



Ano XXXI Nº 47 - 2024  
Secretaria de Educação de Juiz de Fora

ISSN: 1678-5304

cadernos  
para o  
**PROFESSOR**

cadernos  
para o  
**PROFESSOR**  
Ano XXXI Nº 47 - 2024  
Secretaria de Educação de Juiz de Fora

**FICHA CATALOGRÁFICA**

Revista Cadernos para o Professor  
Ano XXXI - nº 47 (jan/jul 2024). Juiz de Fora. Secretaria de Educação / PJF - 2024  
ISSN 1678-5304

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

**Juiz de Fora**  
Secretaria de Educação



## EXPEDIENTE

**Prefeita de Juiz de Fora**  
Maria Margarida Martins Salomão

**Secretária de Educação**  
Nádia de Oliveira Ribas

**Subsecretária de Articulação  
das Políticas Educacionais**  
Graciele Fernandes Ferreira Mattos

**Gerente do Departamento  
de Planejamento Pedagógico e de Formação**  
Caroline Souza Ferreira

**Gerente do Departamento  
de Educação Infantil**  
Viviam Carvalho de Araújo

**Gerente do Departamento  
de Ensino Fundamental**  
Patrícia Martins Neves Crochet

**Gerente do Departamento  
de Execução Instrumental**  
Ana Cecília D'Almeida Francisquini

**Gerente do Departamento  
de Planejamento, Pessoas e Informação**  
Thaisa Evelyn dos Reis Oliveira

**Gerente do Departamento  
de Inclusão e Atenção ao Educando**  
Ana Paula Xavier

## EQUIPE EDITORIAL

**Coordenação**  
Caroline Souza Ferreira  
ID Lattes: 3688460591022424  
<http://lattes.cnpq.br/3688460591022424>

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

## Comissão Editorial

Ana Lúcia Adriana Costa e Lopes  
ID Lattes: 7565706864526618  
<http://lattes.cnpq.br/7565706864526618>

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

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

## 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>

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>  
ID Lattes: 6336545454587881  
<http://lattes.cnpq.br/6336545454587881>

## Conselho Editorial Nacional

**Andréia Alvim Bellotti**

Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF  
ID Lattes: 9867650867886059 -  
<http://lattes.cnpq.br/9867650867886059>

**Francisca Cristina de Oliveira Pires**

Universidade Estácio de Sá  
ID Lattes: 8720162069967304  
<http://lattes.cnpq.br/8720162069967304>

**Gustavo Tanus Cesário de Souza**

Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
ID Lattes: 9604670095045045  
<https://orcid.org/0000-0002-5696-7187>

**Jader Janer Moreira Lopes**

Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF  
<https://orcid.org/0000-0003-3510-8647>  
ID Lattes: 4297078672618566  
<http://lattes.cnpq.br/4297078672618566>

**Julvan Moreira de Oliveira**

Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF  
<https://orcid.org/0000-0003-1815-6268>  
ID Lattes: 0381026342612680  
<http://lattes.cnpq.br/0381026342612680>

**Laís Caroline Andrade Bitencourt**

Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG  
<https://orcid.org/0000-0001-8862-1490>  
ID Lattes: 0891096322097747  
<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>  
ID Lattes: 5835549695452099  
<http://lattes.cnpq.br/5835549695452099>

**Marisol Barenco de Mello**

Universidade Federal Fluminense - UFF  
<https://orcid.org/0000-0002-9341-0230>  
ID Lattes: 5491565846910379  
<http://lattes.cnpq.br/5491565846910379>

**Mônica Correia Baptista**

Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG  
<https://orcid.org/0000-0002-6645-0114>  
ID Lattes: 3951926269873970  
<http://lattes.cnpq.br/3951926269873970>

**Rafael Marques Gonçalves**

Universidade Federal do Acre - UFAC  
<https://orcid.org/0000-0002-9038-1542>  
ID Lattes: 0460662499829326  
<http://lattes.cnpq.br/0460662499829326>

**Rita Barros de Freitas Araújo**

Colégio de Aplicação João XXIII - UFJF  
ID Lattes: 7531704609356219  
<http://lattes.cnpq.br/7531704609356219>

**Silvia Regina Benigno Silveira**

Faculdade Metodista Granbery  
ID Lattes: 7021727795648409  
<http://lattes.cnpq.br/7021727795648409>

**Tânia Guedes Magalhães**

Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF  
<https://orcid.org/0000-0003-2298-260X>  
ID Lattes: 0798619048101709  
<http://lattes.cnpq.br/0798619048101709>

**Wagner Silveira Rezende**

Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF  
ID Lattes: 5372700780542200  
<http://lattes.cnpq.br/5372700780542200>

**Yara Cristina Alvim**

Universidade Federal de Juiz de Fora/UFJF  
<https://orcid.org/0000-0002-2742-7974>  
ID Lattes: 0175769753186807  
<http://lattes.cnpq.br/0175769753186807>

### Revisão

**Maria Olinda Venancio**

**Queila Adriana de Alcântara**

**Ana Lúcia Adriana Costa e Lopes**

### Capa

**Sebastião Gomes de Almeida Júnior  
(Tito Junior)**

## **Caras Leitoras, Caros Leitores,**

*“Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.”*  
(Freire<sup>1</sup>, 2018, p.25)

*“Onde quer que haja mulheres e homens há sempre o que fazer, há sempre o que ensinar, há sempre o que aprender.”*  
(Freire, 2018, p.82)

Nesta edição da Revista Cadernos para o Professor apresentamos um entrelaçamento das produções construídas por docentes em seus estudos acadêmicos, bem como na prática pedagógica no cotidiano da escola, e por discentes, em experiências na formação inicial, desenvolvidas através do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que retornam suas contribuições para a Educação, em forma de publicações de artigos e relatos.

Neste diálogo entre docentes e discentes podemos ver concretizadas as palavras de Paulo Freire, que reconhece a importância desta troca contínua e indispensável que se dá nos processos de ensinagem e aprendizagem dos conhecimentos em educação: “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 2018, p.25). Essa relação se materializa na troca dialógica entre formação inicial, formação continuada e formação na pós-graduação, que veremos nos textos aqui selecionados.

Para fins de organização da leitura, a revista está dividida em duas partes: na primeira, textos encaminhados para nosso fluxo contínuo; na segunda, uma seção temática sobre “Formação e docência: articulação entre educação básica e universidade”, com relatos de discentes e docentes da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) sobre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

O primeiro artigo desta edição “Judô educativo e vitalização semântica: experiências de seminário lúdico e luta historiada”, de Sérgio Oliveira dos Santos e Helder Medina, visa demonstrar como é possível proporcionar vivências no ensino da modalidade de judô que ampliem o horizonte semântico de seus praticantes. O artigo traz a compreensão de que tais experiências são fortes aliadas

---

<sup>1</sup> FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 57 ed. São Paulo: Paz & Terra, 2018.

didáticas na adequação da prática de judô às culturas da infância, sobretudo nos aspectos da imaginação, da criatividade e da ludicidade.

Em “A influência da linguagem audiovisual no ensino de Língua Portuguesa: uma abordagem no gênero textual “relato histórico”, Michelle Miguel investiga a integração da linguagem audiovisual ao ensino de Língua Portuguesa, especificamente no gênero textual relato histórico. A pesquisa examinou o impacto dessa atividade no desenvolvimento das habilidades linguísticas dos discentes, visando promover uma compreensão mais profunda da influência da linguagem audiovisual no ensino de Língua Portuguesa e inspirar práticas pedagógicas inovadoras.

O artigo “Intervenções pedagógicas para a infância e adolescência: diversidade de raça e gênero”, de Claudilena da Silva do Patrocínio e Anderson Ferrari, apresenta um projeto desenvolvido em uma escola municipal de Juiz de Fora. Para o projeto, que envolveu toda a comunidade escolar, os autores fundamentaram-se nas teorias pós-estruturalistas e pós-críticas que envolvem intervenções pedagógicas relacionadas às questões de raça e gênero, bem como nas legislações Lei nº 10.639/2003, Lei nº 11.635/08 e Resolução nº 01, CNE/CP, 2004. Nesta perspectiva são realizadas ações interventivas direcionadas às crianças e à comunidade escolar, com o objetivo de oferecer suporte e condições para que o projeto integre permanentemente ao Projeto Político-Pedagógico da escola, podendo ser expandido para todas as escolas.

No estudo intitulado “O emprego da internet no ensino de língua inglesa na escola municipal”, Samuel Nazareth Souza fundamentou-se na proposta LêMundo, da rede municipal de Juiz de Fora, para o ensino de língua inglesa, em uma escola da mesma rede, com o objetivo de fomentar a autonomia e o engajamento dos estudantes através do uso de tecnologia. O trabalho, fundamentado em teorias comunicativas e no conceito de aprendizado autônomo, avaliou o impacto do uso de celulares e da internet no ensino.

Ao relatar sobre “O uso dos recursos midiáticos, história em quadrinhos e quiz, no ensino de Literatura Inglesa para turmas de ensino fundamental”, Mylena de Castro Sant’anna propõe demonstrar a interação entre a gamificação e o ensino de literatura em sala de aula, a fim de propiciar uma reflexão acerca do uso dos recursos midiáticos (HQ e Quiz) e compreender como eles auxiliam no ensino de literatura clássica. O

manuscrito relata a experiência vivenciada em uma classe de ensino fundamental, com a finalidade de apresentar a obra *Romeu e Julieta*, de William Shakespeare.

“Projetos pedagógicos na educação infantil: uma experiência com o tema transversal Meio Ambiente”, é o relato de Bárbara Aline Reis Manoel e Rejaine Célia dos Santos, que tem por objetivo apresentar uma experiência realizada com crianças de quatro anos de idade, cujo tema transversal é Meio Ambiente. O texto foi produzido a partir da necessidade de trocas de experiências sobre Projetos Pedagógicos na Educação Infantil, da importância de práticas pedagógicas com métodos ativos e da necessidade de ampliação de debates sobre essa temática.

Abrindo a seção temática, o artigo “Formação e docência: articulação entre educação básica e universidade”, das autoras Mylene Cristina Santiago, Patrícia Assis da Silva Ribeiro, Andreia Rezende Garcia-Reis e Andréia Francisco Afonso, apresentam os 16 relatos de experiências vivenciados no âmbito do PIBID/ UFJF. Como política pública, o PIBID visa fortalecer a formação dos estudantes das licenciaturas, com intuito de melhor preparar os futuros professores da escola básica.

A publicação do dossiê visa ampliar a visibilidade do PIBID, apresentando as experiências e reflexões vivenciadas por docentes, supervisores da educação básica, licenciandos bolsistas de iniciação à docência e coordenadores de área, promovendo a articulação entre os atores envolvidos no Programa.

Os relatos abordam temáticas como: o processo de alfabetização na Educação de Jovens e Adultos; o uso da linguagem cartográfica para o ensino de Geografia; metodologias interativas no ensino de matemática; o uso do *quiz* no ensino de química; a utilização do aplicativo Plickers no ensino de Física; a compreensão do direito à terra a partir de gêneros textuais; alteridades na escola a partir do ensino de História e Sociologia; interdisciplinaridade no ensino de Filosofia; ações formativas vivenciadas no PIBID Matemática.

A seção temática busca dar relevo à importância do PIBID para a formação inicial, ao possibilitar a construção da práxis e autonomia do futuro docente e comungar com o leitor estas experiências.

Por fim, concordamos com Freire<sup>2</sup> (2018, p.82): “*há sempre o que fazer, há sempre o que ensinar, há sempre o que aprender*”. É nesse *fazer/ ensinar/ aprender* que a Revista Cadernos para o Professor apresenta a publicação deste diálogo entre

---

<sup>2</sup> FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 57 ed. São Paulo: Paz & Terra, 2018.

formação inicial, formação continuada e formação na pós-graduação e deseja uma boa leitura dos textos aqui selecionados.

---

# SUMÁRIO

---

## ARTIGOS

- 1- JUDÔ EDUCATIVO E VITALIZAÇÃO SEMÂNTICA: EXPERIÊNCIAS DE SEMINÁRIO LÚDICO E LUTA HISTORIADA**  
Sérgio Oliveira dos Santos / Helder Medina.....12
- 2- A INFLUÊNCIA DA LINGUAGEM AUDIOVISUAL NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA ABORDAGEM NO GÊNERO TEXTUAL RELATO HISTÓRICO**  
Michelle Miguel.....26
- 3- INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS PARA A INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA: DIVERSIDADE DE RAÇA E GÊNERO**  
Claudilena da Silva do Patrocínio / Anderson Ferrari .....42

## RELATOS DE EXPERIÊNCIA

- 1. O EMPREGO DA INTERNET NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA ESCOLA MUNICIPAL**  
Samuel Nazareth Souza.....58
- 2. O USO DOS RECURSOS MIDIÁTICOS, HISTÓRIA EM QUADRINHOS E QUIZ, NO ENSINO DE LITERATURA INGLESA PARA TURMAS DE ENSINO FUNDAMENTAL**  
Mylene de Castro Sant'Anna.....67
- 3. PROJETOS PEDAGÓGICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA EXPERIÊNCIA COM O TEMA TRANSVERSAL MEIO AMBIENTE**  
Barbara Aline Reis Manoel / Rejaine Célia dos Santos.....76

---

# SUMÁRIO

---

---

## SEÇÃO TEMÁTICA

---

### RELATOS DE EXPERIÊNCIA PIBID

**1. FORMAÇÃO E DOCÊNCIA: ARTICULAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO BÁSICA E UNIVERSIDADE**

Mylene Cristina Santiago/ Patrícia Assis da Silva Ribeiro/ Andreia Rezende Garcia-Reis/ Andréia Francisco Afonso.....86

**2. O TRABALHO COM PALAVRAS GERADORAS E LITERATURA PARA FORMAÇÃO/ALFABETIZAÇÃO NA EJA: UMA EXPERIÊNCIA DE PARCERIA ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA**

Polyana Gomes de Matos.....95

**3. JOGOS NA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PEDAGOGIA/UFJF**

Geruza Cristina Meirelles Volpe/ Juliano Guerra Rocha/ Adriana Aparecida da Silva.....103

**4. INCLUSÃO E VIVÊNCIAS NA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA LEITURA ENTRE A EJA E A UFJF NAS MÃOS DO PIBID**

Ana Luiza de Abreu Medeiros Compasso/ Cecília Lorenzi Almeida/ Eliane Rabello Correa Dionisio/ Marinês Rodrigues Toledo.....111

**5. JOGOS E BRINCADEIRAS COMO INSTRUMENTOS DE APOIO PARA ALFABETIZAÇÃO**

Sandra Lia de Oliveira Neves/ Francisca das Chagas Viana Vale dos Santos.....119

**6. O ESTUDO DOS GÊNEROS TEXTUAIS A PARTIR DA REFLEXÃO SOBRE O DIREITO À TERRA: UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO DE LÍNGUA COM O PIBID NO CHÃO DA ESCOLA**

Ana Gabriela Costa Lara Medeiros.....128

**7. SEQUÊNCIA DIDÁTICA RESENHA CRÍTICA: VALORIZAÇÃO DA PESSOA IDOSA**

Roberta Graziella Tavela.....136

<b>8. APLICAÇÃO DE QUIZ EM ETAPAS COMO RECURSO DIDÁTICO PARA O ENSINO DE ESTEQUIOMETRIA</b> Gabriela de Assis Santos/ Gustavo Soares Marques/ Wanessa de Oliveira Carrara/ Andréia Francisco Afonso.....	144
<b>9. TRÊS MOMENTOS PEDAGÓGICOS E AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA COM O USO DO APLICATIVO PLICKERS: INOVAÇÕES PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO DO PIBID - FÍSICA DA UFJF</b> Rodolfo de Moura Marques/ Adriana Aparecida da Silva.....	151
<b>10. AÇÕES PEDAGÓGICAS APLICADAS EM TURMAS DE 6º ANOS PELO SUBPROJETO MATEMÁTICA DO PIBID</b> Maurílio Antônio Valentim.....	159
<b>11. PIBID DE MATEMÁTICA EM FLUXO DE VIVÊNCIAS ESCOLARES</b> Flávio de Souza Coelho.....	166
<b>12. METODOLOGIAS INTERATIVAS: TRANSFORMANDO O ENSINO DE MATEMÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO PIBID</b> Raquel Carvalho Gravina de Almeida.....	174
<b>13. A LINGUAGEM CARTOGRÁFICA NO ENSINO DE GEOGRAFIA: UM RELATO DO PIBID UFJF</b> Patrícia Assis da Silva Ribeiro/ Gilmar Vianella.....	180
<b>14. ALTERIDADES NA ESCOLA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA A PARTIR DO PIBID INTERDISCIPLINAR DE SOCIOLOGIA E HISTÓRIA</b> William Assis da Silva.....	187
<b>15. INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO DA FILOSOFIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PIBID DE FILOSOFIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA (2023-2024)</b> Reuler Moreira Nascimento.....	194
<b>16. ATIVIDADES ESCOLARES EM CASA: UMA EXPERIÊNCIA DE PROTAGONISMO DO ESTUDANTE ALIADO À PARTICIPAÇÃO FAMILIAR</b> Márcia Fernandes Pinheiro Hara.....	201

## JUDÔ EDUCATIVO E VITALIZAÇÃO SEMÂNTICA: experiências de seminário lúdico e luta historiada

**SÉRGIO OLIVEIRA DOS SANTOS<sup>1</sup>**

<https://orcid.org/0000-0002-7379-007X>

[sergiosantos@scseduca.com.br](mailto:sergiosantos@scseduca.com.br)

**HELDER MEDINA<sup>2</sup>**

<https://orcid.org/0000-0002-9370-2161>

[heldermedina@scseduca.com.br](mailto:heldermedina@scseduca.com.br)

### RESUMO

As atividades lúdicas e criativas incorporadas na modalidade do judô escolar, por se tratar de âmbito educativo por excelência, podem ampliar o sentido das experiências de lutas das crianças *judokas*. O objetivo deste estudo é demonstrar como é possível proporcionar vivências no ensino da modalidade de judô que ampliem o horizonte semântico de seus praticantes. A partir do referencial ontológico da motricidade na infância, como desdobramento teórico da ontologia regional da motricidade vital, desenvolvemos as metodologias de seminário lúdico, de lutas lúdicas e historiadas. Conclui-se que tais experiências são fortes aliados didáticos na adequação da luta de judô às culturas da infância, sobretudo nos aspectos da imaginação, da criatividade e da ludicidade.

**Palavras-chave:** Seminário lúdico; Luta historiada; Vitalização semântica; Judô educativo.

### RESUMEN

Las actividades lúdicas y creativas incorporadas en la modalidad de judo escolar, al ser un contexto educativo por excelencia, pueden ampliar el sentido de las vivencias de las luchas de los niños *judokas*. El objetivo de este estudio es demostrar cómo es posible brindar experiencias en la enseñanza del deporte del judo que amplíen el horizonte semántico de sus practicantes. A partir del referente ontológico de la motricidad en la infancia, como desarrollo teórico de la ontología regional de la motricidad vital, desarrollamos las metodologías de seminarios lúdicos, luchas lúdicas y historiadas. Se concluye que tales experiencias son fuertes aliados didáticos en la adaptación de la lucha de judo a las culturas infantiles, especialmente en aspectos de imaginación, creatividad y ludismo.

**Palabras clave:** Seminario lúdico; Lucha historiada; Vitalización semántica; Judo educativo.

---

<sup>1</sup> Prefeitura Municipal de São Caetano do Sul. Mestre e Doutor em Educação pela Universidade Metodista de São Paulo – UMESP. Graduação em Educação Física (FEC – ABC) com especialização em Psicopedagogia (UMESP). Membro do Núcleo de Formação de Judô de SCS. Membro do CoMoVi – Coletivo de Motricidade Vital. Membro do CEMOrOc – Centro de Estudos Medievais Oriente – Ocidente – EDF/FEU/USP. Professor titular do curso de formação de professores de judô escolar de SCS. E-mail: [sergiosantos@scseduca.com.br](mailto:sergiosantos@scseduca.com.br). Telefone: (11) 991978157

<sup>2</sup> Prefeitura Municipal de São Caetano do Sul. Mestre em Educação pela USCS – Universidade Municipal de São Caetano do Sul. Graduação em Educação Física (USCS) com especialização em Educação Física Escolar (FEFISA). Membro do Núcleo de Formação de Judô de SCS. Professor convidado do curso de formação de professores de judô escolar de SCS. E-mail: [heldermedina@scseduca.com.br](mailto:heldermedina@scseduca.com.br). Telefone: (11) 949700004

## 1. INTRODUÇÃO

No âmbito do ensino da modalidade de judô com propósito educacional, há uma dimensão formativa que corre o risco de desconsiderar aspectos relevantes das culturas da infância em especial: a imaginação, a ludicidade e a criatividade.

Essas três dimensões interconectadas da vida das crianças *judokas*<sup>3</sup> são a fonte do sentido de agir e dos modos de ser que não podem ser negligenciados no trato pedagógico do ensino de judô, especialmente se for dentro da escola.

Didaticamente as propostas de atividades lúdicas têm feito parte das aulas de judô escolar em forma de jogos e brincadeiras, o que é muito bom, no entanto, quando o foco são as experiências de luta, o que se pratica é o *randori*<sup>4</sup> em seu modelo tradicional, ou, de forma mais preocupante, se esse for preponderante, o *shiai*<sup>5</sup>, atendendo ao sentido de luta em forma de disputa que mais se aproxima do mundo adulto.

Crianças vivem seus contextos culturais com muitas especificidades a partir do modo como sentem o mundo. A experiência da luta de judô também não teria que considerar isso? Como desenvolver as experiências de luta no ensino de judô para escolares que levem em consideração a ludicidade, a imaginação e a criatividade próprias das crianças e suas culturalidades? Como formar praticantes de judô que compreendam que a luta de judô é, em última análise, um jogo de auto-superação e superação do adversário que, por seu âmbito simbólico, se distingue de uma “briga” ou desejo de agredir o outro?

Essa sutileza semântica, que diferencia a luta da agressão, é conseguida tão só pela prática do *randori* e do *shiai* na formação das crianças *judokas*, ou será que podemos propor experiências, narrativas e sentidos mais afinados com uma ontologia da infância?

A proposta deste estudo é colocar em discussão o percurso da experiência de luta para o ensino da modalidade de judô escolar (que também pode ser desenvolvido nos clubes e associações) em três dimensões de experiência: 1) o âmbito da ludicidade no exercício do seminário lúdico; 2) o âmbito da luta lúdica e/ou historiada;

---

<sup>3</sup> Adotaremos o termo crianças *judokas* para melhor especificar que se trata de sujeitos que vivem uma etapa significativa de vida, a infância, e que destinam parte de seu tempo no aprendizado da modalidade de judô.

<sup>4</sup> Experiência de luta de judô em forma de treinamento cujo propósito é o aperfeiçoamento dos saberes necessários para lutar que envolvem habilidades técnicas e táticas e modulações afetivo/relacionais.

<sup>5</sup> Atividade de luta de judô que corresponde ao processo valorativo comparativo e classificatório cujas referências, mesmo com adaptações, é o que ocorre no esporte para atletas competidores.

3) o âmbito da luta de disputa/treino - *randori*, propondo esse percurso como vivências anteriores ou, paralelas às disputas referenciadas por modelos valorativos comparativos e classificatórios, como é o caso do *shiai*.

O estudo foi desenvolvido em aulas de judô escolar, desde os anos de 2017 até a presente data (interrompido pelo afastamento presencial das escolas pela pandemia de coronavírus), em duas escolas públicas municipais da cidade de São Caetano do Sul que fazem parte do núcleo de formação de judô e do programa de formação de professores de judô escolar.

A tese defendida considera que: a luta de judô, para que atinja uma vitalidade semântica<sup>6</sup> que dialogue com a infância, e, por se tratar de uma experiência humana de auto-superação e superação do adversário num contexto simbólico, precisa ser precedida da experiência predominantemente lúdica.

Para que a luta se efetive na perspectiva do respeito mútuo, isto é, para que expresse o caráter relacional, e não uma “briga”, é imprescindível que seja regida pela fundamentalidade do jogo, em suas dimensões lúdicas, como experiência primordial.

A crítica que fazemos é pela redução semântica das experiências de luta de judô para crianças que, tão só, propõem um horizonte de sentido nas experiências do *randori* e do *shiai*.

Todo o estudo ocupou-se de atender a dimensão da infância designada como fase *puer*, que vai do momento da fala até o início da adolescência (Santos, 2017, p. 340).

É importante estar atento aos entrelaçamentos conceituais propostos no estudo com a práxis da luta de judô na infância para a ampliação do sentido. Desejamos destacar as ideias de vitalização semântica, rede de sentidos e culturas da infância com seus desdobramentos vivenciais, ou seja, o seminário lúdico e as lutas historiadas.

## **2. VITALIZAÇÃO SEMÂNTICA: HORIZONTES ALARGADOS DE SENTIDO E A EXPERIÊNCIA DA LUTA DE JUDÔ EDUCATIVO**

A vitalidade semântica compreende toda experiência apreendida num determinado âmbito da vida humana. A condição semântica é aquela relacionada ao sentido, ou melhor, à rede de sentido que nos constitui. A semântica é o âmbito onde

---

<sup>6</sup> O termo receberá definição ao longo do texto.

a motricidade habita em seu caráter pleno. Não nos movemos apenas porque deslocamos nosso corpo físico num espaço/tempo mensurável, classificável e comparável. A ontologia motrícia revela que ao agirmos no mundo mobilizamos, em primazia, o sentido, ou mais precisamente, a rede de sentidos.

A rede de sentidos, como uma dimensão que se associa conceitualmente a uma perspectiva rizomática, é o conjunto de estruturas que nos permite compor nossa condição motrícia, ou seja, nossos referenciais para agir no mundo, considerando as complexas circunstâncias e contexto do mundo da vida.

Vejamos na imagem abaixo os elementos constituintes da rede de sentido:

Imagem 1 – Rede de Sentidos.



Fonte: Santos, 2022, p. 5.

Como podemos observar na imagem 1, o horizonte semântico que corresponde ao modo humano de agir no mundo, na perspectiva da motricidade vital<sup>7</sup>, é um

<sup>7</sup> A **Motricidade Vital** é a percepção de nosso ser-corpóreo que, a partir da incompletude, nos impulsiona a viver e caminhar para ser-mais, complicado cooperativamente com os outros e o com o cosmos, a partir de todas as qualidades, línguas, culturas e habilidades que são próprias daqueles destinados a criação coletiva e compartilhada de seres humanos, comunidades, sociedades e mundos que permitem a vida digna de todos os entes presentes e futuros. **Motricidade Vital** é viver afetuosamente, com ética, transcendência e colaboração cósmica. É vivenciar diferentes ações que

complexo sistema de interconexões que agregam dimensões biodinâmicas, sensitivas, sensoriais, axiológicas, situacionais, valorativas, linguísticas e afetivo/relacionais. A rede de sentidos é um horizonte de mundo que vai se constituindo por interações recursivas ao longo da vida, por experiências imersas em possibilidades narrativas e interpretativas. O sentido não é uma única dimensão. A rede de sentido é, estruturalmente, relacional. Constitui-se e modula-se na interação, ou seja, na iminente condição de *estar-com*.

Vitalizar-se semanticamente, a partir da ideia da rede de sentidos, é mobilizar os elementos estruturantes da rede, experienciando situações que criem condições de expandir e emancipar as possibilidades relacionais e interpretativas do mundo da vida.

Vitalidade semântica, portanto, é o que vai se configurando em nossa formação como pessoas ao adotarmos os construtos e princípios da motricidade vital. A mobilização dos estratos corpóreos do ser-motricio envolve suas sensibilidades, percepções, afetos, emoções, interpretações e compreensões em múltiplas linguagens, em relação aos contextos de sua vida compartilhada com outros seres, humanos e não humanos, direcionadas a configuração de vida digna, onde se possa exercer em plenitude suas vocações em mútuo benefício, para si, e para demais entes viventes num mundo em constante transformação. Estamos falando portanto de uma semântica encarnada e relacional.

E como é que, respeitando e considerando as culturas da infância, podemos mobilizar a rede de sentidos das crianças *judokas*? Como podemos vitalizar semanticamente as experiências de luta?

Propomos o caminho que contempla o campo onírico, onde a criatividade, a imaginação e a ludicidade são considerados como três dimensões fundamentais do mundo de sentido das crianças, ou seja, três dimensões das culturas da infância que modulam as suas redes de sentidos.

É o que pretendemos mostrar com as experiências de seminário lúdico e luta historiada.

---

impliquem em desenvolver nossa sensibilidade, que se converta em experiências significativas, a partir das quais poderíamos narrar e contribuir com novas formas de ser-e-estar-no-mundo, para buscar outras perguntas que nos levem a diferentes alternativas, criando uma rede de sentidos de todos com todos e com o que nos rodeia. **Motricidade Vital** como consciência integrativa e regeneradora, como criação de mundos possíveis, como esperança e alegria para seguir semeando utopias realizáveis, com calma eficiente, que nos permita uma mudança de paradigma de nosso-ser-no-mundo em relação com os demais seres vivos com os quais compartilhamos Gaia (Comovi, 2022).

### **3. A IMAGINAÇÃO, A CRIATIVIDADE E A LUDICIDADE COMO FUNDAMENTOS DA EXPERIÊNCIA DA LUTA DE JUDÔ EDUCATIVO**

O que será que passa na corporeidade das crianças que lutam judô? Como será que elas sentem essas experiências? Qual será o sentido que melhor abrange o modo de ser destes que, tão cedo em suas vidas, se põe a lutar uns com os outros? Será que os sistemas de sentido, relação e valor que nós adultos adotamos para as experiências de luta de judô são os únicos ou, por que não dizer, suficientes para contemplar o horizonte de vida das crianças *judokas*?

Para responder a essas perguntas vamos considerar dois aspectos: 1) o modo de ser, sentir, pensar e agir das crianças; 2) um referencial metodológico criado para atender as especificidades dos modos de ser das crianças.

Em artigo publicado em 2017, intitulado, “Puermotricidade: o languagear lúdico motrício” (Santos, 2017), realizou-se um estudo aprofundado sobre um referencial ontológico dos modos de ser das crianças que, nesse caso, vamos trazer como epistemologia para tratar do fenômeno específico das experiências de luta de judô.

Vejamos o trecho a seguir:

A puermotricidade reflete a apropriação de si, assim como um apoderamento do “eu posso”, e de um “eu sou”, pois “quando movo me sinto”. Não se trata de uma representação mental do si mesmo, trata-se de um si mesmo que entra em ação com o mundo, apodera-se pelo ato criador que entrelaça a motricidade com a imaginação/linguagem, são “jogos de si mesmo”, condição muito distinta de apenas considerar a ação do puer um “gasto de energia” ou um “condicionamento físico”. É relevante destacar, especialmente do ponto de vista educativo, que a práxis sistemática de um movimento não garante a exploração da dimensão poética dos “jogos de si mesmo”, onde se revela a dimensão imaginativa e criadora da ação do *puer*. A habilidade de executar um movimento pode ser “treinada” por uma “prática”, já o sentido, os valores e os modos relacionais de uma ação, próprios da criação humana (vivências essenciais para a formação do *puer*), não se compõem por essa metodologia. A vivência sistemática, regulada, intencional e situada culturalmente será edificada autenticamente se estiver vinculada a um sentido-significado, abrindo assim condições para uma narratividade. É nessa constante busca de narrar suas potencialidades motrícias, é nesse curso ininterrupto de agir e imaginar, que se forma o discurso do corpo em ato, que suplanta os condicionantes biológicos ou uma isolada perspectiva do desenvolvimento motor e as explicações psicológicas, para adentrar e existir numa constante condição constitutiva e transcendente do *puer*. (Santos, 2017, p. 344)

Faz-se necessário, portanto, que as experiências de luta criem condições que ampliem o campo semântico do ato de lutar, de modo que seja possível mobilizar, articular e favorecer as relações entre ação-sentido-linguagens.

Na proposta que segue, cujo ponto de partida é a ludicidade, a imaginação e a criatividade, solo originário das experiências das crianças e suas construções culturais, defendemos que a ordem das experiências das lutas de judô para criança sigam a estrutura: brincar, jogar, lutar simbolicamente e, por fim, lutar em forma de disputa.

Isso se justifica pela orientação e mobilização que essas experiências anteriores ao processo valorativo comparativo/classificatório promovem na semântica da ação, como: compor com os outros; valoração das lutas por narrativas; formação de identidade por ipseidade<sup>8</sup>, ou seja, baseado na sensibilidade para a alteridade; o coletivo se fortalece em diálogo com as singularidades; destaca-se o reconhecimento mútuo; aproximam-se as vivências das lutas de processos celebrativos e contemplativos; criam-se perspectivas emancipatórias das crianças em torno de sistemas coletivo/colaborativo; explora-se o princípio da complementaridade e da interdependência.

Com essa trajetória vivencial as crianças *judokas* não ingressam diretamente num sistema valorativo que promove o individualismo; adota o sistema meritocrático como único modelo, que acaba por desconsiderar as histórias de vida e as distintas corporeidades. É uma dinâmica que leva ao empobrecimento das experiências das lutas ao convertê-las em dados numéricos para comparar e classificar, pois centra o valor da luta na superação do outro e não na composição coletiva de horizontes comuns. É um ambiente gerador constante de tensões e o caráter utilitário da ação indica uma intenção, porventura, de formação de capital humano.

Há um termo muito difundido no ensino tradicional do judô chamado *Jita kyoei*, cujo sentido está relacionado à prosperidade e benefício mútuo. Nele reside a força da comunidade e do convívio justo e fraterno. No seminário lúdico e nas lutas lúdicas e historizadas, as narrativas vão tecendo a teia do sentido do ato de lutar e, se bem conduzidas pelo *Sensei*, podem muito bem dialogar com o conceito de *Jita Kyoei*.

---

<sup>8</sup> Para Paul Ricoeur (2014), nos apresenta uma identidade narrativa para a configuração do si mesmo que se denomina como identidade ipse, que se refere à ipseidade, o que abre o ser numa dimensão de alteridade e que não se reduz à um si-mesmo comparado à outro. Torna-se, pela identidade ipse, mais relevante uma dimensão de implicação, i.e., num si-mesmo na qualidade do outro (Ricoeur, 2014, prefácio – XV).

