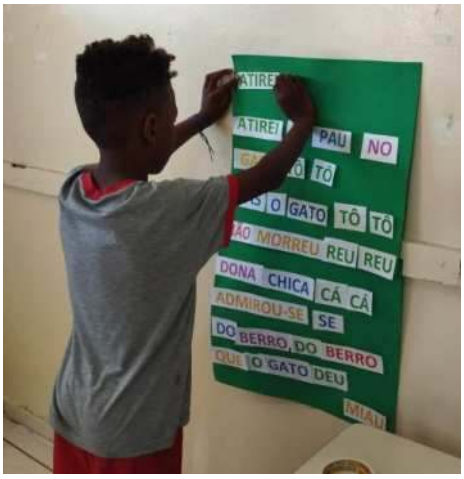
A proposta pedagógica foi implementada a partir do mês de abril, após diversas tentativas de intervenção junto a um estudante público da educação especial com laudo de Transtorno do Espectro Autista" (TEA), não oralizado, que demonstrava sensibilidade ao uso do lápis e resistência ao manuseio de folhas impressas com atividades adaptadas. Inicialmente, os recursos utilizados restringiam-se a jogos pedagógicos e a um alfabeto móvel de madeira, devido à rejeição do aluno a determinados materiais escolares.

Ao longo do tempo, observou-se que o discente, que será referido neste relato como Pedro (nome fictício), apresentava interesse pelas cantigas entoadas no ambiente escolar, especialmente durante os momentos de rotina e brincadeiras entre os colegas. Embora não verbalizasse as letras, Pedro emitia sons semelhantes e acompanhava com precisão o ritmo e a melodia das músicas, demonstrando forte sensibilidade musical.

Com base nessa observação, a letra da cantiga de maior interesse do aluno foi impressa e afixada nas proximidades de sua carteira, com o intuito de ampliar os estímulos visuais e auditivos. Durante as aulas, sempre que o estudante iniciava a melodia ou emitia sons associados à canção, a professora recorria ao painel com a letra, acompanhando o ritmo ao apontar palavra por palavra. Essa prática favoreceu a associação entre os sons

emitidos e os grafemas correspondentes, e o discente passou a demonstrar crescente atenção aos movimentos realizados, iniciando o reconhecimento visual de palavras.

Imagem 1 – Confecção do painel da primeira música trabalhada



Fonte: Arquivo das autoras.

Como etapa seguinte, a música foi segmentada em frases e reproduzida por meio de cartões móveis plastificados. Esses elementos foram organizados sequencialmente em um painel com velcro, o que possibilitou ao estudante a manipulação dos fragmentos textuais e a reconstrução visual da canção. Com o tempo, Pedro passou a participar ativamente da ordenação das frases e da montagem no painel.

Imagem 2 – Aluno manuseando as palavras da música



Fonte: Arquivo das autoras.

Posteriormente, as intervenções passaram a focar em palavras isoladas retiradas da cantiga. Espalhadas sobre a carteira ou no chão, essas palavras eram reorganizadas pelo mesmo, especialmente durante os momentos em que ele cantarolava espontaneamente, permitindo a reconstrução das frases observadas no painel fixado. Na sequência, as

atividades passaram a abordar as sílabas, utilizando colagens e jogos de associação.

Com a consolidação do reconhecimento de palavras e sílabas vinculadas às cantigas de seu interesse, foram introduzidas novas expressões com forte valor afetivo e relevância pessoal, como nomes de familiares e brinquedos, além de frases do cotidiano escolar como: "mamãe está chegando", "hora do parquinho" e palavras como "brincar", "banheiro" e "mamãe".

O desenvolvimento da consciência silábica e da relação entre fonemas e grafemas permitiu que Pedro avançasse para a formação de novas palavras e pequenas frases. Até o mês de outubro, já demonstrava capacidade de escrever de forma autônoma por meio da colagem e ordenação dos materiais silábicos plastificados as letras das músicas trabalhadas e outras palavras pertencentes ao seu cotidiano, evidenciando a apropriação do princípio alfabético.

5. AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS

A experiência relatada demonstra que a música pode ser uma ponte poderosa entre o universo interno de crianças não oralizadas e o mundo simbólico da linguagem escrita. O uso das cantigas como ferramenta de mediação permitiu respeitar o tempo e o modo de aprender do estudante, favorecendo sua inclusão e progresso no processo de alfabetização. A partir de estímulos sonoros e visuais vinculados ao seu interesse, foi possível promover avanços significativos na construção da consciência fonológica, na percepção dos grafemas e na apropriação do princípio alfabético.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mais do que resultados objetivos, a prática revelou a importância de um olhar sensível e atento às potencialidades de cada estudante, buscando estratégias inovadoras e afetivas. A música, associada ao jogo, à imagem e ao movimento, mostrou-se um caminho eficaz para promover a autonomia e o protagonismo de um estudante que, até então, permanecia à margem do processo.

Além disso, a experiência reforça a importância de práticas pedagógicas que considerem os múltiplos modos de expressão das crianças, sobretudo aquelas que enfrentam barreiras para a comunicação. A valorização de elementos do cotidiano escolar e o uso de materiais manipuláveis e visualmente acessíveis contribuíram para ampliar a participação do estudante, respeitando sua singularidade.

Por fim, compreende-se que a inclusão escolar não se resume à presença física em sala de aula, mas exige a construção de percursos de aprendizagem significativos, que dialoguem com os interesses e as formas de expressão de cada estudante. Essa experiência mostra que, quando o educador assume uma postura investigativa e sensível, é possível transformar desafios em possibilidades pedagógicas concretas, promovendo o direito de todos à educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

FERREIRO, Emília. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

GONZÁLEZ, María Elena; PADILLA, Silvia. **A música na alfabetização e no letramento.** Revista Educação e Linguagem, v. 17, n. 29, p. 185-204, 2014.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

MENEZES, Ilka Sant'Anna; CÉSAR, Maria da Graça. **Educação inclusiva: um debate para a escola.** São Paulo: Cortez, 2015.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** São Paulo: Summus, 2005.

SOUZA, Diogo (Org.). **Educação inclusiva e os direitos das pessoas com deficiência.** São Paulo: Moderna, 2012.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança.** São Paulo: Martins Fontes, 1941.

HISTÓRIAS QUE CRUZAM FRONTEIRAS E CONECTAM CORAÇÕES

MIRIÃ TEIXEIRA VIEIRA[1]
https://orcid.org/0009-0005-0030-8085
miriapeg@gmail.com

Resumo
O projeto "Histórias que cruzam fronteiras e conectam corações" foi desenvolvido ao longo do ano de 2024 na Escola Municipal Professora Eunice Alves Vieira, em celebração aos seus 20 anos. Teve como objetivo geral promover o diálogo sobre identidade, pertencimento e diversidade cultural, valorizando as trajetórias dos alunos e suas famílias, com atenção especial às crianças migrantes venezuelanas. O marco teórico apoiou-se em autores como Bakhtin, Libâneo, Candau, Colomer e Fleuri, que destacam a linguagem, a interculturalidade e o papel da escola como espaço de formação integral. A experiência pedagógica foi mediada pela literatura infantil e incluiu rodas de conversa, leitura de obras como Travessias e A menina que abraça o vento. Os principais resultados alcançados foram o fortalecimento de vínculos, o estímulo à empatia e à escuta ativa, além do desenvolvimento de competências socioemocionais e de expressão oral e escrita, consolidando a escola como espaço de acolhimento e valorização da diversidade.

Palavras-chave: Educação Intercultural. Identidade. Literatura Infantil. Pertencimento

Resumen
El proyecto "Historias que cruzan fronteras y conectan corazones" se llevó a cabo durante el año 2024 en la Escuela Municipal Profesora Eunice Alves Vieira, en conmemoración de sus 20 años. Su objetivo general fue fomentar el diálogo sobre identidad, pertenencia y diversidad cultural, valorando las trayectorias de los estudiantes y sus familias, con especial atención a los niños migrantes venezolanos. El marco teórico se basó en autores como Bajtín, Libâneo, Candau, Colomer y Fleuri, que destacan el lenguaje, la interculturalidad y la escuela como espacio de formación integral. La experiencia pedagógica fue mediada por la literatura infantil e incluyó círculos de diálogo, lectura de obras como Travessias y La niña que abraza el viento, elaboración de carteles, maquetas y una "maleta simbólica". Los principales resultadosfueron el fortalecimiento de vínculos, el estímulo a la empatía y a la escucha activa, así como el desarrollo de habilidades socioemocionales y de expresión oral y escrita, consolidando a la escuela como un espacio de acogida y valorización de la diversidad.

Palabras clave: Educación intercultural. Identidad. Literatura infantil. Pertenencia

1. APRESENTAÇÃO

O presente relato descreve uma experiência pedagógica desenvolvida ao longo do ano de 2024, tendo como ponto de partida a celebração dos 20 anos da Escola Municipal Professora Eunice Alves Vieira. Para marcar essa data tão significativa, foi concebido um

1 - Professora efetiva da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora. Especialização em Mídias na Educação (UFSJ) e em Ensino de estudantes com deficiência na Educação Inclusiva (UFJF). Graduação em Pedagogia (CES/JF) com experiência nas áreas de Artes e Literatura Infantil.

projeto especial, com o tema "Histórias que cruzam fronteiras e conectam corações", que buscou valorizar memórias, vivências e identidades dos estudantes, reconhecendo a pluralidade de histórias que constroem o dia a dia da escola, composta por crianças oriundas de diferentes localidades e culturas.

O fluxo migratório nos últimos anos vem intensificando a presença de crianças venezuelanas na comunidade escolar, trazendo novos desafios e, sobretudo, ricas oportunidades de aprendizado coletivo. Ao ingressarem na escola, esses alunos trazem consigo memórias afetivas, experiências anteriores em instituições de ensino e narrativas marcadas por deslocamentos e adaptações.

A língua materna, o espanhol, se destaca como uma das primeiras diferenças notadas pelos colegas, mas, à medida que os alunos venezuelanos compartilhavam suas histórias e vivências, tornava-se evidente que as distinções iam muito além do idioma — elas se refletiam também em valores, hábitos e perspectivas que enriqueciam o convívio escolar. Ao abrir espaço para que as crianças venezuelanas expressassem suas trajetórias e integrassem suas identidades ao ambiente escolar, a escola reafirmava seu compromisso com a valorização da diferença e com a construção de um espaço verdadeiramente inclusivo e acolhedor.

Surgiu então, uma proposta fundamentada na literatura infantil, sendo esta utilizada como fio condutor das atividades e vivências, possibilitando o desenvolvimento de ações significativas que fomentassem o diálogo sobre identidade, pertencimento e diversidade cultural.

Por meio de discussões, produções artísticas, apresentações e trocas afetivas foi possível criar um ambiente acolhedor, em que cada criança se sentisse reconhecida, ouvida e representada. O trabalho buscou, assim, construir pontes entre experiências individuais e coletivas, reforçando o papel da escola como espaço de convivência, inclusão e construção de sentidos para a vida em sociedade.

2. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA E DA TURMA

Este relato compartilha a trajetória de uma ação pedagógica realizada na Escola Municipal Professora Eunice Alves Vieira. Localizada no bairro Barbosa Lage, na zona norte da cidade de Juiz de Fora (MG), a escola é um importante espaço de aprendizagem, convivência e construção de vínculos da comunidade local, acolhendo crianças de diversas origens e trajetórias.

As atividades descritas foram desenvolvidas com duas turmas do 3º ano do Ensino Fundamental, cada uma composta por aproximadamente 23 alunos, com idades entre 8 e 10 anos. A maioria desses estudantes reside no bairro Barbosa Lage e em suas proximidades, frequentando a escola desde os anos iniciais da Educação Infantil e mantendo uma relação de pertencimento com a instituição.

Entre os alunos das turmas, há também a presença de crianças migrantes advindas da Venezuela, que chegaram recentemente ao Brasil. Sua inclusão no ambiente escolar tem representado um exercício de acolhimento, respeito à diversidade cultural e construção de uma convivência mais rica e significativa entre os estudantes.

As propostas realizadas ao longo do projeto buscaram integrar os saberes dos alunos, valorizar suas histórias e promover experiências que fortalecessem o sentimento de identidade, pertencimento e cidadania, especialmente, em um ano tão simbólico para a escola.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O projeto, desenvolvido junto aos alunos, parte de uma concepção de educação que compreende o estudante como sujeito ativo, protagonista de sua história e integrante de uma comunidade escolar plural, marcada por múltiplas identidades e vivências culturais (Candau, 2013).

A linguagem, neste contexto, é concebida em constante construção e reconstrução. Sob a perspectiva de Bakhtin (1992), ler é participar de um diálogo vivo com o mundo. A linguagem e o pensamento se entrelaçam na experiência humana e possibilitam a interação com o outro, com os textos e com a realidade. Como afirma o autor, "a vida é dialógica por natureza" (p.48), assim, a palavra é o espaço privilegiado dessa troca, na qual o sujeito se envolve integralmente — com o corpo, a mente, os sentimentos e suas ações.

Esse entendimento embasa a escolha da literatura como ponto de partida para o desenvolvimento das ações do projeto. Os textos literários, além de promoverem o encantamento e o prazer da leitura, tornam-se pontes para o diálogo, a escuta e a expressão das experiências individuais e coletivas dos estudantes, valorizando suas identidades e histórias.

Teresa Colomer (2007) destaca a dimensão social da leitura ao refletir sobre sua prática compartilhada. Para a autora, os textos literários não se limitam a uma experiência isolada; ao serem partilhados, transformam-se em espaços de diálogo coletivo que

fortalecem identidades e histórias pessoais. Esse processo ocorre desde a recepção individual da obra até sua integração em um contexto coletivo que a interpreta, discute e atribui sentidos.

Libâneo (2000) contribui para esse olhar ao afirmar que a educação é composta por um conjunto de processos e estruturas que influenciam o desenvolvimento humano em sua relação com o ambiente natural e social. Essa abordagem permite reconhecer a escola como um espaço de formação integral, em que as vivências culturais dos alunos — especialmente, em contextos de diversidade — são essenciais para enriquecer a prática pedagógica. Valorizar essas experiências significa reconhecer os estudantes como produtores de cultura, com saberes e trajetórias que devem ser acolhidos e potencializados no cotidiano escolar.

Nesse sentido, adotar uma perspectiva intercultural torna-se fundamental. Conforme Candau (2013), a Educação Intercultural parte da valorização da diferença como riqueza e da promoção de diálogos entre sujeitos, saberes e culturas, com vistas à construção de uma sociedade mais justa e democrática. Ao inserir esse olhar no projeto, buscamos não apenas acolher os alunos migrantes venezuelanos presentes nas turmas, mas também ampliar a consciência de todos os estudantes sobre a importância do respeito, da empatia e da convivência com a diversidade cultural e linguística.

Complementando essa reflexão, Fleuri (2003) ressalta que é preciso respeitar as diferenças e integrá-las em uma unidade que não as anule. Com base nesse princípio, as atividades propostas tiveram como foco o fortalecimento do sentimento de pertencimento e a valorização das línguas familiares, das memórias e das narrativas de cada estudante, reconhecendo sua singularidade dentro do coletivo escolar.

Assim, o projeto articula teoria e prática, literatura e experiência, identidade e acolhimento, promovendo um ambiente educativo em que todos se sentem vistos, ouvidos e respeitados — e em que as histórias, de fato, atravessam fronteiras e promovem conexões humanas significativas.

4. DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

A primeira etapa do projeto consistiu na apresentação do tema aos alunos, em um momento coletivo de roda de conversa. A história da escola foi resgatada com destaque para os principais acontecimentos ao longo de suas duas décadas de existência, o que despertou nos alunos relatos sobre suas famílias, muitos dos quais contaram com gerações anteriores que também frequentaram a escola.

Nesse momento do projeto, surgiram perguntas curiosas feitas pelos alunos venezuelanos, que, por serem recém-chegados à escola, demonstravam interesse em conhecer mais sobre acontecimentos passados naquele espaço. Questionamentos como "É verdade que você já desfilou na rua da escola junto com a professora?", "Será que isso vai acontecer de novo este ano?" e comentários como "Eu gostei de saber que aqui tem festa de carnaval. Na minha antiga escola não podia usar fantasia, só dançar" revelavam a curiosidade e o desejo de pertencimento desses estudantes. Ao mesmo tempo, os alunos que já frequentavam a escola há mais tempo iam reconstruindo sua história por meio de relatos e lembranças, compartilhando suas vivências e contribuindo para a construção de uma memória coletiva.

Na sequência desse processo, foi utilizado um mapa da cidade de Juiz de Fora, possibilitando aos estudantes localizar a escola e situar suas próprias moradias. Essa atividade foi ampliada com a ideia de usar outros mapas e um globo terrestre, pois muitos alunos mencionaram lugares distantes onde já haviam morado ou que conheciam, gerando interesse e curiosidade sobre diferentes regiões e países — um gancho essencial para o início do trabalho com as obras literárias escolhidas.

Nessa etapa do projeto, os relatos dos alunos sobre seus deslocamentos puderam ser ouvidos com atenção. A mudança de país não aconteceu de forma direta até a cidade onde atualmente residem, e os caminhos percorridos foram marcados por vivências singulares.

Uma aluna, em especial, compartilhou com detalhes a trajetória vivida com sua família: esconder-se na floresta, tomar banho em cachoeiras, acender fogueiras e esperar a passagem de um caminhão para conseguir uma carona faziam parte de sua narrativa. As histórias despertaram a imaginação dos colegas, que chegaram a dizer que pareciam cenas de um filme cheio de aventura, tamanhos os desafios enfrentados por ela e sua família.

A partir dessa vivência, foram introduzidos os livros "Travessias", de Dílvia Ludvichak, e "A menina que abraça o vento", de Fernanda Paraguassu. Ambos retratam, de maneira sensível, as histórias de crianças que enfrentaram processos de migração e adaptação a novos contextos.

A leitura de "Travessias" proporcionou uma rica reflexão sobre a personagem Stela, uma menina refugiada que, com sua família, deixa sua terra em busca de uma nova vida. Os alunos se identificaram com a narrativa, especialmente os estudantes migrantes venezuelanos presentes nas turmas, criando um ambiente propício para o diálogo sobre as diversas formas de pertencimento.

Durante a apresentação das histórias, surgiram relatos profundamente marcantes que revelaram as perdas e os afetos carregados pelos alunos venezuelanos em sua trajetória migratória. Deixar para trás a bicicleta do irmão, o cachorrinho da família, a roupa especial — aquela que ele tanto gostava e que agora só existe na lembrança guardada em uma fotografia — foram exemplos reais compartilhados com emoção. Ouvir o que os colegas venezuelanos tinham a contar era algo esperado com curiosidade e respeito por toda a turma.

Naquele momento, eles não eram mais apenas ouvintes de narrativas fictícias, mas participantes de histórias vividas, contadas por vozes próximas, concretas. A bicicleta possuía uma cor, o cachorro tinha nome, a roupa remetia a um personagem querido — cada elemento carregava significados profundos. As histórias se tornavam pontes entre mundos, e os alunos, antes leitores, transformavam-se também em autores de memórias que ecoavam em todos que ali estavam.

Nesse processo, o exercício da escuta ativa revelou-se essencial. Abrir espaço para que os alunos compartilhassem suas memórias, sentimentos e perspectivas exigiu de nós um olhar mais atento, empático e disposto a acolher o inesperado. Foi necessário adaptar estratégias, rever planejamentos e permitir que novas práticas emergissem a partir das necessidades e potencialidades do grupo.

Essa postura nos levou a refletir sobre a importância de uma educação que não se limita aos conteúdos formais, mas que se constrói no encontro com o outro — uma educação que humaniza, que escuta e que transforma, também a nós, professores, em permanente processo de aprendizagem.

A atividade seguinte propôs a produção de cartazes com desenhos que representassem a casa, o bairro e a rua de cada aluno, convidando-os a revisitar memórias e reconhecer traços de sua identidade. Surgiram, então, imagens carregadas de afeto: algumas retratavam o lar atual, onde vivem com a família; outras resgatavam, por meio do colorido dos lápis de cor, lembranças da antiga casa.

Ao final, o conjunto de produções formava um emaranhado de histórias desenhadas, revelando mundos particulares através de formas e cores. O prédio verde com o campo ao lado, o apartamento no alto do edifício, a casa próxima à rua do meio, e até aquela que só permanece viva na memória de quem partiu — todas essas imagens compunham uma narrativa coletiva. Cada traço era também uma tentativa de pertencimento, um elo entre passado e presente, entre o que ficou e o que se reconstrói a cada novo dia na escola.

Já a leitura do livro "A menina que abraça o vento" abriu espaço para abordagens mais profundas sobre o tema da imigração: a saudade da família e os desafios de adaptação em um novo país. Nesse contexto, foi realizada uma roda de conversa com os alunos migrantes, que puderam compartilhar suas experiências pessoais, memórias escolares e situações marcantes vividas no seu país de origem.

A construção de uma "mala simbólica" — na qual cada criança desenhou os objetos que levaria consigo em uma longa viagem — revelou-se uma atividade profundamente significativa, capaz de acessar os afetos, lembranças e desejos que habitam o imaginário infantil sobre os deslocamentos.

Nos desenhos, emergiram escolhas que, aos olhos de um adulto, poderiam parecer simples ou inesperadas, mas que carregavam intensamente o sentido daquilo que é essencial para uma criança: chocolates, doces, brinquedos novos ou antigos, roupas especiais, material escolar, presente ganhado de uma pessoa querida. Cada item desenhado era mais do que um objeto — era memória, segurança, conforto e vínculo. A mala tornava-se, assim, um espaço simbólico de pertencimento, onde os afetos se materializavam em cores e formas.

Paralelamente a essas ações, os encontros na sala de leitura, sob coordenação da professora responsável, contribuíram para o enriquecimento do projeto. A obra "Letras de carvão", de Irene Vasco, ambientada em um vilarejo colombiano, onde poucos sabem ler, destacou a importância da alfabetização como ferramenta de transformação. Essa leitura permitiu ampliar o olhar dos alunos para outras realidades culturais, conectando a prática leitora à valorização da educação como um direito universal.

Durante todo o projeto, diferentes estratégias pedagógicas foram utilizadas para fomentar o envolvimento e a expressão dos estudantes: rodas de conversa, leitura compartilhada, entrevistas, pesquisas com imagens, construção de cartazes, produção de maquetes, desenhos e pinturas. Essas atividades possibilitaram a construção de um ambiente acolhedor, no qual os alunos puderam dialogar com suas próprias histórias e com as dos colegas, desenvolvendo empatia, respeito e consciência social.

Ao final do processo, os resultados expressaram não apenas o aprendizado sobre os temas trabalhados, mas, sobretudo, a riqueza das trocas culturais vividas pelas crianças, fortalecendo vínculos, reconhecendo diferenças e reafirmando a escola como espaço de escuta, acolhimento e valorização da diversidade.

5. AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS

A avaliação do projeto foi realizada de forma contínua e processual, por meio da observação atenta do envolvimento dos estudantes em cada etapa da proposta. Desde os primeiros momentos, foi possível perceber o interesse genuíno das crianças pelas temáticas abordadas, o que se refletiu em sua participação ativa nas rodas de conversa, nas produções artísticas, nas reflexões e no compartilhamento de experiências pessoais.

O impacto da proposta sobre a aprendizagem dos alunos foi significativo, principalmente no que diz respeito ao desenvolvimento de habilidades socioemocionais, à valorização da escuta e do respeito às diferenças e à ampliação do repertório cultural. Através das histórias vividas e contadas, os estudantes demonstraram empatia, curiosidade, senso de pertencimento e uma maior capacidade de expressão oral e escrita.

Na culminância do projeto, a alegria e o orgulho dos alunos ao apresentarem suas produções para os familiares foi um momento de grande significado. A exposição montada no pátio da escola transformou-se em um espaço de partilha e celebração, onde os cartazes e demais trabalhos ganharam vida por meio das narrativas dos próprios estudantes. Eles relataram, com entusiasmo, trechos das histórias conhecidas nos livros e também das vivências reais compartilhadas pelos colegas.

Essa vivência evidenciou não apenas o engajamento dos alunos, mas também a potência da literatura e da escuta sensível como ferramentas para a valorização das identidades, das memórias e das múltiplas formas de expressão presentes no ambiente escolar.

A vivência proporcionada pelo projeto ultrapassou os muros da sala de aula e também refletiu diretamente em nossa trajetória como educadores. Dialogar com a literatura infantil e com as histórias de vida de nossos alunos foi um convite para repensar práticas e ressignificar o nosso papel docente.

Ao acolher as diferentes vozes presentes no ambiente escolar, revisitamos a função do professor como mediador cultural, responsável não apenas pela transmissão de conteúdo, mas pela construção de vínculos, pela escuta sensível e pela valorização das identidades. Essa experiência nos desafiou a reconhecer que a aprendizagem ganha sentido quando está conectada com o vivido, com o afeto e com o pertencimento.

A educadora Jussara Hoffmann (2017, p. 20) reforça essa concepção, ao afirmar que "não há educação sem uma avaliação que leve em conta o sujeito, sua história de vida, sua trajetória escolar, seus processos de aprendizagem", o que amplia a responsabilidade do

professor e da escola em conhecer e respeitar as singularidades dos alunos. Essa perspectiva esteve presente em todo o percurso do projeto, que buscou compreender o estudante de forma integral, considerando suas experiências, suas origens e seus modos de aprender.

Essa escuta atenta às trajetórias individuais não beneficiou apenas os alunos migrantes. Os estudantes nascidos no Brasil também se reconheceram nesse espaço de valorização da singularidade, ao perceberem que suas próprias histórias, culturas e modos de aprender eram legitimados e respeitados. Muitos deles, historicamente invisibilizados por um currículo homogêneo e distante de suas realidades, encontraram no projeto uma oportunidade de expressão e pertencimento.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização deste projeto foi profundamente significativa, tanto para os estudantes quanto para nós, educadores. Ao propor uma abordagem que valorizasse a escuta, o acolhimento e o respeito às histórias de vida de cada aluno, criamos um espaço de aprendizagens verdadeiras, em que todos se sentiram parte do processo.

Para os alunos, especialmente aqueles em processo de adaptação a uma nova cultura, a proposta foi uma oportunidade de reconhecimento e pertencimento. Eles puderam se expressar, contar suas histórias e serem ouvidos com atenção e afeto. As atividades promoveram não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também fortaleceram vínculos afetivos, a autoestima e o respeito à diversidade cultural. Essa escuta atenta às trajetórias individuais, no entanto, não se restringiu aos alunos migrantes. Os estudantes nascidos no Brasil também se beneficiaram de um espaço que reconheceu suas identidades, histórias e modos de aprender.

Para nós, professores, a experiência contribuiu imensamente para nossa formação pessoal e profissional. Ao dialogar com a literatura infantil e com as vivências de nossos alunos, revisitamos nosso papel como mediadores de conhecimento, comprometidos com uma educação mais humana, significativa e inclusiva. Foi um exercício constante de escuta ativa, sensibilidade e adaptação, que exigiu abrir espaço para novas práticas e reflexões sobre o nosso fazer pedagógico.

As trocas vividas ao longo do projeto deixaram marcas que cruzaram não apenas fronteiras geográficas, mas também simbólicas: atravessaram memórias, tocaram afetos e construíram pontes entre mundos aparentemente distantes. Saímos dessa experiência com

a certeza de que ensinar e aprender são atos profundamente humanos — são encontros entre histórias que cruzam fronteiras e conectam corações, criando um espaço onde todos pertencem, onde todas as vozes importam e onde a educação se revela como território de afeto, escuta e transformação.

7. REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 240-255, jul./dez. 2011. Disponível em: http://www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em: 15 maio 2025.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola.** Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007. Disponível em: https://pt.scribd.com/document/687309350/Ler-na-escola-Os-livros-de-leitura-Teresa-Colomer. Acesso em: 16 jun. 2025.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Intercultura e educação. Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 16-35, mai./ago. 2003.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade.** 21. ed. Porto Alegre: Mediação, 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. Produção de saberes na escola: suspeitas e apostas. In: CANDAU, Vera Maria Ferrão (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 21-42.

LUDVICHAK, Dílvia. **Travessias.** 1. ed. São Paulo: Paulus Editora, 2022.

PARAGUASSU, Fernanda. **A menina que abraça o vento.** 1. ed. São Paulo: Editora Voo, 2017.

VASCO, Irene. **Letras de carvão.** São Paulo: Pulo do Gato, 2016.

LEITURA EM CENA: A experiência dos Anos Iniciais com "O caso da Jabuticaba"

ROSIANY GROSMAN COELHO[1]
https://orcid.org/0000-0000-0000-0000
rosianygrosman@gmail.com

RESUMO
Este presente relato, trata-se de uma experiência acompanhada pela coordenadora da Escola Municipal Álvaro Lins, com as turmas dos anos iniciais, que do 1º ao 5º ano totalizam 13 turmas. O objetivo deste relato é apresentar uma vivência voltada para a prática artística e da leitura inspirado na obra de Monteiro Lobato, "As Jabuticabas"(2012). Essa vivência se materializou com uma apresentação teatral e musical na escola, onde os alunos puderam desfrutar de um momento de descontração e aprendizagem sobre os personagens do livro. A escolha do livro ocorreu a partir do projeto da Sala de Leitura, em comemoração ao mês do Livro Infantil, em abril. A fundamentação teórica se baseia no projeto desenvolvido pela Secretaria de Educação de Juiz de Fora denominado LêMundo e também nas discussões no Grupo de Estudos de Leitura e também em autores consagrados na temática, como Magda Soares (2003), Rildo Cosson (2006), Paulo Freire (1989), dentre outros. Com isso, as interações com a obra e a temática me levaram a perceber a quão proveitosa pode ser explorar as possibilidades literárias e relacioná-las com várias atividades dentro do âmbito escolar. A obra em questão foi ressignificada em diferentes esferas, envolvendo a prática pedagógica de vários professores e demais profissionais da comunidade escolar. Essa vivência evidenciou a compreensão da potência da literatura nos anos iniciais e a importância da conexão pedagógica entre a sala de leitura e os professores regentes em sala.

Palavras-chave: Literatura Infantil. Anos Iniciais. Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT
This report presents an experience accompanied by the coordinator of Álvaro Lins Municipal School with early years classes, totaling 13 classes from 1st to 5th grade. The objective of this report is to share a practice focused on artistic expression and reading, inspired by Monteiro Lobato's work "The Jabuticabas"(2012). This experience culminated in a theatrical and musical presentation at the school, where students enjoyed a moment of entertainment and learning about the characters in the book. The choice of "The Jabuticabas" by Monteiro Lobato was made as part of the Reading Room project, in celebration of Children's Book Month, in April. The theoretical foundation is based on the project developed by the Juiz de Fora Department of Education called LêMundo, as well as discussions from the Reading Study Group and renowned authors on the subject, such as Magda Soares, Rildo Cosson, Paulo Freire, among others. Through this, the interaction with the book and its themes made me realize how enriching it can be to explore literary possibilities and relate them to various activities within the school environment. The literary work was reinterpreted on different levels, involving the pedagogical practice of various teachers and other school community professionals. This experience highlighted the power of literature in the early years and the importance of pedagogical connection between the reading room and classroom teachers.

Keywords: Children's Literature. Early Years. Pedagogical Practices..

1 - Coordenadora dos Anos Iniciais (turmas do 2º ao 5º ano) da Escola Municipal Álvaro Lins. Juiz de Fora. Minas Gerais (MG). Brasil

RESUMEN
Este informe presenta una experiencia acompañada por la coordinadora de la Escuela Municipal Álvaro Lins con las clases de los primeros años, que en total suman 13 clases, desde 1º hasta 5º grado. El objetivo de este relato es compartir una vivencia centrada en la práctica artística y la lectura, inspirada en la obra de Monteiro Lobato "Las Jabuticabas". Esta experiencia se concretó en una presentación teatral y musical en la escuela, donde los alumnos pudieron disfrutar de un momento de recreación y aprendizaje sobre los personajes del libro. La elección del libro "Las Jabuticabas" de Monteiro Lobato surgió a partir del proyecto de la Sala de Lectura, en conmemoración del mes del Libro Infantil, en abril. La base teórica se fundamenta en el proyecto desarrollado por la Secretaría de Educación de Juiz de Fora, denominado LêMundo, así como en las discusiones del Grupo de Estudio de Lectura y en autores consagrados en la temática, como Magda Soares, Rildo Cosson, Paulo Freire, entre otros. A partir de esto, la interacción con la obra y su temática me llevó a percibir cuán enriquecedor puede ser explorar las posibilidades literarias y relacionarlas con diversas actividades dentro del entorno escolar. La obra en cuestión fue resignificada en diferentes esferas, involucrando la práctica pedagógica de varios docentes y otros profesionales de la comunidad escolar. Esta vivencia evidenció la comprensión del poder de la literatura en los primeros años y la importancia de la conexión pedagógica entre la sala de lectura y los docentes en aula.