Para reforçar a ideia de respeito às culturas da infância, especialmente na condição das crianças *judokas* atuarem como protagonistas e atores sociais de suas intencionalidades em experienciar o mundo da cultura esportiva, trazemos a proposição de Sarmiento (2004), ao tratar de um ponto relevante neste estudo, a vitalização semântica:

...ou seja, a construção de significados autônomos e, a elaboração de processos de referência e significação próprios; por exemplo, o 'era uma vez' de uma criança não tem uma denotação histórica e temporal, significando o passado, mas remete a uma temporalidade recursiva, continuamente convocada ao presente, de tal modo que 'era uma vez' é sempre a vez que é anunciada. (Sarmiento, 2004, p. 22)

O mesmo autor também dá importância ao momento das trocas de experiências das crianças, na convivência com seus pares, o que consideramos como um elemento de destaque na metodologia dos seminários lúdicos, como veremos mais adiante.

A cultura dos pares permite às crianças apropriar, reinventar e reproduzir o mundo que a rodeia. A convivência com os seus pares, através de rotinas e da realização de actividades, permite-lhes exorcizar medos, representar fantasias e cenas do quotidiano, que assim funcionam como terapias para lidar com experiências negativas. Esta partilha de tempos, acções, representações e emoções é necessária para o mais perfeito entendimento do mundo e faz parte do processo de crescimento. (Sarmiento, 2004, p. 23)

Diante dessas argumentações, quais horizontes semânticos estamos proporcionando às crianças *judokas*?

Sejamos mais imaginativos, criativos e lúdicos.

#### **4. O SEMINÁRIO LÚDICO, A LUTA LÚDICA E/OU HISTORIADA E O RANDORI**

Vamos mostrar agora como articular os elementos conceituais desenvolvidos com a práxis educativa para dar materialidade às ideias.

Brincar é o primeiro passo para formar uma criança *judoka*. A luta de judô, desde que adotada como atividade pedagógica e prática esportiva, é uma experiência simbólica. O que preocupa é que a dimensão onírica e o universo simbólico estão se enfraquecendo.

O mundo de hoje está desprovido de simbólico. Dados e informações não possuem força simbólica. Assim, não admite reconhecimento. No vazio simbólico, todas as imagens e metáforas que provocam sentido e comunidade que estabilizam a vida têm se perdido. A experiência de duração tem diminuído. E a contingência aumenta radicalmente. (Han, 2021a, p. 10)

Na dimensão simbólica da luta, não se deseja eliminar o outro definitivamente. A luta é um jogo, é um “faz de conta” regido por uma série de regras e princípios que mantém a linha tênue entre o ato de lutar e a barbárie da violência. A luta é encontro, é cumplicidade. Como formar essa nuance simbólica? Você consegue perceber como essa é uma dimensão sofisticadíssima do mundo da vida?

O brincar é o lugar, o tempo, o âmbito, o caminho e o habitar das estruturas simbólicas da motricidade. É o solo originário daquilo que resultará nas atividades dos jogos, pois está recheado de encontros e possibilidades lúdico-criadoras. Os jogos e brincadeiras historiadas são exercícios fundamentais de elaborações narrativas e evitam a aceleração de processos valorativos (caso das competições classificatórias e comparativas) que mais condizem com o mundo adulto. Como diz Byung Chul Han (2021b, p. 12): “Acelerar sem fim, em contrapartida, é o que o processador faz, pois ele não trabalha narrativamente, mas apenas aditivamente”.

Preocupados em ater-se ao universo narrativo das culturas da infância, seguimos perguntando: é possível lutar, na mais profunda concepção que essa palavra expressa, sem a construção sólida das estruturas simbólicas?

O seminário lúdico, as lutas lúdicas e historiadas são contextos vivenciais que privilegiam as culturas da infância onde a imaginação, a criatividade e o sentido da ludicidade vão além da execução de exercício de habilidades específicas e práticas de luta justificados pelo desenvolvimento técnico.

O percurso que adotamos foi baseado em três experiências: o seminário lúdico, a luta lúdica e a luta historiada.

#### **4.1. O seminário Lúdico**

Seminário lúdico é um programa onde as crianças *judokas* são desafiadas a criar e apresentar brincadeiras para serem vivenciadas em aula de judô. Numa primeira fase as crianças *judokas* vivenciam brincadeiras propostas pelo *Sensei*. A fase seguinte é a da criação. Cada participante recebe uma folha padrão para

desenvolver sua ideia de brincadeira em casa. O seminário é o momento de apresentação do criador da brincadeira e experimentação pelos demais participantes.

A proposta então passa por três etapas: 1) a brincadeira idealizada é vivenciada exatamente como foi pensada pelo criador; 2) na segunda etapa os participantes da brincadeira podem sugerir mudanças para melhor ajustá-la à possibilidade de realização; 3) na terceira etapa o *Sensei* sugere modificações ou inclusões na ideia original.

A formação em círculo para a apresentação do seminário é muito importante para a configuração do espaço comunicativo e colaborativo. Nesse momento é combinado com os participantes as 5 tarefas do *judoka*: 1) sentar de pernas cruzadas (*agurá*); 2) fazer silêncio durante a exposição do proponente da brincadeira; 3) ouvir a explicação; 4) estar com atenção direcionada para a explicação e/ou demonstração; 5) compreender a proposta. Após a exposição, os participantes terão a oportunidade de fazer perguntas para o proponente.

Imagem 2 – Elaboração de proposta de seminário lúdico.

**JUDÔ** PROJETO DE SEMINÁRIO LÚDICO

Nome do(a) criador(a): KAVA Graduação no judô: FAIXA BRANCA

Nome da brincadeira: PEGA-PEGA GORILA SAPO Data: 10/14/2022

Espaço para desenho:



Espaço para escrita:

ficar na posição do sapo  
só com as mãos fechadas

COMO BRINCAR: FICAR SEMPRE  
NA POSIÇÃO DO GORILA E O  
PEGADOR USARÁ UMA FAIXA  
VERMELHA E O PEGADOR  
PEGARÁ COM O PÉ

REGRAS: - MÃO PODE ACERTAR  
O ROSTO  
- NO CASO DE A MÃO DOER  
PODERÁ BRINCAR COM A MÃO  
ABERTA  
- NÃO PODERÁ PEGAR DE VOLTA

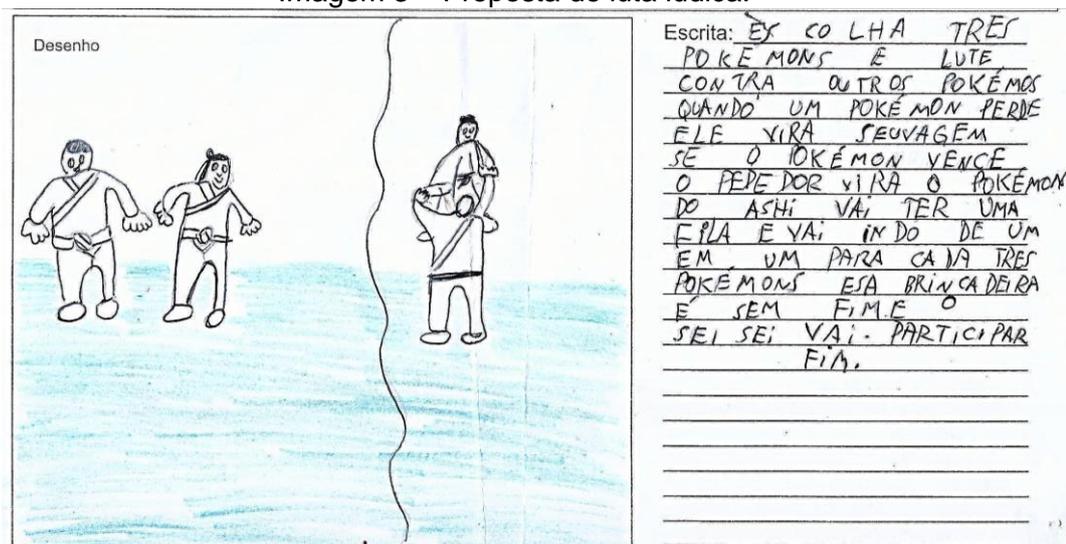
Fonte: Acervo dos autores (2022).

Legenda: Pega-pega gorila sapo. Ficar na posição do sapo com as mãos fechadas. Como brincar: ficar sempre na posição do gorila e o pegador usará uma faixa vermelha e o pegador pegará com o pé. Regras: Não pode acertar o rosto. No caso de a mão doer poderá brincar com a mão aberta. Não poderá pegar de volta.

## 4.2. A luta lúdica

A luta lúdica segue o mesmo procedimento que o seminário lúdico, com folha específica para a elaboração das crianças *judokas*. O que modifica em relação ao seminário lúdico é que, na proposta da brincadeira, é necessário que a luta de judô precise ser vivenciada, porém sem perder o âmbito lúdico com a presença ou não de personagens.

Imagem 3 – Proposta de luta lúdica.



Fonte: Acervo dos autores.

Legenda: Escolha três pokémons e lute contra outros pokémons. Quando um pokémon perde ele vira selvagem. Se o pokémon vence, o perdedor vira o pokémon de ashi. Vai ter uma fila e vai indo de um em um para cada três pokémons. Essa brincadeira é sem fim e o Sei sei vai participar.

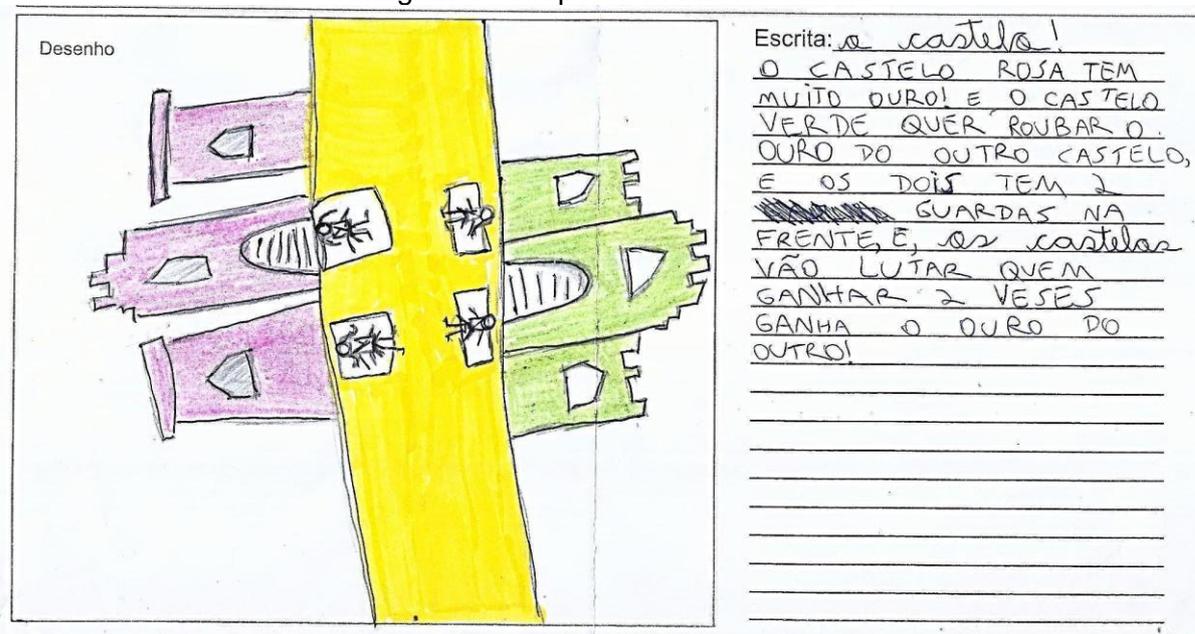
## 4.3. A luta historiada

Assim como o seminário lúdico e a luta lúdica, o procedimento metodológico segue igual, ou seja, num primeiro momento o *Sensei* propõe e conduz o modelo da atividade e, uma vez que as crianças *judokas* tenham compreendido a que se refere a experiência, eles recebem uma folha de criação. No caso da luta historiada, o que diferencia da luta lúdica é que há necessariamente um enredo, ou seja uma narrativa com personagens que interagem em torno de uma trama. A luta é dada pela vivência das crianças *judokas* nos personagens da história. Luta-se representando a personagem da história. É uma forma de vivência cênica.

A imaginação e a criatividade são exploradas e vivenciadas com grande intensidade na idealização dos personagens e na aventura em que eles vão vivenciar. Há uma grande variedade de narrativas num amplo leque de experimentações

apresentadas pelas crianças *judokas*, diversidade essa que não é possível de ser unicamente elaborada pelo *Sensei*.

Imagem 4 – Proposta de luta historiada.



Fonte: Acervo dos autores.

Legenda: O castelo! O castelo rosa tem muito ouro! E o castelo verde quer roubar o ouro do outro castelo, e os dois têm 2 guardas na frente, e, os castelos vão lutar. Quem ganhar 2 vezes ganha o ouro do outro!

Nas experiências de seminário lúdico e lutas historiadas é possível perceber os entrelaçamentos entre os conceitos propostos e a práxis educativa. Vejamos o acionamento da rede de sentidos, que vai desde os aspectos de afecção sensível, onde o sentir ganha destaque, não restringindo a vivência à uma dimensão de cognição fragmentada, passando por uma exploração de elementos das linguagens, oral, escrita, gráfica, sonora (muitas vezes as brincadeiras e histórias recebem acompanhamentos musicais), integrados aos sentimentos e emoções proporcionados nos desafios elaborados, assim como os processos valorativos e direcionais. As lutas historiadas ganham, sobretudo, um espaço para a dimensão onírica, o que corresponde ao modo próprio de ser no mundo das crianças, proporcionando um horizonte de vitalização semântica, ou seja, um alargamento de sentido.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se a proposta educativa objetiva a emancipação semântica das crianças *judokas*, faz-se necessário explorar vivências que dialoguem com as culturas da

infância. Não basta fazer *randori*. O universo lúdico e imaginativo presente em parte das aulas de judô para crianças nas brincadeiras, pode expandir-se para a vivência das lutas, seja na luta em pé (*tate waza*) e na luta no chão (*ne waza*). O *randori*, como experiência própria da modalidade de judô jamais deixará de ser importante, mesmo porque, para que se vivencie a luta de forma lúdica e historizada, é importante que ele também seja vivenciado.

Podemos dizer que o resultado desse processo vivencial criativo amplia o sentido do que é lutar judô. A criança *judoka* poderá experimentar, em sua formação, não apenas duas intencionalidades e contextos valorativos para a luta de judô (*shiai* e *randori*), mas também as lutas lúdicas e historizadas.

Essa estrutura de práxis tem inspirado a realização de eventos de fomento da modalidade de judô nas diversas edições do Festival Kodokai de Judô do Núcleo de Formação de São Caetano do Sul<sup>9</sup>, demonstrando a relevância do estudo e criando novas possibilidades de conjunção consciente entre as culturas das infâncias e a cultura esportiva.

## REFERÊNCIAS

COMOVI - Coletivo Motricidade Vital. Motricidade Vital: uma nova ontologia regional. **International Studies on Law and Education**, n. 40, CEMOrOc-Feusp, jan-abr 2022. Disponível em: <http://www.hottopos.com/isle40/Motricidade.pdf>. Acesso em: 23 mai. 2024.

HAN, B-C. **O desaparecimento dos rituais: uma topologia do presente**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2021a.

HAN, B-C. **Favor fechar os olhos: em busca de outro tempo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2021b.

RICOEUR, P. **O si mesmo como outro**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

SANTOS, S.O. Puermotricidade: o languagear lúdico motrício. **Phenomenological Studies - Revista da Abordagem Gestáltica** - XXIII(3): 340-349, set-dez, 2017. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rag/v23n3/v23n3a10.pdf>. Acesso em: 23 mai. 2024.

---

<sup>9</sup> O Festival Kodokai de Judô do Núcleo de Formação de Judô de São Caetano do Sul realizou em 2023 sua 8ª edição. Todo seu regulamento e programação respeita as culturas da infância. Cf. <https://www.abcagora.com.br/sao-caetano-realiza-8o-festival-kodokai-de-judo-e-atrai-cerca-de-300-participantes/>  
<https://www.reporterdiario.com.br/noticia/2195353/sao-caetano-realiza-4o-festival-kodokai-de-judo/>

SANTOS, S.O. A rede de sentidos e a tríade experiência, narratividade e interpretação. **International Studies on Law and Education**, CEMOrOc-Feusp, n. 40, jan-abr 2022. Disponível em: <http://www.hottopos.com/isle40/2Sergio.pdf>. Acesso em: 23 mai. 2024.

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto, Portugal: Edições ASA, 2004. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/79714/1/As%20culturas%20da%20inf%20c3%a2ncia%20nas%20encruzilhadas.PDF>. Acesso em: 23 mai. 2024.

## A INFLUÊNCIA DA LINGUAGEM AUDIOVISUAL NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: uma abordagem no gênero textual relato histórico

MICHELLE MIGUEL<sup>1</sup>

<https://orcid.org/0009-0006-2353-1586>

[milynn.mm@gmail.com](mailto:milynn.mm@gmail.com)

### RESUMO

Este estudo investiga a integração da linguagem audiovisual no ensino de Língua Portuguesa, especificamente no gênero textual relato histórico. Utilizando uma abordagem qualitativa, foram analisados vídeos produzidos por alunos do 7º ano do ensino fundamental, narrando a história de objetos cotidianos. A pesquisa examinou o impacto dessa atividade no desenvolvimento das habilidades linguísticas dos discentes, a utilização do gênero textual relato histórico, os recursos audiovisuais empregados e os diferentes modos de representação presentes nos vídeos. O estudo visa promover uma compreensão mais profunda da influência da linguagem audiovisual no ensino de Língua Portuguesa e inspirar práticas pedagógicas inovadoras. O projeto "Você Sabia?" demonstrou ser um recurso eficaz para o desenvolvimento de competências essenciais, promovendo uma educação linguística mais inclusiva e democrática através da interdisciplinaridade, colaboração entre estudantes e integração da linguagem audiovisual no processo educacional.

**Palavras-chave:** Linguagem Audiovisual. Gênero Textual. Linguística Aplicada. Multiletramento.

### ABSTRACT

This study investigates the integration of audiovisual language in the teaching of Portuguese, specifically focusing on the historical account genre. Employing a qualitative approach, videos created by 7th-grade students were analyzed as they narrated the history of everyday objects. The research examined the impact of this activity on the development of students' language skills, the use of the historical account genre, the employed audiovisual resources, and the various modes of representation present in the videos. The study aims to foster a deeper understanding of the influence of audiovisual language in Portuguese language teaching and inspire innovative pedagogical practices. The "Did You Know?" project proved to be an effective resource for the development of essential competencies, promoting a more inclusive and democratic language education through interdisciplinary approaches, student collaboration, and the integration of audiovisual language into the educational process.

**Keywords:** Audiovisual Language. Textual Genre. Applied Linguistics. Multiliteracy.

## 1. INTRODUÇÃO

*“Diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o ‘pronunciam’, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos”*

Paulo Freire

---

<sup>1</sup> Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Juiz de Fora, MG, Brasil. Especialista em Educação a Distância e Mídias na Educação. Graduada em Letras e Pedagogia. Professora da educação básica e pesquisadora de gêneros textuais, nos (multi)letramentos e na linguística aplicada, explorando, especialmente, o uso das mídias e da linguagem audiovisual como recursos pedagógicos no ensino da Língua Portuguesa. Possui interesse particular na literacia midiática e na ética da comunicação, buscando promover uma reflexão crítica sobre o papel das mídias na sociedade contemporânea. E-mail: [milynn.mm@gmail.com](mailto:milynn.mm@gmail.com), contato (32) 988469609

Nos últimos anos, o ensino de Língua Portuguesa tem enfrentado desafios diante das rápidas mudanças tecnológicas e culturais. Nesse contexto, a integração entre linguagem audiovisual e ensino de gêneros textuais desponta como uma estratégia promissora para aprimorar a aprendizagem. Este estudo se propõe a analisar um projeto pedagógico desenvolvido em sala de aula, envolvendo a produção de vídeos pelos alunos do 7º ano do ensino fundamental, narrando relatos históricos de objetos do cotidiano.

O estudo dos gêneros textuais jornalísticos, especialmente o relato histórico e oral, oferece uma oportunidade única para explorar a relação entre linguagem, história e cultura, enquanto a linguagem audiovisual se mostra um recurso poderoso para engajar e motivar os educandos. Nesse sentido, a Linguística Aplicada (LA) desempenha um papel fundamental ao analisar como esses recursos podem ser efetivamente incorporados ao processo de ensino-aprendizagem. A compreensão desses gêneros e a habilidade de decodificar os recursos audiovisuais são fundamentais para os estudantes participarem ativamente da sociedade contemporânea, contribuindo para uma educação mais inclusiva e democrática.

Este estudo visa compreender como a linguagem audiovisual pode potencializar o ensino de Língua Portuguesa, especialmente nos gêneros textuais jornalísticos. A análise do projeto "Você Sabia?" se concentra no desenvolvimento das habilidades linguísticas dos estudantes, na utilização do relato histórico como narrativa, nos recursos audiovisuais empregados e nos elementos multimodais e multiletramentos presentes nos vídeos. Realizado na Escola Cultura Viva, o estudo adota uma abordagem qualitativa, analisando vídeos produzidos pelos estudantes e registros das discussões em sala de aula.

Inicia-se o trabalho com a apresentação da pesquisadora, seção que permite o posicionamento do leitor em face aos interesses da autora. A seguir, empreende-se a revisão de literatura, abarcando os seguintes assuntos: linguagem audiovisual e educação, gêneros textuais jornalísticos, relato histórico e relato oral, multiletramentos e educação para mídia, além das contribuições da Linguística Aplicada. Na sequência, é realizada uma análise do projeto "Você Sabia?", com foco no desenvolvimento das habilidades linguísticas dos estudantes, na utilização do gênero textual relato histórico na narrativa do objeto escolhido, na análise dos recursos audiovisuais empregados

pelos estudantes e na investigação dos modos de representação presentes no vídeo produzido. Por fim, o trabalho encerra-se com as considerações finais, que sintetizam os principais achados, apontam para possíveis contribuições práticas e acadêmicas, e delineiam caminhos para futuras pesquisas na área.

Espera-se que este estudo contribua para uma compreensão mais profunda do papel da linguagem audiovisual no ensino de Língua Portuguesa, fornecendo insights para práticas pedagógicas inovadoras e futuras pesquisas na área da Linguística Aplicada e Educação.

## **2. TECENDO MULTILETRAMENTOS: EXPLORANDO A LINGUAGEM AUDIOVISUAL NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA**

No contexto atual da educação, a integração da linguagem audiovisual no ensino de Língua Portuguesa tem se mostrado uma estratégia eficaz para engajar os estudantes e promover uma compreensão mais profunda dos conteúdos. Este fenômeno é impulsionado pela crescente presença de mídias digitais e recursos audiovisuais na vida cotidiana dos educandos, que demandam abordagens pedagógicas inovadoras e contextualizadas. Nesse sentido, a presente fundamentação teórica visa explorar a influência da linguagem audiovisual no ensino de Língua Portuguesa, com foco nos gêneros textuais jornalísticos, especialmente o relato histórico e o relato oral. Ao analisar conceitos-chave da Linguística Aplicada, teorias dos multiletramentos e os fundamentos dos gêneros textuais jornalísticos, busca-se fornecer uma base sólida para compreender o papel desses elementos no processo de ensino-aprendizagem e para desenvolver práticas pedagógicas mais eficazes e engajadoras.

A linguagem audiovisual desempenha um importante papel na educação contemporânea, oferecendo uma variedade de recursos que podem ser utilizados para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem. Segundo autores como Moran (2013) e Bacich (2015, 2018), a utilização de recursos audiovisuais na sala de aula pode promover uma aprendizagem mais significativa e comprometida, possibilitando a construção de conhecimento de forma mais contextualizada e dinâmica. O pesquisador José Manuel Moran (2013) fomenta a discussão quando afirma,

A relação com a mídia eletrônica é prazerosa – ninguém obriga que ela ocorra; é uma relação feita por meio da sedução, da emoção, da

exploração sensorial, da narrativa – aprendemos vendo as histórias dos outros e as histórias que os outros nos contam. Mesmo durante o período escolar, a mídia mostra o mundo de outra forma – mais fácil, agradável, compacta – sem precisar fazer esforços. Ela fala do cotidiano, dos sentimentos, das novidades. A mídia continua educando como contraponto à educação convencional, educa enquanto estamos entretidos. (Moran, 2013, p.50)

Através de elementos como vídeos, imagens, sons e animações, os estudantes são estimulados a explorar diferentes modalidades de representação e a construir múltiplos sentidos, o que contribui para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e comunicativas. No entanto, é essencial reconhecer que o uso eficaz da tecnologia na sala de aula exige não apenas habilidades técnicas, mas também competências relacionadas à alfabetização digital e ao pensamento crítico. Como mencionado por Bacich (2018),

Os estudantes têm habilidades para o uso das tecnologias digitais, mas nem sempre sabem como selecionar, interpretar, organizar e comunicar de forma eficiente os conteúdos que encontram. A mudança de papel do professor nesse processo tem como objetivo a busca por estratégias que, incorporadas às aulas consideradas tradicionais, potencializam o papel do estudante em uma postura de construção de conhecimentos, com o uso integrado das tecnologias digitais nesse percurso. (Bacich, 2018, p.135)

Cabe ressaltar a necessidade de desenvolver habilidades técnicas e competências relacionadas à alfabetização digital e à capacidade de pensamento crítico e reflexivo. Nesse sentido, o professor deve atuar como facilitador e guia, auxiliar os estudantes na seleção, interpretação e comunicação dos conteúdos digitais. Assim, ao promover uma abordagem mais centrada no discente, tornando-o o protagonista no processo de aprendizagem, e explorando ativamente os recursos digitais disponíveis, o professor junto com os educandos constrói o conhecimento de forma colaborativa e contextualizada.

Nessa perspectiva, a contribuição de François Jost torna-se relevante ao destacar que a televisão reflete e constrói ativamente a realidade por meio de escolhas narrativas, técnicas e estilísticas. Seus recursos técnicos e seleção de temas moldam a percepção do público sobre o mundo. No contexto educacional, compreender essa dinâmica é essencial para desenvolver a alfabetização midiática dos estudantes. Ao analisar criticamente os programas televisivos e midiáticos, eles aprendem a

identificar e questionar as técnicas utilizadas pela mídia, capacitando-se a interpretar de forma reflexiva as mensagens transmitidas.

Os gêneros textuais jornalísticos desempenham um papel fundamental na comunicação e na construção do conhecimento sobre eventos históricos, sociais, políticos e culturais. Segundo Bakhtin (2016), os gêneros textuais são instrumentos sociais que refletem as práticas discursivas de uma comunidade e permitem a integração entre os sujeitos. No contexto educacional, a análise e produção desses gêneros oferecem oportunidades para os estudantes desenvolverem habilidades de leitura crítica, interpretação e produção textual.

Em consonância com Bakhtin (2016), Marcuschi (2008) ressalta a importância dos gêneros textuais como instrumentos sociais que refletem não apenas as práticas discursivas, como também os sistemas de poder e controle presentes na sociedade.

Os gêneros são atividades discursivas socialmente estabilizadas que se prestam aos mais variados tipos de controle social e até mesmo ao exercício de poder. Pode-se, pois, dizer que os gêneros textuais são nossa forma de inserção, ação e controle social no dia-a-dia. (Marcuschi, 2008, p.161)

Nesse sentido, os gêneros jornalísticos são frequentemente utilizados como ferramenta de controle social e exercício de poder. Por exemplo, editoriais e colunas de opinião podem ser usados para influenciar a opinião pública em determinados assuntos, refletindo os interesses e perspectivas de grupos ou instituições poderosas. Sendo assim, os gêneros jornalísticos além de informar, moldam a percepção pública sobre eventos e questões econômicas, políticas e sociais. Desta maneira, ao reconhecer os gêneros textuais jornalísticos como instrumentos de inserção, ação e controle social, os educadores podem promover uma prática educacional mais significativa e contextualizada, preparando os educandos para participar ativamente da sociedade e contribuir para a construção de um mundo mais justo e democrático.

O relato histórico e o relato oral são gêneros textuais que têm como objetivo narrar eventos passados e transmitir conhecimentos sobre a história e a cultura de uma sociedade. Segundo Marcuschi (2008), o relato histórico envolve uma narrativa organizada de fatos e acontecimentos, que busca reconstruir o passado de forma objetiva e contextualizada. Já o relato oral é caracterizado pela oralidade e pela espontaneidade, refletindo as experiências e memórias individuais dos narradores. No

contexto educacional, a análise e produção desses gêneros permitem aos estudantes desenvolverem habilidades de escrita, leitura e interpretação, ao mesmo tempo em que promovem a reflexão sobre o passado e sua relação com o presente.

No contexto do atual trabalho de conclusão de curso, o produto pedagógico desenvolvido em sala de aula envolve a produção de vídeos pelos estudantes do 7º ano do ensino fundamental, utilizando o gênero textual relato histórico para narrar a história de objetos de uso diário, como aparelhos auditivos, bonecas e carros. Este produto combina elementos do relato histórico e do relato oral, permitindo aos aprendizes aplicar e explorar os conceitos desses gêneros textuais de maneira prática e criativa.

Primeiramente, os estudantes são desafiados a pesquisar e reunir informações históricas sobre os objetos escolhidos, buscando reconstruir seu passado de forma objetiva e contextualizada, conforme descrito por Marcuschi (2008) em relação ao relato histórico. Eles precisam organizar essas informações em uma narrativa coerente e estruturada, refletindo os eventos e acontecimentos relacionados ao objeto ao longo do tempo. Além disso, ao produzir os vídeos, os alunos também incorporam elementos do relato oral, pois têm a liberdade de narrar as histórias dos objetos de forma mais espontânea e pessoal, refletindo suas próprias experiências e memórias individuais. Isso proporciona uma oportunidade para os estudantes expressarem sua criatividade e desenvolverem habilidades de comunicação oral, ao mesmo tempo em que exploram a relação entre passado e presente de maneira mais subjetiva.

Os multiletramentos, segundo a perspectiva de Roxane Rojo (2012), abrangem a habilidade de compreender e produzir textos em diversas modalidades e suportes, incluindo não apenas textos verbais, mas também visuais, sonoros e digitais. Para a linguista,

É o que tem sido chamado de multimodalidade ou multissemiose dos textos contemporâneos, que exigem multiletramentos. Ou seja, textos compostos de muitas linguagens (modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar. (Rojo, 2012, p.19)

Essa concepção é fundamental para a educação contemporânea, uma vez que prepara os estudantes para enfrentar os desafios da sociedade atual, cada vez mais permeada por múltiplas formas de linguagem e comunicação. Sendo assim, a

promoção dos multiletramentos no ambiente escolar é crucial, como aponta Rojo (2012), pois possibilita que os aprendizes desenvolvam competências essenciais para a leitura e produção de textos em diferentes contextos e mídias.

O trabalho da escola sobre esses alfabetismos estaria voltado para possibilidades práticas de que os alunos se transformem em criadores de sentido. Para que isso seja possível, é necessário que eles sejam analistas críticos, capazes de transformar, como vimos, os discursos e significações, seja na recepção ou na produção. (Rojo, 2012, p. 29)

Isso se alinha com a perspectiva de Belloni (2009), no contexto da educação para a mídia, pois ressalta a importância de uma abordagem educacional que reconheça e explore a diversidade de linguagens presentes na sociedade contemporânea.

A escola e a mídia desempenham o papel de guardiãs e difusoras de uma espécie de síntese dos valores hegemônicos que formam o consenso indispensável à vida social. Nesse sentido, elas podem ser consideradas como instâncias reprodutoras das estruturas dominantes na sociedade e como produtoras de hegemonia. (Belloni, 2009, p.33)

Dessa maneira, os multiletramentos desempenham um papel significativo, pois capacitam os estudantes a analisar criticamente as mensagens midiáticas, compreendendo suas intenções, estratégias e efeitos. Ao mesmo tempo, fornecem ferramentas para que os educandos possam produzir conteúdos comunicativos de maneira ética, responsável e reflexiva, como argumentado por Rojo (2012).

A Linguística Aplicada (LA) oferece um arcabouço teórico e metodológico para o estudo e desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras no ensino de línguas. Segundo Moita Lopes (2006), a Linguística Aplicada busca integrar teoria e prática, promovendo uma reflexão crítica sobre os processos de ensino-aprendizagem e oferecendo subsídios para a elaboração de propostas educacionais contextualizadas e eficazes. No contexto do ensino de Língua Portuguesa, a abordagem da Linguística Aplicada permite analisar criticamente o papel da linguagem audiovisual e dos gêneros textuais jornalísticos na construção do conhecimento linguístico e cultural dos estudantes, bem como desenvolver estratégias pedagógicas que promovam uma educação linguística mais significativa e reflexiva, que contribua não apenas para as

transformações linguísticas e comunicativas, mas também as implicações sociais dessas mudanças. Conforme nos orienta Moita Lopes (2006),

O conhecimento tem de ser novo não simplesmente porque o mundo está diferente, mas porque tais mudanças requerem processos de construção de conhecimento que devem, necessariamente, envolver implicações de mudanças na vida social. (Lopes, 2006, p. 91)

Essa perspectiva implica em reconhecer que as práticas linguísticas e comunicativas estão intrinsecamente ligadas aos contextos sociais em que ocorrem. Sendo assim, ao investigar e promover o ensino e aprendizagem de línguas, é essencial considerar não apenas os aspectos linguísticos, mas também as implicações sociais dessas práticas. As linguistas Ribeiro e Coscarelli (2024) oferecem um valioso subsídio para a argumentação,

A LA hoje é uma área que busca compreender os usos da linguagem (ou das linguagens) e como ela é adquirida e usada para resolver problemas e situações de nossa vida; busca compreender questões relacionadas a diversas manifestações culturais envolvendo a linguagem, assim como as relações de poder que elas implicam. (...) As discussões e pesquisas feitas em LA ajudam a perceber a importância e a necessidade de defender e preservar a variedade e a diversidade linguística, o que está diretamente relacionado ao respeito às identidades e às diversas culturas que compõem nosso país e à inclusão de pessoas dos mais diversos lugares e comunidades. (Ribeiro e Coscarelli, 2024, p.22)

Portanto, as pesquisadoras destacam a importância das discussões e pesquisas em LA para a promoção da diversidade linguística e cultural. Desta maneira, reconhecendo que a defesa e preservação da variedade linguística estão intimamente ligadas ao respeito pelas identidades e culturas presentes em uma sociedade, pois ao valorizar e incluir as diferentes formas de linguagem e as comunidades que as utilizam, a LA contribui para uma sociedade mais inclusiva e respeitosa com suas diversas manifestações culturais. Diante disso, fica evidente que a Linguística Aplicada desempenha um papel fundamental na promoção de uma educação linguística mais reflexiva e inclusiva, que reconhece e valoriza as diversas formas de linguagem e as culturas que as permeiam.

---

### **3. EXPLORANDO MULTILETRAMENTOS E PRÁTICAS JORNALÍSTICAS NA EDUCAÇÃO: ESTUDO DE CASO NA ESCOLA CULTURA VIVA**

A pesquisa foi conduzida na Escola Cultura Viva, pela professora de Língua Portuguesa, que implementou o produto educacional intitulado “Você Sabia?” como parte de sua prática pedagógica no sétimo ano do ensino fundamental séries finais. Os vídeos produzidos pelos educandos foram coletados, juntamente com registros das discussões em sala de aula após a exibição dos mesmos. A análise foi conduzida utilizando uma abordagem qualitativa, com foco na identificação e interpretação dos elementos multimodais e multiletramentos presentes em três vídeos produzidos em duplas pelos estudantes, a saber: “Origem e evolução do aparelho auditivo”, “Origem e evolução da boneca Barbie”, “Origem e evolução dos automóveis”.

Investigou-se como a atividade contribuiu para o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos estudantes, tanto no que diz respeito à produção textual quanto à expressão oral, que segundo as linguistas Ribeiro e Coscarelli (2024) “destacamos aqui quatro características importantes para a textualidade: a articulação, a progressão, a continuidade e a não contradição.” (2024, p.31). Desta maneira, foram identificados e interpretados os elementos linguísticos presentes nos vídeos, a saber: 1. vocabulário, identificou-se que os estudantes utilizaram um vocabulário mais próximo da oralidade, com traços de gírias e expressões populares: “Aí... A Ruth teve um pensamento... aí... tipo... ela poderia fabricar”; 2. estrutura frasal, composta por frases simples, como “Karl Benz (ele) nasceu em 1984, na Alemanha.” os estudantes adotaram uma linguagem clara e direta, com o objetivo de facilitar a compreensão e comunicação; 3. coesão textual, percebeu-se que as frases são bem articuladas mantendo a coesão e coerência, como por exemplo, “No início do século XX, Alexander Graham Bell criou o amplificador de carbono (...), essa tecnologia foi adotada pelos aparelhos auditivos”. Essa investigação se deu à luz dos conceitos da Linguística Aplicada e nas diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): estilo (EF69LP17); morfossintaxe (EF07LP07); coesão (EF04LP13).

Analisou-se como os estudantes utilizaram o gênero textual relato histórico para narrar a história do objeto escolhido, observando características como estrutura, linguagem e estilo, ancorados na BNCC, com os seguintes objetivos de conhecimento: estratégia de leituras, aprender os sentidos globais do texto (EF69LP03); efeitos de sentido (EF69LP05); reconstrução das condições de produção e recepção dos textos

à construção composicional e ao estilo de gênero (EF69LP29); estratégias e procedimentos de leitura (HD19LP17); produção de textos jornalísticos orais (EF69LP10). Sendo assim, os relatos criados pelos educandos tiveram sua estrutura bem marcada contendo título, introdução, desenvolvimento e conclusão. Assim como, o emprego da norma culta da Língua Portuguesa com características da oralidade. Apresentando verbos e pronomes na terceira pessoa, verbos no pretérito perfeito e imperfeito, uso de advérbios marcando a sequência de ações. Desta maneira, as características específicas do relato histórico e oral presentes nos vídeos foram destacadas, como a narração de forma breve do objeto específico, apresentando os elementos básicos da narrativa como: sequência de acontecimentos, tempo e espaço. Por fim, o gênero relato encontra-se em diversas situações do cotidiano e em diferentes suportes, pois pode ser utilizado como maneira de argumentar, sendo usado, dessa maneira, em notícias e reportagens, portanto relacionando-se com os fundamentos teóricos dos gêneros textuais jornalísticos.

Foram identificados e analisados os recursos audiovisuais utilizados pelos discentes na produção dos vídeos, tais como edição, trilha sonora, imagens e efeitos visuais, e como esses elementos contribuíram para a construção do sentido do relato histórico. Tal análise foi ancorada na proposta didática sugerida pela BNCC: a avaliação de textos orais, áudio e/ou vídeo, considerando sua adequação aos contextos que foram produzidos à forma composicional e estilo de gêneros, a clareza, progressão temática e variedade linguística empregada, os elementos relacionados à fala, tais como modulação de voz, entonação, ritmo, altura e intensidade, respiração etc., os elementos cinésicos, tais como postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia etc (EF69LP12). Desta maneira, a edição dos vídeos foi bem produzida com cortes em momentos oportunos, presença de roteiro, cenário e figurinos adequados. A trilha sonora, quando utilizada, foi bem produzida, mantendo-se em volume adequado e condizente com o roteiro. As imagens e os efeitos visuais bem elaborados e harmoniosos com a proposta do projeto desenvolvido. Como por exemplo, o vídeo “História da Boneca Barbie”, as estudantes utilizaram um cenário e figurino rosa, as imagens das bonecas no início da produção contrastando com a imagem das bonecas na atualidade. Assim como o vídeo “Origem dos automóveis”, cenário e figurino pretos, trazendo sobriedade ao vídeo, bem como efeitos sonoros para chamar atenção do espectador. Os elementos técnicos e

estilísticos da linguagem audiovisual foram interpretados à luz dos objetivos comunicativos e estéticos dos vídeos.

Foram identificados e interpretados os diferentes modos de representação presentes nos vídeos (visual, verbal, sonoro), bem como as habilidades de leitura e produção de textos necessárias para compreendê-los e produzi-los. Dentro dessa proposta, a análise foi sustentada de acordo com os parâmetros da BNCC: estratégias de produção: planejamento e produção de apresentações orais (EF69LP38); fonografia (EF67LP32); elementos notacionais da escrita (EF67LP33); consideração das produções de textos de divulgação científica e estratégias de escrita (EF69LP35). Exemplos concretos foram fornecidos para demonstrar como os conceitos teóricos discutidos na revisão da literatura foram aplicados na análise do produto educacional, proporcionando uma ligação mais direta entre a fundamentação teórica e a prática do projeto. Desta maneira, o vídeo “Origem da boneca Barbie” faz referências a outra mídia, ao filme “Barbie” (2023) trazendo contextos culturais contemporâneos que estão sendo discutidos na sociedade, como o papel da mulher na atual sociedade. Enquanto que o vídeo “Origem do aparelho auditivo”, traz a linguagem de sinais e a legenda como textos visuais, garantindo a acessibilidade e diversidade linguística e cultural. Em suma, a análise demonstra como a integração entre teoria e prática pode enriquecer a experiência educacional dos alunos, fornecendo-lhes as habilidades necessárias para compreender e criar conteúdo multimodal de forma crítica e reflexiva.

O projeto intitulado "Você Sabia?" representa uma iniciativa valiosa no desenvolvimento de habilidades interdisciplinares no campo jornalístico/midiático, abordando práticas de estudo e pesquisa em leitura, oralidade, produção de textos e análise linguística/semiótica. Com uma sequência didática que demandou 12 aulas para sua elaboração, o projeto envolveu a realização em duplas, incentivando a colaboração e a troca de ideias entre os alunos, proporcionando um ambiente propício para a internalização de novos conceitos e aprendizagens mútuas, conforme observado por Janaína Ribeiro (2016) em sua dissertação de doutorado, “o que posso salientar é que por meio da mediação instrumental e simbólica com os jogos e das relações interpessoais estabelecidas, as possibilidades de internalização de novos conceitos são potencialmente observáveis. (...) de qualquer forma se constituiu como um momento importante de trocas e aprendizagens mútuas.” (Ribeiro, 2016, p. 203).

A elaboração do produto educacional em duplas está fundamentada nas teorias de Lev Vygotsky (2007) e Paulo Freire (2004), que ressaltam a importância da interação social e da formação de indivíduos críticos e autônomos no processo de ensino-aprendizagem. Assim como Vygotsky (2007) destaca a relevância da interação social na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), onde o aprendizado é potencializado pela colaboração e pela mediação entre pares, Paulo Freire (2004) delinea um caminho para a formação de sujeitos críticos e conscientes, capazes de transformar a sociedade.

No processo de avaliação, foram considerados diversos critérios, incluindo conteúdo, criatividade, qualidade técnica dos vídeos, clareza e correção do texto digitado, bem como a participação e o envolvimento dos estudantes em todas as etapas do projeto. Essa abordagem avaliativa abrangente permitiu uma análise holística do desempenho dos discentes e do impacto do projeto em seu aprendizado. Por fim, os resultados foram interpretados à luz dos objetivos do projeto e das teorias discutidas na revisão da literatura, fornecendo insights valiosos sobre sua eficácia em desenvolver habilidades linguísticas, comunicativas e midiáticas nos aprendizes. A interpretação desses resultados foi embasada em evidências concretas coletadas durante o processo de análise, garantindo a validade e a confiabilidade das conclusões alcançadas.

#### **4. LINGUAGEM AUDIOVISUAL NO ENSINO: IMPACTOS E PERSPECTIVAS**

A pesquisa realizada teve como objetivo principal analisar a influência da linguagem audiovisual no ensino de Língua Portuguesa, com uma abordagem específica nos gêneros textuais jornalísticos, com ênfase no relato histórico e no relato oral. Por meio de uma metodologia que envolveu a análise de vídeos produzidos por estudantes do 7º ano do ensino fundamental, foi possível identificar diversas contribuições dessa abordagem para o processo de ensino-aprendizagem.

Ao longo dessa pesquisa, foi evidenciado o impacto positivo do engajamento da professora de Língua Portuguesa com a comunidade escolar e a abertura para novas práticas pedagógicas, refletindo a perspectiva da educação aberta e da colaboração entre os diversos atores educacionais. Como destacado por Ana Carolina Mattos (2023),

O trabalho do/da professor/a engajado/da está intrinsecamente ligado ao que faz sentido no contexto social, político e cultural em que atua, tanto para si quanto para a comunidade. (...) A relação do/da professor/a engajado/da com seus colegas e com a comunidade é pautada pela parceria, colaboração, cocriação e abertura, buscando sempre a construção conjunta de saberes e práticas pedagógicas. (MATTOS, 2023, p.100)

Dessa maneira, reforça-se a importância de continuar explorando e incentivando práticas pedagógicas inovadoras que valorizem a participação ativa dos estudantes e o engajamento da comunidade no processo educacional. Nesse sentido, destaca-se ainda a iniciativa da professora em criar QR codes com o link dos vídeos produzidos pelos alunos, os quais foram colados no mural da quadra da escola. Essa estratégia permitiu que toda a comunidade escolar, não apenas os educandos, tivessem acesso aos trabalhos realizados, promovendo uma maior integração entre a escola e seu entorno e evidenciando o potencial transformador da colaboração e da abertura no contexto educacional.

Os resultados da pesquisa demonstraram que a integração da linguagem audiovisual no ensino de Língua Portuguesa pode potencializar significativamente a aprendizagem dos estudantes. Pois, ao produzirem vídeos utilizando o gênero textual relato histórico para narrar a história de objetos de uso diário, os educandos puderam desenvolver habilidades linguísticas, comunicativas e midiáticas de forma contextualizada e significativa. Em consonância com a teoria de Jhonatan Mata (2019, p. 48), compreendemos que o amador contemporâneo aspira assumir não apenas o papel de audiência ou público, mas deseja também a produção e autoria ativa de espaços e produtos jornalísticos. Esse desejo de participação ativa reflete uma mudança significativa na dinâmica da educação contemporânea, onde o educando não é mais apenas um receptor passivo, mas se torna um colaborador ativo e até mesmo um co-produtor de conteúdo. Essa evolução reforça a importância de repensar e adaptar as práticas pedagógicas no ensino de Língua Portuguesa, de modo a preparar os estudantes para este novo cenário, capacitando-os não apenas como consumidores críticos, mas também como produtores responsáveis e conscientes de conteúdo educacional jornalístico/midiático.

A análise dos vídeos evidenciou o uso de recursos audiovisuais, como edição, trilha sonora, imagens e efeitos visuais, que contribuíram para a construção do sentido do relato histórico. Além disso, os estudantes demonstraram habilidades de escrita,

leitura, interpretação e comunicação oral, ao aplicarem os conceitos dos gêneros textuais jornalísticos na produção dos vídeos. Esse desenvolvimento de habilidades foi impulsionado pela sequência didática elaborada para o projeto, a qual demandou 12 aulas. Durante esse período, os alunos foram instruídos sobre diversos aspectos, incluindo o estudo do gênero textual, conceitos gramaticais relevantes, análise, produção e edição de vídeos, bem como a criação de QR codes. Ademais, foi adotado o modelo de ensino híbrido, seguindo o formato da sala de aula invertida, no qual os estudantes assistiram a alguns episódios dos canais "Você Sabia?" e "Invenções na História" no YouTube, o que contribuiu para uma abordagem mais dinâmica e contextualizada do conteúdo, incentivando a participação ativa dos aprendizes e promovendo uma aprendizagem mais significativa.

Destaca-se também a importância dos multiletramentos na educação contemporânea, conforme discutido na revisão da literatura. Os estudantes foram estimulados a compreender e produzir textos em diversas modalidades e suportes, desenvolvendo competências essenciais para a leitura e produção de conteúdo multimodal de forma crítica e reflexiva. Dessa maneira, os estudantes foram capacitados a analisar criticamente uma variedade de textos e mídias, considerando o conteúdo explícito e os elementos visuais, sonoros e contextuais que contribuem para a sua significação. Além do mais, aprenderam a reconhecer como as escolhas de linguagem e de formato influenciam a mensagem transmitida e a audiência alcançada, contribuindo para estimular a criatividade e a autonomia na construção de significados.

Por fim, a pesquisa evidenciou a relevância da Linguística Aplicada como uma ferramenta teórica e metodológica para o estudo e desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras no ensino de línguas. Ao integrar teoria e prática, foi possível promover uma educação linguística mais significativa e contextualizada, que reconhece e valoriza as diversas formas de linguagem e as culturas que as permeiam. Além disso, ao analisar especificamente o vídeo "História do aparelho auditivo", observamos a inclusão da intérprete de Libras e a presença de legendas em Língua Portuguesa, o que garante a acessibilidade e promove a diversidade linguística e cultural. Essa iniciativa enriquece a experiência de aprendizagem dos estudantes e promove a inclusão de pessoas com deficiência auditiva, reforçando o compromisso com a equidade e a acessibilidade no ambiente educacional.

## REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISAN, Fernando de Mello. **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática** – Porto Alegre: Penso, 2018.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.

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

BELLONI, Maria Luiza. **O que é mídia-educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

JOST, François. **Compreender a televisão**. Porto Alegre: Sulina, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**, São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MATA, J. **O amador no audiovisual: conteúdos gerados por cidadãos comuns na televisão brasileira**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2019.

MATTOS, Ana Carolina Guedes. **Docências engajadas na perspectiva da educação aberta: curadorias digitais e materiais pedagógicos nos processos (trans)formativos na Educação Básica**. 2023. 217f. Tese (Doutorado em EDUCAÇÃO). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG. 2023.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. Ed. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

RIBEIRO, Ana Elisa; COSCARELLI, Carla Viana. **Linguística aplicada: ensino de português**. São Paulo: Contexto, 2023.

RIBEIRO, Janaina de Oliveira Nunes. **Newsgame e aprendizagem: possibilidade de construção de conhecimento a partir da interação com os jogos digitais**, 2016.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

VIGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

---

## INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS PARA A INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA: diversidade de raça e gênero

CLAUDILENA DA SILVA DO PATROCÍNIO<sup>1</sup>

<https://orcid.org/0009-0001-7930-946X>  
[claudilenaalex@gmail.com](mailto:claudilenaalex@gmail.com)

ANDERSON FERRARI<sup>2</sup>

<https://orcid.org/0000-0002-5681-0753>  
[anderson.ferrari@ufjf.br](mailto:anderson.ferrari@ufjf.br)

### RESUMO

O artigo se dedica a analisar um projeto voltado à promoção da igualdade de gênero e raça realizado na Escola Municipal Professor Augusto Gotardelo, instituição de ensino fundamental dos anos iniciais na rede pública de Juiz de Fora. Este projeto, fundamentado nas Leis nº 10.639/2003, nº 11.635/08 e na Resolução nº 01 CNE/CP 2004, bem como nas teorias pós-estruturalistas e pós-críticas, envolveu intervenções pedagógicas relacionadas às questões de gênero e raça no ambiente escolar, englobando toda a comunidade em formatos personalizados para cada grupo. Para os profissionais envolvidos, o trabalho se desenvolveu por meio de cursos de formação continuada que abordaram temas de diversidade, gênero, sexualidade e educação para as relações étnico-raciais. Essa formação incluiu uma definição conceitual, leituras, análise de vídeos, dinâmicas interativas e reflexão coletiva e individual sobre as bases teóricas e as relações que permeiam a sociedade e o ambiente escolar. A ação intervencionista teve como foco o reconhecimento e a promoção de identidades não hegemônicas, visando à sua implementação com as crianças e com a comunidade escolar. No contexto das crianças, o projeto envolveu a identificação das desigualdades de gênero e raça, utilizando recursos tangíveis, como revistas, livros didáticos, mapas e as produções escolares em geral, bem como materiais específicos voltados para abordar esses temas. O objetivo da sistematização e fundamentação foi oferecer suporte e condições para que o projeto se integre permanentemente ao Projeto Político-Pedagógico da escola e possa ser expandido para todas as escolas da cidade.

**Palavras-chave:** formação continuada; diversidade; raça e gênero; intervenção pedagógica; escola.

### RESUMEN

El artículo está dedicado a analizar un proyecto destinado a promover la igualdad racial y de género llevado a cabo en la Escola Municipal Profesor Augusto Gotardelo, institución de educación básica en los primeros años del sistema escolar público en Juiz de Fora. Este proyecto, basado en las Leyes nº 10.639/2003, nº 11.635/08 y la Resolución nº 01 CNE/CP 2004, así como en teorías posestructuralistas y poscríticas, implicó intervenciones pedagógicas relacionadas con cuestiones de género y raza en el ámbito escolar. Abarcando a toda la comunidad en formatos personalizados para cada grupo. Para los profesionales involucrados, el trabajo se desarrolló a través de cursos de formación continua que abordaron temas de diversidad, género, sexualidad y educación para las relaciones étnico-raciales. Esta formación incluyó una definición conceptual, lecturas, análisis de videos, dinámicas

---

<sup>1</sup> Graduada em Pedagogia pela Faculdade Metodista Granbery (2015) e Licenciatura em História em andamento pela UNIRO. Atualmente é professora dos anos iniciais da prefeitura municipal de Juiz de fora e participa de projetos extraclasse com as turmas do Ensino Fundamental II.

<sup>2</sup> Professor associado da Faculdade de Educação UFJF, professor permanente do PPGE/UFJF. Coordenador do Grupo de estudos e pesquisas em Gênero, Sexualidades, Educação e Diversidade GESED/UFJF. Pós-doutor em cultura visual e educação pela universidade de Barcelona/Espanha e doutor em Educação pela Unicamp.

interactivas y reflexión colectiva e individual sobre las bases teóricas y las relaciones que permean la sociedad y el entorno escolar. La acción intervencionista se centró en el reconocimiento y promoción de identidades no hegemónicas, apuntando a su implementación con los niños y la comunidad escolar. En el contexto de la infancia, el proyecto implicó identificar desigualdades de género y raciales, utilizando recursos tangibles, como revistas, libros de texto, mapas y producciones escolares en general, así como materiales específicos destinados a abordar estas temáticas. El objetivo de la sistematización y justificación fue ofrecer apoyo y condiciones para que el proyecto pueda integrarse permanentemente al Proyecto Político-Pedagógico de la escuela y pueda ampliarse a todas las escuelas de la ciudad.

**Palabras clave:** educación continua; diversidad; raza y género; intervención pedagógica; escuela.

## 1. INTRODUÇÃO

*Todo jardim começa com um sonho de amor.  
Antes que qualquer árvore seja plantada ou qualquer lago seja construído,  
é preciso que as árvores e os lagos tenham nascido dentro da alma.  
Quem não tem jardins por dentro,  
não planta jardins por fora  
e nem passeia por eles...  
Rubem Alves*

Rubem Alves, em seu poema, inicia dizendo que “Todo jardim começa com um sonho de amor”, enfatizando a conexão intrínseca entre nossas visões internas e as mudanças que buscamos no mundo exterior. Essa metáfora pode ser aplicada de maneira poderosa à nossa discussão sobre raça, gênero e sexualidade. Assim como um jardim requer um sonho interior antes de florescer, nossa busca por justiça social, equidade de gênero e diversidade sexual começa com uma reflexão profunda sobre nossos próprios conceitos, privilégios e preconceitos.

Segundo Nilma Lino Gomes (2005, p. 45), é “preciso compreender o que se quer dizer quando se fala em raça, quem fala e quando fala”, e mais do que isso, é necessário reconhecer a mudança desse conceito a partir a ação do movimento negro, que propõe uma nova interpretação a partir da dimensão social e política do termo raça. Gênero e sexualidade, como construção e não como essência, também diz dessa necessidade de considerar os aspectos sociais e políticos das relações de gênero e sexualidade, uma vez que elas são organizadores sociais, como nos ensinou Joan Scott (1995). Com isso queremos nos filiar a esse conjunto de autores e autoras que destacam que a educação, no que diz respeito a raça, gênero e sexualidade são relações imersas na alteridade.

Este artigo explora como as raízes de nossa compreensão dessas questões complexas devem ser plantadas em nossas próprias almas, antes de podermos efetuar mudanças significativas na sociedade. Ao reconhecer a importância dessa conexão, entre o interno e o externo, podemos avançar na direção de um mundo mais justo e igualitário.

O objetivo deste trabalho é propor um embasamento teórico e legal, de forma sólida e relevante, para a atuação da escola e dos professores na promoção da igualdade de gênero e raça no âmbito do ensino fundamental dos anos iniciais. Essa promoção se dará por meio de intervenções pedagógicas realizadas no contexto escolar, com foco nas relações de gênero e raça. Além disso, destaca-se a importância das ações interventivas voltadas ao reconhecimento e estímulo das identidades não homogêneas, as quais devem ser cultivadas tanto nas crianças como em toda a comunidade escolar.

Essas ações envolvem a identificação e análise das desigualdades de gênero e raça, fazendo uso das relações sociais que se desenvolvem, se constituem e se manifestam nas representações sociais concretas presentes nos diversos ambientes da sociedade. Por meio desse processo, buscar-se-á não apenas combater as desigualdades enraizadas no sistema educacional, mas também promover a conscientização, a empatia e o respeito às diferenças. O objetivo último é criar um ambiente educacional inclusivo, onde todas as identidades e perspectivas sejam valorizadas e respeitadas.

### **1.1. Memorial**

Minha jornada ao interesse na pesquisa sobre raça e gênero teve origem em experiências profundamente pessoais e marcantes que moldaram minha perspectiva e me impulsionaram a explorar esse campo complexo e relevante. Como uma mulher negra e professora da rede pública, minha infância e adolescência foram marcadas por encontros dolorosos com o racismo, que inicialmente aceitei como uma realidade incontestável. Desde cedo, percebi que meu corpo, negro e feminino, diferiam do padrão eurocêntrico estabelecido pela sociedade, e, por isso, minha identidade era frequentemente desvalorizada em comparação com outros corpos brancos. Em busca de aceitação, tentei moldar minha aparência, alisando meus cabelos e usando

maquiagem que clareava meu tom de pele, na esperança de me enquadrar ao que era considerado 'normal' e ser aceita como os outros.

Anos se passaram, completei minha formação em Pedagogia e me tornei professora, inicialmente, em uma rede privada metodista. Em 2017, ingressei na rede pública por meio da contratação temporária do Município. No entanto, em 2017, quando dei meus primeiros passos nas salas de aula, agora como professora, percebi com tristeza que a realidade para as crianças e jovens negros ainda era assombrada pela mesma forma tradicional de ensino, que reproduzia repetidamente o mesmo mecanismo racista e machista que eu havia experimentado.

Na minha jornada como professora, senti uma responsabilidade intrínseca em abordar questões raciais nas minhas aulas. Muitas vezes, isso ocorria de forma autônoma e improvisada, impulsionada pela esperança ainda que inconsciente de aliviar a angústia que as crianças carregavam. Rapidamente, percebi que havia uma lacuna na educação, com uma falta de currículos, projetos, bem como o envolvimento das escolas de forma interventiva e nos materiais pedagógicos que destacassem o papel dos negros na história de uma maneira mais abrangente e respeitosa. No entanto, frequentemente, esbarrei na resistência das direções escolares, que argumentavam que 'sempre foi assim' e que eu não poderia fazer nada para mudar essa realidade. Infelizmente, essa era uma narrativa que encontrava na maioria das escolas pelas quais passei.

De acordo com as observações de Gomes (2005), o racismo se origina de forma imediata da concepção de raça, que, por sua vez, é uma criação histórica e cultural. Essa construção cultural é responsável por estabelecer hierarquias entre brancos e negros, resultando na negação de direitos e oportunidades igualitárias para as pessoas negras. Nas palavras do autor:

Nesse contexto, podemos compreender que as raças são, na realidade, construções sociais, políticas e culturais produzidas nas relações sociais e de poder ao longo do processo histórico. Não significam, de forma alguma, um dado da natureza. É no contexto da cultura que nós aprendemos a enxergar as raças. Isso significa que, aprendemos a ver negros e brancos como diferentes na forma como somos educados e socializados a ponto de essas ditas diferenças serem introjetadas em nossa forma de ser e ver o outro, na nossa subjetividade, nas relações sociais mais amplas. Aprendemos, na cultura e na sociedade, a perceber as diferenças, a comparar, a classificar. Se as coisas ficassem só nesse plano, não teríamos tantos complicadores. O problema é que, nesse mesmo contexto, não

deixamos de cair na tentação de hierarquizar as classificações sociais, raciais, de gênero, entre outras. Ou seja, também vamos aprendendo a tratar as diferenças de forma desigual. E isso, sim, é muito complicado! (Gomes, 2005, p. 49)

Em 2022, quando assumi um novo contrato na Escola Municipal Augusto Gotardelo, observei um ambiente mais comprometido com as intervenções pedagógicas para a infância e adolescência em relação à diversidade de raça e de gênero, assumindo, assim, uma visão holística das relações humanas. Desse modo, a presença, nesta escola, da abordagem sobre as questões raciais, as formações de população, cultura e religião e movimentos sociais são elementos temáticos para o processo ensino e aprendizagem; além disso, propiciam um espaço acolhedor e inclusivo. Pela primeira vez, percebi que minhas angústias e preocupações não eram compartilhadas apenas por mim, e isso motivou, ainda mais, meu desejo de luta, traduzido, hoje, em pesquisa, ensino e aprendizagem.

## **1.2. Ambiente institucional**

A Escola Municipal Augusto Gotardelo abraçou projetos voltados para a inclusão e o conhecimento das diferenças. Escolas como essa demonstram que a mudança é possível quando há comprometimento em reconhecer e enfrentar as desigualdades raciais e sociais que persistem em nosso sistema educacional. Compreender o contexto socioeconômico é fundamental para abordar desafios como a pobreza, a desigualdade e o desenvolvimento econômico, e para projetar políticas públicas eficazes para melhorar a qualidade de vida dos educandos. Esses fatores interagem entre si e têm um impacto significativo na forma como as pessoas vivem, trabalham e se relacionam. Alguns dos elementos-chave do contexto socioeconômico incluem: educação, saúde, economia, emprego, desigualdade, cultura e tecnologia.

Portanto, este estudo se justifica, uma vez que a Educação escolar é por excelência o modo de aprender disciplinadamente dentro do espaço pedagógico, diferente da educação de cada pessoa, em contexto familiar. A discriminação racial, a desigualdade social e o machismo são questões profundamente enraizadas em nossa sociedade. A escola desempenha um papel crucial na promoção da igualdade e na desconstrução dessas estruturas de opressão.

Nas últimas décadas, a sociedade brasileira passou por um período de intensa mobilização por parte dos movimentos feministas, negros e LGBTQIA+<sup>3</sup>, que buscavam garantir direitos e acesso à cidadania para esses grupos sociais. A Constituição de 1988 emerge como um marco legal crucial na consolidação das reivindicações dessas chamadas "minorias". A partir desse momento, uma série de direitos conquistou respaldo legal, abrangendo não apenas a Constituição Federal de 1988, mas também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96), que foi posteriormente modificada para incluir os artigos 26-A e 79-B<sup>4</sup>. Esses direitos se estendem ainda ao Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/01) e às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, bem como à Educação para os Direitos Humanos, conforme estabelecido no Parecer nº 03 CNE/CP, de 2004.

Nesse sentido, a fim de problematizar as compreensões sobre projetos pedagógicos, raça, gênero e sexualidade, consideraremos, também, o Referencial Curricular da Prefeitura Municipal de Juiz de Fora (Juiz de Fora, 2020), para pautar a construção das práticas pedagógicas nas escolas, do aluno como sujeito histórico. De acordo com o documento, percebemos a defesa da autonomia do professor e da equipe pedagógica na escolha dos conteúdos, de modo que se façam pertinentes às distintas realidades presentes no ambiente escolar. Essa postura crítica endossada pela Prefeitura Municipal de Juiz de Fora (PJM) já se realçava desde antes da implementação da BNCC. O Referencial Curricular da PJM, em relação ao ensino de História, não coaduna com a última versão da BNCC e se mantém próprio e autoral. O Referencial representa

[...] a aproximação com as escolas; para a escuta dos profissionais; para a leitura e para os estudos de documentos oficiais. Momento ímpar para deixar à mostra a ousadia de construir um referencial próprio, autoral, mesmo considerando a condição mandatária da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). (Juiz de Fora, 2020, p. 8)

<sup>3</sup> LGBTQIA+ é o movimento político e social que defende a diversidade e busca mais representatividade e direitos para essa população. O seu nome demonstra a sua luta por mais igualdade e respeito à diversidade. Cada letra representa um grupo de pessoas. A sigla LGBTQIA+ faz referência a lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, queer, intersexuais, assexuais e demais orientações sexuais e identidades de gênero.

<sup>4</sup> Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'. Esses artigos foram incluídos respectivamente em 2008 pela Redação dada pela Lei 11.645, de 2008; e, em 2003, pela Lei 10.639, de 2003.

O racismo e a homofobia são formas de injustiças mais persistentes em nossa sociedade. A educação desempenha um papel fundamental na quebra do ciclo de pobreza e desigualdade. Dessa forma, o fazer pedagógico das instituições educacionais deve buscar reduzir as desigualdades sociais por meio de implementações de práticas inclusivas, com acesso equitativo a recursos educacionais, da promoção de diversidade e do respeito às diferenças, da sensibilidade para as questões de gênero e raça, e do desenvolvimento de habilidades socioemocionais que capacitam os alunos a enfrentar os desafios sociais e a contribuir para uma sociedade justa e igualitária. Segundo Gomes (2005):

Construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina aos negros, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo é um desafio enfrentado pelos negros e pelas negras brasileiros (as). Será que, na escola, estamos atentos a essa questão? Será que incorporamos essa realidade de maneira séria e responsável, quando discutimos, nos processos de formação de professores (as), sobre a importância da diversidade cultural? (Gomes, 2005, p. 45)

A educação desempenha um papel fundamental na formação de cidadãos conscientes de seus direitos e responsabilidades em uma sociedade democrática, sendo um pilar essencial para a promoção da igualdade, justiça social e a construção de uma cidadania ativa e informada.

## **2. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS OBTIDOS**

Durante minha experiência na Escola Municipal Professor Augusto Gotardelo, pude observar que a instituição está firmemente comprometida em preparar seus alunos para serem cidadãos ativos e responsáveis. A proposta pedagógica de 2023 tinha como objetivo central destacar a importância dos movimentos sociais na construção de uma sociedade justa e igualitária. Além disso, buscava proporcionar aos estudantes a oportunidade de refletirem sobre seu papel histórico como sujeitos ativos, reconhecendo a relevância de se organizarem em coletivos e advogarem por mudanças conjunturais e estruturais. Essa proposta reflexiva abrangeu uma variedade de pautas, incluindo o feminismo, a luta antirracista, o apoio à reforma agrária e o estímulo ao desenvolvimento e à produção agrícola sustentável.

É fundamental destacar que a busca por uma sociedade mais justa, igualitária e democrática no futuro implica no combate ao racismo, à desigualdade social e ao

machismo. A escola reconhece que esses são desafios prementes e se empenha em abordá-los de maneira proativa em seu currículo e em suas atividades pedagógicas, contribuindo para a formação de cidadãos conscientes e engajados na construção de uma sociedade mais inclusiva e equitativa.

O projeto teve como objetivo central abordar questões antirracistas, resgatando as diversas culturas que compõem a nacionalidade com um foco específico no desenvolvimento de um letramento racial.

A influência positiva do projeto não apenas no conhecimento, no bem-estar emocional dos alunos e no envolvimento e conscientização dos pais fez-me lembrar a escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie (2009) que fala sobre os perigos da história única e sobre a importância de se pensar em estratégias para garantir histórias outras:

É impossível falar sobre história única sem falar sobre poder. Há uma palavra da língua igbo de que sempre me lembro quando penso nas estruturas de poder do mundo, e a palavra é nkali. Trata-se de uma expressão que pode ser traduzida como “maior do que o outro”. Como o mundo econômico e o político, histórias também são definidas pelo princípio do nkali. A forma como são contadas, quem as conta, quando e quantas histórias são contadas, tudo depende do poder. Poder é a habilidade não só de contar a história de outra pessoa, mas de fazê-la a história definitiva daquela pessoa. O poeta palestino Mourid Barghouti escreve que o jeito mais simples de se destituir uma pessoa é contar sua história e colocá-la em segundo lugar. Uma história que tivesse início com as flechas dos nativos americanos, e não com a chegada dos britânicos, seria totalmente diferente. Uma história que começasse com o fracasso do Estado africano, e não com a criação colonial do Estado africano, seria totalmente diferente. (Adichie, 2009, s.p.)