Palabras clave: Literatura infantil. Primeros años. Prácticas pedagógicas.

1. APRESENTAÇÃO

A vivência aqui descrita tem como finalidade mostrar a força da literatura nos anos iniciais e como o diálogo com as artes e a língua portuguesa podem trazer uma aprendizagem lúdica e significativa para os alunos. Nesse sentido, a experiência tem como ponto de partida as discussões do projeto LêMundo juntamente com as vivências do GE da Sala de Leitura, dialogando com a proposta pedagógica da escola.

A concepção de literatura e anos iniciais que norteiam essa vivência é de que:

> A literatura sensibiliza a criança para que ela desenvolva a capacidade de imaginar o que está 'escondido', o que pode ser mudado, o que está além do que se 'vê'. Essa reflexão é o primeiro passo para o pensamento crítico. É assim que a literatura contribui para que haja evoluções na humanidade (Queirós, 2009, apud Juiz de Fora, 2022, p. 41).

A partir do exposto acima, fica claro o quanto a literatura se faz importante no contexto dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e como podemos articulá-la com as habilidades propostas no currículo escolar da rede, traduzindo assim, um uma aprendizagem ao mesmo tempo prazerosa e significativa para os alunos, conforme enfatiza Magda Soares (2003), que destaca a importância da literatura no processo de apropriação da linguagem escrita.

Este projeto só foi viabilizado porque se fundamentou nas Orientações para a Sala de Leitura, em consonância com a proposta pedagógica do Município de Juiz de Fora. Tal proposta destaca princípios fundamentais para a formação de leitores na escola, entre os quais se destacam:

> O envolvimento e o compromisso de todos na formação do leitor é prerrogativa essencial; a concepção interdisciplinar do trabalho busca uma interface com os demais campos do conhecimento, experiências e envolvimento de todos os profissionais e da comunidade; a necessidade da criação de condições para experiências sistemáticas com a cultura letrada, como ação essencial que não pode ser postergada; e a integração do projeto de leitura com a proposta curricular da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora e com outras ações ou projetos desenvolvidos nesta Rede (Juiz de Fora, 2022).

Sendo assim, foi escolhida a obra "As Jabuticabas"(2012), de Monteiro Lobato, como ponto de partida para o desenvolvimento do projeto, por se tratar de um texto literário rico em linguagem, imaginação e elementos culturais brasileiros. A escolha se justifica pela relevância do autor na formação do repertório literário infantil, bem como pela sua capacidade de dialogar com diferentes áreas do conhecimento, como a leitura, a escrita e as artes.

A narrativa simples e envolvente de "As Jabuticabas"(2012) permite múltiplas interpretações e abordagens, favorecendo o trabalho com valores, emoções, oralidade, produção de textos e expressão artística. Além disso, o universo simbólico criado por Lobato desperta a curiosidade e o senso crítico das crianças, permitindo que elas reflitam sobre o cotidiano de forma criativa e crítica.

2. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA E DO SEGMENTO ANOS INICIAIS

A Escola Municipal Álvaro Lins, fundada em 1971, é uma escola que fica no bairro São Judas Tadeu, zona norte da cidade de Juiz de Fora, Minas Gerais. No ano de 2025, a escola possui um total de 562 alunos distribuídos em cinco turmas de educação infantil, onze turmas de anos iniciais, nove turmas de anos finais e quatro turmas de EJA.

A escola é composta por 13 salas de aula, uma sala de multimeios, sala de informática, sala da direção, coordenação, secretaria, sala dos professores, refeitório, cozinha, despensa, biblioteca, sala de depósito, almoxarifado, 2 banheiros para uso exclusivo da Educação Infantil, 4 banheiros de alunos (sendo 2 masculinos e 2 femininos), 2 banheiros

para professores, 1 pátio coberto e 1 descoberto, 1 quadra poliesportiva para prática de Educação Física (Escola Municipal Álvaro Lins, 2023, p. 10).

A experiência relatada envolveu todos os alunos e professores das turmas do 1º ano ao 5º ano dos anos iniciais e a professora Cecília Calixto, da Sala de Leitura. Os alunos possuem uma aula semanal na Sala de Leitura, realizada de forma extracurricular, juntamente com as professoras referências da turma. São alunos questionadores e curiosos, muitos em fase de alfabetização, que demonstram muito interesse na leitura. Importante ressaltar que as atividades desenvolvidas nesse projeto aconteceram nos diferentes ambientes da escola, envolvendo não somente a sala de aula, como também a Biblioteca e a Sala Multimeios. As atividades foram desenvolvidas nos meses de março, abril e maio de 2025.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A literatura, enquanto manifestação artística e cultural, exerce papel essencial na formação humana, especialmente nos Anos Iniciais da Educação Básica. Sua presença no contexto escolar não deve se limitar à função instrumental de apoio à alfabetização, mas ser compreendida como experiência estética que contribui para o desenvolvimento sensível, crítico e criativo dos alunos (Lajolo, 1993, s/p). Através da escuta, da leitura e da produção de textos literários, as crianças entram em contato com diferentes visões de mundo, aprendem a lidar com emoções, ampliam seu vocabulário e desenvolvem o gosto pela leitura.

Paulo Freire (1989) reforça essa perspectiva ao afirmar que a leitura da palavra está intrinsecamente ligada à leitura do mundo. O processo de alfabetização, portanto, deve considerar o universo cultural e afetivo da criança, valorizando práticas de leitura baseadas em textos com significado para ela — especialmente os literários. Para o autor, a formação de leitores críticos exige a mediação reflexiva e dialógica do educador, o que implica práticas pedagógicas que incentivem a liberdade de pensar e criar. Além disso, o trabalho com literatura possibilita um campo fértil para a interdisciplinaridade. Quando articulada às artes visuais, à música, ao teatro e à dança, a leitura literária ganha vida e favorece múltiplas linguagens de expressão. Como propõe Rildo Cosson (2006), as sequências didáticas com foco em gêneros literários devem promover a interação entre leitura, oralidade e produção textual, considerando o leitor como sujeito ativo na construção do sentido.

As contribuições de autores como Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999) também são fundamentais para compreender a importância de inserir as crianças em práticas reais

de leitura e escrita desde cedo. Elas defendem que o aprendizado da língua escrita deve acontecer em contextos significativos, nos quais a literatura tem papel privilegiado por seu potencial simbólico e formativo.

Dessa forma, a presença da literatura na escola, especialmente em diálogo com as artes, não apenas favorece o processo de alfabetização, mas também contribui para a formação de leitores críticos, sensíveis e criativos — sujeitos capazes de compreender e transformar a realidade em que vivem. Assim sendo, o projeto relatado destaca a literatura como eixo estruturante das práticas pedagógicas e valoriza sua articulação com a cultura, a arte e os demais campos do conhecimento na formação de leitores desde a infância.

4. DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Nos meses de março e abril, nas aulas mediadas pela professora da Sala de Leitura juntamente com o apoio das professoras referência I, os alunos do 1º ao 5º tiveram contato com a contação de histórias dos clássicos da literatura infantil. Dentre as obras clássicas, estava "As Jabuticabas"(2012), de Monteiro Lobato. O objetivo dessa etapa do projeto foi despertar o interesse pela leitura literária e ampliar o repertório cultural das crianças, por meio do contato com autores consagrados e personagens marcantes da literatura infantil.

Ao longo das aulas, as crianças tiveram a oportunidade de conhecer diversos autores e narrativas que compõem o imaginário literário brasileiro e universal. Para muitas delas, foi o primeiro contato com personagens marcantes da literatura infantil, como Emília, Narizinho e Visconde de Sabugosa, do universo do Sítio do Picapau Amarelo, além de personagens marcantes dos contos clássicos, como Chapeuzinho Vermelho, Os Três Porquinhos e João e Maria, conforme Figura 1.

Figura 1 . Contação de História - Projeto da Sala de Leitura



Fonte: Arquivo pessoal da autora

A proposta permitiu que os alunos não apenas ouvissem as histórias, mas também participassem ativamente por meio de rodas de conversa, ilustrações, recontos orais e dramatizações. Essa vivência possibilitou uma rica interação com o texto literário, desenvolvendo a escuta, a imaginação, a oralidade e o gosto pela leitura, ao mesmo tempo em que favoreceu o desenvolvimento de habilidades de linguagem, interpretação e expressão artística.

O encantamento despertado pelo livro "As Jabuticabas"(2012), de Monteiro Lobato, foi tão grande que a professora da Sala de Leitura propôs uma releitura da história em forma de teatro, ensaiando os alunos do 3º ano para uma apresentação. As professoras referência I contribuíram com o projeto ao explorar os personagens por meio de atividades artísticas em sala de aula. Além disso, aproveitaram a oportunidade para trabalhar os gêneros textuais "cartaz" e "convite", orientando os alunos na produção de cartazes para divulgar a peça e produção de convites individuais, que foram entregues aos funcionários da comunidade escolar. As crianças também participaram ativamente da construção do cenário, colaborando, por exemplo, na pintura da árvore que compunha o espetáculo.

Figura 2 - Projeto de Literatura Anos Iniciais



Fonte: Arquivo pessoal da autora

A culminância do projeto ocorreu em maio, com a apresentação da peça teatral para os alunos das turmas inicialmente do 1º ao 3º ano. Tamanho foi o sucesso que posteriormente, a apresentação se repetiu para os alunos do 4º e 5º ano. Houve ainda uma apresentação musical intitulada "Emília, a boneca gente". O entusiasmo das crianças e o envolvimento de toda a comunidade escolar foram marcantes, tornando a experiência memorável, conforme Figura 3.

Figura 3 - Apresentação da peça teatral



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Conforme relato da professora Cecília Calixto que coordenou o projeto, a experiência foi enriquecedora e pode proporcionar experiências diferentes aos alunos:

> O projeto literário, com o livro "As jabuticabas", de Monteiro Lobato, surgiu da proposta de se trabalhar sobre o dia 18 de abril – Dia do Livro infantil. A cada momento da história tínhamos alguns insights e algo novo era proposto. A história encantou as crianças. Elas interagiram durante a contação da história, deram opiniões sobre as atitudes dos personagens, os acontecimentos.... Com tão pouco tempo para formar o grupo e ensaia-los foi lindo vê-los atuando. Os personagens foram compostos por alunos dos 3º anos e coube às alunas dos 2º anos formarem o balé dançando a música da Emília. As turminhas da educação infantil e as do 1º ano colaboraram em pintar as jabuticabas no tronco da árvore como também pintar a copa da mesma. Foi um projeto maravilhoso! (Calixto, 2025)

Segundo a professora Cecília, a colaboração dos professores foi fundamental para o sucesso do projeto.

5. AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS OBTIDOS

A avaliação dos resultados do projeto de literatura evidenciou avanços significativos no desenvolvimento do gosto pela leitura entre os alunos dos anos iniciais. A proposta conseguiu despertar o interesse das crianças pela literatura por meio de atividades lúdicas, como a contação de histórias, dramatizações e produção de materiais artísticos relacionados à obra "As Jabuticabas"(2012), de Monteiro Lobato. Observou-se um aumento no engajamento dos alunos durante as aulas de leitura, tanto no momento da escuta atenta quanto nas trocas de interpretações e recontos das histórias.

Outro aspecto relevante observado foi a ampliação do repertório literário e cultural dos estudantes. Muitos deles tiveram o primeiro contato com personagens clássicos da literatura infantil brasileira e universal, o que gerou curiosidade, questionamentos e entusiasmo. A interação com obras consagradas, como as de Monteiro Lobato, possibilitou às crianças reconhecerem a literatura como fonte de imaginação, conhecimento e expressão.

A partir dos relatos dos professores envolvidos e dos comentários espontâneos das crianças, tornou-se evidente o impacto positivo do projeto. As produções textuais — como convites e cartazes — e a participação ativa na criação do cenário revelaram o envolvimento integral dos alunos nas diferentes etapas da proposta. Essa experiência fortaleceu a articulação entre leitura, escrita e expressão artística, competências essenciais previstas no currículo da Rede Municipal.

Por fim, o sucesso da apresentação teatral e musical confirmou a potência dessa prática pedagógica interdisciplinar. A repercussão positiva entre os alunos e professores, bem como a realização de uma segunda apresentação para outras turmas, demonstram que o projeto superou os objetivos propostos.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência desse projeto literário reafirma o valor da literatura na formação integral dos estudantes dos Anos Iniciais. A articulação entre leitura, escrita e expressão artística proporcionou aos estudantes momentos significativos de aprendizagem, promovendo o prazer pela leitura e a sensibilidade estética.

O projeto também demonstrou a importância do trabalho colaborativo entre a Sala de Leitura e os professores regentes, possibilitando a integração entre os conteúdos curriculares e as práticas literárias. A experiência se destacou como uma proposta pedagógica de sucesso e com potencial de continuidade.

Dessa forma, conclui-se que iniciativas como essa são essenciais para a formação de leitores autônomos, críticos e apaixonados pelos livros, tornando a escola um espaço de formação cultural, artística e humana.

7. REFERÊNCIAS

CALIXTO, Cecília. **Relato sobre o projeto literário "As jabuticabas"**. 2025. Relato pessoal, ano 2025.

COSSON, Rildo. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário.** São Paulo: Contexto, 2006.

ESCOLA MUNICIPAL ÁLVARO LINS. **Projeto Político-Pedagógico.** Juiz de Fora: Escola Municipal Álvaro Lins, 2023.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** São Paulo: Cortez, 1989.

JUIZ DE FORA (MG). **Orientações sobre Sala de Leitura: Educação Infantil e Anos Iniciais.** Juiz de Fora: Secretaria de Educação, 2022. (Proposta Pedagógica do Município – LêMundo, Caderno 1).

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo.** São Paulo: Ática, 1993.

LOBATO, Monteiro. **As jabuticabas.** São Paulo: Editora Globo, 2012.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **A literatura e a formação do leitor: sensibilizar para humanizar.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009. s/p.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **Manifesto do Movimento por um Brasil Literário.** Sede de Ler, Niterói, v. 11, n. 1, p. 86-87, 26 dez. 2022. Disponível em: https://periodicos.uff.br/sededeler/article/view/56870. Acesso em: 12 maio 2025.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

PRÁCTICAS DE MEMORIA COLECTIVA Y FORMACIÓN PARA LA SENSIBILIDAD DEL MUNDO: Leer a Eduardo Galeano junto a una educadora matemática en la escuela

ROCÍO ÁNGEL VELOZA[1]
https://orcid.org/0009-0006-7657-9719
rocio.ange.veloza@gmail.comr

CAROLINA TAMAYO[2]
https://orcid.org/0000-0002-8478-7845
carolina.tamayo36@gmail.com

RESUMEN
Este artículo tiene como objetivo describir una investigación desarrollada por una educadora matemática a partir de una experiencia de aula ejecutada a lo largo del año 2024 con un grupo de estudiantes de educación media en la localidad de Ciudad Bolívar, en Bogotá, Colombia. La experiencia se centró en la lectura de algunos textos de Eduardo Galeano para brindar herramientas para que los estudiantes cuestionaran su realidad de forma crítica. El proyecto escolar fue desarrollado asumiendo una perspectiva decolonial, buscando el ejercicio de prácticas de memoria colectiva y la formación para sensibilidad del mundo. La experiencia permitió reconocer el proceso de lectura como espacio para la formación de la sensibilidad del mundo en la escuela, que invita a mirar la realidad con otros lentes y a comprender los procesos de creación individual y grupal como formas de construcción de memoria colectiva. De estas discusiones emergieron elementos significativos que evidencian un reconocimiento tácito, por parte de los estudiantes, de la colonialidad del ser y del poder y de las formas de resistencia que surgen en la vida en contextos de periferia urbana.

Palavras-chave: Decolonialidad. Educación (Matemática). Periferia urbana. Ciudad Bolívar. Territorio.

COLLECTIVE MEMORY PRACTICES AND TRAINING FOR SENSITIVITY OF THE WORLD: Reading Eduardo Galeano with a Mathematics Educator at School.