A instituição escolar representa um dos primeiros e mais influentes ambientes de sociabilidade, sendo a escola o conjunto de conhecimentos que as crianças experimentam, logo após o ambiente familiar. Durante aproximadamente seis horas diárias, as escolas têm uma oportunidade valiosa de desempenhar um papel significativo na desconstrução de preconceitos e discriminações.

No entanto, é importante reconhecer que as discriminações de gênero, étnico-raciais e relacionadas à orientação sexual, bem como a violência homofóbica, infelizmente permeiam todos os aspectos da sociedade brasileira, inclusive o ambiente escolar. É aqui que se torna claro que simplesmente estabelecer leis contra preconceitos e discriminações não é suficiente para criar mudanças substanciais na

realidade. Para que ocorra uma transformação efetiva, é necessária uma mudança nas mentalidades e práticas existentes.

### **3. METODOLOGIA**

Lidar com as perspectivas escolhidas envolve o manuseio de um conjunto de ideias e teorias contemporâneas no contexto da educação, especialmente no âmbito da educação nas escolas (Silva, 2000). Conceitos e teorias fundamentados na corrente pós-crítica, cujo fortalecimento ocorreu a partir da segunda metade do século XX, desencadearam debates cruciais abordando tópicos como identidade, alteridade, diversidade, subjetividade, discurso, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade, entre outros. O pós-estruturalismo é um movimento intelectual que surgiu nas décadas de 1960 e 1970 como uma crítica e uma extensão do estruturalismo, uma abordagem teórica que se concentra na análise das estruturas subjacentes que governam o funcionamento da linguagem, do conhecimento, da sociedade e de outros campos.

O pós-estruturalismo rejeita a ideia de que existem estruturas fixas e estáveis que governam o mundo e propõe que a linguagem e culturas são instáveis (Louro, 2007). Argumentando que as estruturas são fluidas, instáveis e permeadas por contradições. O pós-estruturalismo é um movimento teórico e filosófico que se desenvolveu como uma crítica e reação ao estruturalismo, que era uma abordagem dominante nas ciências humanas na época. Uma das principais figuras associadas ao pós-estruturalismo é o filósofo francês Michel Foucault. Ele argumentou que as estruturas de poder estão presentes em todas as instituições e práticas sociais, moldando nossas experiências e produzindo conhecimento. Foucault enfatiza a importância de analisar os efeitos do poder nas relações mostrando como ele opera através de mecanismos disciplinares e dispositivos de vigilância. Em suma, esse movimento enfatiza a importância de analisar a relação entre diferença e identidade.

Os teóricos dessa linha argumentam que as identidades são construídas através de sistemas de diferenças, nos quais as categorias de identidade são contestadas e desestabilizadas. Sendo explorado como as relações de poder influenciam a construção e a percepção das identidades incluindo questões de raça, gênero, sexualidade, classe e outras formas de diferenciação social. O pós-estruturalismo também se preocupa em desconstruir hierarquias binárias como

masculino/ feminino, cultura, natureza, entre outros. Essas oposições são vistas como socialmente construídas e mantidas através de relações de poder. A desconstrução busca desestabilizar essas oposições, mostrando como elas estão interconectadas e como seus significados dependem do contexto histórico. Nesse contexto de interação, os indivíduos são percebidos como produtos de construções discursivas, adquirindo identidades diversas e multifacetadas, frequentemente incompletas e, por vezes, até contraditórias. Tais identidades podem ser ativadas, suprimidas, experienciadas e transformadas, destacando sua natureza fluida e inacabada (Hall,1999).

A fim de aprimorar conhecimentos, integrei-me, em 2022, ao grupo GEPACEH/UFJF, liderado pelo professor, Dr. Marcus Bonfim. Durante uma reunião do grupo, ouvi uma observação perspicaz do professor Dr. Anderson Ferrari, professor permanente do PPGE/UFJF, coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Gênero, Sexualidade e Diversidade (GESED/UFJF), assim como pesquisador e membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação, Currículo e Ensino de História (GEPACEH/UFJF): “A escola tem tudo para dar errado, já que ela congrega no seu interior uma infinidade de sujeitos com histórias familiares, de vida e experiências muito distintas e temos que lidar com essa diversidade, que, para dar certo, tem que ser entendida como nossa riqueza e não como nosso problema”. Essa afirmação ressalta a conexão inseparável entre a escola e a sociedade, onde uma gama de experiências e situações pode ocorrer.

As demonstrações de agressividade frequentemente observadas nos meninos, bem como suas escolhas de brincadeiras voltadas para competições, e o caráter geralmente pacífico das meninas, com suas preferências distintas, são construções sociais. Esses comportamentos não têm qualquer relação com determinações naturais. É crucial que a escola questione a concepção de papéis de gênero como inatos e revele seu caráter histórico e cultural. Dessa forma, a escola desempenha um papel importante no estímulo ao espaço para democratização das relações de gênero (Moreno, 1999).

#### **4. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

As ações voltadas para a discussão desses temas, que incentivam a reflexão tanto individual quanto coletiva, desempenham um papel fundamental na superação e erradicação de qualquer forma de tratamento preconceituoso. Ninguém nasce

professor, nem possui um dom prévio. Ser professor é o resultado de uma formação, a escola não opera apenas na lógica racional, pois existem as relações de poderes e as relações emocionais, a educação é a chave para esse processo.

Segundo Gomes (2005), a noção de diversidade pode ser contextualizada em dois princípios fundamentais. O primeiro envolve a comparação com o padrão hegemônico que prevalece nas relações sociais, o qual é permeado pelas dinâmicas de poder. Em conjunto, a diversidade cultural não se restringe apenas a comportamentos e identidades individuais, mas sim se relaciona diretamente com as interações entre grupos humanos. Essas interações ocorrem em contextos de relações de poder, em que a diferença é frequentemente construída como um meio de dominação (Gomes, 2005).

As iniciativas educacionais que visam à capacitação de profissionais e implementações de práticas pedagógicas voltadas para jovens e adolescentes, bem como para toda a comunidade escolar, são cruciais para expandir a compreensão e fortalecer o compromisso com a luta contra a discriminação e o preconceito. A linguagem não só nomeia e sim tem o poder de criar as coisas. Tais intervenções podem reconhecer e celebrar as diferenças, quebrando a visão essencialista e estática das culturas e identidades culturais, adotando uma perspectiva intercultural.

Para Heilborn *et al.* (2010),

[...] identidade, no contexto de nossa discussão, é entendida como o conjunto de características que nos formam como indivíduos singulares e que informam aos/às outros/as códigos sobre como agir e se relacionar em relação a nós. Nossa singularidade está nas múltiplas identidades que assumimos: de gênero, de raça e etnia, de orientação sexual, de classe etc. A combinação de várias categorias (se homem ou mulher, hetero, bi ou homossexual etc) faz de cada um/a de nós pessoas únicas, cuja unidade se converte no nome. Do mesmo modo que numa perspectiva individual, a identidade pode ser pensada em termos coletivos, informando características/traços da nacionalidade de cada país. O que estava em discussão no debate do final do século XIX no Brasil – e as teorias racistas condenavam – era a possibilidade de pensar um “povo brasileiro” que fosse viável no que diz respeito a suas origens raciais. Nosso país, naquele momento, era uma nação que pensava a constituição e a viabilidade de um povo que pudesse representá-la enquanto tal. (Heilborn *et al.*, 2010, p. 73)

Nesse contexto desafiador, a escola optou por iniciar um amplo programa de formação continuada, visando aprimorar os conhecimentos dos professores em colaboração com profissionais especializados no campo da educação. Essa iniciativa

teve como foco a discussão e análise de questões relacionadas à comunidade LGBTQI em sala de aula. O primeiro passo desse processo consistiu na realização de sessões de formação continuada ministradas pelo professor especializado em gênero, sexualidade, raça e ensino de História, Dr. Anderson Ferrari, na qual foram exploradas três questões norteadoras fundamentais: **O que é gênero? Por que trabalhar gênero nas escolas? Como trabalhar com as questões de gênero?**

Essas questões forneceram o alicerce essencial para a formação continuada dos educadores, capacitando-os a desenvolver uma compreensão mais aprofundada das questões de gênero e de sua relevância na educação. A capacitação visava habilitar os professores a abordarem essas questões com conhecimento e confiança. Os diálogos não apenas trouxeram esclarecimentos, mas também serviram como um exemplo valioso de como a educação pode ser uma força transformadora, capacitando estudantes e educadores a enfrentarem desafios complexos. A jornada rumo à construção de uma escola mais inclusiva e consciente das questões de gênero estavam apenas começando, mas essas questões norteadoras marcaram o caminho a seguir.

Não se pode definir a mulher como uma categoria homogênea, mas sim 'a mulher'. A diferença não está no biológico, mas na construção social (Beauvoir, 2016). O gênero é um organizador social, construído nas relações, é a primeira identidade que nos constitui; o gênero é o valor que organiza o pertencimento na sociedade. Tudo isso faz parte do jogo de linguagem; tudo é organizado pela linguagem, e ela é violenta. A construção da identidade humana é um processo complexo que começa antes mesmo do nascimento, quando por via do senso comum tentam enquadrar a criança ao questionamento sobre o sexo: “é um menino ou uma menina?” Isso sinaliza a importância da noção de gênero na sociedade. Similarmente, a questão racial também se apresenta de imediato, uma vez que, ao observarmos a mãe, pode-se categorizá-la como negra ou branca, o que frequentemente influenciará a percepção da raça da criança que está prestes a nascer. Segundo Paz (2008),

[...] ao reconhecer e compreender as relações de gênero como parte constitutiva da sociedade significa que nas diferentes instituições, a construção do sujeito não é um processo linear, ao contrário, é dinâmico e contínuo, por isso precisa ser problematizado, reinterpretado e discutido dentro delas. As instituições na sociedade contemporânea, além da família, da escola e da igreja, como, mídia em geral, grupo de amigos/as, justiça, partidos políticos possuem

caráter educativo. Nessas instituições, o sujeito recebe informações de como deve se comportar e de qual o seu lugar social. Por isso, o conceito gênero abarca as instituições sociais generificadas, porque com seus símbolos, normas, leis consideradas padrão, elas expressam, produzem, mantêm e ressignificam o feminino e o masculino na sociedade. Essas elaborações levam à compreensão de que as características arroladas como naturalmente femininas ou masculinas foram repetidas, reinventadas, recontadas durante anos, sendo construídas e reconstruídas socialmente e sustentadas por relações de poder. (Paz, 2008, p. 22)

As identidades não são inatas, mas sim socialmente construídas, moldadas pelas estruturas e normas culturais vigentes. O cultural age na nossa forma de pensar e agir. O corpo é aquilo que a gente coloca e define, classificando como se vai construindo a imagem do gênero. A identidade racial é a primeira identidade; o gênero é a segunda identidade. As identidades vão sendo acionadas no meio social.

O que foge ao enquadramento do padrão eurocêntrico faz com que as pessoas se sintam no direito de invadir o corpo de outra pessoa e querer enquadrá-lo.

De acordo com Foucault (1979), somos resultados de discursos; somos resultado do outro que é constituído na sociedade, ou seja, os discursos não são meramente formas de comunicação, mas sistemas de poder que produzem e regulam o que é considerado verdadeiro e normal. O corpo é o primeiro lugar da disciplina e a escola o espaço disciplinador. Deste modo, pude perceber que é impossível falar de raça sem falar de gênero; é parte da vida e está na escola. Gênero está em tudo; faz parte do pertencimento. A escola é o lugar de conhecimento e sociabilidade, mas também é disciplinadora. A convivência com as angústias dos alunos fez-me perceber que as dores e violências com os corpos que não se enquadram no padrão imposto pela sociedade em relação a gênero e raça são os mesmos que vivenciei na infância.

Nessa abordagem, não é suficiente apenas reconhecer as diversas diferenças presentes em nossa sociedade; é igualmente crucial refletir profundamente sobre as relações interpessoais e os direitos que devem ser garantidos a todos os indivíduos. Os profissionais da educação devem estar prontos para assumir a responsabilidade de enfrentar, por meio da educação, todas as formas de discriminação e promover a valorização das identidades diversas.

A superação das discriminações exige a implementação de ações práticas e interventivas que traduzam as políticas públicas específicas no contexto escolar. Essas ações devem ser conduzidas de maneira coordenada e transdisciplinar, com o

objetivo de desnaturalizar as desigualdades sociais. Além disso, é essencial estabelecer uma estreita colaboração com os movimentos sociais organizados, sempre incentivando a mobilização social em nível local. Essa abordagem representa um pilar fundamental na luta contra a desigualdade, proporcionando um alicerce sólido para nossa ação e compromisso.

Nesse contexto, algumas questões se fazem presentes. Quais vidas são passíveis de luto? Todas as vidas são precárias, pois sempre dependemos de algo ou alguém. Para falarmos de vida, abordamos a questão do enquadramento e como são permitidas a algumas vidas a possibilidade de morrer que, em relação aos corpos negros, pode-se citar a necropolítica (Mbembe, 2018).

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A escola é uma instituição socializadora, não lhe cabendo apenas disciplinar o sujeito para ser alfabetizado. Assim, é preciso que essa instituição tenha projetos com abordagens contemporâneas com assuntos que atravessam a identidade diversa da sala de aula. A forma de pensar diz muito sobre o professor. Que identidade o professor quer do sujeito com quem trabalha, ou seja, do estudante? As identidades vão sendo acionadas no social. Foucault (1987), em *Vigiar e punir*, diz que “somos resultados dos discursos, somos resultado do outro que é construído na sociedade”, portanto, as escolas precisam de projetos e isso precisa ir além dos seus muros, partindo da Secretaria de Educação, que, por meio do Referencial Curricular de Juiz de Fora (Ensino de História e Anos Iniciais), enquanto documento legal do município, deve buscar implantar os projetos em todas as escolas da rede. As escolas têm um projeto de sujeito. No coletivo da ação, o professor constrói esse sujeito que vai para o mundo e assim torna esse projeto de nação de incluídos e pautados por lei e documentado, uma realidade.

O referencial curricular de Juiz de Fora é um documento único do Município que permite autonomia aos professores e escolas com abordagens da história local dos sujeitos, porém esse documento não aborda amplamente questões de gênero e sexualidades, principalmente nos anos iniciais. Assim, cabe ao professor, ciente de que esses temas atravessam a sala de aula, trabalhá-los, vez ser sua responsabilidade o planejamento que deve questionar: quem são os alunos? Quem eu quero que eles sejam nas suas atuações e representações sociais? Logo, a escola

não deve se permitir a ilusão da neutralidade, pois, ao fazê-lo, está, na verdade, escolhendo um lado. A neutralidade não é uma opção viável, visto que o 'neutro', frequentemente, favorece os interesses predominantes. Até mesmo a decisão de 'não' abordar certos temas ou de reservar sua discussão para datas específicas no calendário escolar é, por si só, uma escolha afirmativa.

Assim, ao optar pela neutralidade, seja por omissão ou por tratar questões de forma restrita, a escola, de maneira implícita, está tomando partido. Ser neutro em relação aos desafios enfrentados nas escolas contemporâneas, sobretudo em relação a questões de raça, gênero, sexualidade e outras formas de diversidade que não se enquadram nos padrões eurocêtricos, é, de fato, perpetuar essas exclusões. Nessa perspectiva, uma postura de "neutralidade, na verdade, acaba por contribuir para a contínua marginalização dos sujeitos e, por vezes, para a violência e até mesmo mortes de sujeitos pertencentes a grupos sociais menos privilegiados que enfrentam, diariamente, exclusão e preconceito.

Portanto, é crucial que as escolas reconheçam sua responsabilidade de não apenas educar, mas também de criar um ambiente inclusivo que celebre e valorize a diversidade. O papel do educador é fundamental nesse processo, visto que sua postura e abordagem desempenham um papel determinante na formação de uma sociedade mais justa e igualitária. O 'não' à neutralidade é um 'sim' à inclusão e ao progresso social.

A manutenção contínua deste projeto na escola é fundamental, dada a sua importância. Ele não apenas visa à inclusão de todos os envolvidos no processo de aprendizagem, mas também desempenha um papel fundamental na formação humana e na resolução de conflitos no ambiente escolar. Além disso, a avaliação constante e o subsequente aprimoramento do projeto são essenciais para a contínua promoção da igualdade nas relações sociais de ensino-aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

ADICHIE, C. N. **The Danger of a Single Story**. TEDGlobal, jul. 2009. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=D9lhs241zeg> . Acesso em: 10 nov. 2023.

BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

**BRASIL**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1987.

GOMES, N. L. **Alguns Termos e Conceitos Presentes no Debate sobre Relações Raciais no Brasil**: Uma Breve Discussão. Coleção Educação para Todos. Vol.3. Educação Anti-Racista: Caminhos abertos pela Lei Federal nº 10639/03. SECAD/MEC, Brasília/DF, 2005.

HEILBORN, M. L.; AQUINO, E. M., BOZON, M.; Knauth, D. (Orgs.). **O aprendizado da sexualidade**: reprodução e trajetórias sociais de jovens brasileiros. Rio de Janeiro: Garamond/Fiocruz, 2010.

JUIZ DE FORA. Secretaria de Educação. Subsecretaria de Articulação das Políticas Educacionais. **Referencial Curricular da Rede Municipal de Juiz de Fora**. 2020. Disponível em:  
[https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/escolas\\_municipais/curriculos/arquivos/2020/educacao\\_in\\_fantil.pdf](https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/escolas_municipais/curriculos/arquivos/2020/educacao_in_fantil.pdf). Acesso em: 10 fev. 2021.

LOURO, Guacira Lopes. **Conhecer, pesquisar, escrever**. Educação, Sociedade & Culturas [S.l], n. 25, p. 235-245, 2007.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte**. Tradução de Renata Santini. São Paulo: N-1 edições, 2018.

MORENO, M. **Como se ensina a ser menina**: o sexismo na escola. Campinas: Editora Moderna, 2003.

PAZ, C. D. A. da. **Gênero no trabalho pedagógico na educação infantil**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação/Universidade de Brasília, 2008.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. Revista Educação & Realidade, 20 (2), 71-99, Porto Alegre: UFRGS, 1995.

SILVA, T. T. da. **Teoria cultural e educação**: um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

---

## O EMPREGO DA INTERNET NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA ESCOLA MUNICIPAL

**SAMUEL NAZARETH SOUZA<sup>1</sup>**

<https://orcid.org/0009-0003-7051-6184>

[sns\\_usa@yahoo.com](mailto:sns_usa@yahoo.com)

### RESUMO

Este estudo se valeu da aplicação da proposta Lêmundo no ensino de língua inglesa em escola da rede municipal de ensino da cidade de Juiz de Fora, com o objetivo de fomentar a autonomia e o engajamento dos alunos através do uso de tecnologia. O trabalho, fundamentado em teorias comunicativas e no conceito de aprendizado autônomo, avaliou o impacto do uso de celulares e internet no ensino. A metodologia incluiu um levantamento sobre o acesso à internet entre os alunos, seguido de atividades interativas que envolviam leitura, escrita, fala e audição. Dos 28 alunos participantes, 13 tinham acesso à internet, e a colaboração entre eles foi primordial para o sucesso da proposta. Os resultados mostraram que a utilização de recursos tecnológicos e a consideração dos interesses dos alunos promoveram maior engajamento e melhoria nas habilidades linguísticas. Concluiu-se, portanto, que a adoção de métodos interativos e tecnológicos é de extrema importância para um ensino de língua estrangeira mais eficaz e relevante.

**Palavras-chave:** Lêmundo. Ensino de língua inglesa. Tecnologia educacional. Autonomia do aluno. Engajamento estudantil.

### 1. APRESENTAÇÃO

A responsabilidade primordial da escola, de acordo com a proposta Lêmundo, consiste em estimular o estudante a formular conjecturas sobre o que lê e a adotar perspectivas para expressar suas percepções.

Neste contexto, o papel do educador é crucial na mediação do processo de apresentação ao aluno do material a ser estudado, seja ele um texto escrito, uma imagem, uma música ou mesmo o movimento do corpo. O educador é responsável por desenvolver a capacidade do aluno de interpretar e atribuir significado a essas experiências e, no ensino de língua estrangeira, essa responsabilidade não é diferente.

Por um longo período, o ensino de língua inglesa no contexto educacional brasileiro, assim como a estrutura escolar em geral, esteve amplamente influenciado pelo modelo tradicionalista. Esse modelo tinha como principal foco a mera transmissão dos conhecimentos já estabelecidos e padronizados pelas Gramáticas. Os alunos eram encarregados de memorizar esses conhecimentos, com base em

---

<sup>1</sup> Professor efetivo de inglês da Prefeitura Municipal de Juiz de Fora e do Colégio Tiradentes (PMMG). Mestrando em Educação (Formação de Professores) – Uneatlantico. Graduado em Letras/Inglês – Universidade Federal de Juiz de Fora (2007); Especialização em Estudos Literários – Universidade Federal de Juiz de Fora (2010). E-mail: [sns\\_usa@yahoo.com](mailto:sns_usa@yahoo.com) Telefone: (32) 991347834

aulas predominantemente teóricas e recursos de livros didáticos. O principal objetivo dessas práticas era preparar os alunos para serem avaliados em provas, cujo principal propósito era permitir sua progressão para séries subsequentes.

Atualmente, esse tipo de abordagem perde força para a necessidade real de comunicação, na qual o aluno passa a ser o protagonista de seu estudo, se valendo de seus gostos, conhecimento de mundo e do uso de tecnologia.

A necessidade de procurarmos novas formas de propor o estudo de língua estrangeira na sala de aula da escola municipal é crucial, principalmente após a pandemia.

Com a pandemia, terminou o longo século escolar, iniciado 150 anos antes. A escola, tal como conhecíamos, acabou. Começa, agora, uma outra escola. [...] Nada foi programado. Tudo veio de supetão. Repentinamente. Brutalmente. (Nóvoa; Alvim, 2021, p. 34)

Frente a esse desafio, uma ferramenta que tem se mostrado de grande valia é a internet, cujo uso oferece diversas vantagens para o estudo da língua inglesa, pois proporciona acesso a uma vasta quantidade de recursos educacionais, como cursos online, tutoriais em vídeo, exercícios interativos e material de leitura. Além disso, a internet oferece a oportunidade de praticar o inglês em contextos do mundo real, por meio de conversas em *chats*, redes sociais e interações com falantes nativos, e todas essas possibilidades são importantes na construção da autonomia do aluno: “Se você quer que seu aluno seja autônomo, além de incentivá-lo a usar a língua da sala de aula, dê a ele opções” (Lima, 2009, p. 37).

Apesar de todas as vantagens mencionadas, é importante entender que a internet é uma ferramenta, não um fim, e necessita ser usada dentro de um contexto que provoque o engajamento dos alunos. Dessa maneira, pretende-se que o aluno se valha dos meios disponíveis para que possa, autonomamente, ser capaz de se comunicar e transmitir a informação desejada.

## **2. CARACTERIZAÇÃO DA TURMA E DA ESCOLA**

A tarefa relatada foi realizada com os alunos do 9º ano do ensino fundamental da Escola Municipal Dr. Cássio Vieira Marques. A escola é localizada no bairro Vila Montanhosa, bairro periférico da zona nordeste de Juiz de Fora. Os alunos são

adolescentes na faixa etária entre 13 e 15 anos e são, em sua maioria, moradores do próprio bairro e estudantes da escola desde os anos iniciais.

Os anos finais da escola são ofertados no período da tarde, contando, no ano de 2023, com duas turmas de sexto ano, duas turmas de sétimo, duas turmas de oitavo e uma turma de nono ano. Na turma de nono ano, onde a tarefa foi conduzida, havia 28 alunos matriculados.

### **3. DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA**

A ênfase no ensino de língua inglesa tem se reforçado nas escolas particulares de todo o país. Uma série de inovações tecnológicas vem sendo empregada para tornar o estudo de línguas algo mais atraente e proporcionar um aprendizado efetivo, tornando o aluno o principal responsável por seu próprio aprendizado através do que ficou conhecido como autonomia do aluno. Os colégios municipais, no entanto, não usufruem dos mesmos investimentos que as escolas da rede particular, embora seus alunos compartilhem das mesmas necessidades educacionais.

Apesar de o uso do celular ser proibido na maioria das salas de aula, a menos que o professor esteja desenvolvendo uma tarefa pedagógica que justifique o seu uso, uma luta constante vem sendo travada por professores nas mais diversas instituições de ensino em função do que se tornou quase uma vestimenta sem a qual muitos alunos parecem estar despidos. No entanto, apesar de a maioria dos alunos ter o aparelho, nem todos possuem acesso à internet, sendo o uso, por estes, apenas para ver imagens baixadas ou outros arquivos.

Sabendo do gosto pelos celulares, da importância da internet, e da necessidade de trabalhar com os alunos de uma maneira mais atraente, a proposta começou a ser desenhada. Antes, no entanto, foi necessário fazer um levantamento do número de alunos com aparelho celular que dispunham de conexão com a internet. Do total de 28 alunos, 13 tinham conexão com a rede. O segundo passo foi convidar os alunos a compartilharem seus aparelhos no momento de suas pesquisas, e isso foi amplamente aceito por todos. Na sequência, quatro perguntas foram escritas no quadro. Elas foram explicadas e, para alguns alunos, traduzidas:

1) *If you had only 24 hours to live, what would you do?*

(Se você tivesse apenas 24 horas de vida, o que você faria?)

2) *If you could hear what somebody is thinking for a day, who would you choose? Why?*

(Se você pudesse ouvir o que alguém está pensando durante um dia, quem você escolheria? Por quê?)

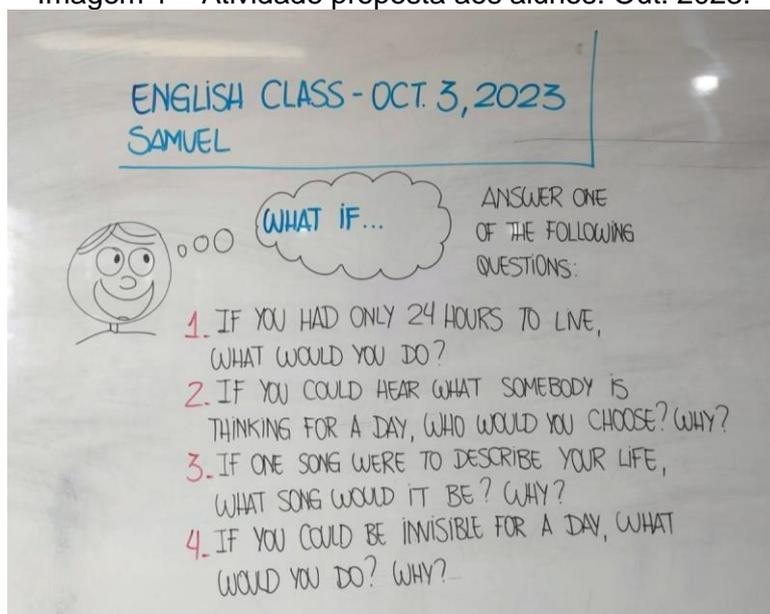
3) *If one song were to describe your life, what would it be? Why?*

(Se uma música descrevesse a sua vida, qual seria? Por quê?)

4) *If you could be invisible for a day, what would you do? Why?*

(Se você pudesse ficar invisível por um dia, o que você faria? Por quê?)

Imagem 1 – Atividade proposta aos alunos. Out. 2023.



Fonte: Arquivo pessoal.

A tarefa dos alunos era escolher uma frase para responder, de acordo com o que eles pensavam sobre o assunto. Para tal, eles poderiam utilizar tradutores disponíveis na internet. Essa tarefa envolve *reading* (com a leitura das perguntas), *writing* (com a escrita da resposta), *listening* (ao escutar, com o uso da internet, a pronúncia de suas respostas) e *speaking* (com a produção oral das respostas para os colegas de sala). Embora todas as frases tenham utilizado *conditionals*, não foi objetivo da tarefa focar em questões gramaticais.

O resultado da tarefa foi um engajamento grande de todos os alunos da sala. A tarefa aqui relatada, é a quarta dessa natureza desenvolvida com os alunos do nono ano, sendo importante salientar que na primeira vez, duas alunas optaram não participar por vergonha de falar suas respostas em inglês na frente da turma, mas que nesta tarefa, já acostumados com a dinâmica do exercício, todos os alunos participaram.

Embora todos os estudantes tenham participado da proposta, as reações foram bastante variadas. Houve alunos que ficaram nervosos ao falar em inglês (embora sejam apenas estimulados a participar, jamais forçados). Houve alguns que quiseram responder todas as perguntas. Outros pronunciaram como pensavam ser correto, e teve até quem escutasse diferentes tradutores por diversas vezes para imitar o sotaque (“accent”) empregado.

Algumas das respostas dadas podem ser lidas a seguir ou acessadas pelos QR Codes abaixo:

**Pergunta 1:** “If you had only 24 hours to live, What would you do?”

**Áudio 1 - Resposta do aluno:** “If I had only 24 hours to live, I would spend time with people I love.”

Imagem 2.



Fonte: Acervo do autor (áudio 1).

**Áudio 2 - Resposta do aluno:** “I wouldn’t tell anyone and I’d try my best to have fun with the people I love.”

Imagem 3.



Fonte: Acervo do autor (áudio 2).

**Pergunta 2:** “If you could hear what somebody is thinking for a day, who would you choose? Why?”

**Áudio 3 - Resposta do aluno:** “My sister, because she is a child and she is very angry and bossy.”

Imagem 4.



Fonte: Acervo do autor (áudio 3).

**Pergunta 3:** “If one song were to describe your life, what song would it be? Why?”

**Áudio 4 - Resposta do aluno:** “The song would be Everybody Wants to Rule the World because it reminds me that nothing lasts forever.”

Imagem 5.



Fonte: Acervo do autor (áudio 4).

**Áudio 5 - Resposta do aluno:** “The song that describes my life is Vienna because I am always in a hurry and anxious for the future.”

Imagem 6.



Fonte: Acervo do autor (áudio 5).

**Pergunta 4:** “If you could be invisible for a day, what would you do? Why?”

**Áudio 6 - Resposta do aluno :** “If I were invisible for a day, I would listen to other people’s conversation without being caught.”

Imagem 7.



Fonte: Acervo do autor (áudio 6).

---

**Áudio 7 - Resposta do aluno:** “I would spy on people to discover their secrets.”

Imagem 8.



Fonte: Acervo do autor (áudio 7).

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A tarefa teve um resultado muito positivo pois, além de lidar com as quatro habilidades (*reading, writing, speaking e listening*), ela possibilitou aos alunos o engajamento necessário para que fosse possível uma participação efetiva por parte deles.

A atividade, para além de lidar com aspectos linguísticos, desenvolveu a curiosidade dos alunos em relação às respostas dadas pelos seus colegas em relação aos tópicos abordados. Ao compartilhar os telefones com acesso à internet, os alunos desenvolveram e aprimoraram suas relações interpessoais e trabalharam, por vezes, em equipe, com um ajudando o outro, não apenas nas pesquisas, mas até mesmo nas respostas dadas.

O exercício, portanto, representa uma tarefa com uma abordagem mais comunicativa e efetiva, levando em conta a necessidade de comunicação, mas também os gostos e preferências dos alunos, bem como suas realidades.

#### **REFERÊNCIAS**

JUIZ DE FORA. **Secretaria de Educação**. Proposta Pedagógica do Município de Juiz de Fora Caderno 1. 2022. Disponível em:  
<https://www.pjf.mg.gov.br/noticias/anexo/propostapedagogicaemundo.pdf>. Acesso em: 09 out. 2023.

LIMA, Diógenes Cândido. **Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa**: conversas com especialistas. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

KRASHEN, Stephen. **Principles and practice. Learning**. Oxford: Pergamon, 1982.

NÓVOA, António; ALVIM, Yara. C. **Os professores depois da pandemia.** Educação & Sociedade [online]. 2021, vol. 42. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mvX3xShv5C7dsMtLKTS75PB/>. Acesso em: 09 out. 2023.

---

## O USO DOS RECURSOS MIDIÁTICOS, HISTÓRIA EM QUADRINHOS E QUIZ, NO ENSINO DE LITERATURA INGLESA PARA TURMAS DE ENSINO FUNDAMENTAL

MYLENA DE CASTRO SANT'ANNA<sup>1</sup>  
<https://orcid.org/0009-0005-2966-3398>  
[castromylena96@gmail.com](mailto:castromylena96@gmail.com)

### RESUMO

Este trabalho propõe demonstrar a interação entre a utilização de gamificação e o ensino de literatura em sala de aula, a fim de propiciar uma reflexão acerca do uso dos recursos midiáticos (HQ e quiz) e como auxiliam no ensino de literatura clássica. O manuscrito relata a experiência vivenciada em uma classe de ensino fundamental, a qual tinha como propósito a apresentação da obra literária Romeu e Julieta, de William Shakespeare, através da história em quadrinho e do quiz. O intuito de promover a literatura clássica inglesa por intermédio de recursos midiáticos é explorar os recursos a fim de dinamizar o ensino da literatura clássica inglesa e tornar o aprendizado dos alunos mais autônomo.

**Palavras-chave:** Gamificação. Romeu e Julieta. HQ. Quiz.

### 1. APRESENTAÇÃO

Desde muitos séculos, a Literatura Clássica é associada a uma leitura erudita e hermética pertencente à classe social dominante, além de ser distante da cultura dos alunos de escolas públicas. Nesse sentido, para mudar esse cenário, deve-se derrubar algumas barreiras e preconceitos acerca da literatura clássica e expor suas potencialidades sociais por meio de ferramentas metodológicas. Para que haja esses avanços, o papel dos professores e do uso desses recursos que despertam o interesse nos alunos são essenciais na busca de uma educação mais eficaz e próxima da realidade dos alunos. Dessa maneira, este relato de experiência busca compreender como a leitura de clássicos pode ser desassociada de preconceitos, obrigatoriedades e normas, ao ser livre e prazerosa.

Nesse contexto, o uso da HQ e do quiz como ferramentas para introduzir os clássicos nas práticas docentes é de suma relevância para formação de futuros

---

<sup>1</sup> Pós-graduanda em Mídias na Educação, UFJF. Graduada em Letras Inglês (2022), UNIMONTES. Professora particular de Língua Inglesa, com experiência em Prática docente, pelo Programa de Iniciação à Docência (PIBID). Residência Pedagógica (RP) e NAP, pela Universidade Estadual de Montes Claros e experiência em revisão ortográfica, linguística e normas da ABNT em trabalhos acadêmicos. <http://lattes.cnpq.br/5790801475873387>

leitores críticos, disruptivos, questionadores e protagonistas. Desse modo, a literatura vai muito além dos cursos de letras, ela é capaz de formar cidadãos livres e ativos. Por isso, faz-se necessário a valorização da literatura nos currículos escolares e a sua exploração interdisciplinar.

Quando se utiliza ferramentas midiáticas, como a história em quadrinhos (HQ) e o quiz, a literatura clássica fica mais próxima da realidade dos alunos; além de proporcionar uma metodologia mais palpável. O uso da HQ e do quiz como um recurso digital multimodal possibilita, de forma mais didática, a apresentação da literatura clássica, despertando o interesse dos alunos em histórias atemporais, que não por acaso, são tão presentes até hoje devido à sua relevância literária. O presente relato de experiência tem como objetivo demonstrar o uso de recursos midiáticos no ensino de literatura em sala de aula, com intuito de propiciar uma reflexão acerca do uso desses recursos e como podem auxiliar no ensino de literatura clássica inglesa.

O relato descreve aulas ministradas em turmas de ensino fundamental de uma escola pública, na qual se estuda da obra literária uma adaptação, no formato de história em quadrinhos (HQ), de *Romeu e Julieta*, original de William Shakespeare. O relato tem como embasamento teórico, referências que falam sobre a importância das práticas literárias em sala de aula, assim como, o uso de HQ como ferramenta para dinamizar o ensino. Além dessa ferramenta, o quiz auxilia na didática proposta. A pesquisa tem como metodologia de trabalho uma pesquisa bibliográfica. Após a aula, pode-se notar que aulas de literatura clássica inglesa, ministradas por intermédio de recursos midiáticos, dinamizam o ensino e tornam o ensino-aprendizado dos alunos mais autônomo.

No entanto, a literatura, muitas vezes, é aplicada nas escolas de forma mecânica, obrigatória e desprendida de algum contexto. Nessa perspectiva, essas práticas pedagógicas mecanicistas fazem com que a literatura seja marginalizada pela maioria dos alunos. O caminho para mudar a situação é justamente pensar em uma educação que desperte neles o interesse de conhecer mais sobre a história e os motive sobre o poder de transformação social da literatura. É por intermédio de

uma leitura visual a partir da HQ e do quiz que se pretende instigar os discentes e os fazer pensar.

Nesse caminho, a HQ e o quiz são uma estratégia de ensino mais lúdicas, que auxiliam no ensino de literatura clássica em sala de aula. Desse modo, os enredos clássicos são contextualizados e os alunos se interessam pelas histórias e podem estar mais interessados em ler a obra devido a essa forma de abordagem. Como exemplo disso, ao aplicarmos esses recursos, eles se interessaram bastante na obra de William Shakespeare, *Romeu e Julieta*. Ademais, utilizamos outros recursos como uma animação em vídeo, além de lembrar algumas adaptações deste clássico em filmes e desenhos.

Portanto, para que haja uma valorização literária no currículo escolar, deve-se buscar uma abordagem de forma mais descontraída, ao fazer com que os alunos vivam a literatura e explorem a sua subjetividade. Assim sendo, espera-se que a literatura seja envolvida de sentimentos leves e que os docentes abordem esses temas sem tanto rigor ou restrições.

## **2. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA E DA TURMA**

As aulas foram ministradas em uma escola municipal, que atende turmas de ensino fundamental I e II e Ensino de Jovens e Adultos (EJA). A escola atende alunos de famílias carentes que nem sempre possuem interesse nos estudos, o que afeta na nota do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e colabora para o aumento da indisciplina no ambiente escolar. A prática descrita foi executada nas turmas matutinas de 8º e 9º anos, que possuíam alunos com defasagem série/idade, alto índice de indisciplina e com cerca de 30 alunos cada, com faixa etária entre 13 e 15 anos.

## **3. A LITERATURA EM SALA DE AULA**

A literatura é transformadora e permite aos leitores entrarem em seus mundos diversos, os transformar e serem transformados, ajudando o aluno na construção de seu pensamento crítico.

A leitura do texto literário permite o envolvimento de sentimentos como a emoção, o prazer e o deleite, revelados pela maneira que o texto literário se organiza: fugindo ao padrão hegemônico dos textos em circulação, exigindo habilidades e conhecimentos específicos dos leitores para desvendar o repertório desestabilizado pelo autor. (Machado; Souza, 2016, p. 1)

Em decorrência dessas características, é evidente que a prática literária é de suma importância no ensino, devendo ser de maneira direta e eficaz, não somente funcionando como suporte no reforço de algumas disciplinas, mas servindo como ferramenta para salientar pontos gramaticais específicos da língua portuguesa e língua inglesa. “[...] O ensino de literatura precisa unir teoria e prática na aquisição de novas alternativas de ensino que elevem o direito à literatura a todos, na promoção do deleite aos jovens pelo prazer de debruçar-se sobre uma obra literária sem fins utilitários” (Machado; Souza, 2016, p. 5), cabendo ao professor enfatizar a importância da literatura sem um fim específico, mesmo que seja pelo prazer, salientando que qualquer leitura é válida e, leitura é para todos, não deve ser um privilégio de um grupo minoritário da sociedade.

Segundo Machado e Souza (2016), o texto literário, nas salas de aula, não deve servir como desculpa para outras atividades e integrar atividades já propostas nos livros didáticos, pois essas didáticas propiciam a visão de que o estudo literário é enfadonho e não agrega ao ensino. Relembrando que a literatura não deve servir, apenas, como reforço de habilidades linguísticas, mas pode e deve ser trabalhada a partir de uma perspectiva mais crítica e, também, prazerosa para os estudantes.

Infelizmente, sabemos que a literatura nem sempre é apresentada nas salas de aula devido ao receio dos professores em expor tais temáticas (como, inveja, política, adultério, entre outros), principalmente, quando se trata de textos da literatura clássica. Nesse sentido, vale ressaltar que cabe à escola “[...] auxiliar e desenvolver no aluno sua formação leitora, de modo a levá-lo a perceber o texto literário como reflexo de seus sentimentos; manifestação ativa da cultura de uma sociedade e veículo que transmite um ser/estar no mundo [...]” (Machado; Souza, 2016, p. 3). A literatura é importante e precisa estar presente no currículo das

escolas, não somente em disciplinas dos cursos de Letras, mas em outras áreas, a fim de mostrar aos estudantes que a literatura transforma, além de estimular nos alunos e professores a ideia de que as salas de aula são locais propícios para a troca de experiência e conhecimentos que não devem ser feitos de forma passiva.

### **3.1 O USO DE HQ E QUIZ NO ENSINO**

O mundo atual vive em constante mudança com o advento da internet e novas tecnologias, e com elas, a escola precisa se inovar cada vez mais, a fim de acompanhar as mudanças e manter seus alunos interessados: “os estudantes ficam entusiasmados diante do inovador, do diversificado, do diferente, do comumente visto e exigido nos onze anos de permanência na escola.” (Machado; Souza, 2016, p. 5). A partir dessas ideias, o ensino precisa passar por uma reforma, pensar novas medidas de incluir as disciplinas no currículo, e com isso, o uso de história em quadrinhos (HQ) e de games (quiz) no ensino de línguas é uma didática interessante para propor em sala de aula.

O romance foi adaptado para um novo formato, o formato de HQ, incluindo ao texto escrito, já existente, o texto visual, através de desenhos, em imagens, “[...] a inserção da imagem tem desempenhado importante papel para o ensino de Línguas” (Cerqueira; Lima, 2017, p. 161), devido a maior facilidade em interpretação de imagens, em vez do texto escrito em língua inglesa.

A leitura é um modo de expressar significado ao texto ou a uma imagem. O mesmo texto pode provocar um conceito diferente para cada leitor, de acordo com a realidade de cada um, ou seja, as experiências vivenciadas por cada leitor. O ato da leitura não é simplesmente enxergar a palavra escrita, e sim, mergulhar nos significados que estão ocultos no texto (Cerqueira; Lima, 2017, p. 163).

O ato de ler, até mesmo a leitura de HQ, vai além de leitura de imagem e texto escrito, é a leitura de contexto, de mundo. Ela é uma ferramenta excelente para introduzir literatura nas salas de aula, pois com suas características multimodais (imagem e texto escrito), instigam os alunos e os interessa. Além disso, com o auxílio da gamificação, é possível tornar as aulas mais dinâmicas e os alunos mais

autônomos em suas próprias práticas pedagógicas. Em decorrência disso, as aulas foram pensadas para propiciar um momento de interação prazerosa com os alunos, uma troca de experiências e de conhecimento.

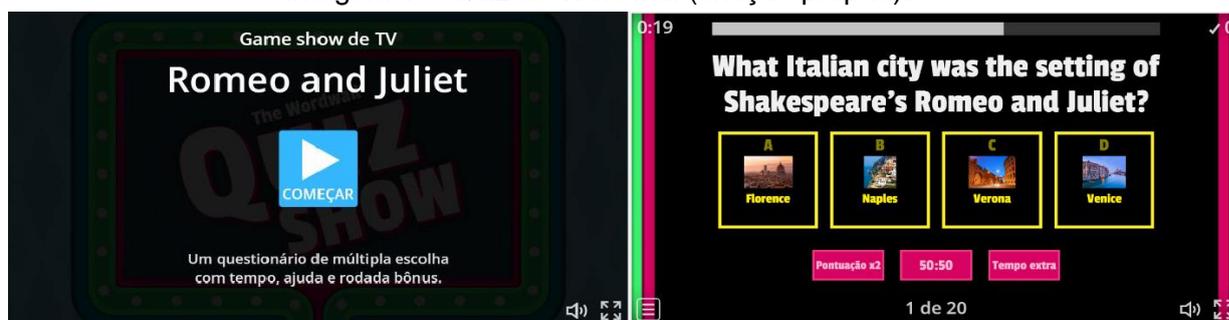
#### **4. DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA**

A HQ de *Romeu e Julieta*, adaptada da peça teatral de William Shakespeare, publicada em 1597 - foi trabalhada, em uma aula, no ensino fundamental, em que buscamos ensinar aos nossos alunos as quatro habilidades em língua inglesa (*reading, speaking, listening e writing*), o objetivo era, principalmente, introduzir clássicos da literatura inglesa, e para isso selecionamos a HQ supracitada. As aulas foram divididas em alguns momentos. Começamos a aula fazendo perguntas aos alunos acerca da obra, como: “Vocês conhecem a obra?”; “Sabem quem é Romeu e Julieta?”; “Já ouviram falar dos personagens? “Se, sim, onde?”. Esse primeiro momento foi importante para compreendermos o conhecimento prévio dos alunos, muitos disseram que conheciam o personagem por intermédio de adaptações como *Cartas para Julieta* (2010) e *Gnomeu e Julieta* (2011), e nos falaram o que eles conheciam sobre a história dos personagens.

Após essas primeiras interações divulgamos uma sinopse curta sobre o romance de William Shakespeare, falamos um pouco da sua história e perguntamos o que eles achavam dela. Para a aula com a HQ, primeiro, propomos uma leitura individual das partes selecionadas da HQ, selecionamos uma versão em mangá – são histórias em quadrinhos japonesas, possuem estética própria - e separamos duas partes, uma inicial, uma no meio e elaboramos algumas questões para nortear a conversação, - como “o que você compreender desta parte?”, “quais são os personagens que estão na cena?”, entre outras - então, mostramos os trechos que foram retirados e pedimos aos alunos para lerem em conjunto com a turma, fazendo uma breve encenação – como um breve teatro, para os alunos treinarem a fala no idioma, cada uma representava um personagem - do trecho, após a leitura conferimos o vocabulário e seguimos para questões norteadoras - essa sequência foi feita nas duas cenas selecionadas.

A fim de instigarmos o *listening* dos alunos, foi proposto assistir um pequeno vídeo, o qual resumia a obra, com o propósito de permitir um panorama total da obra literária. O *listening* foi trabalhado através de um resumo escrito, em português e em inglês, do vídeo exposto. Ao final da exposição, com todo o enredo trabalhado, nosso foco foi a discussão da obra com o auxílio do quiz de *Romeu e Julieta*, de autoria própria através do *wordwall*, a fim de uma discussão mais teórica sobre a obra e o enredo. Separamos a turma em pequenos grupos e projetamos o quiz numa tela, cada pergunta tinha que ser respondida em um determinado tempo e a equipe que sabia a resposta, erguia a mão, gritava o nome da equipe e tinha a chance de responder a pergunta, caso a resposta fosse errada, outra equipe tinha a chance.

Imagem 1 – Quiz do *Wordwall* (criação própria).



Fonte: <https://wordwall.net/pt/resource/36983072>

## 5. AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS

Após uma dinâmica com competição e jogos, tivemos um resultado muito positivo, podemos notar que os recursos midiáticos, como a HQ e o quiz, são importantes para auxiliar a apresentação da literatura clássica inglesa na escola, visto que poucos conhecem essa obra atemporal da literatura mundial. Com a didática proposta, através dos recursos midiáticos, os alunos participaram, interagindo, lendo, discutindo e expondo opiniões e querendo saber mais sobre a obra *Romeu e Julieta*. A literatura inglesa é pouco vista nas turmas de ensino fundamental e nosso objetivo foi mostrar que os recursos midiáticos são ferramentas interessantes que instigam o interesse dos alunos.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, nota-se que a literatura clássica pode pertencer a todas as classes sociais, crenças, culturas e etnias. Do mesmo modo que pode ser muito bem explorada pelos docentes e não deve ser, jamais, um fardo para os alunos. A apresentação dos clássicos, bem como ministramos com a obra de *Romeu e Julieta*, de William Shakespeare, demonstra que o ensino deles pode ser prazeroso, libertador, instigante e próximo da realidade dos alunos, através do uso de recursos midiáticos. A literatura deve estar presente no cotidiano das futuras gerações, uma vez que é de fundamental relevância para formação cidadã crítica.

Além disso, é preciso considerar que o corpo docente deve estar preparado para o manuseio e elaboração de recursos multimidiáticos lúdicos, por intermédio de ferramentas digitais, para atender aos novos alunos que estão cada vez mais imersos nessa nova era digital. Nesse sentido, faz-se necessário a formação docente alinhada às tecnologias digitais. Assim, é possível o ensino de literatura de forma mais palpável e significativa para os discentes atuais.

Por fim, é preciso compreender que a literatura e os clássicos são fundamentais para o currículo escolar. No entanto, a sua relevância deve ser desconectada de normas. O seu ensino deve ser disruptivo e capaz de transformar os indivíduos em pensadores críticos. Nessa perspectiva, o uso de recursos midiáticos são alternativas para potencializar a prática pedagógica docente a fim de ministrar conteúdos tão necessários socialmente. Dessa forma, espera-se que, acima de tudo, a literatura seja capaz de despertar sentimentos nos leitores.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em:  
[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf) Acesso em: 08 nov. 2021.

BRUNET, Marise. O uso das histórias em quadrinhos para o ensino de inglês nos 6º anos. In: **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor**. PDE: Paraná, 2013. Disponível em:  
[http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pd](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pd)

[e/2013/2013\\_utfpr\\_lem\\_artigo\\_marise\\_brunet.pdf](#) Acesso em: 08 nov. 2021

CERQUEIRA, Maiara Gonçalves; LIMA, Regivânia Almeida Moreira. Uma experiência de literatura em língua inglesa: leitura multimodal versus leitura semiótica. **Revista Práticas de linguagem**, v.7, n.2, 2017.

LAVARDA, Tabatta C. F. da Silva. **Sugestões do uso de histórias em quadrinhos como recurso didático**. In: IV Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação. Paraná.

LIN, Yali; SEXTON, Adam. **Romeo and Juliet**. Wiley Publishing Inc.: New Jersey, 2008.

MACHADO, Karina Torres; SOUZA, Eunice Prudenciano. O papel da literatura em sala de aula. In: **Anais do VIII Simpósio Internacional de Ensino da Língua Portuguesa**: Políticas de Ensino de Língua Portuguesa. Uberlândia: UDUFU, 2016. Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/11/953.pdf> Acesso em: 26 out. 2021.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. Tecnologias digitais no ensino de línguas: passado, presente e futuro. **Revista da Abralín**, v. 18, n. 1, p. 02-26, 2019.

**ROMEO and Juliet**. Wordwall, 2023, jogo eletrônico. Disponível em: <https://wordwall.net/pt/resource/36983072/romeo-and-juliet> Acesso em: 13 mar. 2024.

VIDEOSPARKNOTES. Video SparkNotes: **Shakespeare's Romeo and Juliet summary**. Youtube, 12 de out. de 2010. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dRrvQ1vZxcg> Acesso em: 13 mar. 2024.

---

## PROJETOS PEDAGÓGICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: uma experiência com o tema transversal meio ambiente

**BARBARA ALINE REIS MANOEL<sup>1</sup>**

<https://orcid.org/0009-0002-6976-8600>

[babiialyne@hotmail.com](mailto:babiialyne@hotmail.com)

**REJAINÉ CÉLIA DOS SANTOS<sup>2</sup>**

<https://orcid.org/0000-0001-7218-7562>

[rejainecsantos@gmail.com](mailto:rejainecsantos@gmail.com)

### RESUMO

O objetivo deste trabalho é apresentar um relato de experiência, realizado numa escola da rede municipal de Juiz de Fora, sobre Projetos Pedagógicos na Educação Infantil, enfocando o tema transversal Meio Ambiente. Para tal, utilizamos a Proposta Curricular da rede municipal de Juiz de Fora, a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e a Lei nº 9.795 (que dispõe sobre a educação ambiental) como referenciais teóricos para a construção deste relato. Além disso, trazemos a trajetória realizada para desenvolvimento do Projeto Pedagógico e buscamos apresentar os resultados através de fotos e resumos das atividades realizadas pelas crianças. Para finalizar, o texto ressalta a importância da Proposta Curricular da rede municipal e a sua relevância para a valorização da criança como sujeito histórico.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Projetos Pedagógicos. Educação Ambiental.

### 1. APRESENTAÇÃO

O presente relato foi escrito a partir da necessidade de trocas de experiências sobre Projetos Pedagógicos na Educação Infantil, da importância de práticas pedagógicas com métodos ativos, além da necessidade de ampliação de debates sobre essa temática. Cabe ressaltar, então, que este relato tem por objetivo apresentar uma experiência realizada com crianças de quatro anos de idade, enfocando o tema transversal Meio Ambiente.

---

<sup>1</sup> Professora de Ensino Colaborativo na Escola Municipal Quilombo dos Palmares. Licenciada em Pedagogia (UFJF); Especialização em Matemática e Ciências para os Anos Iniciais (UFJF) e Especialização em História e Cultura Afro-brasileira (Faculdade São Luís). E-mail: [babiialyne@hotmail.com](mailto:babiialyne@hotmail.com); Celular: (32) 9 8863-5648.

<sup>2</sup> Professora regente na Escola Municipal Ipiranga. Formada em Magistério pelo Instituto Estadual de Educação; licenciada em Pedagogia (UFJF) e com Especialização em Educação Infantil (UFJF). Mestranda na UCP (Universidade Católica de Petrópolis) E-mail: [rejainecsantos@gmail.com](mailto:rejainecsantos@gmail.com); Celular: (32) 9 8836-3028.

## **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 atividades de Educação Física e atividades envolvendo o movimento, pátio, sala de coordenação, de professores, banheiros (masculino e feminino) nos dois andares, cozinha, refeitório, secretaria e sala de direção e vice.

Este relato apresenta uma experiência de Projeto Pedagógico realizado no primeiro período no ano de 2022. A turma contava com 25 crianças, uma professora regente e uma professora de ensino colaborativo, além de professores de Arte, Educação Física e Musicalização.

Durante o período chuvoso, no início do ano letivo, as crianças foram surpreendidas com situações de alagamentos em vários pontos da cidade e lançaram as seguintes questões à professora: haverá alagamento na escola? Estamos correndo perigo? Estas indagações se transformaram na questão-norteadora para o Projeto Pedagógico com a turma.

## **3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

A Proposta Pedagógica da Educação Infantil no município de Juiz de Fora propõe os Projetos Pedagógicos como estratégia pedagógica a ser desenvolvida com as crianças pequenas. 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).

A questão-norteadora levantada pelos alunos traz à tona a importância de temas ambientais serem apresentados no currículo escolar. É digno de nota que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) inclui em seu escopo a Lei nº 9.795, de abril de 1999, que dispõe sobre a educação ambiental em território nacional.

Nesse sentido, entendemos que a educação ambiental deve acontecer de forma transversal, ou seja, ser um tema que atravesse todos os campos do conhecimento, além de fazer parte do currículo nas escolas de forma cotidiana.

#### **4. DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA**

Após o levantamento das questões apresentadas pelos alunos, realizamos o quadro informativo<sup>3</sup> norteador do projeto e iniciamos o processo investigativo para dar respostas às referidas questões.

Com relação ao processo investigativo, cabe ressaltar que, durante todo o processo pedagógico, o professor deve levar os alunos a refletirem sobre os caminhos a serem percorridos para a solução das questões, tais como: onde podemos encontrar essas informações? Alguém poderá nos ajudar? Temos algum material na escola que pode nos fornecer maiores informações?

No caso específico desta experiência, foram coletados materiais como notícias, vídeos, livros, entrevistas e filmes para gerar respostas às questões apresentadas pelas crianças.

Depois da realização do quadro informativo e da construção da teia<sup>4</sup> que organiza o trabalho pedagógico na sala de aula, os alunos viveram as seguintes experiências:

---

<sup>3</sup> O quadro informativo é dividido em três colunas: o que sabemos sobre esse tema? O que queremos saber? E, por último: o que aprendemos? A professora organiza o quadro informativo e participa da atividade, sendo a escriba da turma.

<sup>4</sup> Planejamento em forma de desenho de teia, que organiza o trabalho do professor e estabelece relações inter e transdisciplinares entre os diferentes campos propostos pela BNCC.

- **O eu, o outro e o nós:** participação em tarefas que lhes proporcionaram o desenvolvimento da autonomia, tais como: organização do material escolar e dos objetos da escola, conhecimento de informações que lhes possibilitaram aprender a valorizar-se e a valorizar o outro, o coletivo e o meio ambiente, além da interação com os brinquedos e com os colegas.

Imagem 1 – Potes confeccionados para a organização do material escolar.



Fonte: Acervo das professoras.

- **Corpo, gestos e movimentos:** participação em brincadeiras, utilizando os brinquedos confeccionados, estabelecimento de relações entre o meio ambiente e a vida mais saudável, além de atividades para o desenvolvimento da coordenação motora grossa (pular sobre caixas, participar de circuitos com os materiais recicláveis, por exemplo) e fina (amassar papéis, movimentos de pinça, preensão, etc.), assim como confecção de brinquedos para a Semana do Brincar.

Imagem 2 – Criança brincando de bilboquê.



Fonte: Acervo das professoras.

- **Traços, sons, cores e formas:** utilização de desenhos para registro das informações, confecção de instrumentos musicais com recicláveis, identificação das cores das lixeiras e demais cores, além de percepção das formas dos objetos e demais formas, bem como perceber e reproduzir sons (incluindo os da natureza).

Imagem 3 – Lixeiras de recicláveis confeccionadas com caixas de papelão.



Fonte: Acervo das professoras.

- **Escuta, fala, pensamento e imaginação:** escuta de textos, livros e vídeos que falam sobre a temática, participação em elaboração de perguntas sobre fenômenos da natureza, ambiente, meio ambiente, cuidados com o lixo e relação entre descarte incorreto de lixo e alagamentos. Utilização da imaginação para realização de brincadeiras com objetos de materiais recicláveis colecionados pela turma. Interação com diferentes tipos de gêneros textuais, construção e utilização de textos para dialogar com a temática.

Imagem 4 – Crianças brincando de contar histórias com fantoche.



Fonte: Acervo das professoras.

• **Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações:** participação em situações envolvendo a separação do lixo em espaços distintos e a classificação de acordo com suas características (metal, papel e plástico), comparação das informações (antes, durante e depois), utilização de tampinhas para estabelecer relações, tais como: muito/pouco; cheio/vazio; dentro/fora, etc., transformação de recicláveis em brinquedos para a Semana do Brincar e em utensílios que foram usados na organização do espaço escolar como potes para guardar lápis, brinquedos, massinhas, etc., montagem de sequências a partir das cores das lixeiras de recicláveis e realização de comparações entre o mais leve/pesado; caro/barato, etc.

Imagem 5 – Classificação de tampinhas pelas cores.



Fonte: Acervo das professoras.

Com relação à Semana do Brincar, cabe apontar que os alunos foram juntando materiais recicláveis, durante todo o semestre, para a confecção de brinquedos. Durante essa semana, os alunos foram pesando os materiais utilizados, contando a quantidade de materiais e organizando as informações em tabela.

Logo em seguida, em cada dia da semana, as crianças levaram para as suas residências os brinquedos confeccionados por elas em sala de aula, conforme a imagem abaixo:

Imagem 6 – Brinquedos confeccionados para a Semana do Brincar.



Fonte: Acervo das professoras.

Na semana seguinte, foi realizado um gráfico para identificar o brinquedo preferido da turma. Vide imagem abaixo, que também mostra a tabela citada anteriormente:

Imagem 7 – Tabela dos brinquedos confeccionados e gráfico dos brinquedos favoritos da turma.



Fonte: Acervo das professoras.

## 5. AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS

Nos Projetos Pedagógicos, o fechamento do quadro informativo, com a pergunta final “o que aprendemos sobre o tema?”, é utilizado como instrumento de avaliação, assim como desenhos realizados pelas crianças, registros em fotografias e apresentação aos pais sobre a temática em enfoque, entre outros.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sem dúvida nenhuma a Proposta Pedagógica da Educação Infantil do município de Juiz de Fora acerta em estabelecer os Projetos Pedagógicos como prática na Educação Infantil. É de suma importância que a aprendizagem se dê a partir do interesse das crianças e que as atividades escolares possam ser significativas, com desafios cognitivos que possam levar informação também aos pais e demais membros da comunidade escolar.

Destaca-se, igualmente, a importância da incorporação dos temas transversais nas atividades pedagógicas com as crianças, de maneira a oferecer a elas informações sobre o mundo que nos cerca, além de valorizá-las como sujeito histórico no processo de conhecimento.

Ressaltamos, ainda, que essa experiência ampliou o nosso olhar sobre os Projetos Pedagógicos e temas transversais nos Projetos Pedagógicos. Percebemos, também, que os alunos passaram a apresentar um forte interesse pelas questões ambientais, compreenderam que o descarte incorreto do lixo pode levar à alagamentos e levaram essas questões para serem discutidas com seus pais (conforme relatos de muitos deles).

Finalmente, destacamos a importância de trocas de relatos de experiência como forma de contribuição e de construção de aprendizagens no fazer pedagógico dos professores.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. p. 21.

BRASIL. **Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999.** Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Brasília, DF: DOU, 1999. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19795.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm)  
Acesso em: 10 out. 2023.

JUIZ DE FORA. Secretaria de Educação. **Proposta Curricular da rede municipal de Juiz de Fora - Educação Infantil.** 2021. Disponível em:  
[https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/escolas\\_municipais/curriculos/arquivos/2021/educacao\\_infantil.pdf](https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/escolas_municipais/curriculos/arquivos/2021/educacao_infantil.pdf) Acesso em: 10 out. 2023.

---

## *SEÇÃO TEMÁTICA*

---

### *RELATOS DE EXPERIÊNCIA PIBID*

---

## **FORMAÇÃO E DOCÊNCIA: articulação entre educação básica e universidade**

**MYLENE CRISTINA SANTIAGO<sup>1</sup>**

<https://orcid.org/0000-0003-2769-8421>

[mylene.santiago@ufjf.br](mailto:mylene.santiago@ufjf.br)

**PATRÍCIA ASSIS DA SILVA RIBEIRO<sup>2</sup>**

<https://orcid.org/0000-0001-8014-1353>

[patricia.assis@ufjf.br](mailto:patricia.assis@ufjf.br)

**ANDREIA REZENDE GARCIA-REIS<sup>3</sup>**

<https://orcid.org/0000-0003-1209-5185>

[andreiaargarcia@ufjf.br](mailto:andreiaargarcia@ufjf.br)

**ANDRÉIA FRANCISCO AFONSO<sup>4</sup>**

<https://orcid.org/0000-0002-0107-2490>

[andrea.afonso@ufjf.br](mailto:andrea.afonso@ufjf.br)

### **1. APRESENTAÇÃO**

Nosso propósito neste artigo é apresentar o dossiê composto por relatos de experiências vivenciadas no âmbito do PIBID UFJF. O PIBID é uma política pública, criada e instituída por meio da Portaria CAPES 38/2007, em 2007, sob a responsabilidade da Diretoria de Educação Básica Presencial da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que visa fortalecer a capacitação dos estudantes das licenciaturas, com intuito de melhor preparar os futuros professores da escola básica (Brasil, 2022).

Os projetos fomentados pela CAPES no âmbito do PIBID são propostos por Instituições de Ensino Superior (IES), em articulação com as Secretarias de Educação, e desenvolvidos por grupos de licenciandos sob a supervisão de professores da Educação Básica e a orientação de docentes das IES. Neste contexto, estudantes de cursos de licenciatura são selecionados para bolsas de Iniciação à Docência, que resultam na inserção orientada e supervisionada desses estudantes

---

<sup>1</sup> Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, MG, Brasil.

<sup>2</sup> Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, MG, Brasil.

<sup>3</sup> Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, MG, Brasil.

<sup>4</sup> Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, MG, Brasil.

em escolas públicas de educação básica, para que realizem atividades com níveis crescentes de complexidade e autonomia docente, de acordo com a fase do curso em que se encontra cada licenciando, contribuindo com o conhecimento e a vivência do seu futuro campo de atuação profissional durante toda a graduação (Brasil, 2024).

O PIBID tem como participantes: i) o coordenador institucional, que é um professor da licenciatura que coordena o programa na Instituição de Ensino Superior (IES) e é responsável perante à CAPES por garantir e acompanhar o planejamento do projeto; ii) um ou mais coordenadores de área, que são professores da licenciatura, responsáveis por coordenar um subprojeto, atuando no planejamento, organização e execução das atividades, orientação e avaliação dos estudantes bolsistas e articulação e diálogo com as escolas públicas onde os bolsistas exerçam as atividades; iii) o professor da escola pública, que supervisiona e integra na escola os estudantes bolsistas e; iv) o bolsista de iniciação à docência, que é um aluno regularmente matriculado em curso de licenciatura que deve se dedicar a pelo menos trinta horas mensais ao PIBID (Brasil, 2022). O PIBID é orientado pela articulação dos seguintes objetivos:

- I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- II - contribuir para a valorização do magistério;
- III - elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- IV - inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- V - incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como cofomadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e
- VI - contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. (Brasil, 2022, n.p)

Tais objetivos fortalecem a articulação entre educação básica e universidade, no sentido de contribuir e valorizar a formação docente inicial e continuada, pois os professores supervisores da educação básica se tornam protagonistas no processo de mediação e construção de novas práticas didático-pedagógicas e curriculares junto aos licenciandos e professores do ensino superior. As experiências resultantes do PIBID têm contribuído com a superação de barreiras no processo de ensino-aprendizagem na educação básica e motivado a permanência dos estudantes nos cursos de licenciatura no contexto regional. Nas palavras de Cosenza et al (2022, p. 27):

De um modo geral, tanto as universidades, quanto as escolas parceiras, continuam a reforçar a contribuição do PIBID enquanto espaço alargado de formação docente e de qualificação profissional, no fortalecimento da opção pela docência e da permanência estudantil na universidade. O PIBID tem papel fundamental na concretização da função social da universidade e na superação de um distanciamento histórico entre universidade e escola.

A concepção pedagógica do PIBID é pautada na formação de uma nova cultura educacional, com embasamento teórico e metodológico, articulando formação docente pautada com a teoria e prática, universidade e escola propiciando a interação entre os saberes docentes, os conhecimentos teórico-práticos e saberes da pesquisa acadêmica (Dominschek; Alves, 2017).

Diante do exposto destacamos que o PIBID é um programa voltado para a formação inicial de professores que permite a imersão dos alunos bolsistas no espaço escolar, aproximando a teoria da licenciatura à prática vivenciada em sala de aula.

## **2. O PIBID NA UFJF: PROCESSO EM PERMANENTE CONSTRUÇÃO**

Na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), o PIBID se instala no âmbito da Pró-Reitoria de Graduação desde 2009, assumindo a concepção de que a formação docente acadêmica profissional e continuada para a Educação Básica representa processo direcionado à melhoria permanente da qualidade social da educação e da valorização profissional, o projeto assume o objetivo de aprimorar a

formação inicial da/o estudante de licenciatura, da/o professora/or universitária/o e da/o professora/or da Educação Básica (Cosenza et al, 2022).

No ano de 2022, após ampla divulgação do Edital PIBID 23/2022 junto aos cursos de licenciatura, o projeto Institucional do PIBID UFJF foi constituído a partir de 12 subprojetos (Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, Artes Visuais/Música; Letras Libras; Letras língua portuguesa; Matemática; Pedagogia; Química; Projetos Interdisciplinares: Ciências Sociais e História e Letras Espanhol e Inglês). O projeto envolveu 14 áreas de licenciaturas da UFJF (considerando integração entre cursos integral e noturno e modalidades à distância e presencial). O quantitativo de bolsas para licenciandos solicitadas foi de 288, sendo concedidas 120 bolsas em 2022, no ano seguinte, através de segunda chamada, recebemos 168 bolsas, sendo então completamente contemplados em nosso projeto inicial.