ABSTRACT
This article describes a research project developed by a mathematics educator based on a classroom experience carried out throughout 2024 with a group of high school students in Ciudad Bolívar, Bogotá, Colombia. The experience focused on reading texts by Eduardo Galeano to provide tools for students to question their reality. The school project was developed from a decolonial perspective, seeking to exercise collective memory practices and develop sensitivity to the world. The experience allowed the reading process to be recognized as a space for developing sensitivity to the world in schools, inviting students to view reality through different lenses and to understand individual and group creative processes as forms of collective memory construction. Significant elements emerged from these discussions that demonstrate a tacit recognition, on the part of the students, of the coloniality of being and power and of the forms of resistance that arise in life in contexts of urban periphery.

1 - Estudiante del Doctorado Latino-Americano en Educación: Políticas Públicas y Profesión Docente de la Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, Minas Gerais (MG), Brasil. Integrante del grupo de investigación inSURgir (inSURgir/UFMG).
2 - Profesora de la Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, Minas Gerais (MG), Brasil. Integrante del grupo de investigación inSURgir (inSURgir/UFMG), Grupo de invstigación Phala (UNICAMP) y Grupo de investigación "Matemática, Educación y Sociedad-MÊS" (UdeA, Colombia).

Keywords: Decoloniality. (Mathematics) Education. Urban periphery. Ciudad Bolívar. Territory.

PRÁTICAS DE MEMÓRIA COLETIVA E FORMAÇÃO PARA A SENSIBILIDADE DO MUNDO: Ler Eduardo Galeano com uma educadora matemática na escola.

RESUMO
Este artigo tem como objetivo descrever um projeto de pesquisa desenvolvido por um educador matemático a partir de uma experiência de sala de aula realizada ao longo de 2024 com um grupo de alunos do ensino médio na cidade de Ciudad Bolívar, Bogotá, Colômbia. A experiência se concentrou na leitura de alguns textos de Eduardo Galeano para fornecer aos alunos ferramentas para questionar sua realidade de forma critica. O projeto escolar foi desenvolvido a partir de uma perspectiva decolonial, buscando praticar a memória coletiva e desenvolver a sensibilidade de mundo. A experiência nos permitiu reconhecer o processo de leitura como um espaço para a construção de sentido del mundo na escola, convidando-nos a olhar a realidade por diferentes lentes e a compreender os processos criativos individuais e coletivos como formas de construção da memória coletiva. Dessas discussões emergiram elementos significativos que demonstram um reconhecimento tácito, por parte dos estudantes, da colonialidade do ser e do poder e das formas de resistência que se colocam na vida em contextos de periferia urbana.

Palabras clave: Decolonialidade. Educação (Matemática). Periferia urbana. Cidade Bolívar. Território.

1· PRESENTACIÓN

> Libres son quienes crean, no quienes copian, y libres son quienes piensan, no quienes obedecen. Enseñar es enseñar a dudar. (Galeano, 2012, p. 208).

Para enseñar a dudar escogemos a Eduardo Galeano con sus escritos críticos e insubordinados, junto con él dos educadoras matemáticas se mueven para pensar decolonialmente el papel de la literatura en la formación de *la sensibilidad del mundo* en la Educación Básica. Crear junto a uno de los personajes más conocidos de la literatura uruguaya, aunque todavía poco discutido en la Educación Básica. Este artículo busca presentar los efectos de la lectura de Eduardo Galeano con jóvenes de la periferia urbana de una ciudad latinoamericana.

Las ideas aquí presentadas hacen parte de un proyecto escolar realizado en el año 2024 en Bogotá (Colombia) en la localidad de Ciudad Bolívar en la disciplina de ética. La docente que llevó a cabo su ejecución es educadora matemática con intereses relacionados a la educación crítica, la justicia social y la construcción de memoria colectiva. La obra de Galeano fue elegida para estudiarla junto a los estudiantes reconociendo el poder crítico y reflexivo del autor sobre América Latina, además por abarcar una amplia gama de temas que envuelven las particularidades regionales desde un punto de vista social, del arte, de la

política, entre otros. En su obra literaria encontramos un autor que toma posición frente a los problemas sociales de forma insubordinada a través de la literatura.

El profesor Renán Vega Cantor recopila los escritos de Eduardo Galeano en los que se menciona a Colombia, en el libro *"Colombiando, palabras sentipensantes sobre un país violento y mágico"* (2016). Esta recopilación fue seleccionada para el desarrollo de las actividades en el proyecto por la cercanía de los textos de Galeano con la realidad actual del país. La docente tuvo acceso a este libro impactándola la forma diferenciada de presentar a Colombia, es por ello que lo seleccionó como material de estudio. Fue esa experiencia de lectura la que quiso compartir con sus estudiantes, para pensar el contexto que ellos habitan. Un ejemplo de esto es el texto *"Una mujer a la orilla del río"*

> Llueve muerte. En el moridero caen los colombianos por bala o por cuchillo, por machetazo o por garrotazo, por horca o por fuego, por bomba del cielo o por mina del suelo. En la selva de Urabá, en alguna orilla de los ríos Perancho o Peranchito, en su casa de palo y palma, una mujer llamada Eligia se abanica contra el calor y los mosquitos, y contra el miedo también. Y mientras el abanico aletea, ella dice, en voz alta: Qué rico sería morir naturalmente. (Galeano, 2009, p. 321).

El texto aparece en el libro "Espejos: Una historia casi universal" de Galeano sin embargo Vega (2016) lo incluye en el libro de recopilación debido a que la selva de Urabá se encuentra en el departamento de Antioquia en Colombia, haciendo referencia al ideal de morir sin que esta acción natural este mediada por la guerra.

La consolidación del proyecto se dio desde tres lugares, el primero acudiendo a las palabras de Hooks (2022, p. 19) "nunca empiezo a enseñar, en ningún contexto, sin antes sentar las bases de una comunidad en el aula", para esto se pensó en la importancia de crear comunidad a través del reconocimiento de todos sus participantes y sus ideas, sin temores para opinar. En segundo lugar, desde la identificación del contexto y la normalización que existen frente a las vulnerabilidades económicas, sociales y culturales, surgiendo preguntas desde el ejercicio docente cómo: ¿es posible mudar las dinámicas del espacio que habitan mis estudiantes tejiendo memoria sobre él? ¿los estudiantes pueden/quieren reconocer otras formas de vida? Sin tener respuestas concretas, el proyecto se presentó como excusa para resolver estos cuestionamientos y generar muchos más, dándole espacio al tercer lugar de abordaje donde la lectura de Eduardo Galeano jugó un papel fundamental, porque se presentó como movilizador de discusiones y posibles cuestionamientos de su entorno.

> Al interpretar la realidad, al redescubrirla, la literatura puede ayudar a conocerla. Y conocerla es el primer paso necesario para empezar a

> cambiarla: no hay experiencia de cambio social y político que no se desarrolle a partir de una profundización de la consciencia de la realidad. (Galeano 2014, p. 279).

Así, "quien estudia y quien lee no puede perder la oportunidad de asumir una postura de curiosidad frente a la realidad, preguntando, indagando, buscando" (Freire, 2003, p. 51). Encontramos en el trabajo de Eduardo Galeano caminos para comprender el contexto de vida de los jóvenes de esta localidad de Bogotá, sus prácticas sociales, y las diferentes formas en las que se están gestando transformaciones sociales a través de prácticas de construcción de memoria colectiva.

Para reconocer el impacto de las prácticas de memoria colectiva, primero es importante reconocer lo que es memoria. Vinyes (2018) afirma que la memoria es un producto socio-histórico que presenta transformaciones en su construcción, no es una mera conservación del pasado sino un producto que está en permanente cambio debido a la acción de recordar y a los espacios sociales que hacen una invitación a ese recuerdo, para esto "hacemos memoria de aquello que, en el marco de una sociedad, es significativo y afectivamente merecedor de evocación y le conferimos sentido en nuestras interacciones" (Vinyes 2018, p. 304). Por muchos años Colombia ha recordado lo que de manera hegemónica es correcto y conveniente, dejando de lado las otras caras de los sucesos, la memoria hegemónica ha tenido el efecto de convertir el sufrimiento en un elemento legitimador como lo reconocen Vinyes y Crenzel (2009).

Jelin (2020) destaca que hablar del deber de memoria implica una relación con justicia -en todos los niveles- y con la democracia. La construcción de memoria es producto de diferentes actores sociales que buscan que el estado o, los actores implicados asuman las responsabilidades con relación al pasado. Se busca que lo que se escribe hoy – con relación al ayer – se articule con el mañana, con la intención de intervenir para que el futuro sea construido con base en la reparación y que no se repitan los mismos errores o hechos. Un ejemplo de esto es lo sucedido entre los años 2019 y 2021, situaciones como, la muerte de Dilan Cruz en noviembre de 2019[3], las 14 muertes en septiembre del 2020[4] y las diversas formas de abuso policial ocurridas en el estallido social en el 2021[5] que dieron paso a la indignación de muchos jóvenes del país. Estos jóvenes se organizaron para crear lugares de resistencia a través del arte, las ollas comunitarias y los procesos de formación populares;

3 - Para más información: La muerte de Dilan Cruz y la crisis de la Policía
4 - Para más información: 4 años desde la masacre del 9s en Bogotá
5 - Para más información: Cuatro años del estallido social en Colombia

estos años en el país permitieron dar muestra de cómo los jóvenes se pueden apropiar de sus espacios para crear otras narrativas ante la memoria que es impuesta de forma hegemónica.

La decolonización del pasado es necesaria en el ejercicio de prácticas de memoria colectivas, permite que actores silenciados y oprimidos, como efecto de la modernidad/colonialidad[6], sean dueños de sus narrativas y construyan nuevos lugares discursivos interpelando prácticas de construcción de memoria hegemónicas. Así, las prácticas de memoria colectiva pueden ser comprendidas como *resistencia* donde el acto de narrar y documentar desde las comunidades, contribuye con la transformación de las víctimas y los sectores populares o marginalizados.

En esta dirección, vemos que tejer memoria colectiva es una tarea importante de la escuela, y en este caso usamos como detonador la literatura para problematizar y pensar junto a los jóvenes de Ciudad Bolívar. Repensar y reconocer, en la escuela, la construcción de prácticas de memoria colectiva de comunidades periféricas urbanas afectadas por la violencia en Colombia -en sus distintos formatos y lenguajes- es fundamental para pensar la justicia social e histórica en la defensa de los derechos humanos, en un país que desde hace varias décadas vive en violencia. La literatura, el arte y la ficción permiten (re)elaborar el pasado, son lenguajes y formatos posibles, para que la realidad de la periferia urbana en la que estos jóvenes viven sea cuestionada y transformada. Tejer memorias colectivas desde la periferia urbana con la literatura para reconocer acciones propias.

Este artículo se organiza de la siguiente forma: en primer lugar presentamos *¿con quién y dónde se desarrolló el proyecto?; en segundo lugar ¿cómo se desarrolló el proyecto en el aula?; en tercer lugar, presentamos el apartado "prácticas de memoria colectiva y formación para la sensibilidad del mundo: una experiencia escolar"* donde realizamos un análisis crítico de cada una de las etapas del proyecto y de sus resultados; y por último, presentamos a modo de cierre algunos elementos sobre el papel de la literatura en la formación de la *sensibilidad del mundo* en la Educación Básica y una perspectiva decolonial.

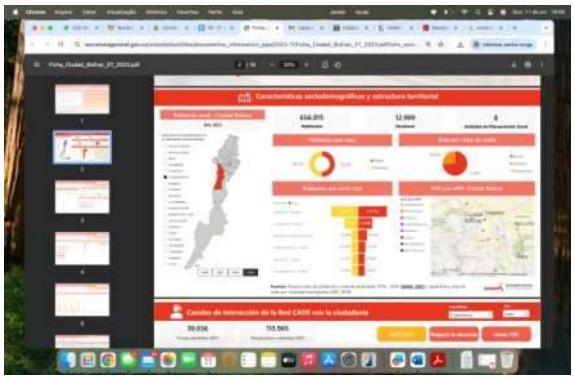
2· ¿CON QUIÉN Y DÓNDE SE DESARROLLÓ EL PROYECTO?

Según el documento de la Secretaria General en Datos de la Alcaldía Mayor de Bogotá (2023) la localidad número 19 de la ciudad de Bogotá (Colombia), es conformada por un

6 - Mignolo (2007) enuncia que la perspectiva europea reconoce la modernidad como un periodo que se ubica en el renacimiento y el "descubrimiento" de América, en otro sentido para las colonias de América del sur esa modernidad va de la mano con la violencia de la conquista, reconociendo la relación entre modernidad/colonialidad donde la primera se constituyó cimentada en las bases de la explotación, despojo y violencia de los pueblos colonizados. Siendo vigente en la actualidad por la reproducción de estructuras sociales y económicas que generan desigualdad.

aproximado de 360 barrios de los cuales 254 están legalmente constituidos, para el censo del 2018 contaba con un aproximado de 661.592 habitantes, además cuenta con una gran extensión rural y urbana y se encuentra en las montañas del sur de la ciudad (Ver fotografía 1). La constitución formal de esta localidad fue en 1940 debido a la concurrente búsqueda de hogar de personas de diferentes ciudades del país que tuvieron que abandonar sus viviendas por la violencia, es decir es una localidad habitada en gran parte por desplazados forzadamente.

Fotografía 1- Características sociodemográficas de Ciudad Bolívar



Fuente: Alcaldía Mayor de Bogotá (2023).

Según Alcaldía Mayor de Bogotá (2014) la precarización de la vida, ausencia de transporte público, hacinamiento en algunos espacios, estigmatización, falta de oportunidades, poca presencia del estado, múltiples formas de violencia, bandas delincuenciales en el control de los barrios y microtráfico son características importantes de esta localidad, sin dejar de lado una de las más importantes, nuevos migrantes son empujados a estas periferias urbanas de la ciudad debido al impacto de la violencia, migrantes del campo y de Venezuela. En Ciudad Bolívar se han presentado algunos de los hechos más impactantes en cuanto violencia se trata, la mal llamada "limpieza social"[7] que ha atentado recurrentemente en contra de los jóvenes, pero también contra líderes sociales que en sus dinámicas de participación política, comunal, social han enfrentado micro-poderes que controlan el territorio.

En esas condiciones se encuentra ubicado el colegio – institución pública - donde fue realizada esta investigación, con 35 estudiantes entre los 15 y 18 años, 19 hombres y 16 mujeres, 16 nacidos en Bogotá de los cuales 7 toda su vida la han habitado en la localidad, 8

7 - Pabón (2021, p.14) reconoce la "limpieza social como una categoría del lenguaje cotidiano usada ampliamente en Colombia para aludir a un conjunto de acciones violentas que resultan en la producción de miedo, la expulsión de un lugar o el homicidio de personas o grupos considerados como indeseables".sociales y económicas que generan desigualdad.

son provenientes de municipios cercanos los cuales reconocen como campo, 8 nacieron y vivieron algunos años de su vida en ciudades diferentes a la capital y 3 son estudiantes que provienen de Venezuela. Dentro de las razones expuestas por los estudiantes para habitar Ciudad Bolívar se encuentra el fácil acceso a viviendas, por lo económico que puede llegar a ser el arriendo y también, por la invasión de algunos predios en los cuales no es necesario el pago de todos los servicios públicos. Durante el desarrollo de la investigación se tuvo conocimiento de 8 estudiantes que tenían trabajos informales, como vendedores ambulantes o ayudantes en tiendas del sector.

Estudiantes llenos de sueños, con ilusiones de tener vidas dignas, de compartir lo que tienen pensado muchas veces por y para sus compañeros. Como ya se mencionó, el sector está permeado por diversas formas de violencia, esta no es una realidad lejana para los estudiantes, pero si es un lugar de partida para muchos de ellos y ellas. No quieren hacer parte de ese círculo, quieren otras motivaciones para su vida.

Para la publicación de este artículo los y las estudiantes, sus familiares y la institución han firmado sus respectivos Términos de Consentimiento Libres y Esclarecidos. En diálogo se ha acordado que se mantenga en sigilo el nombre de la institución, así como los nombres de cada uno de los jóvenes, con la finalidad de cuidar de su integridad. De esta forma, los registros aquí presentados no poseen el nombre real de sus autores en conformidad con los acuerdos éticos realizados con los participantes del proyecto.

3· ¿CÓMO SE DESARROLLÓ EL PROYECTO?

En el año 2024 una de las autoras de este artículo se encontraba desempeñando la función de profesora de matemáticas en una institución de la localidad 19 de la ciudad de Bogotá y, por dinámicas institucionales también le fue designada la disciplina de ética de uno de los grupos de estudiantes. En el primer espacio, la profesora desarrollaba sus prácticas pedagógicas con base en una perspectiva sociopolítica de la educación matemática, debido a su participación en grupos de investigación de la Universidad Francisco José de Caldas y a su formación. En sala de aula el trabajo desarrollado tenía una tendencia a partir del análisis de situaciones socio-políticas presentes en el contexto de los y las estudiantes, lo que permitía discusiones en grupos para finalizar con un proceso de socialización ampliando la visión de los estudiantes sobre sus realidades y permitiendo la construcción del conocimiento con *sujetos de carne y huesos* (Valero, 2006)

El reto estaba en asumir la clase de ética desde ese lugar, colocando en el centro a los

sujetos y los microcontextos en los cuales sus vidas se desarrollan, donde el aprender se entendiese como colectivo *"rompiendo con la noción de que la experiencia del aprendizaje es algo privado, individualista y competitivo"* (Hooks, 2022, p. 34). Aprender entonces, desde el ejercicio de la lectura del mundo de forma colectiva para la construcción de memoria sobre el territorio que habitamos y la formación de la sensibilidad del mundo.

> Utilizó la expresión "sensibilidad del mundo" en lugar de "visión del mundo" porque el concepto de "visión" es privilegiado en la epistemología occidental. Al serlo, bloqueó los afectos y los campos sensoriales, uno sólo de los cuales es la visión. Los cuerpos que pensaron las ideas de dependencia/independencia económica eran cuerpos inscriptos en y por lenguas modernas/coloniales (español, portugués, inglés). Por esa razón, necesitaban crear categorías de pensamiento que no se encontraban en el vocabulario de la teoría política y economía política europeas. Necesitaban desprenderse y pensar en las fronteras que habitaban: no las fronteras del estado-nación, sino las fronteras del mundo moderno/colonial, fronteras epistémicas y ontológicas (Mignolo, 2014, p. 36).

Abrir márgenes para una "sensibilidad del mundo" significa entonces abrir caminos para sentir-pensar y construir memorias colectivas a partir de los microcontextos de los estudiantes articulando con la realidad del país - macrocontexto- y con la construcción de entendimientos sobre los efectos de la colonialidad en la vida de la periferia urbana. Freire (2003, p. 48) afirma que "quien estudia se siente desafiado por el texto en su totalidad y su objetivo es apropiarse de su significación profunda", en este caso puntual, la idea era que los textos de Eduardo Galeano abrieran caminos para que los estudiantes se cuestionaran sobre su realidad, como un ejercicio de construcción de prácticas de memoria colectiva para dignificar su vida en la periferia urbana.

> Mignolo nos ha enseñado que toda definición implica la determinación de algo y con ello, el control que ejerce el enunciante de aquello definido, siendo que, en clave modernidad/colonialidad, lo que interesa no es la enunciación sino el sujeto enunciante, de allí la importancia que cobra la geo-corpo-política del conocimiento: quién dice qué, desde dónde, a instancias de qué, con qué intencionalidad, qué lenguas, memorias, tradiciones y saberes se ponen en juego en el acto de la enunciación, qué historias (locales) están involucradas, qué cuerpo habla. (Borsani; Quintero, 2014, p. 16)

La dinámica de las clases tenía tres momentos: primero, la elección del texto por parte de la docente; el segundo, lectura en voz alta de forma colectiva hechas por parte de los estudiantes y la docente para todo el grupo, aquí se daba la indicación de escribir todas las

palabras que les llamaran la atención, fuera por su desconocimiento o por su interés. Por último, la docente realizaba una última lectura de manera pausada, desglosando elementos importantes del texto, dando cabida a la participación de los estudiantes para posibilitar abertura para una sensibilidad del mundo. En este tercer momento, "dialogar no es preguntar al azar, un preguntar por preguntar, un responder por responder, un contentarse con tocar la periferia, apenas, del objeto de nuestra curiosidad, o un quehacer sin programa" (Freire 2003, p. 82), se trataba entonces de hacer una discusión en torno a lo leído debatiendo ideas y escuchando puntos de vista.

Todo el proyecto se dividió en tres etapas las cuales funcionaban con los momentos anteriormente descritos, cada etapa finalizó con un proceso de creación grupal o individual a partir de la creación de collages, videos o ensayos. La intención se centraba en que los

Tabla 1- Etapas del proyecto y lecturas desarrolladas

Etapa 1	Etapa 2	Etapa 3
· Los Nadies · El mundo · Maneras de morir · Los desechables y la historia de la creación	· La utopía sirve para caminar. · Celebración de las bodas de la razón y el corazón. · Filme incluido para esta etapa: "Caída en picada"[8]	· Las buenas conciencias. · Decide el gobierno que los indios no existen. · La historia como fuente de indignación.

Fuente: elaboración propia.

4. PRÁCTICAS DE MEMORIA COLECTIVA Y FORMACIÓN PARA LA SENSIBILIDAD DEL MUNDO: una experiencia escolar.

A continuación, presentamos cada una de las etapas del desarrollo del proyecto escolar y analizamos algunos de los resultados obtenidos.

Etapa 1. ¿Cómo percibo mi territorio?

La primera etapa se centró en reconocer desde diferentes lecturas cómo son percibidas las personas que se encuentran en las periferias y en movilizar en los estudiantes cuestionamientos sobre su experiencia de vida en Ciudad Bolívar. Para finalizar la etapa los estudiantes debían realizar por grupos un collage (ver figura 1) que representase la localidad acudiendo a lo reflexionado a partir de alguno de los textos leídos.

8 - Capítulo de la serie Black Mirror de la temporada 3, el cual habla sobre un futuro distópico donde las personas son aceptadas socialmente por medio de una red social a través de calificaciones.

Figura 1 –"Nadie es más que nadie".



Fuente: Elaboración grupo de estudiantes 1.

En el collage de la figura 1 se observa que ese grupo de estudiantes hizo uso de tres elementos importantes: primero, la visibilización del trabajo del campesino, segundo, la presencia de la familia y tercero, la frase *"Nadie es más que nadie"*. Los estudiantes justificaron su collage afirmando *"No debemos discriminar a nadie, por su color de piel, condición económica, orientación sexual, etc. Nos enseña que nuestro valor no está en nuestra apariencia, sino como nos comportamos con las demás personas"*. Esta afirmación da a entender que ellos reconocen la estructura social y manifiestan un descontento frente a la concepción de unos grupos de la población tener mayores derechos que otros. "Ese patrón de poder es la clasificación social de la población mundial sobre la idea de raza, una construcción mental que expresa la experiencia básica de la dominación colonial" (Quijano, 1968, p. 776), *o colonialidad del poder*, que si bien en el pasado estableció unos roles y jerarquías en las poblaciones colonizadas en la actualidad se evidencia una permanencia, la dicotomía centro-periferias urbanas es resultado de relaciones de poder que durante décadas han reafirmado la existencia de grupos marginados, en este caso migrantes y personas con recursos económicos limitados que se tornan excluidos de las políticas públicas de las grande ciudad.

Para el filósofo Enrique Dussel (1997), el colonialismo produjo la estructura centro-periferia del mundo -replicada en la construcción de las ciudades modernas- como resultado de un violento proceso histórico de aculturación que se inició cuando el centro, representado por la Europa imperial, proyectó sus procesos culturales y proyectos de urbanización de las ciudades en las colonias, creando una élite cultural ilustrada que reproduce los valores de la

cultura del centro como únicos, negando así la cultura de un Otro que marginaliza.

"La invisibilidad y la deshumanización son las expresiones primarias de la colonialidad del ser" (Maldonado-Torres et al., 2018, p. 591) situaciones que se hacen evidentes en las figuras 2 y 3. Las frases y las imágenes utilizadas por los estudiantes dan muestra de un descontento, de un reconocimiento no explícito de la reproducción de las estructuras de dominación, específicamente en la figura 2 desde el reconocimiento de la paz como respuesta a la violencia y, en la figura 3 al hacer énfasis en las palabras ricos y pobres, desde lugares contrarios en su ubicación. El grupo de estudiantes afirmó *"la separación física entre los estratos sociales también refuerza la idea de que algunas personas "son más valiosas" que otras, según su poder adquisitivo. La jerarquización social puede llevar a que se perciba a las comunidades más pobres como menos dignas de atención"*. Entonces, la colonialidad del poder y del ser se presentan como una forma de negación de la humanidad, muchas veces no desde una negación explícita pero sí desde la estigmatización y la exclusión en la garantía de derechos.

Figura 2: Si no tenemos paz dentro de nosotros de nada sirve buscarla afuera



Fuente: Elaboración grupo estudiantes 2

Figura 3: Ricos, suerte, pobre. Soñar no cuesta nada



Fuente: Elaboración grupo estudiantes 3

Si bien existen unas condiciones socialmente establecidas, las producciones de los estudiantes son una forma de resistencia y esperanza, el uso de palabras como paz y soñar da muestra de un reconocimiento de su contexto, pero un contexto que puede cambiar, en este caso desde al accionar individual para luego pensar en comunidad.

Etapa 2. ¿Cómo me muevo en mi territorio?

Esta etapa la intención fue centrarnos en la relación de los estudiantes con el lugar que

habitan, buscando que las lecturas permitieran hacer visibles las emociones que les genera pertenecer a ese lugar. Se finalizó con la creación de videos en los cuales se buscaba que los estudiantes evidenciaran la percepción de su barrio. En esta etapa se hizo presente el deseo por parte de algunos estudiantes de habitar otro espacio.

Este tipo de emociones no tiene un origen fortuito, tiene unas intenciones claras y se involucra en los objetivos de los dirigentes para controlar la sociedad y generar procesos de fragmentación en la comunidad, logrando regular pensamientos y conductas, lo que Nussbaum (2018) denomina como *emociones públicas* y que contribuyen con la formación de la *sensibilidad del mundo.*

> Como temática me gustó mucho analizar la del relato de "Los Nadies" porque es muy real, nosotros podríamos ignorarlo como estudiantes que aún somos, pero ¿Quién sabe?, tal vez ahora mismo somos nadie, tal vez mañana o desde que nacimos. Me parece muy triste cuando pienso que mis padres son nadies pero lamentablemente no hay otra verdad más que esa, lo peor es que no están conscientes de lo que son. (Fragmento de Lola)

El fragmento de Lola da muestra de un paso de emociones públicas a emociones políticas, las cuales según Nussbaum (2014, pág. 157) permiten que "la conciencia personal, la disconformidad y la resistencia valiente" logren que se hagan preguntas sobre sus formas de vida, dando cuenta de la sensibilidad del mundo sobre el lugar al que pertenecen y las injusticias a las que son sometidos. Las palabras de la estudiante muestran una resignación y tristeza frente a sus vivencias, pero también, unos cuestionamientos que llevan a pensar en la concienciación, lo que permitiría "libertad de su conciencia [...] como sujeto de su historia y de la historia" (Freire, 2022, p. 6).

Etapa 3. ¿Quiero/puedo hacer algo por mi territorio?

Para finalizar el proyecto las discusiones giraron en torno a su accionar frente al lugar que habitan y a la pregunta constante – que no tiene respuesta (in)correcta – ¿cómo habitarlo?, haciendo consciente que su accionar puede ir desde la ignorancia, la acción o el olvido. Como producto final se les pidió a los estudiantes realizar un ensayo anudando los elementos de algún texto leído con su propia experiencia, a continuación, se muestra dos fragmentos de diferentes estudiantes:

Silvio, a partir del texto "El mundo" de Eduardo Galeano.

> Pienso muy para mí que el fuego no es solo cosa de la personalidad, sino las partes que ejercen algo significativo sobre ella, como las pasiones o la búsqueda de las mismas, especialmente en una edad adolescente como la mía o la de mis compañeros. Es curioso, pues mientras más grandes se vuelven las personas más se ciernen y acoplan a formas de pensamiento que se aferran de sobremanera.

Mercedes, a partir del texto "Los desechables y la historia de la creación".

> El sistema deduce nuestras capacidades dependiendo de nuestro estrato, pero claro, no se puede comparar a alguien nacido en lo más alto, con una posición privilegiada, estudiado en las mejores instituciones y con los mejores contactos con alguien nacido en una familia llena de deudas, sin poder estudiar porque ya está muy ocupado buscando como sobrevivir. Las preguntas son: ¿Por qué es así? ¿Por qué dependiendo de donde nacemos tenemos un destino totalmente diferente? ¿Por qué no tenemos las mismas oportunidades de alguien con muchos más recursos? La respuesta es que vivimos en un mundo corrupto influenciado por el dinero y el poder.

Los fragmentos escritos por los estudiantes dan muestra de un proceso de formación de *la sensibilidad del mundo* y por lo tanto una postura diferente de asumir su realidad, Hooks (2022) ya lo menciona cuando afirma que dicho tipo de pensamiento no surge necesariamente en todos los estudiantes, debe existir unas disposiciones de lectura de su realidad con otros lentes. *La sensibilidad del mundo* permite un movimiento crítico, afectivo y sensible sobre las memorias colectivas para comprender que no hay verdades esenciales, que las verdades son subyacentes, y no simplemente verdades que resultan obvias a primera vista.

En ese sentido se observa que en los dos fragmentos los estudiantes están haciendo un reconocimiento diferente de su realidad, en el primero desde el proceso de relacionar la edad y el paso del tiempo con las conductas que se tienen socialmente establecidas y, en el segundo, desde el cuestionamiento a la desigualdad, se observa que "aquel que piensa críticamente, tiene un propósito claro y una pregunta definida, Cuestiona la información, las conclusiones y los puntos de vista. Se empeña en ser claro, exacto, preciso y relevante. Busca profundizar con lógica e imparcialidad. Aplica estas destrezas cuando lee, escribe, habla y escucha". (Paul y Ender en Hooks, 2022, p. 19).

· A MODO DE CIERRE.

Desde diversos puntos de la historia y por medio de diferentes acciones, el pasado en Colombia ha sido manipulado, negado y usado a conveniencia, dejando de lado a las

personas marginadas y negándoles el derecho a la construcción de sus versiones de las historias. El proyecto desarrollado permitió que los estudiantes se cuestionaran sus percepciones sobre la realidad, percibiendo las marcas de la colonialidad, es decir, la persistencia de la lógica colonial incluso después del fin del dominio político. Este proceso da cuenta de la formación de la sensibilidad de mundo, así como de un ejercicio de construcción de prácticas de memorias colectivas al desbloquear los afectos para sentir-pensar su contexto de vida. Esta *sensibilidad del mundo* permitió que los estudiantes tocaran en la denominada "herida colonial" (Mignolo, 2014) lo que se manifiesta en cómo las culturas subalternizadas perciben el mundo, la historia y la propia identidad, desde una perspectiva que ha sido influenciada por la dominación colonial.

La formación para *la sensibilidad del mundo* y la construcción de prácticas de memorias colectivas en la educación media posibilita que los jóvenes asuman un rol social y encuentren su papel en el mundo, ellos empoderados de sus narrativas y explicitan historias silenciadas por la hegemonía y abren las heridas de americalatina para resignificar el dolor del pasado y construir el futuro de Colombia como potencia mundial de la vida. Los jóvenes de las periferias urbanas al performar prácticas de memoria colectiva desde el diálogo y la escritura de sus ideas abren margen para el (auto)reconocimiento y concienciación.

La literatura de Eduardo Galeano nos permitió caminar por las heridas abiertas de Colombia en el contexto de la periferia urbana mediante la producción de narrativas e imágenes para la construcción de memoria colectiva, lo que permitió exteriorizar y poner en el lugar de los afectos y sentires de descontento las injusticias. La memoria se dio desde un lugar de enunciación, colectivamente se dio la posibilidad de reconocer situaciones sociales que habían dejado legados de dolor para las personas de esta localidad. Las lecturas fueron una potente herramienta para la producción de resistencia frente a la colonialidad del ser y del poder, lo que permitió reconfigurar percepciones y relaciones de los estudiantes con su territorio. Se dio una apertura a otras formas de conocimiento no solo por parte de los estudiantes, sino también por parte de la docente, pues se rompió con la clase tradicional para darle a las lecturas un papel transformador.

Jorge, escribió el siguiente fragmento en uno de los procesos de creación, se muestra como una forma de resistencia para reconocer la existencia en el mundo, siguiendo sus palabras desde la firme convicción de que enseñar no puede transformar todos los espacios y luchar contra todas las injusticias, pero sí puede dar herramientas para pensar en futuros posibles.

En mis afanes hay hogueras olvidadas
Hogueras que he sido y que pude ser
Hogueras mías y que sin saber
He yo perdido, sin ser dueño de nada.