Nossa proposta de trabalho considerou como objetivo principal: consolidar o projeto de inserção e articulação da UFJF com a comunidade, contribuindo para a solidificação da educação, destacadamente pública, de qualidade, qualificando a formação de professoras/es e demais profissionais da Educação Básica, através da formação inicial e continuada, nos domínios curriculares em face do fenômeno educativo. Nossos objetivos específicos foram: 1. Contribuir para a construção da identidade dos cursos de Licenciatura da UFJF; 2. Articular as atividades de formação dos cursos de Licenciatura da UFJF com a Educação Básica pública e outros espaços educativos escolares e não escolares; 3. Formar docentes para atuar na Educação Básica, considerando suas etapas e modalidades de ensino, nas diferentes áreas do conhecimento; 4. Assegurar à comunidade, profissionais da Educação que sejam críticos, éticos e comprometidos com uma proposta de educação para todas/os; 5. Reconhecer as questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de inclusão, equidade e justiça social 6. Acolher, analisar e interpretar as problemáticas ligadas ao exercício profissional, no âmbito da organização e do funcionamento da instituição escolar, da efetivação das políticas públicas em educação, do currículo escolar e dos processos de ensino e aprendizagem e dos

sujeitos da aprendizagem e de seu desenvolvimento; 7. Propor, elaborar, executar e avaliar atividades pedagógicas, preferencialmente de forma interdisciplinar, com comprometimento com a inclusão e a democratização educacional e social; 8. Desenvolver atividades pedagógicas, pautadas pelo marco ético jurídico da educação em direitos humanos, da ética profissional, da sensibilidade estética, sendo capaz de reconhecer a diversidade e a inconclusividade humana; 9. Possuir conhecimento crítico da realidade e dos processos formativos; 10. A afirmação de ações educativas que estimulem e incentivem o envolvimento de licenciandas/os com questões de diversidade humana e inclusão social.

Ao longo do processo foram realizadas algumas ações com o intuito de promover diálogos, participação e dar visibilidade às atividades desenvolvidas pelos subprojetos nas escolas, como Aula Magna, palestras e o Seminário de Iniciação à Docência que demonstrou a capilaridade e a potência do PIBID UFJF ao reunir diferentes atores do cenário educacional de Juiz de Fora, oferecendo oficinas e rodas de conversa protagonizadas por professoras/es da Educação Básica e estudantes dos cursos de licenciatura. A figura 1 ilustra algumas das ações desenvolvidas no âmbito do PIBID UFJF.

Figura 1 – Atividades desenvolvidas pelo PIBID/UFJF.

**VIII SID - Seminário de Iniciação à Docência/UFJF**  
PROGRAMAÇÃO NOVEMBRO/2023  
ABERTURA: Prof. Henrique Leroy - dia 09/11, às 19 horas, Anfiteatro do Direito  
Tema: "Educação, Decolonialidade e modos de corazonar a sala de aula"

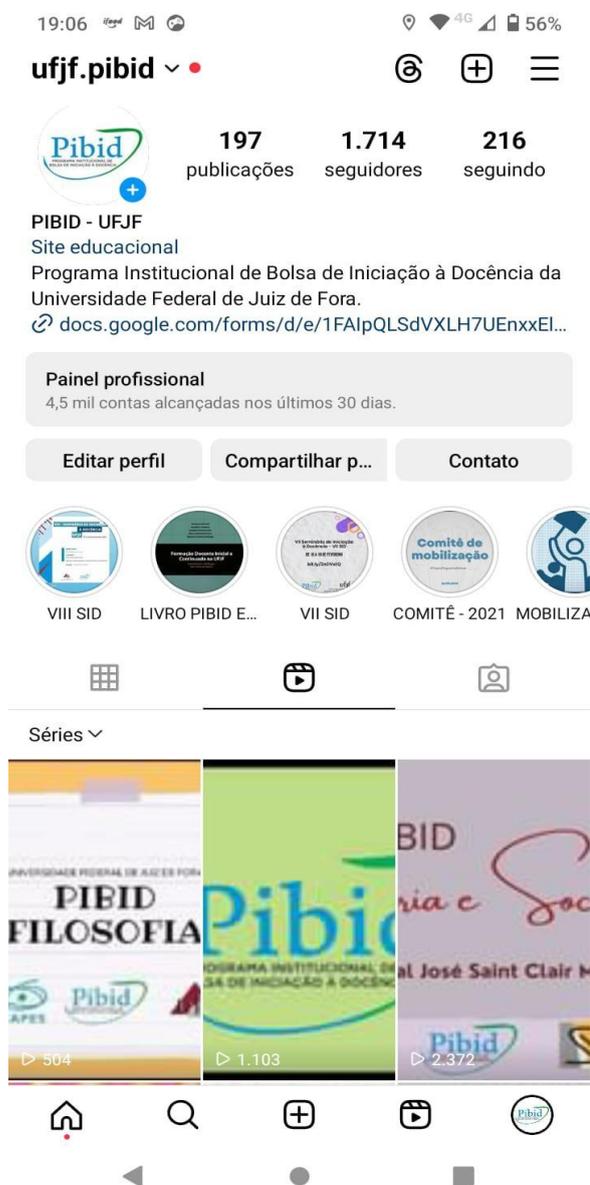
Data	Horário	Local	Atividade	Responsáveis
07/11/2023	09:00	Faced – sala multiuso	Oficina: Práticas experimentais em Física e Química	PIBID Física e Química
	09:00	IAD - sala de desenho	Oficina: Pontilhismo e Releituras de obras Brasileiras	PIBID Artes
	09:00	IAD - sala de gravura	Oficina: Grafomania Entópica	PIBID Artes
	13:30	Faced – sala multiuso	Oficina: Leitura e literatura na EJA	PIBID Pedagogia
	14:00	Faced – sala 22	Roda de conversa: Formel. E agora?	PIBID Filosofia
	15:00	Faced – sala 26	Roda de conversa: Relatos de experiências de professores supervisores de Física e Química	PIBID Física e Química
08/11/2023	15:30	Faced – sala 05	Oficina: Mãos à massa - vivências e experiências na EJA	PIBID Pedagogia
	19:00	Faced – sala multiuso	Oficina: Estratégias de ensino de Libras para crianças com L2	PIBID Letras Libras
	15:00	Faced – sala multiuso	Oficina: Dinâmicas e reflexões na EJA	PIBID Pedagogia
	15:00	IAD - sala de gravura	Oficina: Colagem Decolonial Antirracista	PIBID Artes
	19:00	Faced – sala multiuso	Oficina: Jogos e brincadeiras na escola – possibilidades de diálogo na área das linguagens	PIBID Educação Física
	20:00	Fórum da Cultura (Disponibilidade de 150 vagas)	Teatro: "O golpe". Após o espetáculo, haverá uma <b>roda de conversa</b> .	Grupo Divulgação
10/11/2023	14:30	Faced - sala 15	Oficina: Educação para a transformação social	PIBID Letras – Inglês/Espanhol
13/11/2023	14:00	Faced – sala multiuso	Roda de conversa: Os desafios da EJA de idosos: diversidade e identidade	PIBID Língua Portuguesa
23/11/2023	14:00	Faced – sala multiuso, sala 8 e sala Paulo Freire	Oficina: PIBid e as Ciências humanas e sociais aplicadas	PIBID História/Ciências Sociais e Geografia
23/11/2023	14:00	Faced – sala 19	Oficina: Práticas pedagógicas interativas para o ensino de matemática	PIBID Matemática
28/11/2023	16:00	Faced – sala multiuso	Oficina: Educação na prisão – mitos, realidades e desafios na dinâmica dos direitos humanos	PIBID História/Ciências Sociais e Geografia

**ENCERRAMENTO: Prof. Dr. Elinaldo Fernandes Julião – dia 28/11, às 19:30, Auditório do ICH**  
TEMA: "Educação para pessoas em condição de privação de liberdade"

Fonte: PIBID/UFJF, 2023.

No processo de finalização do edital PIBID 2022-2024, realizamos a produção de vídeos para apresentar as atividades desenvolvidas pelos Subprojetos nas escolas, esse material e outras publicações foram publicizados no Instagram PIBID – UFJF (figura 2).

Figura 2 – Instagram do PIBID/UFJF.



Fonte: Instagram @ufjf.pibid

Para ampliar a visibilidade do PIBID e promover a articulação entre os atores envolvidos no Programa, propusemos a publicação de um dossiê composto por relatos de experiências vivenciadas por docentes supervisores da educação básica, licenciandos bolsistas de iniciação à docência e coordenadores de área.

O dossiê é composto por 16 trabalhos, que discorrem sobre as seguintes temáticas: o processo de alfabetização na Educação de Jovens e Adultos; o uso da

linguagem cartográfica para o ensino de Geografia; metodologias interativas no ensino de matemática; o uso do quiz no ensino de química; a utilização do aplicativo Plickers no ensino de Física; a compreensão do direito à terra a partir de gêneros textuais; alteridades na escola a partir do ensino de História e Sociologia; interdisciplinaridade no ensino de Filosofia; o impacto da presença de corpos dissidentes em uma sala de aula do Ensino Fundamental; a prática de mediação nas aula de Arte; limites e possibilidades no ensino de Filosofia na Educação Básica; ações formativas vivenciadas no PIBID Matemática.

A publicação deste dossiê é para nós um momento de comungar algumas experiências vivenciadas nos Subprojetos transpassados pelo PIBID UFJF, mas não somente a elas! Buscamos aqui reforçar a importância do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência para a formação inicial, por permitir a construção da práxis e autonomia do futuro docente.

Agradecemos a todas as pessoas que contribuíram para a consolidação desse trabalho, em especial à equipe da Revista Cadernos para o Professor, pelo suporte e espaço fornecidos.

Convidamos leitoras e leitores a conhecerem as experiências formadoras deste número!

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Portaria nº 90, de 25 de março de 2024.** Dispõe sobre o regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID. disponível em: <http://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=14542> Acesso em: 17 abr. 2024.

BRASIL. **Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007.** Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria\\_pibid.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pibid.pdf) Acesso em: 17 abr. 2024.

BRASIL. **Portaria Nº 83, de 27 De abril de 2022.** Dispõe sobre o regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Diário Oficial da União, Brasília, 28 de abril de 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/diretoria-de-educacao->

---

[basica/28042022 Publicacao no DOU 1691532 PORTARIA N 83 DE 27 DE ABRIL DE 2022.pdf](#) Acesso em: 04 jun. 2024.

COSENZA, Angélica et al. Política Institucional de Formação Docente na UFJF: Entrelaçando Formação Inicial e Continuada nos Projetos PIBID e Residência Docente. In: **Formação docente inicial e continuada na UFJF: experiências e diálogos com a escola básica**. Anderson Ferrari et al. São Paulo: Livraria da Física, 2022.

DOMINSCHEK, Desiré Luciane; ALVES, Tabatha Castro. O PIBID como estratégia pedagógica na formação inicial docente. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 3, n. 3, p.624-644, dez. 2017. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/320030298\\_O\\_PIBID\\_como\\_estrategia\\_pedagogica\\_na\\_formacao\\_inicial\\_docente](https://www.researchgate.net/publication/320030298_O_PIBID_como_estrategia_pedagogica_na_formacao_inicial_docente) Acesso em: 04 jun. 2024.

---

## O TRABALHO COM PALAVRAS GERADORAS E LITERATURA PARA FORMAÇÃO/ALFABETIZAÇÃO NA EJA: uma experiência de parceria entre universidade e escola

**POLYANA GOMES DE MATOS<sup>1</sup>**  
<https://orcid.org/0009-0001-8181-0296>  
[polyana.matos@estudante.ufjf.br](mailto:polyana.matos@estudante.ufjf.br)

### RESUMO

O trabalho apresenta um relato de experiência realizado no ano de 2023, em uma turma multisseriada de Educação de Jovens e Adultos. A turma, caracterizada pela presença de uma professora regente para alunos das séries de primeiro ao quinto ano, possuía diferentes idades e tempos de aprendizagem. O trabalho contou, ainda, com a presença de bolsistas do Programa de Iniciação à Docência (PIBID) do Subprojeto Pedagogia, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como participantes ativos da sala de aula. A experiência narra o trabalho com o livro de literatura *Canção da Mudança*; poema de Amanda Gormam e ilustrações de Loren Longo (Intrínseca, 2021). O relato aponta desde a seleção do livro, com auxílio dos debates surgidos no interior do PIBID, passando pelo trabalho com as palavras geradoras advindas do título e finalizando com os debates em prol das mudanças possíveis e necessárias em nossa sociedade com relação aos preconceitos de raça e gênero especialmente.

**Palavras-chave:** EJA. Formação. Palavras geradoras. Debates. Mudança.

### 1. APRESENTAÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), conforme prevista na normativa legal brasileira, é uma modalidade de ensino considerada parte integrante da Educação Básica “destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (LDB, 1996, p. 45). Além disso, nessa mesma normativa, é previsto que a modalidade deve assegurar gratuidade, “articulação com ensino profissional, recenseamento e estímulo de acesso e permanência na escola através de modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades” (LDB, 1996, p. 45).

Em atendimento a essas premissas, o município de Juiz de Fora oferece vagas do primeiro ao nono ano do ensino fundamental à escolarização de Jovens e Adultos. É também em atendimento às especificidades desta modalidade que o Centro de

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora/UFJF; Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ; Professora da Rede municipal e estadual da cidade de Juiz de Fora/MG. E-mail: [polyana.matos@estudante.ufjf.br](mailto:polyana.matos@estudante.ufjf.br)

Educação de Jovens e Adultos Dr. Geraldo Moutinho oferece turmas regulares de EJA nos turnos da manhã, tarde e noite; fato raro para os/as estudantes da EJA, já que, na maioria das vezes, as vagas disponíveis estão apenas no turno noturno. Esse direito do/da estudante trabalhador(a), de poder cursar o ensino regular dentro das escolas públicas, passa pelos dissabores da vida de muitos dos/das sujeitos(as) que se voltam para essa modalidade; haja vista que são em grande parte ocupantes de empregos mal remunerados e em horários pouco flexíveis que não as/os auxiliam/incentivam à permanência na escola (Silva, 2017).

Somado a essa garantia de direitos, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) ofereceu, no ano de 2023, oito bolsas de iniciação à docência para alunas de diferentes períodos do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Juiz de Fora/MG para acompanhamento de uma professora da turma, no período de abril a dezembro, em uma turma multisseriada de alfabetização na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Para tanto, o presente texto pretende apresentar um relato dentre as muitas experiências vividas nesse período.

## **2. CONTEXTO EM QUE OCORRE A AÇÃO**

O trabalho foi realizado no Centro de Educação de Jovens de Adultos Dr. Geraldo Moutinho, pertencente à Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora. A escola, como o próprio nome já sugere, é específica de turmas de EJA e as oferece nos três turnos: manhã, tarde e noite. É considerado um Centro de Educação por promover não apenas escolarização formal, mas também “cursos sócio artísticos, de línguas e profissionalizantes para toda a comunidade” (CEM, PPP, 2023, p. 6). O prédio central pertence ao complexo arquitetônico histórico da Fábrica de Tecidos Bernardo Mascarenhas e, em 2023, a escola atendeu a cerca de 800 estudantes.

O presente artigo motiva-se pelo conjunto de atividades e reflexões no PIBID/Pedagogia em uma turma multisseriada que funcionava no turno da manhã com treze alunos. Eram sete homens e seis mulheres, com idades entre quatorze e setenta e cinco anos. Onze se autodeclaravam negros ou pardos e um homem branco;

estatística que se repete por toda escola e que faz com que debates sobre o tema de negritudes/racismos seja constante e necessário.

Foi durante esses debates que muitas divergências surgiram, motivando a construção de intervenção pedagógica com relação ao que seriam e como se dariam os preconceitos de raça e gênero; especialmente. Palavras e frases como “isso é *tudo mimimi*”, “mulher tem mesmo que ficar mais em casa e cuidar do lar”, “tem muito negro preguiçoso”, dentre outras, proferidas por homens brancos e negros, entre 40 e 65 anos, eram contra-argumentadas com as leis atuais de igualdade e com os cenários sociais no século XXI.

### **3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

De posse dessas vontades, ou melhor qualificando, preocupações, as questões chegavam ao PIBID para debate e busca de caminhos possíveis para o trabalho em sala de aula. O ambiente rico de estudos e debates junto à Universidade proporcionava, no caso específico das reuniões do grupo PIBID/EJA/UFJF/2023, espaço para que os anseios das salas multisseriadas fossem acolhidos e compartilhados. Neste cenário, surgiam também as demandas específicas e coletivas das turmas e de que maneira os estudantes poderiam contribuir para auxiliar a saná-las; e algumas delas, fizeram-se recorrentes e urgentes.

A primeira e mais recorrente era que as expectativas dos/das estudantes das turmas observadas e acompanhadas pelo PIBID/UFJF/EJA/2023 eram expressas por um certo “modus operandi” escolarizado. Dito de outro modo, os/as educandos (as) tinham consigo certas ideias do que seria e como seria ser “escolar”, “escolarizado(a)” e de como deveria ser, fazer parte deste ambiente. É fato que a aspiração por aprender a ler e escrever era o motor gerador de toda a vontade subsequente. Com isso, atividades de cópia, alfabeto, silabários, decorebas de tabuadas eram supervalorizadas e solicitadas com certa constância em detrimento de atividades de oralidade, debates, textos e leituras coletivas, jogos pedagógicos e filmes, que eram renegadas e tidas como “perda de tempo” para o aprendizado escolar.

Portanto, apesar de advirem de realidades adversas e, ao mesmo tempo, muito semelhantes em termos de negação de direitos em todas as esferas da vida cotidiana, as/os estudantes apresentavam uma visão escolar de que as atividades deveriam seguir certos padrões; padrões esses que também estão estabelecidos no imaginário social mais geral e que se estende até mesmo para além dos muros da escola (Vicent, Lahire, Thin, 2001). Esse perfil das turmas, também condiz com aquilo que a sociedade impregna aos sujeitos(as) da EJA: aqueles e aquelas que estão “atrasados(as)”; que estão devendo tempo e idade escolar e que, por isso, precisam se sentar nos bancos escolares da mesma maneira que deveriam ter se sentado há anos atrás. Tudo na expectativa de que o tempo que foi “perdido” seja “recuperado”. Numa das tardes, o encontro foi iniciado com a leitura do livro “Canção da Mudança” (Intrínseca, 2021). A proposta era pensar mudanças possíveis dentro da educação brasileira e, mais especificamente, dentro do cenário micro das nossas salas de aula. A proposta de esperançar (Freire, 2001) tomou conta de nós e levamos para a sala de aula.

#### **4. DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA**

Na primeira etapa, inicialmente, foi feita a leitura do livro “*Canção da Mudança*” seguida de um dos poemas do livro “Menina, mulher, preta” de Anna Torquato (Motres, 2022). Na semana seguinte, a leitura foi feita após um dos poemas desse mesmo livro. A ideia de “esperançar mudanças” era o mote gerador das repetidas leituras em sala e, conseguinte, dar segurança na leitura em voz alta para os/as educandos(as) que o desejassem fazer. O trabalho se repetiu por cinco semanas.

Durante os momentos de leitura do livro, foram elencadas diferentes palavras para serem escritas no quadro e provocar, intencionalmente, a busca por palavras semelhantes na sonoridade e no vocabulário dos/das estudantes. As palavras, no entanto, não foram escolhidas de forma aleatória. A primeira palavra escolhida foi *Canção*. Isso porque, em sala de aula, por se tratar de uma turma com diferentes idades, havia sido trabalhado anteriormente, os gêneros musicais RAP e MPB. Logo, a palavra *Canção* já havia sido debatida e explorada anteriormente em seus múltiplos

sentidos. Foram levantadas as seguintes palavras com a participação de todos os estudantes: *canção, cação, avião, medição, meditação, oração, manutenção, elevação, atuação, facção, benção, composição, extinção, atenção*.

As palavras elencadas pelos(as) alunos(as), em sua enorme maioria, possuíam a última sílaba idêntica à da palavra *Canção*. Dessa forma, visualiza-se que o trabalho com palavras geradoras “propiciam, pela combinação desses elementos, a criação de novas palavras” (Freire, 2001, p.111). Além disso, ao serem ditas, os/as estudantes deveriam dizer o que entendiam daquela palavra ou onde a haviam escutado através da resposta à pergunta: *O que essa palavra significa para você?*

Percebe-se que as palavras “falam” das realidades pelas quais os/as estudantes passam diariamente. As palavras *oração, elevação, meditação e benção* seguiam um contexto religioso na vida daqueles(as) que as disseram; *Facção* adveio de facções criminosas ouvidas em seus bairros e/ou em jornais televisivos, acompanhados de *facção* de costura, uma das profissões existentes na sala; *extinção* adveio das aulas de ciências tidas às quartas-feiras; *manutenção* advinda da profissão de motorista também existente em sala; *cação* da vida de pescador na roça enquanto mais jovem. Esse é um momento rico coletivamente já que os/as estudantes compartilham suas histórias de vida, seus gostos e particularidades, fazendo com que o momento se tornasse, ao mesmo tempo, “de discussão e construção de conhecimento” (Pereira, 2017, p.4).

Num segundo momento, fizemos no quadro e no caderno a separação silábica das palavras, pensando a estrutura morfológica de cada uma delas e de suas sílabas em separado. Cada aluno(a) deveria trabalhar com as palavras que ele/ela trouxe para a atividade e a fonética de cada sílaba era trabalhada elencando novas palavras. Por exemplo: após a palavra *O-ra-ção*, foram pedidas novas palavras com *O* e com *RA*, explorando a sonorização de todas as sílabas. Ao final, múltiplas palavras e sílabas haviam sido trabalhadas por todo o coletivo.

Num terceiro momento, era pedido que eles/elas refletissem sobre todo o significado que cada uma daquelas palavras tinha e que escolhessem algumas delas para formar frases. Nesse momento, os/as alunos(as) de alfabetização ainda em

construção eram auxiliados(as) mais de perto pelas PIBIDIANAs e pela professora da sala.

A intenção com este trabalho era que as palavras tivessem sentido para os/as alunos(as) e que a alfabetização se seguisse *com* letramento

[...] levando ao mundo deles não só a decodificação de letras e sílabas, mas a ampliação do universo leitor, de maneira que não possamos cair no erro de entendermos que o sujeito que passa a conhecer os códigos alfabéticos e posteriormente saber uni-los e lê-los em sílabas, palavras, frases e textos, possa estar efetivamente letrado. (Pereira, 2017, p.5)

Os mesmos passos e trabalhos com a palavra e suas sílabas foram feitos com a palavra *mudança*, que compunha o título do livro juntamente com a canção. No entanto, o foco aqui passou a ser o debate sobre o significado dessa palavra em diferentes contextos das nossas vidas cotidianas. A discussão foi iniciada com a pergunta: *Você acredita que precisa ou pode mudar alguma coisa em sua vida hoje?* Apesar de serem em áreas diferentes, todos e todas concordamos que alguma coisa poderia ou até mesmo deveria mudar; fossem em atitudes, palavras, sentimentos, manias, hábitos. O caráter positivo da palavra *mudança* foi elevado, especialmente, ao ser proposto que se juntasse à palavra *esperança*, trazida por eles como semelhante. Aqui, com Paulo Freire, a intenção era que a educação fizesse algo de fundamental: mudar pessoas para que elas possam mudar o mundo (Freire, 2001).

## **5. AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS**

Muitos dos/das alunos(as) ficavam/ficam enraizados(as) a culturas de reprodução de atitudes e pensamentos, sem questionar a real intencionalidade de cada ato ou palavra. A mudança como algo positivo e que pode ser feito sem que se perca a essência de si mesmo, mas pelo contrário, que faça com que sejamos cada vez mais nós mesmos, foi extremamente importante para o entendimento de que racismos, machismos e preconceitos de raça, gênero e classe, nem sempre foram da forma como os conhecemos hoje e não precisarão ser daqui em diante (Santos,

2021). Concluimos em conjunto, que mudanças são não apenas possíveis, mas também necessárias! Especialmente quanto às questões de preconceitos diversos.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O contato com palavras novas e, especialmente, a leitura e escrita dessas palavras foi, ao mesmo tempo, desafiador e instigante para os/as jovens e adultos desta turma. A prática da leitura e da escrita, aliada aos debates necessários sobre os significados dessas mesmas palavras, trouxe formação e alfabetização a esses/essas estudantes.

Além disso, mesmo que o universo maior de contato desses/dessas estudantes seja de maneira incisiva afetado por preconceitos e machismos diários, *esperançamos* que os debates propostos, através dessas palavras, tenham sido mediadores de pensamentos críticos e reflexivos sobre as realidades às quais somos condicionados. Sabe-se que muitas práticas estão arraigadas em nossa estrutura social e que mudanças significativas só acontecerão a longo prazo, porém, acreditamos nas micro e pequenas relações (Foucault, 1988) para que tal mudança emergja. O livro *Canção da Mudança*, em seu ato final deixa um convite: “E você, vem comigo, nessa mudança?”. É o convite que fica a todos nós!

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei no 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 42 ed. Rio de Janeiro, Ed. Paz e Terra, 2001.

FOUCAULT, Michel. Nietzsche, a genealogia e a história. In: **Microfísica do poder**. 10 ed. Tradução: Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

GORMAN, Amanda. **Canção da Mudança**. 1ª ed. Rio de Janeiro, Ed. Intrínseca, 2021.

PEREIRA, Clevania Almeida Benevides. A eficiência do método da palavra geradora em alunos com deficiência em leitura. IV CONEDU – Congresso Nacional de Educação. **Anais... 2017**. Disponível em:

[https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2017/TRABALHO\\_EV073\\_MD1\\_SA8\\_ID1895\\_11092017202910.pdf](https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2017/TRABALHO_EV073_MD1_SA8_ID1895_11092017202910.pdf) Acesso em: 18/03/2024.

SANTOS, Jéssica Ribeiro do Carmo. NÃO EXISTE RACISMO NO BRASIL? **Revista de Geografia** (Recife) V. 38, N. 3, 2021. Disponível em

<file:///C:/Users/polyj/Downloads/kennedy,+RESENHA+250523-198316-1+575-582.pdf>. Acesso em: 18/03/2024.

SILVA, Francisca Veridiana. **Uma breve discussão sobre quem são sujeitos da EJA e quais suas expectativas na sala de aula**. Universidade Federal da Paraíba/Centro de Educação (Trabalho de Conclusão de Curso – TCC), 2017. Disponível em:

<https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/11227/1/FVS30052018.pdf>

Acesso em: 10/03/2024.

TORQUATO, Ana. **Essência: menina-mulher-preta**. 1ª ed. Salvador, Ed. Motres, 2022.

VICENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n.33, jun. de 2001.

---

## JOGOS NA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: contribuições do PIBID Pedagogia/UFJF

**GERUZA CRISTINA MEIRELLES VOLPE<sup>1</sup>**

<https://orcid.org/0009-0000-0345-2203>

[geruza.volpe@ufjf.br](mailto:geruza.volpe@ufjf.br)

**JULIANO GUERRA ROCHA<sup>2</sup>**

<https://orcid.org/0000-0001-7101-0116>

[juliano.guerra@ufjf.br](mailto:juliano.guerra@ufjf.br)

**ADRIANA APARECIDA DA SILVA<sup>3</sup>**

<https://orcid.org/0000-0003-0315-8279>

[adrianaaparecida.silva@ufjf.br](mailto:adrianaaparecida.silva@ufjf.br)

### RESUMO

Este trabalho apresenta um relato da experiência de confecção de jogos de alfabetização no contexto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), subprojeto Pedagogia, realizado entre os anos de 2022 e 2024, na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). A partir da perspectiva de que a alfabetização, enquanto processo de apropriação do sistema de escrita alfabética, se concretiza em contextos de usos e funções sociais da linguagem, apresenta-se dois materiais criados pelos/as pibidianos/as para contemplar uma proposta de ensino e aprendizagem aliada ao lúdico na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Os resultados do trabalho apontam para a necessidade de uma ação pedagógica na EJA, que considera as especificidades do público jovem e adulto, seu universo, sonhos e histórias, concretizando uma alfabetização humanizadora, fundamentada na realidade concreta dos/as estudantes. Ademais, também destaca-se a importância de que as atividades de sala de aula não sejam infantilizadas, de modo a respeitar os saberes dos/as educandos/as.

**Palavras-chave:** Alfabetização. Educação de Jovens e Adultos. PIBID Pedagogia UFJF.

### 1. APRESENTAÇÃO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), subprojeto do curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), selecionado pelo Edital n.º 23/2022/CAPES, foi desenvolvido entre novembro de 2022 e abril de 2024, com duas entradas de bolsistas: novembro de 2022 (1 supervisora e 8 bolsistas) e maio de 2023 (2 supervisoras e 16 bolsistas). Esta edição do PIBID contemplou a atuação no primeiro segmento do Ensino Fundamental da

---

<sup>1</sup> Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, Minas Gerais (MG), Brasil.

<sup>2</sup> Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, Minas Gerais (MG), Brasil.

<sup>3</sup> Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, Minas Gerais (MG), Brasil.

---

Educação de Jovens e Adultos (EJA), o que ampliou a visibilidade da EJA na Faculdade de Educação da UFJF, atraindo o interesse de licenciandas/os para o estudo das políticas educacionais nesta modalidade e das práticas de ensino e aprendizagem com o público jovem e adulto.

Organizados/as a partir do local de trabalho de três supervisoras, os/as pibidianos/as da Pedagogia atuaram em duas escolas municipais de Juiz de Fora:

- a) um grupo de oito pibidianos/as na Escola Municipal Professor Oswaldo Velloso (EMOV), sob a supervisão da Professora Eliane Rabello Corrêa Dionísio;
- b) dois grupos com oito pibidianos/as em cada um, no Centro de Educação de Jovens e Adultos “Doutor Geraldo Moutinho” (CEM), sendo o primeiro supervisionado pela Professora Kelly Cristina Martins (atuou até meados de outubro de 2023), substituída pela Professora Airam Regina de Aquino Martins, e o segundo acompanhado pela Professora Polyana Gomes de Matos.

Tomando como referência a atuação dos/as acadêmicos/as da Pedagogia nesses três núcleos, este relato assume o objetivo de compartilhar as experiências de produção de jogos voltados para alfabetização de jovens e adultos, refletindo sobre os aspectos inerentes para organização de propostas pedagógicas direcionadas a esse público. Nesse sentido, inicialmente, descrevemos o contexto em que ocorreu a ação; na sequência, explicitamos a fundamentação teórica que subsidiou a nossa atuação para o planejamento de projetos de intervenção e de recursos didáticos; por fim, apresentamos a experiência e uma breve análise de seus resultados.

## **2. CONTEXTO DE ATUAÇÃO DO PIBID PEDAGOGIA**

Como mencionado, o PIBID Pedagogia na UFJF atuou em duas escolas municipais, que têm realidades bem distintas entre si, devido à localização e o perfil dos/as estudantes que procuram essas instituições.

A Escola Municipal Professor Oswaldo Velloso (EMOV) é localizada no bairro de Santa Luzia, na região Sul do município e atende da Educação Infantil ao Ensino Fundamental (anos iniciais), no diurno, e no noturno, a Educação de Jovens e Adultos com uma sala multisseriada. No tempo de atuação do PIBID, os/as estudantes

matriculados/as, majoritariamente, estavam em fase inicial de alfabetização ou retornavam à escola para consolidar a leitura e a escrita. Em pesquisa realizada por pibidianos/as sobre o bairro onde se situa a escola, foi observado que devido a sua proximidade com dois córregos, a região enfrenta frequentes enchentes, que provocam alagamentos, implicando diretamente na economia e no bem-estar da população na localidade. Em conversa com moradores do bairro e alunos/as da EJA, identificou-se que nas regiões mais afetadas pelas enchentes muitos comércios já foram fechados, em função dos prejuízos, o que impactou no trabalho e na renda da população do entorno.

Já o Centro de Educação de Jovens e Adultos “Doutor Geraldo Moutinho” (CEM) localiza-se na área central de Juiz de Fora e trata-se de uma escola voltada para a EJA, oferecendo também oficinas profissionalizantes para a população em geral. Nesta unidade é ofertada a EJA (anos iniciais e finais) em três períodos letivos. Com um projeto pedagógico pensado, especificamente, para o público jovem e adulto, o CEM tem características bem particulares, já que, na medida do possível, organiza os/as estudantes em classes multisseriadas que consideram o momento de aprendizagem em que estão. Em razão da sua localização, a escola recebe alunos/as trabalhadores/as de diferentes bairros de Juiz de Fora, fazendo com que sua rotina e funcionamento sejam flexibilizados para atender às diversas realidades.

Em vista disso, cientes que nas duas instituições o nível de aprendizagem em leitura e escrita dos/as estudantes era muito heterogêneo, o que demandava das professoras supervisoras o planejamento de atividades diversificadas, os/as pibidianos/as colaboraram numa atuação mais individualizada e coletiva voltada para alfabetização na EJA, aspecto que aprofundaremos na próxima seção.

### **3. ALFABETIZAÇÃO NA EJA: ESPECIFICIDADES E DESAFIOS**

A alfabetização na EJA, indubitavelmente, requer um olhar mais direcionado para o seu público, suas características e especificidades. Embora as pesquisas da psicogênese da língua escrita já tenham apontado que uma pessoa, independentemente de sua idade, passa pelas mesmas hipóteses para se apropriar

da língua escrita, isso não significa que o processo de ensino e aprendizagem é o mesmo para a criança e para o adulto (Maciel *et al.*, 2021).

É importante esclarecer que um/a adulto/a carrega experiências com a cultura escrita ao longo de sua vida e, a depender disso, ele/a chega em sala de aula com uma bagagem que se difere das experiências de uma criança. Portanto, não é possível aplicar as mesmas propostas de alfabetização infantil numa turma da Educação de Jovens e Adultos. “Os professores, desse modo, precisam planejar situações didáticas diversificadas; adequadas ao objeto de conhecimento, [...], apropriadas aos níveis de conhecimento dos estudantes e à faixa etária do grupo-classe, que, neste caso, são jovens e adultos” (Leal; Moraes, 2013, p. 32).

Por isso, as atividades diagnósticas são imprescindíveis para compreensão do que os/as estudantes já sabem e o que precisam aprender; além do mais, as suas histórias de vida e áreas de trabalho e/ou interesse constituem-se como norteadoras de ações pedagógicas fundamentadas numa alfabetização na perspectiva do letramento. Destarte, defendemos que o processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) pelos/as estudantes na EJA, precisa ser metodologicamente encaminhado pelo/a docente, com clareza de que existem especificidades linguísticas e cognitivas para que o/a aluno saiba ler e escrever com fluência.