Ni de la vida misma, que no sea olvidada
O los ignotos azares de ese "Destino"
Yo solo pido, o me pido en el camino
No se me vaya la vida haciendo nada

· REFERÊNCIAS

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ. Informe: SECRETARÍA GENERAL EN DATOS. 2023. https://secretariageneral.gov.co/transparencia-y-acceso-la-informacion-publica/secretaria-
ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ; SECRETARÍA DE GOBIERNO – ALCALDÍA LOCAL DE CIUDAD BOLÍVAR. **Partir de lo que somos: Ciudad Bolívar, Tierra, Agua y Luchas. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá** – Secretaría de Gobierno – Alcaldía Local de Ciudad Bolívar, 2013.

BORSANI, María Eugenia; QUINTERO, Pablo (orgs.). **Los desafíos decoloniales de nuestros días: pensar en colectivo.** Neuquén: EDUCO, Editorial de la Universidad Nacional del Comahue, 2014.

DUSSEL, Enrique. **Oito ensaios sobre cultura latino-americana e libertação.** Tradução de Sandra Tarbaucco Valenzuela. São Paulo: Paulinas, 1997.

FREIRE, Paulo. **La importancia de leer y el proceso de liberación.** 2. ed., 6. reimp. México, D.F.: Siglo Veintiuno Editores, 2003.

FREIRE, Paulo. **La educación como práctica de la libertad.** Tradução: Lilién Ronzoni. 3. ed. México: Siglo XXI Editores, 2022.

GALEANO, Eduardo. **Espejos: una historia casi universal**. Tradução de Eric Nepomuceno. São Paulo: L&PM, 2009.

GALEANO, Eduardo. **Los hijos de los días.** Madrid: Siglo XXI España, 2012.

GALEANO, Eduardo. **Colombiando: palabras sentipensantes sobre un país violento y mágico.** 1. ed. Bogotá: CEPA Editores, 2016.

GALEANO, Eduardo. Diez errores o mentiras frecuentes sobre literatura y cultura en América Latina. **Nueva Sociedad**. Venezuela, n 56-57, p. 65-67, sep./dec.1989

HOOKS, Bell. **Enseñar pensamiento crítico**. Tradução: Víctor Sabaté. 1. ed. Barcelona: Rayo Verde Editorial, 2022.

JELIN, Elizabeth. **Las tramas del tiempo: familia, género, memorias, derechos y movimientos sociales.** Ciudad de Buenos Aires: CLACSO, 2020.

MALDONADO-TORRES, Nelson et al. **Sobre la colonialidad del ser: aportes al desarrollo de un concepto** (2007). In: SANTORY JORGE, Anayra; RIVERA, Mareia Quintero (orgs.). Antología del pensamiento crítico puertorriqueño contemporáneo. [S.l.]: CLACSO, 2018. p. 565–610.

MIGNOLO, Walter D. **La idea de América Latina: la herida colonial y la opción decolonial.** Tradução de Silvia Jawerbaum e Julieta Barba. Barcelona: Editorial Gedisa, 2007. ISBN 978-84-9784-094-1.

MIGNOLO, Walter. Retos decoloniales, hoy. In: BORSANI, María Eugenia (org.). **Los desafíos decoloniales de nuestros días: pensar en colectivo.** Neuquén: EDUCO, Editorial de la Universidad Nacional del Comahue, 2014. p 23-46.

NUSSBAUM, Martha Craven. **Las emociones políticas: ¿por qué el amor es importante para la justicia?** 1. ed., 4. imp. Barcelona: Paidós, 2018.

PABÓN SUÁREZ, Ingrid Carolina. **De las narrativas de desprecio al homicidio: una etnografía sobre "limpieza social"** en Bogotá. 1. ed. Bogotá, D.C.: Universidad Nacional de Colombia, 2021.

PIPER-SHAFIR, Isabel, Fernández-Droguett, Roberto, Íñiguez-Rueda Lupicinio . Psicología Social de la Memoria: Espacios y Políticas del Recuerdo. **Psykhe** [en línea], Santiago. 22, n. 2, p. 19–31, dez 2013. doi:10.7764/psykhe.22.2.574 Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=96728593003 Acceso en: 10 may. 2025.

QUIJANO, Aníbal. Dependencia, cambio social y urbanización en Latinoamérica. **Revista Mexicana de Sociología**, México, v. XXX n. 3, p. 525–570, jul./sep.1968.

VALERO, Paola. ¿De carne y hueso? La vida social y política de las competencias matemáticas. In: MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (Colombia). **Memorias del Foro Educativo Nacional de Colombia** – Competencias matemáticas. Bogotá: MEN, 2006.

VINYES, Ricard. **Diccionario de la memoria colectiva.** 1. ed. Barcelona: Gedisa Editorial, 2018.

VINYES, Ricard; CRENZEL, Emilio A. (orgs.). **El Estado y la memoria: gobiernos y ciudadanos frente a los traumas de la historia.** 1. ed. Barcelona: RBA, 2009.

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA PRÁTICA: uma proposta de intervenção pedagógica

KAMILLA COELHO OLIVEIRA[1]
https://orcid.org/0009-0002-3694-6984
kaamicoelho@gmail.com

RESUMO
O presente relato tem como objetivo apresentar uma experiência pedagógica desenvolvida com uma turma do quarto ano do ensino fundamental, em uma escola pública municipal situada na zona Norte de Juiz de Fora, Minas Gerais. A proposta teve como eixo estruturante a valorização da identidade negra e o enfrentamento ao racismo na infância, a partir de discussões estéticas relacionadas ao cabelo crespo. Tendo como ponto de partida o livro Meu crespo é de rainha, de bell hooks, as atividades promoveram um mergulho simbólico no continente africano e nas heranças culturais afro-brasileiras. O trabalho envolveu vivências interdisciplinares, como rodas de conversa, leituras, análise de imagens, confecção de adereços, preparo de pratos típicos, experiências artísticas e práticas culturais, como o trançar dos cabelos. A culminância do projeto se deu com a realização de um desfile temático intitulado "Africanidades", momento em que as crianças puderam socializar os saberes construídos, reafirmando sua autoestima e o respeito à diversidade étnico-racial. A experiência foi fundamentada em autores que discutem a representatividade e a equidade racial no contexto escolar. Constatou-se que práticas pedagógicas ancoradas na vivência, no afeto e no reconhecimento cultural são potentes ferramentas na construção de aprendizagens significativas e no fortalecimento do sentimento de pertencimento das crianças à sua história e identidade.
Palavras-chave: Identidade racial. Cultura africana. Representatividade. Diversidade. Educação antirracista

ABSTRACT
This experience report aims to present a pedagogical project developed with a fourth-grade elementary school class in a municipal public school located in the northern region of Juiz de Fora, Minas Gerais, Brazil. The proposal was centered on the appreciation of Black identity and the confrontation of racism in childhood, through aesthetic discussions related to curly hair. Using the book Hair Love Is Queenly, by bell hooks, as a starting point, the activities promoted a symbolic journey into the African continent and Afro-Brazilian cultural heritage. The interdisciplinary practices included conversation circles, readings, image analysis, accessory making, traditional cooking, artistic experimentation, and cultural experiences such as hair braiding. The project culminated in a themed fashion show entitled "Africanities," where children shared their learning, reinforcing self-esteem and respect for ethnic-racial diversity. The experience was supported by theoretical contributions that discuss representation and racial equity in the school context. It was found that pedagogical practices grounded in lived experience, affectivity, and cultural recognition are powerful tools in building meaningful learning and strengthening children's sense of belonging to their history and identity.

Keywords: Racial identity. African culture. Representation. Diversity. Anti-racist education.

RESUMEN
Este relato de experiencia tiene como objetivo presentar un proyecto pedagógico desarrollado con una clase de cuarto grado de la escuela primaria, en una institución pública

1 - Professora da Rede Municipal de Juiz de Fora, pós-graduada em Educação Especial.

municipal ubicada en la zona norte de Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil. La propuesta tuvo como eje central la valorización de la identidad negra y el enfrentamiento al racismo desde la infancia, a través de discusiones estéticas relacionadas con el cabello rizado. Tomando como punto de partida el libro Mi cabello rizado es de reina, de bell hooks, las actividades promovieron una inmersión simbólica en el continente africano y en la herencia cultural afrobrasileña. Las prácticas incluyeron círculos de conversación, lecturas, análisis de imágenes, elaboración de accesorios, preparación de platos típicos, experimentaciones artísticas y experiencias culturales como el trenzado del cabello. El proyecto culminó con un desfile temático titulado "Africanidades", en el que los niños compartieron los aprendizajes construidos, reforzando la autoestima y el respeto por la diversidad étnico-racial. La experiencia se sustentó en aportes teóricos que abordan la representación y la equidad racial en el contexto escolar. Se constató que las prácticas pedagógicas fundamentadas en la vivencia, el afecto y el reconocimiento cultural son herramientas potentes para la construcción de aprendizajes significativos y para el fortalecimiento del sentido de pertenencia de los niños a su historia e identidad.

Palabras clave: Identidad racial. Cultura africana. Representación. Diversidad. Educación antirracista.

1. APRESENTAÇÃO

A construção da identidade étnico-racial na infância é um dos pilares para a formação de sujeitos conscientes de sua história, pertencimento e direitos. No espaço escolar, é urgente a inserção de práticas pedagógicas que promovam o reconhecimento da diversidade e o enfrentamento ao racismo, de forma significativa e contextualizada. O presente relato apresenta uma experiência desenvolvida com uma turma do quarto ano do ensino fundamental em uma escola pública municipal localizada na zona norte da cidade de Juiz de Fora, Minas Gerais.

A proposta teve como ponto de partida o livro *Meu crespo é de rainha*, de bell hooks[2], com ilustrações de Chris Raschka. A obra, escrita em linguagem poética, apresenta rimas curtas e afirmativas que valorizam o cabelo crespo como elemento de identidade, beleza e orgulho. Por meio de ilustrações vibrantes, o livro retrata uma menina negra em situações cotidianas, reforçando a representação positiva da negritude desde a infância. A narrativa acessível, voltada a crianças, favoreceu reflexões sensíveis sobre pertencimento, corpo e autoimagem.

A partir da leitura da obra, foram organizadas atividades que permitiram às crianças mergulhar no universo das culturas africanas e afro-brasileiras. As vivências incluíram rodas de conversa, oficinas de trança, exposição de imagens, experimentações com trajes e

2 - Nome artístico da escritora Gloria Jean Watkins, sempre grafado em minúsculas como forma de rejeitar convenções hierárquicas, bell hooks foi uma intelectual, feminista negra, professora, poeta e ativista social nascida em 1952, nos Estados Unidos, e falecida em 2021. Sua produção acadêmica e literária foi voltada principalmente à crítica dos sistemas de opressão interligados — como o racismo, o sexismo e o classismo — com forte ênfase no papel da educação como prática da liberdade.

culinária típica, sempre articulando o conteúdo à realidade da turma. O projeto teve como principal objetivo promover o reconhecimento e valorização da identidade negra por meio de práticas que dialogassem com a arte, a oralidade, os modos de vida e a memória ancestral.

2. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA E DA TURMA

Fundada em 1971, a Escola Municipal Álvaro Lins, fica localizada no Bairro São Judas Tadeu, zona norte do município de Juiz de Fora. Conforme descrito no Projeto Político-Pedagógico[3] (PPP) da instituição, trata-se de uma escola que atende várias modalidades de ensino, sendo: Educação Infantil, Anos Iniciais, Anos Finais e EJA[4] (5 fases). Além disso, conta com a oferta do Atendimento Educacional Especializado no contraturno para os alunos públicos da Educação Especial.

Em 2024, segundo o diário eletrônico escolar[5], a escola atendia aproximadamente 684 estudantes, que no ato da matrícula, se auto declararam: 159 famílias pardas, 69 negras e 120 brancas. O perfil da turma a qual o projeto foi realizado compreendia cerca de 20 crianças, de 9 a 10 anos, do quarto ano do ensino fundamental, que apresentavam dificuldades significativas de convivência, incluindo episódios de xingamentos racistas e reprodução de preconceitos entre os colegas.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A história do Brasil esteve, por séculos, profundamente marcada pela escravização, cujos efeitos ainda reverberam nas estruturas sociais atuais. Mesmo sendo uma nação constituída por uma rica diversidade étnico-cultural, o racismo continua a relegar a população negra a posições de desvantagem e exclusão. Durante muito tempo, a elite branca propagou a ideia de que os negros seriam cultural e biologicamente inferiores, representando assim um obstáculo ao desenvolvimento do país.

Conforme destacou Munanga (2008), a diversidade racial resultante do processo de colonização passou a ser percebida pela elite branca como uma ameaça à consolidação de um ideal de nação. Nesse contexto, haviam formulações de teorias que buscavam definir a identidade do povo brasileiro e legitimar uma visão de Brasil como uma nação homogênea,

3 - Escola Municipal Álvaro Lins. 2023. Projeto Político Pedagógico. Juiz de Fora, Minas Gerais. Escola Municipal Álvaro Lins.
4 - EJA: Ensino de Jovens e Adultos — modalidade da educação básica destinada a pessoas que não tiveram acesso ou continuidade de estudos na idade apropriada, garantindo o direito à aprendizagem ao longo da vida.
5 - Diário Eletrônico Escolar da Escola Municipal Álvaro Lins. Através da plataforma: Betha Cloud. Acesso em: 15/05/2025.

pautada em valores excludentes e na negação da pluralidade étnico-racial.

Em contraposição a esse discurso homogeneizante, a partir da década de 1970, emergem no país pesquisadores negros e militantes das causas étnico-raciais que passam a questionar esse modelo e a evidenciar a constituição plurirracial e pluriétnica da sociedade brasileira. Essa mobilização resultou em importantes conquistas, como a inclusão da história e da cultura afro-brasileira nos currículos escolares, a valorização das identidades étnico-raciais e a criação de políticas públicas voltadas à promoção da igualdade racial.

A concepção que um indivíduo constrói sobre seu "eu" é profundamente influenciada pelo reconhecimento que recebe dos outros a partir de suas ações e interações sociais. Trata-se de um processo contínuo de negociação e construção ao longo da vida, mediado pelo diálogo com o outro. Gomes ressalta sobre a construção da (s) identidade(s) negra (s), para ela:

> No Brasil, a construção da(s) identidade(s) negra(s) passa por processos complexos e tensos. Essas identidades foram (e têm sido) ressignificadas, historicamente, desde o processo da escravidão até as formas mais sutis e explícitas de racismo, à construção da miscigenação racial e cultural e às muitas formas de resistência num processo [...]. É nesse processo que o corpo se destaca como veículo de expressão e de resistência sociocultural, mas também de opressão e negação. (Gomes, 2008, p.21)

Dessa forma, observa-se que, no que diz respeito à Literatura e à construção da identidade étnico-racial da criança, a representação positiva da população negra nos livros é de grande relevância — sobretudo quando essas obras são acessadas por crianças negras e não negras em diferentes contextos sociais. Essa representatividade, ao ser acessada por crianças de diferentes origens, contribui para o respeito à diversidade e a valorização das diferenças.

Por esse viés, a escola configura-se como um espaço privilegiado para o desenvolvimento da identidade, possibilitando à criança reconhecer a si mesma em relação ao outro, compreendendo sua trajetória e entrando em contato com histórias de diferentes gerações. Esse processo contribui para a construção de uma identidade pessoal e cultural inserida no contexto social mais amplo.

4. DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

A proposta pedagógica teve como ponto de partida o livro *Meu Crespo é de Rainha*, de bell hooks, cuja leitura coletiva despertou identificação entre os estudantes, especialmente

aqueles pertencentes à comunidade negra. A partir dessa obra, foram desenvolvidas diversas atividades ao longo do ano letivo de 2024, com o objetivo de promover a valorização da identidade afro-brasileira, o combate ao racismo e a construção de um ambiente escolar mais plural e acolhedor.

Um dos primeiros eixos trabalhados foi o estudo dos países africanos, com enfoque na diversidade cultural e histórica do continente. Os estudantes, organizados em grupos, pesquisaram diferentes países africanos, suas bandeiras, línguas, costumes, festas tradicionais, danças e personalidades históricas. As descobertas foram organizadas em cartazes, que compuseram uma exposição chamada "África em Nós". Essa etapa foi fundamental para desconstruir estereótipos ainda presentes no imaginário social e para reforçar a ideia de que a África é um continente diverso, rico e potente.

Complementando esse estudo, foi realizada uma atividade sobre a culinária africana, que incluiu uma degustação de alimentos tradicionais, como canjica salgada e broa de milho. Antes da degustação, os estudantes assistiram a uma breve apresentação sobre a origem e os significados simbólicos desses pratos, além da influência da cultura africana na culinária brasileira. A experiência sensorial proporcionou um momento de conexão afetiva e cultural, despertando curiosidade e respeito pelas tradições alimentares afrodescendentes.

Outra ação de grande impacto foi a oficina de tranças, mediada pelas mães da comunidade a qual a escola está situada. Durante a atividade, os estudantes aprenderam sobre os significados históricos e sociais das tranças para os povos africanos e afro-brasileiros. Foi explicado, por exemplo, que em tempos de escravidão, as tranças eram utilizadas como uma forma de comunicação e resistência, algumas representavam mapas de fuga, outras indicavam o pertencimento a etnias ou estados civis. Essa atividade trouxe um olhar mais profundo sobre a estética negra, ressignificando o cabelo crespo como símbolo de identidade, força e herança cultural. Alunas e alunos participaram da trança em si e puderam também, trançar os amigos, o momento gerou conversas sobre aceitação e orgulho racial.

A ludicidade também foi valorizada com atividades que resgatam práticas corporais de matriz afro-brasileira, como o uso da peteca, que se mostrou uma excelente ferramenta pedagógica para o desenvolvimento da coordenação motora, concentração e trabalho em equipe. As crianças participaram de vivências com a peteca, aprendendo suas regras básicas, confeccionando o brinquedo e explorando suas variações em jogos coletivos. Durante as atividades, foi promovida uma reflexão sobre a origem indígena e afro-brasileira da peteca e seu uso histórico como forma de socialização, expressão corporal e preservação de saberes tradicionais. A experiência reforçou o papel do brincar como elemento cultural e

educativo, contribuindo para o fortalecimento de vínculos e o respeito à diversidade.

O encerramento do projeto se deu com um grande desfile temático das "Africanidades", realizado no pátio da escola com a presença da comunidade. Os estudantes vestiram roupas inspiradas nos trajes tradicionais africanos e desfilaram com orgulho e alegria, acompanhados por apresentações artísticas, como danças afro-brasileiras e cantigas de raiz africana. As famílias participaram ativamente do momento, contribuindo com vestimentas, adereços e maquiagem, tornando o evento ainda mais significativo.

É importante ressaltar que o desfile não teve caráter folclorizante ou superficial, mas representou a culminância de um processo educativo construído ao longo de todo o ano letivo, com base em estudos, reflexões críticas e vivências significativas. As temáticas trabalhadas — como ancestralidade, identidade, estética negra, resistência e pertencimento — foram tratadas com seriedade e sensibilidade, garantindo que a atividade final fosse uma verdadeira celebração da identidade cultural afro-brasileira, e não uma representação descontextualizada.

Os resultados do projeto foram percebidos de forma concreta no cotidiano escolar: os alunos (as) passaram a se expressar com mais segurança e orgulho sobre suas origens; os professores (as) demonstraram maior engajamento na inclusão de conteúdos e autores negros em suas práticas; e a comunidade escolar passou a valorizar com mais consciência a diversidade étnico-racial existente no ambiente educacional. Em síntese, a experiência demonstrou o papel transformador da educação no combate ao racismo, na promoção da autoestima e na construção de uma escola verdadeiramente plural e antirracista.

Imagem 1 – Desfile inspirado em "Africanidades"



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2024)

5. AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS OBTIDOS

A análise dos dados coletados durante o desenvolvimento do projeto revelou avanços significativos na convivência e no reconhecimento da diversidade cultural entre os

estudantes. Observou-se uma redução nos episódios de xingamentos racistas e na reprodução de preconceitos, o que corrobora com as teorias de educação antirracista que enfatizam a importância de práticas pedagógicas reflexivas e contextualizadas para a transformação das relações sociais no ambiente escolar (Freire, 1996; Dejesus, 2018).

A transversalidade do tema em diferentes disciplinas ampliou o engajamento dos estudantes, permitindo uma aprendizagem mais significativa e integradora, conforme preconizado por Vygotsky (1998), que destaca a mediação social no processo de construção do conhecimento. A inclusão de atividades práticas, como oficinas de tranças e rodas de conversa, contribuiu para o desenvolvimento da empatia e do respeito mútuo, alinhando-se às propostas de educação para a cidadania e o reconhecimento da alteridade. (Bakthin, 1997).

Em comparação ao estado da arte, os resultados do projeto confirmam a eficácia de abordagens pedagógicas que valorizam a cultura afro-brasileira no currículo escolar como estratégia para o combate ao racismo institucional e para a promoção de um ambiente escolar inclusivo (Santos, 2020; Souza, 2019). No entanto, a persistência de algumas dificuldades indica a necessidade de continuidade dessas ações, bem como da formação permanente dos professores para lidar com questões étnico-raciais de forma crítica e sensível.

Dessa forma, o projeto não apenas contribuiu para a melhoria do clima de convivência na turma, mas também fortaleceu a construção de identidades positivas, ampliando a compreensão dos estudantes sobre diversidade e cultura.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização deste projeto representou uma importante contribuição para a minha formação pessoal e profissional, ao possibilitar o aprofundamento em práticas pedagógicas que valorizam a diversidade cultural e promoção da inclusão social no ambiente escolar, dialogando com as realidades dos estudantes e combatendo efetivamente as manifestações de racismo e preconceito.

O projeto teve um impacto significativo para os discentes, ampliando a consciência sobre a cultura africana e afro-brasileira e incentivando o respeito às diferenças. A participação ativa nas atividades favoreceu a construção de identidades positivas e a autoestima. No campo pedagógico, destacou-se a importância da atuação docente na promoção de um ambiente inclusivo. A experiência reafirmou o compromisso com a

educação antirracista e com práticas que valorizem a diversidade.

7. REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.

DEJESUS, N. Educação antirracista: práticas e desafios no contexto escolar. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, n. 72, p. 1-15, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GOMES, N. L. S**em perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

HOOKS, B. **Meu crespo é de rainha.** Tradução de Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitatá, 2019

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SANTOS, M. A. Educação, diversidade cultural e combate ao racismo institucional. **Cadernos de Pesquisa**, v. 50, n. 177, p. 654-673, 2020.

SOUZA, R. C. Ensino de história e cultura afro-brasileira: contribuições para a construção da identidade. **Revista História e Ensino**, v. 9, n. 2, p. 45-60, 2019.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

PROJETOS PEDAGÓGICOS[1] NA EDUCAÇÃO INFANTIL: um relato de experiência com a biografia de Vinicius de Moraes

REJAINE CÉLIA DOS SANTOS[2]
https://orcid.org/0000-0001-7218-7562
rejainecsantos@gmail.com

KAROLAINE TANINI[3]
https://orcid.org/0009-0006-0882-6976
karolainejf@hotmail.com

RESUMO
Este texto tem como objetivo descrever, através da metodologia de relato de experiência (RE), uma vivência com a biografia de Vinicius de Moraes, que ocorreu no Projeto Pedagógico realizado numa escola de Educação Infantil da rede municipal de ensino de Juiz de Fora, no ano letivo de 2024. Inicialmente, é apresentada a caracterização da escola em questão. Em seguida, a obra de Dominique Colinvaux e o documento orientador da proposta pedagógica da Educação Infantil são colocados como os referenciais teóricos subsidiários a este relato. Na descrição da experiência, são ressaltadas algumas das etapas de Projetos Pedagógicos, ilustradas com fotos e anexos em QR-codes. Finalmente, ressalta-se a importância dos Projetos Pedagógicos, sobretudo as biografias, como uma estratégia metodológica eficaz para a realização das práticas pedagógicas na Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil. Projetos Pedagógicos. Biografias. Vinicius de Moraes.

ABSTRACT
This text aims to describe, through the experience report (ER) methodology, an experience with the biography of Vinicius de Moraes, which occurred in the Pedagogical Project carried out in an Early Childhood Education school of the municipal education network of Juiz de Fora, in the school year of 2024. Initially, the characterization of the school in question is presented. Then, the work of Dominique Colinvaux and the guiding document of the pedagogical proposal of Early Childhood Education are placed as the theoretical references that subsidize this report. In the description of the experience, some of the stages of Pedagogical Projects are highlighted, illustrated with photos and attachments in QR-codes. Finally, the importance of Pedagogical Projects is highlighted, especially biographies, as an effective methodological strategy for carrying out pedagogical practices in Early Childhood Education.

Keywords: Early Childhood Education. Pedagogical Projects. Biographies. Vinicius de Moraes.

RESUMEN
Este texto tiene como objetivo describir, a través de la metodología del relato de experiencia (RE), una experiencia con la biografía de Vinicius de Moraes, ocurrida en el Proyecto Pedagógico realizado en una escuela de Educación Infantil de la red municipal de educación de Juiz de Fora, en el año escolar de 2024. Inicialmente, se presenta la caracterización de la

1 - Professora da Rede Municipal de Juiz de Fora.
2 - Define que o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena é obrigatório nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio no país.
3 - Institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências.

escuela en cuestión. A continuación, se sitúan el trabajo de Dominique Colinvaux y el documento rector de la propuesta pedagógica para Educación Infantil como los referentes teóricos que sustentan este informe. En la descripción de la experiencia se destacan algunas de las etapas de los Proyectos Pedagógicos, ilustradas con fotografías y adjuntos de códigos QR. Finalmente, se destaca la importancia de los Proyectos Pedagógicos, especialmente las biografías, como estrategia metodológica eficaz para llevar a cabo prácticas pedagógicas en Educación Infantil.

1. APRESENTAÇÃO

O presente relato de experiência (RE) tem como objetivo apontar como a biografia de Vinicius de Moraes foi desenvolvida durante o Projeto Pedagógico do ano letivo de 2024. Ressalta-se, ainda, a importância de se registrar experiências vividas nas escolas e que possibilitam informações e trocas pedagógicas com colegas que anseiam por exemplificações sobre o funcionamento dos projetos.

2. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA E DA TURMA

A escola em questão está situada na zona sul da cidade. É uma instituição pública de ensino do município de Juiz de Fora – MG, localizada na periferia e que atende alunos da Educação Infantil em turmas de tempo parcial (manhã e tarde) e turmas de tempo integral. A equipe diretiva conta com direção, vice-direção e duas coordenadoras. A escola possui dez salas de aula, um laboratório de informática, sala de leitura, sala de Artes, um salão para Educação Física e para atividades envolvendo o movimento, pátio, sala de coordenação, sala de professores, banheiros (masculino e feminino) nos dois andares, cozinha, refeitório, secretaria e sala de direção e vice-direção.

Este relato apresenta uma experiência de Projeto Pedagógico realizado em uma turma de primeiro período (com crianças de 4 anos) e duas turmas de segundo período (com crianças de 5 anos) pela professora de referência dois e em diálogo com a coordenação da escola. As turmas contavam com 25 crianças cada.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O Projeto Pedagógico é a estratégia metodológica adotada pela rede municipal de ensino de Juiz de Fora como orientação pedagógica para as escolas de Educação Infantil. No documento oficial da rede municipal, encontramos a seguinte citação:

> O trabalho por projetos se diferencia de outras estratégias pedagógicas em vários aspectos: sua concepção de conhecimento e de aprendizagem, sua visão do papel do professor e dos alunos no processo de ensino aprendizagem (...). A característica principal desta estratégia é criar condições para provocar o envolvimento direto e ativo dos participantes na busca e produção de conhecimentos. Conhecimentos esses que dizem respeito a problemas e questões que fazem sentido para todos (o que é diferente de adquirir ou construir conhecimento sobre conteúdos escolares fragmentados, isolados e separados). (Juiz de Fora apud Colinvaux, p. 37).

Conforme exposto por Colinvaux na citação acima, os Projetos Pedagógicos organizam a aprendizagem das crianças de maneira significativa, pois rompem com a fragmentação dos conteúdos e trazem diálogos relevantes a partir das indagações e interesses das crianças.

Nesse contexto, a escola em foco opta pela adoção das biografias como sendo a melhor maneira de conduzir os Projetos Pedagógicos[4] durante o ano letivo. Sobre a importância do trabalho pedagógico com biografias, Maffei (2018) enfatiza que

> [...] as próprias biografias dos artistas, com suas dificuldades de vida, a sua diversidade, têm um elevado valor educativo, pois apontam para a possibilidade de percorrer caminhos diferentes, de cultivar pensamentos e atitudes rebeldes, de fugir da lógica da engrenagem da máquina global (Maffei, 2018, p. 87).

Acreditando na importância das biografias para a condução do trabalho pedagógico, observando as necessidades e interesses das crianças, no final de 2023 a escola optou, de forma coletiva, pelo estudo da biografia de Vinicius de Moraes no período letivo do ano subsequente.

Seguindo a direção do documento orientador da rede municipal, vamos utilizar o texto "Projetos ou Trabalho por Projetos ou Pedagogia de Projetos" de Colinvaux (2007) para ilustrarmos o desenvolvimento da biografia de Vinicius de Moraes em sala de aula, de acordo com a exposição a seguir.

4. DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

A escolha do tema: o trabalho por projetos apresenta um ciclo de desenvolvimento que começa com a escolha do tema. No caso das biografias, a escola debate as suas necessidades pedagógicas, aliadas aos desejos e interesses das crianças. Então, na última

4 - Torna obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, tanto na rede pública quanto na privada.

reunião pedagógica de 2023 foi escolhido Vinicius de Moraes como o autor a ser *biografado* no período letivo do ano seguinte.

O disparador do projeto: para se disparar o projeto, ou seja, despertar o interesse das crianças, é interessante que se crie um espaço na escola que funcione como um local de visitação (como se fosse um museu), com fotos, textos, imagens, vídeos e sons, para que as crianças possam levantar suas questões sobre o biografado. Não havendo disponibilização do espaço, o professor poderá levar uma imagem do biografado e levantar as questões com as crianças. No caso aqui presente, foi levada a foto de Vinicius de Moraes para a realização do disparador.

O quadro informativo ou índice: ao mostrar a foto do biografado para as crianças, foram realizadas as seguintes perguntas: Vocês conhecem essa pessoa? Sabem alguma coisa sobre ela? Gostariam de saber alguma coisa sobre ela ou de perguntar alguma coisa "para" ela? As perguntas são anotadas e distribuídas em um quadro que categoriza as indagações e afirmações das crianças da seguinte maneira: O que sabemos? O que queremos saber? O que aprendemos? (ao final do projeto).

A construção da teia: após a realização do quadro informativo, foi realizada a teia do projeto, ou seja, o planejamento das ações pedagógicas que buscarão soluções para as indagações das crianças, farão o diálogo de culturas (a vida dele e a nossa) e possibilitarão a integralização do currículo. (Vide imagem abaixo).

Imagem 1: A teia do projeto:

Fonte: Arquivo pessoal das autoras

O desenvolvimento do projeto: No caso das biografias, o desenvolvimento estuda a vida e a obra do autor, além de responder as perguntas do quadro informativo do projeto.

Ressalta-se, ainda, o desenvolvimento de temas transversais, tais como: cuidados com a dengue (como Vinicius protegia a sua casa?), Olimpíadas (vamos acompanhar o

quadro de medalhas dos países em que ele trabalhou?), Lei 9.795[5] (vamos confeccionar brinquedos de recicláveis, como ele fazia?) e a Lei 11. 645[6] (quais pessoas participaram das Olimpíadas? Como elas são? Os povos indígenas participaram? E as pessoas com deficiências nas paraolimpíadas?). Algumas dessas discussões estão exemplificadas nas imagens abaixo:

Imagem 2: Quadro de medalhas das Olimpíadas:



Fonte: Arquivo pessoal das autoras

Imagem 3: Painel da participação do Brasil nas Olimpíadas:



Fonte: Arquivo pessoal das autoras

4 - Sobre Projetos Pedagógicos, as autoras do presente artigo também disponibilizam a página @ensinareaprender_jf no Instagram, onde buscam trocar experiências e práticas pedagógicas.
5 - Professora da Rede Municipal de Juiz de Fora.

Imagem 4: desenho do paratleta Vinícius Rodrigues:



Fonte: Arquivo pessoal das autoras

Sistematização: Ao final do projeto, faz-se um dossiê, ou caderno de registros das atividades realizadas. No caso em questão, foi confeccionado um bloco com as atividades desenvolvidas pelas crianças e contendo um texto que resumiu a biografia de Vinicius para os pais.