Portanto, não se trata de retomar os velhos métodos de alfabetização, mas sim, conforme Soares (2016) aponta, de “alfabetizar com método”. Nessa linha de atuação, o/a docente propõe atividades voltadas para reflexão e sistematização dos princípios do SEA, tomando o texto como objeto de ensino. Desse modo, lança mão de recursos diversos que precisam considerar o público-alvo da EJA.

Assim sendo, durante as reuniões formativas do PIBID Pedagogia, os/as pibidianos/as estudaram referenciais teóricos para fortalecer essa compreensão e, a partir disso, planejar propostas de intervenções voltadas para alfabetização nas diferentes áreas de conhecimentos. Em virtude da extensão desse relato, optamos por apresentar alguns dos jogos de alfabetização elaborados no contexto do PIBID.

---

#### **4. CONFECCIONANDO JOGOS DE ALFABETIZAÇÃO: ALGUNS RESULTADOS**

Os jogos de alfabetização, que aqui serão explicitados, foram resultantes de um planejamento de intervenções mais amplo, realizado pelos/as pibidianos/as para atuação nas turmas em que estavam acompanhados/as pelas supervisoras. Dessa forma, eles se originaram a partir das seguintes premissas e orientações: 1) as temáticas e as habilidades dos jogos se associariam ao currículo da EJA na Rede Municipal de Juiz de Fora, bem como às áreas de interesses dos/as educandos/as; 2) o jogo era um dos elementos lúdicos na prática docente, mas não se constituía como o único recurso para concretização da ludicidade na sala de aula; 3) os jogos de alfabetização precisavam explorar o eixo da apropriação do sistema de escrita alfabética; 4) as imagens e palavras dos jogos deveriam remeter ao universo da realidade do público jovem e adulto; 5) partindo da concepção de Soares (2016), quem alfabetiza não é o método ou o material didático, mas o/a alfabetizador/a, na mediação que promove entre o/a estudante e a linguagem escrita.

Logo, foram elaborados diversos materiais, mas iremos apresentar brevemente dois deles, sendo o primeiro, o “Forma-palavras – Dia Nacional de Luta da Pessoa com Deficiência”, e o segundo, os “Bingos de letras e palavras – Cidadania e Trabalho”. Esses materiais foram inspirados nos jogos de alfabetização disponibilizados pelo Centro de Estudos em Educação e Linguagem, da Universidade Federal de Pernambuco, e pelo Grupo Alfabetize, da Universidade Federal de Juiz de Fora.

O “Forma-palavras – Dia Nacional de Luta da Pessoa com Deficiência” foi um jogo construído pelas pibidianas Marinês Rodrigues Toledo e Júlia Britto dos Santos. Ele se refere a um planejamento realizado sobre a inclusão das pessoas com deficiência na sociedade. Nesse sentido, anterior a sua aplicação, as acadêmicas Marinês e Júlia apresentaram um texto sobre esse tema, fazendo uma leitura coletiva e, na sequência, houve um debate com os/as estudantes da EJA.

Figura 1 – Forma-palavras: Dia Nacional de Luta da Pessoa com Deficiência.



Fonte: Acervo pessoal da pibidiana Cecília Lorenzi Almeida.

Trata-se de um desafio que pode ser jogado em formato de circuito. Ele é composto por envelopes com palavras retiradas do texto-base e que foram trabalhadas pelas pibidianas durante o debate, para que ganhassem sentido aos/às alunos/as. Vale aludir que ele pode ser um recurso didático de apoio no cotidiano da sala de aula, não necessariamente assumindo a função de um jogo, e pode ser adaptado com outras palavras e campo semântico.

Para jogá-lo, no modo como foi planejado no PIBID, a sala fica disposta em círculo; em cada carteira há um envelope com as sílabas para formar alguma palavra do texto. Ao redor das mesas são organizados pequenos grupos. É indicado para cada grupo qual a palavra que ele tem que montar; o grupo que organizar a palavra corretamente primeiro, ganha o ponto. Assim que finaliza uma rodada, os grupos trocam de mesa, montando outra palavra.

O segundo material são dois bingos relativos ao tema “Cidadania e Trabalho”, preparados pelo pibidiano Conrado Luciano Baptista e pela pibidiana Marcela Moraes Ribeiro. Anterior a sua elaboração, Conrado e Marcela fizeram uma pesquisa sobre a cidade de Juiz de Fora e o bairro onde está localizada a escola. Os bingos, nesse sentido, tematizaram a questão da cidade e do trabalho, explorando palavras que remetiam a lugares e profissões, a partir da investigação feita por eles, que se articulavam ao eixo “Cidadania e Trabalho”, presente no currículo da EJA. Além da

pesquisa, para organização dos jogos, o pibidiano e a pibidiana em questão consideraram palavras e o debate feito juntos aos/às estudantes da turma.

Esses jogos estiveram presentes em um projeto de intervenção e seguiram as regras de um bingo convencional. As cartelas do bingo são formadas por palavras e imagens. No bingo de palavras, a professora sorteia as palavras e o/a aluno/a faz a marcação. Já no bingo de letras, a proposta é que a professora sorteie as letras, nomeando-as, e o aluno faz a marcação da letra correspondente em sua cartela. Os dois jogos exploram habilidades diferentes. No primeiro, a leitura de palavras, e no segundo, a identificação e nomeação de letras do alfabeto.

Figura 2 – “Bingos de palavras e letras: Cidadania e Trabalho”.



Fonte: Acervo pessoal da pibidiana Cecília Lorenzi Almeida.

Por fim, é importante ressaltar que consideramos no momento do jogo, que alfabetizar é uma ação complexa e demanda do/a professor/a mediações pedagógicas pensadas para que o/a aluno/a compreenda que a escrita representa os sons da fala, e isso tem uma natureza consideravelmente arbitrária e irregular, já que a ortografia do português é “relativamente transparente” (Soares, 2016).

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O PIBID, subprojeto Pedagogia na Educação de Jovens e Adultos, representou para suas/seus participantes uma experiência inovadora, em que o grupo tanto aprendeu quanto ensinou a partir da imersão nas vulnerabilidades sociais, econômicas, cognitivas, afetivas e inter-relacionais da modalidade e de seu público. Como característica meritosa, as supervisoras destacaram que os/as pibidianos/as se disponibilizaram “de coração aberto”, planejando cada intervenção com um olhar

pedagógico mais humanizado. E estes/estas, por sua vez, reiteradamente, falaram em direito à educação para pessoas jovens, adultas e idosas; compromisso; novos aprendizados; memórias; alegrias. Assim, compreenderam da “concretude” desigualmente perversa dos jovens e adultos de que nos fala Arroyo (2005), e, conseqüentemente, da premência de compreender, reconhecer o protagonismo desses/as educandos/as, de suas vulnerabilidades em tempos de desemprego estrutural, de falta de horizontes, de vítimas da violência e do extermínio (inclusive de ordem climática, acrescentaríamos), das múltiplas faces da opressão e da exclusão social (Arroyo, 2005).

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel González. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino (Orgs.). **Diálogos na educação de jovens adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LEAL, Telma Ferraz; MORAIS, Artur Gomes de. O aprendizado do Sistema de Escrita Alfabética: uma tarefa complexa, cujo funcionamento precisamos compreender. In: LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges de; MORAIS, Artur Gomes (Orgs.). **Alfabetizar letrando na EJA: fundamentos teóricos e propostas didáticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira; OLIVEIRA, Juliane Gomes de; MONTEIRO, Márcia H.; GUIMARAES, Patrícia. **Alfabetização de jovens e adultos: carta aberta**. Belo Horizonte: FAE/CEALE/UFMG, 2021.

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

---

## INCLUSÃO E VIVÊNCIAS NA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: uma leitura entre a EJA e a UFJF nas mãos do PIBID

**ANA LUIZA DE ABREU MEDEIROS COMPASSO<sup>1</sup>**

<https://orcid.org/0009-0000-2283-459X>

[analuizacompasso@gmail.com](mailto:analuizacompasso@gmail.com)

**CECÍLIA LORENZI ALMEIDA<sup>2</sup>**

<https://orcid.org/0009-0005-7874-3511>

[cecilia.lorenzi@hotmail.com](mailto:cecilia.lorenzi@hotmail.com)

**ELIANE RABELLO CORREA DIONISIO<sup>3</sup>**

<https://orcid.org/0009-0000-8198-2410>

[elianerabello70@gmail.com](mailto:elianerabello70@gmail.com)

**MARINÊS RODRIGUES TOLEDO<sup>4</sup>**

<https://orcid.org/0000-0002-7144-8879>

[marirtoledon@gmail.com](mailto:marirtoledon@gmail.com)

### RESUMO

O trabalho apresenta um relato de experiência realizado em outubro de 2023 em uma turma da EJA na E. M. Professor Oswaldo Velloso, em parceria com a UFJF e o PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência). A experiência vivenciada se deu a partir do trabalho de sequência didática baseada no livro *Bicos Quebrados*, de Nathaniel Lachenmeyer. Utilizamos a obra como catalisador para refletir sobre o tema da deficiência e dos desafios enfrentados pelas pessoas com a mesma vivência em um mundo que não apresenta uma perspectiva inclusiva. Ao trazermos para o contexto da sala de aula, o olhar atento do educador é o ponto de partida para uma mediação que disponibilizará uma interação mais harmoniosa e produtiva em relação aos diversos campos de atuação e habilidades propostas. Este olhar também deverá considerar a valorização e utilização dos conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural, e digital para entender e explicar a realidade, com o intuito de continuar aprendendo e colaborando para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

**Palavras-chave:** EJA. Alfabetização. Letramento. Diversidade. Inclusão.

---

<sup>1</sup> Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais (MG), Brasil. Estudante do 5º período de Pedagogia e bolsista do PIBID 2022/2024.

<sup>2</sup> Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais (MG), Brasil. Estudante do 9º período de Pedagogia e bolsista do PIBID 2022/2024.

<sup>3</sup> Rede Municipal de Juiz de Fora, Minas Gerais (MG), Brasil. Mestre em Letras pelo Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora e Professora de Educação Básica.

<sup>4</sup> Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais (MG), Brasil. Estudante do 6º período de Pedagogia e bolsista do PIBID 2022/2024.

## 1. APRESENTAÇÃO

O texto que se apresenta tem a intenção de detalhar uma ação pedagógica direcionada à Educação de Jovens e Adultos (EJA) realizada em outubro de 2023, bem como anunciar as peculiaridades do compromisso social da docência na EJA e da modalidade em si.

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade que, conforme a normativa legal da LDBEN/96, integra a Educação Básica e é assegurada como forma de valer o direito de todos à Educação, garantido pela Constituição Federal de 1988. Nesse sentido, a EJA assume o papel de uma modalidade que vai além da garantia da continuidade de estudos para aqueles que, em algum momento de suas vidas, a interromperam. Para além disso, a modalidade se afirma como política de reparação histórica a partir do reconhecimento do jovem-adulto como sujeitos sociais e de direitos, vulneráveis em seus direitos e protagonistas de suas trajetórias de humanização.

Assim, o papel da EJA, frente a esse aluno, não é de secundarizar o ensino fundamental, mas uma proposta pedagógica que dialogue com os vários conhecimentos de vida. Diante desse compromisso, a professora regente e mais oito estudantes de Pedagogia da Universidade Federal de Juiz de Fora/MG (UFJF), credenciados ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), trabalharam juntos, durante o ano letivo de 2023, em várias ações pedagógicas.

Os estudantes acompanharam a professora regente<sup>5</sup> da turma, entre novembro de 2022 a abril de 2024, sendo que essa ação relatada ocorreu em outubro de 2023. Durante todo o período do PIBID, houve apoio individual a cada educando e intervenção pedagógica planejada e supervisionada pela professora regente e pelos coordenadores de área pela UFJF<sup>6</sup> com propostas baseadas nas sondagens realizadas em sala e sob o monitoramento da equipe diretiva e pedagógica da escola parceira. Por isso, dentre todas as ações realizadas pelos pibidianos ao longo do

---

<sup>5</sup> Professora Regente e Supervisora do PIBID Eliane Rabello Corrêa Dionísio.

<sup>6</sup> Professor Dr. Juliano Guerra Rocha (Alfabetização e Literatura), Professora Dra. Geruza Cristina Meirelles Volpe, coordenadora do PIBID na Pedagogia (Matemática) e Professora Dra. Adriana Aparecida da Silva (Ciências da Natureza).

projeto, esta fora eleita para a elaboração do presente documento. Trata-se da ação que melhor representou a perspectiva inclusiva e, para além disso, estabeleceu relações com o tema da deficiência e da diversidade, conectando-se, também, com a pesquisa realizada no início do projeto explorando aspectos diversos do bairro.

## **2. CONTEXTO EM QUE OCORRE A AÇÃO**

O trabalho foi realizado na Escola Municipal Professor Oswaldo Velloso, vinculada à Secretaria Municipal de Educação em Juiz de Fora – MG. A escola atende o fundamental I e a educação infantil nos turnos da manhã e da tarde, e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) de forma presencial e o CESU (Centro de Estudos Supletivos), na forma semipresencial, à noite. Situada no centro do bairro de Santa Luzia, a instituição confronta-se com desafios decorrentes de enchentes, um tópico frequentemente trabalhado em sala de aula.

Quanto ao perfil do grupo discente, em 2023, a maior parte dos 15 estudantes matriculados na EJA era composta por adultos, acima de 35 anos e idosos com diferentes níveis de conhecimento, leitura e escrita, caracterizando uma turma multisseriada, com estudantes das fases I a IV. Muitos deles vivenciam e vivenciaram exclusões das mais variadas possíveis, como por exemplo, ocasionadas pela deficiência física e intelectual, além da exclusão do direito à educação.

## **3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

A identificação do tema gerador referente a pessoas com deficiência se deu a partir de uma pesquisa solicitada pela professora coordenadora do PIBID aos pibidianos, a respeito dos dados sociais do bairro Santa Luzia, a fim de aprofundar nossos conhecimentos sobre o contexto em que a escola e os alunos estavam inseridos. Em sala, para a pesquisa os alunos compartilharam histórias próprias e de seus conhecidos que eram aposentados por invalidez em decorrência de deficiência física e/ou mental e o preconceito social que enfrentavam. Assim, a temática proposta foi abordada de forma interdisciplinar, de modo que a aprendizagem fizesse sentido e

permitisse que os estudantes assumissem posicionamento frente a ela (Freire, 2022, p. 96-102).

Com base nos estudos teóricos dos encontros do PIBID, procuramos contato com a construção freireana do tema gerador, que compreende o saber dialeticamente superando a dualidade sujeito-objeto, isto é, aproximando o conhecimento científico das demandas sociais. O uso do tema gerador tem, portanto, a função de partir de uma problemática vinda de uma curiosidade ingênua e transcendê-la para uma curiosidade epistêmica por meio da ética, estética, criticidade e demais princípios da docência conceituados por Freire (2022). Assim, guiados pelo viés da inclusão e acolhimento dos estudantes, usamos o livro literário como um catalisador da sequência didática aqui apresentada, visando também alfabetização e letramento.

O trabalho com livros de literatura na EJA passa pela seleção crítica sobre temática, estética, ética e textual. O conteúdo do livro inclui elementos verbais e não-verbais, que, juntos, propiciam uma leitura mais proveitosa ao estudante no processo de aquisição da língua escrita, o que, por um lado, também implica na necessidade da “alfabetização visual”, uma vez que as imagens contam a história junto ao texto (Nunes; Gomes, 2014).

O livro escolhido, *Bicos Quebrados*, de Nathaniel Lachenmeyer, com ilustrações de Robert Ingpen e tradução de Marina Colasanti, correspondeu bem aos critérios apresentados. Sua história conta sobre a exclusão sofrida pelo personagem principal, um pardal, que tem seu bico quebrado espontaneamente e, para conseguir se alimentar, recebe ajuda de um humano que se encontra em situação de exclusão socioeconômica, uma pessoa em situação de rua, cuja “dor” não é percebida pelos iguais. Segundo Mantoan, para viver a inclusão, temos que sair de nós mesmos e nos colocarmos no lugar do outro para, então, aprender a conviver no mundo. Para ela, “a inclusão torna-se um motivo a mais para que a educação se atualize” (Mantoan, 2015, p.60).

Em cada aula da sequência didática, foram retirados alguns elementos do livro para serem trabalhados em cada área de conhecimento, sendo elas: literatura, alfabetização, matemática e ciências da natureza. A literatura extrapolou para os

demais campos citados, tornando-se o eixo central das intervenções e o livro, o principal desencadeador das ações pedagógicas. Por meio da literatura, exercitamos não só a leitura da palavra que, a propósito, torna-se o menor dos objetivos, mas a leitura de mundo, que envolve o diálogo direto com as condições objetivas da vida e, também, com as formas sociais do código escrito.

Desse modo, as formas possíveis de se trabalhar a leitura nos possibilitaram as abordagens feitas em matemática e ciências da natureza. Para a primeira, a alfabetização visual mais o estudo das partes de uma história foram pontos chaves, já que a quantidade de desenhos de pardais por páginas foi transformada em gráfico, no propósito de apresentar a leitura e interpretação de gráficos de maneira contextual. Para o trabalho em ciências, a linguagem metafórica do livro foi transposta para a linguagem objetiva, de forma a trabalhar as questões psíquicas, físicas e sociais que envolvem PCDs – pessoas com deficiências.

Para a alfabetização, foram confeccionados dois jogos: um dominó com as palavras do livro e um Forma-palavras do *Dia Nacional da Pessoa com Deficiência*, que, de forma similar a abordagem feita em ciências, utilizou os termos do uso social das PCDs. As palavras foram trabalhadas associadas com imagens do livro e também de símbolos que representam os tipos de deficiências e as lutas das pessoas por inclusão, sobretudo nas atividades direcionadas às fases iniciais.

#### **4. DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA**

Os oito bolsistas se organizaram em duplas para atender de forma mais aprofundada cada uma das áreas de conhecimento trabalhadas. Os materiais didáticos utilizados foram autorais, confeccionados pelos pibidianos, de forma a integrar os conteúdos curriculares, as notícias recentes, o livro e o acolhimento das vivências dos alunos, o que convergiu com o eixo da EJA na rede municipal para o segundo semestre de 2023: cidadania e trabalho. A sequência didática foi um projeto pedagógico desenvolvido em uma semana e meia.

Na primeira etapa, a dupla de literatura, Conrado Luciano Baptista e Marcela Moraes Ribeiro, realizou a leitura do livro e a interpretação escrita, com imagens

coloridas e escaneadas do próprio livro. Em seguida, foram elencadas diferentes palavras para serem escritas no quadro e assim provocar, intencionalmente, a busca por expansão do vocabulário dos alunos e discussão do livro. Nesse momento, o uso do dicionário se fez presente tanto para a ampliação de novas palavras trazidas pelo autor, quanto para que os alunos pudessem jogar o Forma-palavras do Dia Nacional da Pessoa com Deficiência. Esse material pedagógico foi confeccionado de forma autoral, a partir dos temas que emergiram à tona nesse processo reflexivo.

No dia seguinte, a dupla de alfabetização, Isabela Damasceno Franck de Souza e Marinês Rodrigues Toledo, trouxe os dominós de imagens e palavras alusivos ao tema, organizando a sala em grupos de acordo com a sondagem feita a priori sobre a hipótese de leitura e escrita de cada aluno. Nos dominós foram selecionadas imagens não infantilizadas que auxiliassem quem estava no desenvolvimento inicial da aprendizagem da escrita, como exemplo: cabelo, pão e bico até chegar aos que estavam mais avançados como esquálidos, migalha, grande árvore, desconhecido e quebrado. As peças de dominó foram elaboradas de forma que não apresentassem simultaneamente a imagem e a palavra correspondente. Isso permitiu, ao estudante, procurar a combinação adequada para unir uma peça à outra até que o jogo fosse concluído.

No terceiro dia, a dupla de ciências, Ana Luiza de Abreu Medeiros Compasso e Clara Christine de Freitas Cabral Mafaldo, inferiu a leitura e debate de manchetes relacionadas ao tema da saúde mental, doenças neurológicas e inclusão social, abordando, assim, todos os conteúdos interdisciplinarmente, trabalhando com palavras geradoras que os estudantes sugeriram após cada leitura. Cada momento era avaliado e o aprendizado incorporado a um novo saber.

No quarto dia, a dupla de matemática, Alison da Silva Marques e Cecília Lorenzi Almeida, realizou uma aula expositiva das propriedades das tabelas e dos gráficos, onde, ao final, rememorou aos alunos sobre as partes do livro (introdução, desenvolvimento, clímax e conclusão) e, então, releu a história para os alunos. Durante a releitura, uma tabela foi se formando, juntando a quantidade de pássaros desenhados por página. Dessa tabela, criou-se um gráfico em que as partes

referentes à introdução e o clímax se destacaram por ter muitos pássaros e por ter nenhum pássaro, respectivamente. A análise do gráfico foi feita em conjunto e contextualizado no livro. No último momento da aula, foram apresentados gráficos que circulavam socialmente, como o de previsão do tempo, possibilidade de chuva e registros de queimadas ano a ano para que os alunos pudessem trabalhar essa leitura de gráficos com os fatos que se observam na mídia e no cotidiano. Tais habilidades de leitura de gráficos não está apenas atrelada ao nível de letramento matemático, mas também ao nível de letramento científico e geográfico.

## **5. AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS**

Cada atividade planejada já foi elaborada como uma avaliação do micro resultado daquilo que se havia proposto naquela unidade e eixo temático de acordo com a vivência do grupo. Durante a execução das atividades, um grupo auxiliava o outro nas maiores dificuldades em solucionar os desafios propostos, sem que nós, professora regente e pibidianos, precisássemos intervir e isso já é, por si só, um excelente indicador de que os educandos estavam avançando e aplicando os conhecimentos adquiridos.

Outros resultados foram e continuaram sendo percebidos ao longo dos demais ciclos vivenciados em cada unidade de trabalho, sequenciada por atividades que exigem risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação, como nos ensinou Paulo Freire, pois cada momento é um novo desafio, uma nova proposta a ser discutida e reelaborada, reavaliada e redimensionada.

## **6. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Percebemos que o fazer pedagógico fica bem mais prazeroso e engajado quando os estudantes são levados a construir juntos cada experiência nova, seja na aquisição do processo da leitura e escrita, na ampliação do vocabulário ou no próprio exercício da confiança. Esse conjunto de atividades nos permitiu um crescimento não só acadêmico, mas sobretudo como seres humanos em construção, que de mãos dadas uns com os outros podemos incluir aos poucos o direito da

alfabetização na vida comum de cada um. Dessa forma, celebramos a inclusão dos sujeitos da EJA, marcados por diferentes etnias e gêneros minoritários e marginalizados socialmente, que noite a noite nos ensinam muito com suas vivências.

A literatura é um dos caminhos mais atraentes para “seduzirmos” o educando ao universo letrado. Através dela nos aproximamos do universo real e imaginário, ampliamos nosso vocabulário e nossa visão de mundo numa viagem sem fim. A literatura tem o poder de se aproximar das demandas sociais de uma época e trazer à tona vários temas transversais que podem e devem ser trabalhados no dia a dia da sala de aula. Ela é capaz de unir educando e educador numa das maiores experiências que o ser humano pode vivenciar: a alfabetização - olhos brilhantes e atentos a cada detalhe que pulsa de cada página lida, composta ou não de elementos verbais ou não verbais, mas que carrega consigo uma riqueza imensurável de elementos que podem mudar toda uma vida.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 74 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Ed. Paz e Terra, 2022.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

NUNES, Myllena Rodrigues; GOMES, Priscila Silva. **A importância das ilustrações na literatura infantil e a necessidade de formação de leituras de imagens**. Universidade Federal de Campina Grande, 2014.

---

## JOGOS E BRINCADEIRAS COMO INSTRUMENTOS DE APOIO PARA ALFABETIZAÇÃO

**SANDRA LIA DE OLIVEIRA NEVES<sup>1</sup>**  
<https://orcid.org/0000-0001-5687-694X>  
[salioneves@gmail.com](mailto:salioneves@gmail.com)

**FRANCISCA DAS CHAGAS VIANA VALE DOS SANTOS<sup>2</sup>**  
<https://orcid.org/0009-0003-6270-8696>  
[francisviva@hotmail.com](mailto:francisviva@hotmail.com)

### RESUMO

O objetivo deste relato de experiência é apresentar o trabalho desenvolvido pelas autoras na Oficina de Jogos e Brincadeiras como Instrumentos de Apoio para Alfabetização, realizada na Semana de Acolhimento da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora (FACED/UFJF), no início do 2º semestre de 2023. O desenvolvimento da leitura e da escrita se dá através de um processo construtivo e sequenciado e deve-se levar em conta as etapas de desenvolvimento cognitivo da criança. Portanto, é necessário levar a criança a participar intensamente de seu processo de alfabetização, sendo que as brincadeiras e jogos fazem parte do universo da criança. A partir da proposta da oficina, optou-se por atividades teóricas e práticas. Como resultado, surgiram trocas de experiências entre os participantes que muito contribuíram para a prática docente. Além disso, a oficina ampliou os conhecimentos sobre a ludicidade em sala de aula.

**Palavras-chave:** Jogos. Brincadeiras. Educação.

### ABSTRACT

The objective of this experience report is to present the work developed by the authors at the Games and Play Workshop as Support Instruments for Literacy, held during the Welcome Week of the Faculty of Education, at the Federal University of Juiz de Fora (FACED/UFJF), in beginning of the 2nd semester of 2023. The development of reading and writing occurs through a constructive and sequenced process and the stages of the child's cognitive development must be taken into account. Therefore, it is necessary to encourage children to participate intensely in their literacy process, as games are part of the child's universe. Based on the workshop proposal, theoretical and practical activities were chosen. As a result, exchanges of

---

<sup>1</sup> Mestra em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (2018). Especialização em Inspeção e Supervisão Escolar pela Universidade Cândido Mendes (2021), Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional pelo Centro Universitário Estácio de Juiz de Fora (2017), Especialização em Neuropsicopedagogia pela Universidade Cândido Mendes (2014), Especialização em Literaturas de Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (2006). Graduada em Letras pela Universidade do Estado de Minas Gerais (2004) e graduada em Pedagogia pela Universidade Cesumar (2020). Atua como professora efetiva dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Educação de Juiz de Fora, lecionando para turma do 5º ano, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

<sup>2</sup> Mestra em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (2023). Especialização em Mídias pela Universidade Federal de Juiz de Fora (2023) e graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Juiz de Fora (2021).

experiences emerged between the participants that greatly contributed to teaching practice. Furthermore, the workshop expanded knowledge about playfulness in the classroom.

**Keywords:** Games. Playing. Education.

## 1. APRESENTAÇÃO

A oficina realizada, na Semana da FAGED<sup>3</sup>, teve como ponto de discussão a importância dos jogos e brincadeiras como forma de estimular a aprendizagem da leitura e da escrita, através de apontamentos teóricos e práticos sobre as atividades lúdicas no processo de alfabetização, oportunizando aos participantes o contato com jogos e brincadeiras direcionados para discentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais, do Ensino Fundamental. O trabalho desenvolvido pautou-se nas teorias piagetianas e na concepção de uma educação libertadora, sugerindo atividades lúdicas que contribuíssem para o sucesso da alfabetização, destacando o ato de brincar como recurso didático próprio da criança e o papel do professor na consolidação das atividades lúdicas.

A criação da oficina foi fruto dos estudos desenvolvidos pelas autoras ao longo do curso de graduação em Pedagogia, das suas práticas docentes e da experiência psicopedagógica. Destacamos a importância de respeitar o estágio de desenvolvimento proposto por Piaget. Independente do espaço físico, a brincadeira e o jogo exercem importante função educativa na vida da criança, portanto, devem ser reconhecidos como instrumentos pedagógicos que favorecem a assimilação da aprendizagem.

O desenvolvimento da leitura e da escrita se dá através de um processo construtivo e sequenciado e deve-se levar em conta as etapas de desenvolvimento cognitivo da criança. Assim, se faz necessário levar a criança a participar intensamente de seu processo de alfabetização. As brincadeiras e jogos fazem parte do universo dela, tornando as atividades lúdicas prazerosas e construtivas, contribuindo, assim, para o sucesso da aprendizagem.

---

<sup>3</sup> Faculdade de Educação.

## 2. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

A Semana de Acolhimento da Faculdade de Educação foi organizada pelo Diretório Acadêmico do Curso de Pedagogia e pela Coordenação de Articulação Acadêmica e realizada nos dias 23, 28 e 29 de agosto, com oficinas e rodas de conversas, que foram ministradas e coordenadas por discentes e docentes da graduação e Pós-Graduação.

O objetivo foi receber as/os discentes da Faculdade de Educação com atividades voltadas para as ações de Ensino, Pesquisa, Extensão e demais experiências possibilitadas pela UFJF, promovendo também a interação entre estudantes de pedagogia e demais cursos de licenciatura da universidade.

A Oficina foi realizada no prédio da FACED, na sala 17, no horário das 19h às 21h, e disponibilizou doze vagas, mas permitiu também a participação de não inscritos que tiveram interesse em participar. Estiveram presentes dezesseis participantes. Contou com discentes dos cursos de Pedagogia, História e Administração, que compartilharam suas vivências e apresentaram diferentes formas de trabalhar com o mesmo jogo, associando o jogo aos objetivos de um determinado planejamento de aula, adaptando-o à realidade de da sala de aula, com base nas habilidades propostas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Imagem 1 – Prédio da Faculdade de Educação da UFJF.



Fonte: <https://www2.ufjf.br/cartadeservicos/projetos-permanentes-e-continuados/educacao/>

### 3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As brincadeiras e jogos contribuem para o desenvolvimento cognitivo, favorecendo o processo de aprendizagem. Assim, ao utilizarmos as atividades lúdicas em sala de aula, com o objetivo de proporcionar a alfabetização, estamos, por exemplo, oportunizando as crianças a aprenderem a partir de seu próprio universo, a trabalhar com sons e letras de forma prazerosa e estimulante.

Segundo Lima (2007), é importante não esquecermos da existência das leituras de mundo, ou seja, a leitura que a criança faz daquilo que ela vive, de tudo que está ao redor dela. A alfabetização não é um processo simplesmente escolar, que se dá em um determinado momento da vida, mas um processo que ocorre nos mais diversos espaços e tempos da vida de uma criança.

De acordo com a BNCC, a alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica nos Anos Iniciais (1º e 2º anos), tendo as capacidades e habilidades que envolvem a alfabetização como sendo de (de)codificar, ou seja, dar ao alfabetizando o conhecimento necessário para que ele possa entender a ligação entre fonemas e grafemas e vice-versa. Nesse sentido, as atividades lúdicas são essenciais para interação da criança com o conteúdo.

Freire (2018, p. 26), ao falar sobre a prática docente, ressalta que “o processo de aprender pode deflagrar no aprendiz uma curiosidade crescente, que pode torná-lo mais e mais criador”. Partindo das reflexões freirianas, é essencial que os docentes conheçam os saberes e a realidade em torno de seus pupilos, para que possam construir ações pedagógicas de forma a respeitar o ritmo e o nível de desenvolvimento dos alunos.

É importante que os jogos e brincadeiras para ter um caráter educativo, devem ser planejados, ter um objetivo e metas específico e definidos para que contribuam para o desenvolvimento da aprendizagem:

Para que as brincadeiras alcancem os objetivos esperados, faz-se necessário que o professor conheça quais habilidades são desenvolvidas por meio dos jogos e brincadeiras e suas contribuições, principalmente, para as crianças em fase de alfabetização (Souza, 2020, p. 144).

Pretendemos demonstrar algumas habilidades que auxiliam no processo de alfabetização como: despertar a curiosidade e a criatividade; desenvolver a consciência fonológica, a coordenação motora e a expressão linguística, como atividades para a construção de um processo de alfabetização consciente, prazeroso e eficaz.

#### **4. DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA**

Organizamos um plano de ação para conduzir as atividades e distribuimos em 8 momentos, iniciando com a apresentação das autoras; seguindo com a aplicação da dinâmica do espelho; a exposição acerca do tema proposto, trazendo à tona o conceito de alfabetização e letramento, considerações sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os princípios da educação libertadora, a classificação dos jogos a partir dos conceitos de Piaget. Em seguida, a aplicação da brincadeira do Twister; apresentação de diversas opções de jogos; o momento de formação de grupos e das apresentações de jogos pelos mesmos; momento de fala dos participantes sobre a oficina; confraternização e distribuição de brindes e lembrancinhas.

Na dinâmica do espelho os participantes deveriam abrir uma caixa e ao fazer isso, deparavam-se com a própria imagem. Logo em seguida, eram solicitados a dizerem uma qualidade de si mesma. Dentre as qualidades faladas estavam: dedicado (a), amigo (a), bonito (a), inteligente, legal e companheira.

Imagens 2, 3, 4, 5 e 6 – Momento da Dinâmica do Espelho.



Fonte: Acervo das autoras.

Em relação à BNCC, discorremos sobre a Educação Infantil e alguns objetivos propostos para o ensino da Língua Portuguesa, no 1º e 2º ano. Para a educação

Infantil, ressaltamos os seis direitos da criança, dentre eles, o de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Sobre o 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, elencamos: construção do sistema alfabético e ortográfico, pontuação, produção de texto oral, forma de composição do texto, escrita autônoma e compartilhada e compreensão da leitura.

No tocante à educação libertadora, salientamos alguns princípios como: uma criança precisa falar, pois a fala além de ser uma questão cultural e política, para ela, também é uma necessidade do crescimento psicológico; uma criança gosta de viver experiências novas e, portanto, deve-se estimular seu espírito científico.

Em seguida, foi feita uma exposição de alguns jogos baseados na teoria de Piaget para o exercício sensório-motor, simbólico, exercício do pensamento e jogos de regras, citando como exemplos respectivamente: puxar corda, brincar de esconde-esconde, brincadeiras de perguntar o “porquê” das coisas e jogo de tabuleiro. Logo após, realizamos a brincadeira do Twister com os participantes, onde os mesmos vivenciaram as dificuldades para se posicionar no jogo e formar as palavras.

Imagens 7, 8 e 9 – Brincadeira do Twister.



Fonte: Acervo das autoras.