Apresentação dos resultados: O encerramento do ciclo dos projetos pedagógicos acontece com a apresentação, à comunidade, dos dados encontrados. Neste sentido, realizamos a exposição "A biografia de Vinicius", que pode ser verificada no vídeo abaixo:

Imagem 5: Vídeo sobre a exposição:

Fonte: Arquivo pessoal das autoras

5. AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS OBTIDOS

O trabalho possibilitou a ampliação do conhecimento sobre Vinicius para a comunidade escolar e a troca de experiências entre os professores da escola. Além disso, foi criado um jogo que possibilitou a interação com a exposição, além de avaliar os conhecimentos dos visitantes sobre a vida do autor. Esse jogo pode ser conferido no Qr-code abaixo:

Imagem 6: Jogo sobre Vinicius de Moraes:

Fonte: Arquivo pessoal das autoras

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta de trabalho da Educação Infantil do município de Juiz de Fora é muito enriquecedora, pois apresenta uma metodologia pedagógica que parte do interesse das crianças e se desenvolve a partir de diálogos interdisciplinares com os campos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Nesse contexto, o trabalho com as biografias se destaca por dialogar com as crianças sobre diferentes modos de vida, que podem se relacionar de alguma forma com o modo de vida da comunidade escolar, além de proporcionar a amplitude de acesso a partir dos diálogos culturais dos projetos, como, por exemplo: conhecer um pouco dos países onde o biografado nasceu, trabalhou ou residiu etc.

Finalmente, ressalta-se a importância de permutas de relatos de experiências que possibilitem as trocas pedagógicas entre professores e proporcionem a aprendizagem em rede nas apresentações e publicações.

7. REFERÊNCIAS

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

MAFFEI, Lamberto. **Elogio da Lentidão.** Lisboa: Edições 70, 2018.

COLINVAUX, Dominique. **Projetos ou trabalho por projetos ou pedagogia de projetos**. In: Cadernos Creche UFF: Textos de formação e prática. Niterói: UFF 2011.

PREFEITURA DE JUIZ DE FORA. Secretaria de Educação. **A Prática Pedagógica na Educação Infantil:** diálogos no cotidiano.

ENTRE PÁGINAS E CRIAÇÕES: ATRAVESSAMENTOS DO CADERNO DE PROCESSOS CRIATIVOS NA FORMAÇÃO DE UMA ARTE EDUCADORA

ANA LUISA DE TOLEDO AMARAL
https://orcid.org/0009-0009-5458-4025
analuisadetoledoamaral@gmail.com

RESUMO
Este artigo apresenta um relato de experiência vivenciado no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) de Artes Visuais. A partir de uma abordagem qualitativa, observacional e descritiva, discute-se como o uso do Caderno de Processos Criativos contribuiu para minha formação docente e para o ensino de Arte na Educação Básica. Fundamentado em autores como Larrosa (2002) e Heidegger (1987), o texto reflete sobre o valor formativo da experiência. Além disso, com base na A/r/tografia (Irwin, 2004; 2022), compreende-se o caderno como extensão da prática docente, artística e investigativa. A partir de Suzuki (2014) e Moreira (2008), o material é compreendido como espaço de autoria e expressão, enquanto Hernández (2000) fundamenta sua relevância como instrumento de avaliação sensível, centrado nos percursos individuais dos estudantes. Os resultados apontam o caderno como recurso artístico-pedagógico potente, por articular criação, escuta e reflexão, ampliando a compreensão da diversidade e das práticas no ensino de Artes Visuais.

Palavras-chave: PIBID Artes Visuais. Formação Docente. Caderno de Processos Criativos.

RESUMEN
Este artículo presenta un informe de experiencia del Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia en Artes Visuales (PIBID). Basado en un abordaje cualitativo, observacional y descriptivo, discute cómo el uso del Cuaderno de Procesos Creativos contribuyó para mi formación docente y para la enseñanza del Arte en la Educación Básica. Con base en autores como Larrosa (2002) y Heidegger (1987), el texto reflexiona sobre el valor formativo de la experiencia. Además, con base en A/r/tografía (Irwin, 2004; 2022), el cuaderno se entiende como una extensión de la práctica docente, artística e investigativa. Suzuki (2014) y Moreira (2008) lo identifican como un espacio de autoría y expresión, mientras que Hernández (2000) apoya su relevancia como herramienta de evaluación sensible, centrada en los recorridos individuales de los estudiantes. Los resultados apuntan al cuaderno como un potente recurso artístico-pedagógico, ya que articula creación, escucha y reflexión, ampliando la comprensión de la diversidad y las prácticas en la enseñanza de las Artes Visuales.

Palabras clave: PIBID Artes Visuales. Formación del Profesorado. Cuaderno de Procesos Creativos.

1.APRESENTAÇÃO

O presente relato se origina das vivências no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) de Artes Visuais, no Colégio de Aplicação João XXIII-UFJF, durante a minha graduação pela Universidade Federal de Juiz de Fora. O programa constitui-

se como um espaço de experimentação que, conforme Rosa e Mattos (2013), permite ao estudante refletir sobre sua formação docente, além de desenvolver características da pesquisa em Educação.

Nessa perspectiva, diante do cenário escolar, emergiram algumas inquietações sobre o meu papel enquanto futura arte educadora: como estimular o processo criativo dos alunos? Como valorizar suas subjetividades e avaliar seus percursos? É possível trilhar caminhos de aprendizagens (ou ações docentes) com materiais não convencionais?

Como destaca Larrosa (2002), a experiência requer um processo de interrupção dos automatismos e o cultivo do encontro com o outro para que ela nos toque. Portanto, as inquietações foram atravessadas por experiências práticas que exigiram de mim a escuta, a disponibilidade e um olhar atento, a partir da vivência com os estudantes e o material didático proposto pela professora Renata Caetano[1], o Caderno de Processos Criativos. Com inspirações em cadernos de artistas, diários de bordo e *sketchbooks*, o material possui características próprias e distintas de um caderno comum e é utilizado como suporte principal para a construção do pensamento durante as aulas de artes.

Nesse sentido, o presente texto busca relatar como a experiência com o Caderno contribuiu para a minha formação docente, especialmente no ensino de Artes Visuais na Educação Básica. Mediante uma abordagem observacional e qualitativa, descrevo minhas impressões sobre essa estratégia docente, fundamentadas em conceitos de autores como Irwin (2004; 2022), Suzuki (2014), Moreira (2008), Larrosa (2002) e Freire (1998), que dialogam diretamente com a prática educativa. Nesse sentido, relato processos e atravessamentos que destacam a interação dos estudantes com o caderno, sua relevância no processo criativo e na avaliação, além da sua importância na pesquisa e na prática educativa.

2. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA E DA TURMA

O Colégio de Aplicação João XXIII se caracteriza pela importante interseção entre pesquisa e ensino. Desse modo, os docentes das Artes Visuais buscam realizar um trabalho pedagógico pautado, sobretudo na interdisciplinaridade e interculturalidade, explorando diferentes modos de reconhecer e fazer a arte no espaço escolar.

Em minhas práticas, acompanhei três turmas do 2º ano do Ensino Fundamental,

1 - Doutora em Arte (UERJ) e especialista em Arte, Cultura Visual e Comunicação (UFJF). Leciona Artes Visuais no Colégio de Aplicação João XXIII e é professora permanente no Programa de Pós-Graduação em História da UFJF. É membro da International Society for Education through Art e do Comitê Brasileiro de História da Arte.

turmas A, B e C, com aproximadamente trinta alunos cada. Como estratégia pedagógica, os professores de Música e Artes Visuais dividem este número de estudantes em dois grupos, para que haja um revezamento no decorrer do ano letivo. O objetivo é proporcionar aulas mais didáticas, bem como a interdisciplinaridade dos conteúdos trabalhados.

A faixa etária dos estudantes das turmas fica entre 7 a 8 anos, apresentando-se uma grande diversidade entre eles, sobretudo cultural. Foi possível observar crianças mais concentradas e organizadas, outras mais inquietas e impulsivas, revelando raciocínios de criação bastante singulares. Alguns apresentavam necessidades educacionais específicas como, Síndrome de Down, deficiência motora e transtornos cognitivos de Espectro Autista (TEA) e Opositor Desafiador (TOD).

Considero essa diversidade como parte significativa das minhas experiências e percepções, especialmente pelo contato direto com diferentes especificidades e individualidades. Entre minhas principais reflexões, destaco o quanto esses elementos contribuíram para o aprendizado e a socialização dos estudantes, sobretudo quando se adotam metodologias que valorizam a expressividade e a comunicação em sala de aula (Tavares; Sanches, 2013), como é o caso do Caderno de Processos Criativos.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As vivências deste relato dialogam com perspectivas, sobretudo do Ensino de Artes, ancoradas em teorias que valorizam o processo criativo, a experiência e propostas de metodologias e avaliações para o aprendizado no contexto escolar. A ideia de A/r/tografia, proposta por Rita Irwin (2004; 2022), que articula os lugares de artista, professor e pesquisador, busca direcionar minhas concepções sobre o trabalho a/r/tográfico da professora Renata Caetano, considerando o Caderno de Processos Criativos como uma extensão da sua prática pedagógica, científica e artística.

Já o entendimento da experiência como um ato de sensibilização e transformação é sustentado pelas ideias de Jorge Larrosa (2002) e Heidegger (1987), de forma a explicar a importância deste processo nos resultados construídos ao longo das minhas vivências com o Caderno e os estudantes. Os estudos de Suzuki (2014) sobre o Caderno de Artista no contexto escolar, e de Moreira (2008) sobre o espaço do desenho, foram fundamentais para compreender o material como um suporte de autoria, expressão e de criação, em que não se entende apenas a "leitura de mundo" da criança (Freire, 1989), mas também a sua expressividade e pensamento.

Por apresentar características lúdicas, busco em Huizinga (2007) o entendimento do brincar, que se caracteriza, dentre outros aspectos, por voluntariedade, satisfação e envolvimento, de forma a investigar a interação entre as crianças e o material. Penso que tais aspectos são constituintes das ações educativas, pois potencializam e enriquecem o processo de aprendizado. No que tange o Caderno de Processos Criativos como ferramenta essencial para a avaliação docente, recorro à Hernández (2000) que determina este processo como um conjunto de ações que priorizam o desenvolvimento individual da criança, e não comparativo.

4. DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Foi realizado um estudo observacional, qualitativo e descritivo, com o objetivo de relatar impressões pessoais sobre o Caderno de Processos Criativos, utilizado por estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental. Nesse sentido, as impressões foram selecionadas e descritas conforme as práticas vivenciadas no programa PIBID Artes Visuais, como acompanhamento de aulas, proposição de atividades, elaboração de material didático, organização dos materiais, entre outras atividades.

T ais práticas foram realizadas in loco, semanalmente durante as aulas ministradas pela professora Renata, no período de maio de 2023 até abril de 2024. Além das atividades descritas anteriormente, a manipulação e elaboração dos Cadernos de Processos Criativos permitiram as impressões que constituem este relato, especialmente na descrição de suas características e dos impactos pedagógicos. Neste processo, também considerei o modelo antigo do material, chamado de "Caderno de Processos", em versão impressa, a fim de verificar as adaptações realizadas pela professora.

Durante as aulas, realizei observações e mediações, registrando as produções das crianças, suas formas de criação e os modos como se relacionavam com o material. O contato direto com os Cadernos permitiu identificar traços pessoais, estilos de organização, estratégias criativas e até comportamentos recorrentes, o que enriqueceu meu olhar para a diversidade dos processos de aprendizagem. Neste contexto, foi possível construir diálogos com os estudantes sobre suas criações, escutando suas narrativas, referências e motivações para a realização das atividades em sala.

Outra etapa importante foi a minha participação ativa na montagem do material, um processo manual e colaborativo que exigiu atenção aos detalhes da estrutura sanfonada e à organização das páginas. Este processo foi essencial para compreender o cuidado envolvido

na pesquisa e na elaboração dos cadernos.

5. AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS

É importante destacar as características físicas observadas no Caderno e quais os impactos diretos na aprendizagem dos estudantes. Diferentemente de um portfólio, o material se coloca como uma "galeria de processos", que possui um raciocínio de criação contínuo, pensado e construído pelo próprio estudante. Dessa forma, ele realiza uma reflexão acerca do seu aprendizado, observando suas criações do início ao fim.

O aspecto das folhas sanfonadas do caderno, ao meu ver, é uma das características mais significativas do material (Imagem 1). Isso porque a partir delas, a criança se envolve de maneira lúdica com a materialidade do caderno, como a poética de Lygia Clark, na interação entre corpo e obra/objeto (Pereira; Domingues, 2015) trazendo aspectos sensoriais, do espaço e da vida. Não obstante, essa organização das folhas contribui na criação dos estudantes, possibilitando expandir os traços para além dos limites de cada página. Este aspecto foi observado até mesmo em crianças que apresentavam alguma limitação para elaborar figurações. Neste caso, o raciocínio de criação foi considerado pelo fato de conseguir planejar o uso das folhas, de acordo com os seus objetivos e a aula proposta.

Imagem 1 - Caderno de Processos Criativos aberto



Fonte: Fotografia da Autora (2023)

As folhas de alta gramatura abrem possibilidades para as diferentes modalidades práticas como, pintura, colagem, desenho com canetas e lápis de cor. Como resultado, o caderno torna-se uma exposição de cores, formas, traços e de expressividades. Nestes registros, pude observar junto a professora, durante as avaliações, as dificuldades e potencialidades dos estudantes, de acordo com o comportamento em sala. Essa dinâmica se aplica sobretudo para crianças que possuem um Plano Educacional Individual (PEI), e que são avaliados dentro de suas condições físicas/psíquicas/motoras. Dessa forma, são pensadas em estratégias que contribuam para o seu desenvolvimento deste estudante.

Por fim, menciono a relação do Caderno com o trabalho a/r/tográfico da professora Renata, considerando a sua produção artística, pesquisas e a sua atuação docente. Ela afirma que a proposição das aulas vai além de realizar uma atividade de artes: é o desenvolvimento do seu pensamento artístico, apropriado e ressignificado pelos alunos.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendendo as funções artístico-pedagógicas pensadas e desenvolvidas para o Caderno, fica evidente a importância de um trabalho docente que esteja comprometido com a mudança na educação, a partir de uma relação entre a pesquisa e a prática na sala de aula. O material mostrou-se acolhedor de ideias, de sentimentos e reflexões, sendo um importante recurso para docentes/discentes que investigam a criação artística e o processo de aprendizagem.

As observações e o envolvimento com as crianças e seus respectivos Cadernos me apontam a importância de ser uma educadora que tece relações, demonstrando a disponibilidade para o outro através da escuta e do olhar atento. Conforme Moreira (2008), a escola forma e transforma as maneiras como as crianças desenham. Acredito que a proposição dos Cadernos tenha este potencial transformador na expressividade artística e criadora do aluno — e também, do professor.

Entre páginas e criações, conhecer o Caderno de Processos Criativos me trouxe, além do conhecimento e da informação no âmbito da Arte-Educação, a oportunidade de ser atravessada/transformada por cada experiência, e de possibilitar que as crianças também sejam tocadas pela educação e pela arte. Por fim, considero essas contribuições transformadoras e potentes para me afirmar como "professora aspirante" (Irwin, 2022, p.25), ao almejar mudanças nas maneiras de experimentar e aprender a arte no espaço escolar.

7. REFERÊNCIAS

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20–28, abr. 2002.

FREIRE, Paulo. **A importância do Ato de Ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados. Cortez, 1989.

HEIDEGGER, Martin, (1987). La esencia del habla. In: .**De camino al habla**. Barcelona: Ediciones del Serbal.

IRWIN, Rita. **A A/r/tografia e a potência de encontros educativos como práticas artísticas.** [Entrevista concedida a] Mirian Celeste Martins. Revista Trama, v. 13, n. 2, 1 jan. 2022.

IRWIN, R.; COSSON, A. de. **A/r/tography:** rendering self through arts-based living inquiry. Vancouver: Pacific Educational Press, 2004.

MOREIRA, Ana Angélica Albano. **O espaço do desenho:** a educação do educador. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

ROSA, Denilson Pereira; MEIRA, Viviane Domingues. Interações corporais nas artes visuais: estudo da obra de Lygia Clark. **Revista Digital do LAV**, Santa Maria, v. 8, n. 4, p. 43–64, jan./abr. 2015. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/12271/pdf. Acesso em: 23 abr. 2025.

SUZUKI, Clarissa Lopes. **Cadernos de artista:** páginas que revelam olhares da arte e da educação. 2014. 254 f. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

Secretaria de Educação | Prefeitura Juiz de Fora