Terminada a brincadeira do Twister, os participantes fizeram uma atividade em grupo, onde escolheram alguns jogos que apresentariam, dizendo qual seria o objetivo do mesmo em se tratando de alunos em processo de alfabetização. Os jogos escolhidos pelos grupos foram: sequência lógica, cobrinha inteligente, caça-palavra, pingo no i, jogo da memória, de singular e plural, e jogo da memória com rimas. Tivemos um total de seis apresentações.

Imagens 10, 11 e 12 – Apresentação das brincadeiras com jogos pelos participantes.



Fonte: Acervo das autoras.

Após o término das apresentações e finalização da oficina, iniciamos o sorteio de brindes (jogos), confraternização com o lanche, distribuição das lembrancinhas e fotos com todos os participantes.

Imagem 13 – Finalização da Oficina.



Fonte: Acervo das autoras.

## 5. AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS

Durante a exposição teórica, surgiram questionamentos que contribuíram para as discussões sobre a importância das atividades lúdicas na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tais como: quais jogos podemos utilizar para trabalhar pinçamento na educação infantil? Quais jogos podemos utilizar com alunos com autismo? Nesse momento, tanto as professoras que conduziram a oficina, quanto os demais participantes, expuseram suas sugestões, tais como: trabalhar com alfabeto no pregador, passar cadarço no tênis, abotoar roupa, atividades de alinhavo, painel de funções montessoriana, jogos para trabalhar psicomotricidade.

Na apresentação dos jogos, os grupos foram sugerindo outras formas de trabalhar o jogo escolhido, o que demonstrou ser possível adaptá-los à realidade dos discentes. O grupo que trabalhou com o jogo da memória de rima, adaptou para trabalhar o número de sílabas, inspirado nas regras do jogo Uno. De acordo com Paulo Freire (2008), ao trabalhar diretamente com a criação e adaptação de conteúdos, o educador consegue mediar a aprendizagem de forma mais efetiva, fazendo com que o educando se sinta o centro do seu próprio processo de aprendizagem. Outra sugestão surgiu com o caça-palavra que, ao invés da criança formar palavras aleatórias, formaria palavras que foram estudadas anteriormente e elencadas em uma lista pelo docente. Tais adaptações reforçam o pensamento defendido por Freire (2008), uma vez que foram trabalhadas palavras que já faziam parte dos saberes dos educandos, tornando a atividade mais próxima da realidade dos alunos.

Em relação ao jogo sequência lógica, foi feita uma crítica ao fato de as imagens terem apenas crianças brancas, então a sugestão foi montar o jogo em folha de papel para que a criança pudesse colorir, deixando o jogo com as suas marcas pessoais e depois montar a sequência da história. O jogo Pingo no i também foi adaptado, sugerindo a formação de palavras. O jogo da memória, de singular e plural, foi adaptado para trabalhar associação da figura ao nome correspondente e no jogo da cobrinha inteligente foi sugerido não só trabalhar o alfabeto, mas também as cores e as formas irregulares das peças como exercício de coordenação motora e atenção.

Após a apresentação dos grupos, os participantes puderam expor suas impressões em relação ao evento, antes de encerrar a oficina.

Ao finalizar a oficina, foi possível perceber o quanto o trabalho foi produtivo, com envolvimento e participação ativa dos alunos e alunas nas atividades aplicadas. Além disso, trouxeram ideias novas, com possibilidades de adaptações às brincadeiras e jogos trabalhados.

## **6. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A participação ativa dos alunos e das alunas associado ao objetivo da oficina, que foi apresentar uma proposta de inserção de brincadeiras e jogos como

instrumento de apoio para alfabetização, proporcionou uma interação geral, que contribuiu para ampliar o conhecimento de todos e tornar a oficina mais dinâmica, atrativa e acolhedora.

Percebemos que o interesse dos participantes pelo tema proposto para oficina foi grande e nos deu a oportunidade de conversar sobre os desafios e possibilidades da inserção das brincadeiras e jogos no planejamento pedagógico.

Diante do exposto, consideramos que a oficina atingiu seu objetivo, proporcionando um ambiente alegre e repleto de criatividade e imaginação, valorizando a ludicidade no universo da criança.

## REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. 49 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 47 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

**ISCHOLAR**. 10 Dinâmicas para professores – de acolhida a motivacional. Disponível em: <https://www.ischolar.com.br/blog/dinamicas-para-professores>. Acesso em: 23 jul. 2023.

LIMA, Adriana Flávia S. de O. **Pré-escola e Alfabetização**: uma proposta baseada em P. Freire e J. Piaget. 17 ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2007.

**LUNETAS**. 10 Brincadeiras com palavras para estimular a alfabetização. Disponível em: <https://lunetas.com.br/brincadeiras-palavras-alfabetizacao/>. Acesso em: 23 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_sit\\_e.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit_e.pdf). Acesso em: 20/07/2023.

SOUZA, Márcia M. P. **Metodologia da Alfabetização**. Maringá: UniCesumar, 2016. Reimpresso em 2020.

---

## O ESTUDO DOS GÊNEROS TEXTUAIS A PARTIR DA REFLEXÃO SOBRE O DIREITO À TERRA: uma experiência de ensino de língua com o PIBID no chão da escola

ANA GABRIELA COSTA LARA MEDEIROS<sup>1</sup>

<https://orcid.org/0009-0007-8961-2343>

[anagabrielacostalara@gmail.com](mailto:anagabrielacostalara@gmail.com)

### RESUMO

O presente texto é um relato de experiência no qual descrevemos e analisamos o estudo dos gêneros textuais a partir do projeto “Direito à terra: da literatura aos textos informativos e expositivos”, elaborado em conjunto com os alunos do PIBID-Letras e aplicado para os alunos do sexto ano de uma escola municipal de Juiz de Fora. A aplicação do projeto teve como objetivo central promover uma leitura crítica de gêneros textuais informativos e expositivos que tratavam do assunto “movimentos de luta pela terra” e de alguns desdobramentos relacionados a esses movimentos, tais como “o direito por uma alimentação saudável”. O projeto foi desenvolvido com base em alguns conceitos centrais de diferentes teorias de gêneros (na perspectiva sócio-retórica e sociointeracionista, mais especificamente). Neste relato, apresentaremos a descrição do projeto e de sua aplicação, bem como a contribuição e a formação dadas e recebidas pelos alunos bolsistas do PIBID em todo o processo. Além disso, apresentaremos também os resultados, que sugerem que atividades norteadas pela concepção de gênero podem efetivamente contribuir para o desenvolvimento de habilidades de leitura de texto e de mundo.

**Palavras-chave:** Gêneros textuais. Formação docente. Ensino de leitura.

### 1. APRESENTAÇÃO

O objetivo do trabalho aqui relatado foi desenvolver o ensino de leitura, por meio de projeto atrelado ao ensino de gêneros textuais. Nesse sentido, o trabalho mostrou-se relevante não apenas por desenvolver habilidades e competências leitoras dos alunos do sexto ano, mas também por possibilitar uma reflexão aos alunos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) sobre o que é ensinar leitura aos alunos do ensino básico.

Em 2023, fui selecionada para participar como professora supervisora do PIBID, programa coordenado pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) que tem como objetivo contribuir para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira. Embora os bolsistas tenham chegado efetivamente na escola em agosto de 2023, nossos encontros presenciais, na

---

<sup>1</sup> Professora efetiva da Rede Municipal de Juiz de Fora, doutoranda em Educação pela UFJF, mestra em Letras pela UFJF.

Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), sob orientação da Professora Doutora Andreia Rezende Garcia-Reis, coordenadora de área do PIBID-Letras – Língua Portuguesa, já aconteciam desde o mês de maio de 2023.

Nesses primeiros encontros do PIBID, objetivamos apresentar aos alunos bolsistas o contexto da escola para a qual foram designados, ambientá-los em relação às turmas que iriam trabalhar e esclarecê-los em relação às regras e às demandas do programa. Além disso, foi também nesses encontros que começamos a elaborar o projeto que iríamos desenvolver ao longo do segundo trimestre.

Nesse contexto, é importante dizer que o professor supervisor do PIBID tem papel fundamental na formação dos novos professores, possibilitando-lhes os entrelaçamentos entre teorias que trazem da formação acadêmica com as práticas de sala de aula. Oliveira e Magalhães (2023) esclarecem:

Nesse contexto, a superação da hierarquização dos conhecimentos se apresenta como um objetivo, visando a afirmar que os formadores de docentes são igualmente encontrados no âmbito universitário e entre os professores de educação básica. Reconhece-se que os saberes advindos dessas duas esferas desempenham um papel fundamental na profissionalização docente (Oliveira; Magalhães, 2023, p. 6).

Assim, embora já tivesse definido que trabalharíamos com projeto e qual seria o tema, saliento que o projeto se desenhou a partir de nossas reuniões do PIBID com participação efetiva dos bolsistas nas escolhas dos gêneros textuais, na curadoria de textos para as aulas, na elaboração das atividades linguístico-discursivas, na definição dos critérios avaliativos e no acompanhamento do desenvolvimento das atividades pelos alunos.

## **2. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA E DA TURMA**

A escola que recebeu os alunos do PIBID-Letras – edição 2023 – está situada no Bairro Bandeirantes, localizado na região nordeste de Juiz de Fora, e recebe atualmente cerca de 800 alunos, divididos entre Educação Infantil, Educação Fundamental Anos Iniciais e Anos Finais, além de uma turma multisseriada de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A escola possui boa infraestrutura com pátios, refeitório, quadra esportiva, parque para os estudantes da Educação Infantil e primeiros anos, sala multifuncional e sala de leitura. Dessa maneira, dispõe de bons espaços para que projetos educacionais se realizem. As turmas que participaram do projeto de escrita e leitura aqui relatado foram os três sextos anos: 601, 602 e 603. Em cada turma, havia cerca de 25 alunos com idades entre 10 e 12 anos.

Durante a aplicação do projeto, percebemos um bom envolvimento dos alunos e de seus familiares com as tarefas desenvolvidas tanto no espaço escolar quanto as desenvolvidas em casa. Isso nos garantiu que os principais objetivos traçados para o trabalho fossem alcançados.

### **3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), precisamos entender que o ensino de língua deve focar no uso da linguagem, no que tange a práticas de escuta, leitura e produção textuais orais e escritas, e na reflexão sobre a língua e a linguagem. Nesse sentido, Pompílio *et al.* (2000) ressaltam que “ensinar língua supõe ensinar diferentes gêneros; que não basta ensinar o código e o sistema de normas abstratas que regem a língua para que o estudante possa utilizá-la com maestria suficiente para tornar-se cidadão” (Pompílio *et al.*, 2000, p.96).

Assim, a aprendizagem da língua portuguesa precisa ser possibilitada a partir de enunciados produzidos em situações vivas, levando-se em consideração os contextos sócio-históricos de produção desses enunciados nas diferentes esferas da atividade humana. Nesse sentido, também lançamos mão do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) para a concepção de ensino de língua, uma vez que, para Bronckart (2009), o procedimento de análise de um texto deve partir das atividades sociais às atividades de linguagem. Desse modo, os fatos languageiros devem ser analisados em uma perspectiva descendente, na qual, primeiro, observam-se a dimensão ativa e a prática das condutas humanas e, depois, observam-se as condutas verbais.

Além disso, de acordo com a proposta sócio-retórica de Swales, o uso dos gêneros torna o ensino mais produtivo e proporciona aos alunos uma reflexão sobre a língua.

Nesse viés, as próprias escolhas dos gêneros a serem trabalhados em sala, bem como dos objetos textuais devem levar em consideração o caráter social da linguagem e dos próprios gêneros textuais.

#### **4. DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA**

Em maio de 2023, foi instalada a Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) que visava à investigação do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST). Como sabemos, as reuniões que aconteciam na Câmara dos Deputados, no Distrito Federal, geravam discursos enviesados que, muitas vezes, eram usados por políticos de direita e de extrema-direita para disseminarem, nas redes sociais e em grupos de *WhatsApp*, posicionamentos contrários ao MST. Por algumas vezes, ouvi, em sala de aula, discursos que se mostravam contrários ao movimento, como se estivéssemos tratando de um movimento terrorista de “invasão” à terra de “pessoas de bem”. Percebi, como professora de língua portuguesa, a necessidade de refletir com meus alunos a respeito desses discursos vindos claramente de grupos hegemônicos e reproduzidos por filhos de trabalhadores em um contexto micro social que é escola pública.

Nesse sentido, em nossas primeiras reuniões do PIBID-Letras, na sala do Núcleo Fale<sup>1</sup>, da UFJF, delimitamos para nossos alunos bolsistas que o ensino de língua portuguesa dar-se-ia sob a perspectiva do ISD e da Teoria dos Gêneros textuais e estaria ligado à temática do direito à terra, tendo em vista que, nas palavras de Aníbal Ponce, uma educação que se diz neutra tem como finalidade “subtrair a criança da verdadeira realidade social: a realidade das lutas de classe e da exploração capitalista; capciosa “neutralidade escolar” que, durante muito tempo, serviu à burguesia para dissimular melhor os seus fundamentos, e defender, assim os seus interesses” (Ponce, 1995).

---

<sup>1</sup> Núcleo de Formação de Professores, Alfabetização, Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Juiz de Fora, situado na Faculdade de Educação.

A delimitação e a sistematização posterior do projeto foram feitas inteiramente com a participação dos alunos bolsistas do PIBID. A seguir, apresento um quadro com a organização cronológica dos gêneros textuais desenvolvidos ao longo do trimestre:

QUADRO 1 – Organização dos gêneros textuais desenvolvidos no segundo trimestre de 2023.

Gêneros da narrativa ficcional e não ficcional	<ul style="list-style-type: none"><li>• Conto</li><li>• Reportagem</li></ul>
Gêneros da exposição	<ul style="list-style-type: none"><li>• Rótulos de produtos alimentícios</li></ul>
Gêneros da argumentação	<ul style="list-style-type: none"><li>• Propaganda de alimentos</li><li>• Manifesto</li></ul>

Fonte: Elaboração da autora (2023).

Como nosso projeto se constituiu a partir da aplicação de várias sequências didáticas que foram trabalhadas ao longo de todo o segundo semestre letivo, selecionamos apenas três das atividades propostas para exemplificação do trabalho desenvolvido.

O texto motivador que selecionamos para a apresentação do projeto aos alunos foi o conto “De quanta terra precisa um homem”, de Liev Tolstói. A leitura do texto foi toda feita em sala de aula, em rodas de leitura e conversa sobre o que havíamos lido naquele tempo de aula.

Atrelada à leitura do conto, os alunos produziram uma releitura da obra usando a técnica do desenho em carvão. Paulo Freire (2014) afirma que os atos de criação, recriação e decisão do homem dinamizam o mundo a partir das relações que ele estabelece com a realidade por estar com ela e por estar nela. Nesse sentido, podemos dizer que a releitura de uma obra de arte, seja ela qual for, confere ao sujeito fazedor da recriação também uma humanização, uma vez que ele ali se projeta enquanto indivíduo.

Os alunos bolsistas do PIBID propuseram que a temática também abarcasse as questões alimentares, tendo em vista que, assim, a questão do direito à terra se tornaria mais próximo das crianças. Dessa forma, iniciamos um trabalho de leitura dos rótulos de embalagens dos alimentos que nossas crianças tinham em suas casas. A orientação foi que os alunos trouxessem de suas casas embalagens de alimentos variados. No segundo momento, analisamos as informações contidas nos rótulos: lista de ingredientes, informações nutricionais e prazo de validade. Nossa intenção era que

os alunos fossem capazes de fazer uma leitura crítica, relacionando essas informações com a parte frontal das embalagens, que apresenta, por sua vez, um caráter propagandístico, muitas vezes, incoerente com as informações nutricionais.

Perceberam, desse modo, linguagem e intenção propagandísticas presentes nessas embalagens, numa tentativa de convencer o consumidor a comprar o produto, mesmo que este não seja saudável.

O último gênero textual que trabalhamos foi o manifesto, primeiro fazendo uma associação às manifestações populares para o estudo do conceito da palavra. Estudamos os objetivos comunicativos do gênero, suas características formais e de produção, além de seus aspectos linguístico-discursivos. Por fim, os alunos produziram os seus manifestos que circularam em alguns espaços da escola. Um grupo de alunos, por exemplo, direcionou o seu manifesto à própria escola, posicionando-se contra a falta de orientação e de regra da escola em relação à merenda que os alunos levam de casa. O que eles reivindicavam era que a escola estipulasse quais alimentos poderiam ser levados para a escola e que fizesse campanhas para conscientizar os alunos, por exemplo:

*Alimentação saudável na escola*

*Nós, alunos da Escola Fernão Dias Paes, da turma 601, nos dirigimos à diretora da escola para nos manifestarmos contra a falta de regras para as merendas que os alunos trazem de casa, contribuindo para a insegurança alimentar.*

*Primeiramente, muitos alunos trazem para comer na escola lanches não saudáveis, como refrigerante, salgadinhos, balas e doces. Esses alimentos, além de estarem cheios de substâncias químicas como conservantes e corantes, estão cheios de sódio e açúcar. Insegurança alimentar não é só quando a pessoa não come, é também quando se alimenta mal.*

*Se as crianças continuarem se alimentando mal, não vão aprender direito. Por isso, a diretora precisa colocar uma regra da merenda e enviar para as famílias. Precisa também conscientizar os alunos para que eles tragam merenda saudável ou merendem na escola. A merenda da escola é saudável.*

*Alunos da 601.*

## **5. AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS**

A aplicação de um projeto de leitura, para além de trazer conhecimento a respeito da estrutura formal dos gêneros e dos aspectos linguísticos usados na

construção dos textos, deve ter compromisso com o desenvolvimento da capacidade crítica do aluno frente aos diversos textos que permeiam a sua vida.

Pudemos constatar que, a partir das atividades produzidas, os alunos claramente demonstraram estar melhor preparados para ler e compreender diferentes gêneros textuais.

Além disso, também aprendemos os bolsistas do PIBID e eu, que, em cada atividade proposta e produzida, nos foi possibilitado repensar o projeto e nossa prática, observando nossos roteiros e voltando neles para propor mudanças necessárias, evidenciando o trabalho dialógico do docente.

Enfim, é preciso pensar o chão da escola também como um espaço de formação docente e de formação continuada. Os diálogos surgidos do encontro do professor supervisor com os alunos bolsistas do PIBID são capazes de trazer novas configurações para o agir docente do professor mediante atualizações da literatura e das teorias acadêmicas e são capazes ainda de proporcionar aos alunos de licenciatura a prática do trabalho docente.

## **6. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Consideramos que a escola deve ser o lugar de ensinar, antes de tudo, a pensar. Nesse sentido, a escola, de acordo com Nóvoa (2022), “precisa do esforço analítico, mas também da pulsão criadora, precisa da capacidade de ler, e da vontade de escrever” (Nóvoa, 2022, p.18). Assim, ao final do segundo semestre de 2023, nossos alunos leram diversos textos, entraram em contato com diferentes gêneros textuais e produziram diversos outros textos. Nesse processo de aprendizagem, procuramos sobretudo mostrar-lhes que aquilo que estava sendo discutido em sala de aula dialogava com suas vidas fora da escola: com a mídia, com as redes sociais, com os alimentos consumidos por eles em casa.

## **REFERÊNCIAS**

BRONCKART, J.P. **Atividade de linguagem, textos e discurso: por um interacionismo sociodiscursivo**. Tradução Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2009.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

NÓVOA, A. **Escolas e professores**: proteger, transformar, valorizar. Colaboração de Yara Alvim. Salvador SEC/IAT, 2022.

OLIVEIRA, D.A.de J.; MAGALHÃES, T. G. Os ditos e não-ditos sobre o papel do preceptor do Programa Residência Pedagógica. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 16, n. 00, e023015, 2023. e-ISSN: 1982-8632. DOI: <https://doi.org/10.26843/ae.v16i00.1194>.

POMPÍLIO, B. W. *et al.* Os PCNS: Uma experiência de Formação de Professores do Ensino Fundamental. IN: ROJO, R. **A Prática de Linguagem em Sala de Aula: Praticando os PCNs**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000, p. 93-126.

PONCE, A. **Educação e Luta de Classes**. Tradução de José Severo de Camargo Pereira. 14. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

---

## SEQUÊNCIA DIDÁTICA RESENHA CRÍTICA: valorização da pessoa idosa

**ROBERTA GRAZIELLA TAVELA<sup>1</sup>**  
<https://orcid.org/0009-0001-7474-7700>  
[robertatavela494@gmail.com](mailto:robertatavela494@gmail.com)

### RESUMO

Este relato de experiência tem o objetivo de apresentar o trabalho com a sequência didática “Resenha crítica: valorização da pessoa idosa”, aplicada nas turmas de EJA de idosos do CEM. A partir do projeto de valorização do idoso e da denúncia do etarismo, o gênero resenha crítica é trabalhado como uma adaptação do conceito de sequência didática nos termos de Dolz e Schneuwly, (2004). Atividades culturais tais como, assistir a filmes e participar de um “café com dança” motivaram o trabalho do gênero resenha crítica, cuja seleção tem o objetivo de desenvolver a capacidade de descrever e analisar eventos e artefatos culturais, bem como melhorar o nível de letramento dos alunos da EJA de idosos a partir de atividades de leitura, escrita e análise linguística. O trabalho com a sequência “Resenha crítica: valorização da pessoa idosa” foi muito fecundo, o que se comprova com a produção final da sequência didática, a revista “CineCEM”, que traz as resenhas do vídeo “Nossas experiências: segredos de uma vida feliz em qualquer idade” assinadas pelos alunos da EJA de Idosos. Concluímos, portanto, que a sequência didática é muito eficaz para o trabalho com língua portuguesa, pois permite que leitura, escrita e análise linguística sejam compreendidas pelo aluno de forma integrada.

**Palavras-chave:** EJA idosos. Sequência didática. Resenha crítica.

### 1. APRESENTAÇÃO

A sequência didática “Resenha crítica: valorização da pessoa idosa” tem o objetivo de melhorar o nível de letramento dos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) a partir das seguintes competências gerais da educação básica (MEC, 2018): competência 1: conhecimento; competência 3: repertório cultural; competência 6: trabalho e projeto de vida; e competência 7: argumentação.

Esse trabalho também propõe desenvolver as seguintes competências específicas de língua portuguesa propostas pela BNCC para o ensino fundamental (2018, p. 87): “apropriar-se da linguagem escrita (...)”; “ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, fluência e criticidade (...)”; “envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais (...)” a partir dos

---

<sup>1</sup>Vínculo institucional: PIBID. Mestre em Linguística pela UFJF e professora efetiva do Estado de Minas Gerais e da Prefeitura de Juiz de Fora. E-mail: [robertatavela494@gmail.com](mailto:robertatavela494@gmail.com)

seguintes conteúdos de língua portuguesa, que serão trabalhados na sequência didática: os aspectos discursivos e gramaticais da resenha crítica.

Os aspectos discursivos levam em conta o conceito, as características e a estrutura do gênero. Já os aspectos gramaticais tratam da função de adjetivos e advérbios na resenha (avaliação), dos modalizadores (como fazer uma crítica negativa sem ser ofensivo), do uso de 3ª pessoa (para impessoalizar o texto) e do tempo verbal (presente do indicativo).

## **2. CONTEXTO EM QUE OCORRE A AÇÃO**

As experiências relatadas neste trabalho foram desenvolvidas no Centro de Educação Geraldo Moutinho (CEM), disciplina de Língua Portuguesa, na vigência do PIBID no ano de 2023, nas turmas de EJA de idosos das fases V, VI e VII/VIII (bisseriada). A escola abarca uma grande diversidade de público: pessoas idosas, adolescentes, pessoas com deficiências físicas, visuais, auditivas e intelectuais. Além da EJA, a escola oferece o ensino regular e cursos diversos para um público de maioria negra e de baixa renda.

Nas turmas em que atuamos, a maioria dos alunos é de mulheres idosas, negras e periféricas. Além disso, há também pessoas com deficiências intelectuais, físicas e auditivas. Por essa razão, buscamos valorizar suas experiências ao propor sequências didáticas que tematizam a valorização da negritude, da mulher, da pessoa com deficiência e da pessoa idosa, no intuito de resgatar a dignidade, autoestima e cidadania dessas pessoas.

A sequência didática “Resenha crítica: valorização da pessoa idosa” foi aplicada por cerca de dois meses, de agosto a outubro de 2023. Os alunos idosos têm um perfil bem específico, são muito interessados, esforçados e gentis. Não há nas turmas, qualquer episódio de indisciplina. Não obstante tantos pontos positivos, existem algumas dificuldades que precisam ser superadas no aprendizado. A maioria parou de estudar há muito tempo, alguns não são completamente alfabetizados e os que são, têm uma baixa proficiência em leitura e escrita, além da memória, que muitas vezes falha. É muito comum que eles esqueçam o nome do professor, da disciplina e o próprio conteúdo. Estratégias como escrever sempre o nome do professor e da

disciplina no quadro e revisar o conteúdo do dia anterior solucionam ou minimizam o problema.

Tivemos a necessidade de adaptar a sequência didática para alguns alunos com necessidades especiais. Nesses casos, sob orientação da professora, os estagiários do PIBID produziram essas atividades.

### **3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

As aulas de língua portuguesa foram baseadas na adaptação para a EJA de idosos, da proposta teórico-metodológica da sequência didática, que é “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.” (Dolz e Schneuwly, 2004, p. 97).

De acordo com Dolz e Schneuwly (2004) a sequência didática é composta de quatro etapas: apresentação da situação, primeira produção, módulos e produção final.

A “apresentação da situação” explicita a situação de comunicação a ser trabalhada e propõe uma primeira produção de texto. Essa fase visa expor aos alunos um projeto de comunicação que será realizado ‘verdadeiramente’ na produção final (Dolz e Schneuwly, 2004, p. 99).

Os módulos são apresentados depois da análise da produção inicial. O professor identifica os problemas mais recorrentes no texto e propõe módulos com atividades que buscam superar esses problemas.

A produção final encerra a sequência didática, que dá ao aluno a possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos (Dolz e Schneuwly, 2004, p. 99).

### **4. DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA**

A sequência didática “Resenha crítica: valorização da pessoa idosa” se inicia com a apresentação do Filme “Gilda”, de 1946. O longa foi escolhido, porque foi mencionado em um dos textos modelares de relato de experiência na sequência didática anterior “Valorização da pessoa idosa: Relato de experiência”.

“Gilda”, que tem 150 minutos, foi apresentado para as turmas em 4 aulas. Depois de assistir ao filme, fizemos uma roda de conversa para que todos pudessem

comentar a respeito. Muitos alunos tiveram dificuldade em entender o enredo do filme. Disseram ter gostado dos atores e atrizes, do figurino, mas revelaram impaciência em assistir ao filme, pois a maioria não tinha esse hábito. Alguns revelaram ter sido essa a primeira vez que assistiram a um filme. À medida que a professora foi resumindo a história, os alunos foram entendendo melhor o enredo. O que mais chamou a atenção dos estudantes foi a postura da personagem principal, que se mostrava bem à frente de seu tempo. A questão do papel da mulher naquela época, comparado ao de hoje, foi um dos aspectos mais discutidos.

Em seguida, foram propostas atividades relativas ao enredo e às personagens do filme, com o objetivo de relembrar e esclarecer pontos da narrativa que ainda fossem duvidosos. Uma dificuldade adicional para os alunos foi o uso de nomes em inglês.

O próximo passo foi a adaptação da “apresentação da situação”, de acordo com Dolz e Schneuwly (2004). Não propusemos a produção do gênero, pois os alunos desconheciam por completo a resenha crítica, dado seu baixo nível de letramento. Eles não tinham o hábito nem de assistir a filmes, muito menos ler críticas sobre eles. Então, apresentamos um modelo do gênero. A partir da resenha crítica de Roberto Honorato retirada do site Plano Crítico, apresentamos os aspectos discursivos do gênero, tais quais: conceito e situação de produção (autor, destinatário, tema, circulação do texto, momento de produção e objetivo do autor).

Em seguida, promovemos uma atividade cultural na escola que foi o “Café com Dança do CEM”. O evento contou com a participação da professora de Fit Dance idosa Edna Aparecida. Primeiro ela participou de uma roda de conversa sobre “valorização da pessoa idosa” em que contou suas experiências de vida e os alunos interagiram fazendo perguntas e contando suas próprias experiências. Em seguida, Edna deu uma aula de Fit Dance em que todos dançaram bastante e por último, foi servido o café da tarde compartilhado.

O evento foi pensado com os objetivos de trocar experiências sobre o papel do idoso em nossa sociedade, de valorizar essas experiências, de trazer um momento de entretenimento para os alunos e claro, dar azo a uma situação de produção de texto, já que os alunos deveriam produzir uma resenha crítica sobre o evento.

Depois da primeira produção, percebemos as dificuldades que os alunos tinham nesse tipo de texto e apresentamos 3 módulos para saná-las. O módulo 1 focava na organização das informações para evitar repeti-las; o módulo 2 mostrava como usar adjetivos e advérbios para dar opinião; e o módulo 3 versava sobre a impessoalização do texto.

Concluídos todos os módulos, pedimos aos alunos que reescrevessem seus textos. Percebemos uma melhora significativa nas resenhas.

Em seguida, propusemos a produção final. Os alunos assistiram à exibição do filme “Nossas experiências: segredos de uma vida feliz em qualquer idade” e fizeram uma resenha crítica. O vídeo em questão foi a produção final da sequência didática anterior. A partir dos relatos de experiências escritos pelos alunos, os estagiários do PIBID, com a orientação desta professora, produziram 3 vídeos. Um de cada turma. O evento era importante, pois eles assistiriam pela primeira vez, como ficou o trabalho. Depois de se encantarem com a participação de cada um no curta, os alunos puderam comentar o vídeo em uma roda de conversa. Em seguida, foram orientados a fazer uma resenha crítica para a revista “CineCEM”.

Depois que os textos foram produzidos, houve mais um momento de reescrita e os trabalhos foram concluídos. A revista foi a produção final da sequência didática.

## **5. AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS**

Os resultados foram excelentes, pois todos os objetivos propostos para esta sequência didática foram cumpridos. É bastante evidente a melhora dos textos ao compararmos a primeira produção e a produção final.

A seguir, a primeira produção da aluna Cleuza:

*Bom dia!*

*Quero falar sobre o vídeo que eu participei. Foi muito bom. Queria agradecer à professora Roberta por ter feito isso por nós. Tomara que tenha outros desse.*

Percebemos que a aluna ainda não tinha entendido a intenção discursiva de uma resenha. Ela estava reproduzindo uma espécie de diálogo em que agradece à

professora por ter produzido o vídeo. Sua produção final, no entanto, mostra que ela consegue compreender a proposta discursiva de uma resenha crítica:

*O vídeo ficou ótimo! Foi muito bom ter participado. Excelente ver os colegas contando suas experiências.*

A aluna tem muitas dificuldades na escrita. Na reescrita, mostramos a ela os erros de ortografia e de pontuação, mas apesar disso, ela conseguiu dar sua opinião sobre o vídeo e sobre sua participação.

Para finalizar, analisamos duas versões do texto de Maria de Lourdes. Percebemos que na primeira escrita, ela usa com frequência a 1ª pessoa e as informações são apresentadas de forma desorganizada, e há repetição da palavra evento, o que gera um problema de coesão.

*Aconteceu um evento chamado “Café com Dança” no CEM. O evento nos trouxe conhecimento e a verdadeira história de vida da palestrante, que mostrou para todos nós que tudo podemos com a nossa boa vontade e perseverança, sem jamais desistir de nossos sonhos e objetivos.*

*O evento foi dia 12 de setembro e teve como convidada Edna Aparecida.*

*Depois da palestra, tivemos dança e um lanche delicioso, todos se divertiram. Foi um dia alegre para todos. O evento foi muito gratificante, porque conhecemos o verdadeiro sentido da vida através do testemunho da palestrante que nos brindou com uma tarde alegre e ensinou a todos a magia da dança.*

Na versão final, os problemas mencionados são sanados:

*O “Café com Dança”, com a convidada Edna Aparecida, foi realizado no CEM, no dia 12 de setembro.*

*O evento nos trouxe conhecimento e a verdadeira história de vida da palestrante, que mostrou para todos nós que tudo podemos com a nossa boa vontade e perseverança, sem jamais desistir de nossos sonhos e objetivos.*

*Depois, tivemos dança e um lanche delicioso, todos se divertiram. Foi um dia alegre para todos. O evento foi muito gratificante, porque conhecemos o verdadeiro sentido da vida através do testemunho da palestrante que nos brindou com uma tarde alegre e ensinou a todos a magia da dança.*

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento desta sequência didática foi muito importante para todos os envolvidos: os alunos, a professora e os estagiários do PIBID. Foi possível perceber como os textos melhoraram desde a primeira produção até a última. Além do aspecto pedagógico, percebemos também a satisfação pessoal dos alunos em terem participado dos vídeos e da revista. Eles se sentiram valorizados, o que era um dos objetivos da sequência didática. Podemos perceber essa satisfação nas próprias resenhas do “Café com Dança” e do vídeo “Nossas experiências: segredos de uma vida feliz em qualquer idade”. Ao serem apresentados à revista impressa, eles também demonstraram muita alegria.

Para os estagiários do PIBID foi um desafio, pois tiveram que estudar e pesquisar formas de adaptar a sequência para os alunos com necessidades especiais.

Para mim, é muito estimulante o sucesso pedagógico, mas há algo ainda mais gratificante pessoal e profissionalmente, que é perceber que essas pessoas, muitas vezes discriminadas ou invisibilizadas na sociedade, se sentem valorizadas em nossa escola. Uma escola verdadeiramente inclusiva é o que desejamos ao propor tais trabalhos. Foi o que percebemos nas resenhas. Algumas eram mais elaboradas que outras, mas todos foram capazes de produzi-las, portanto, encerramos com trechos das resenhas publicadas na revista “CineCEM”:

*(...) apesar da idade, somos capazes de mostrar o nosso potencial” (Maria de Lourdes, 2023)*

*Incrível me ver pela primeira vez falando em uma tela. Sempre tive essa vontade. Essa experiência não tem preço, foi nota 10. Ainda estou sem palavras.” (Maria José da Silva Oliveira, 2023);*

*Gravar o vídeo foi uma experiência única na minha vida, porque me senti muito importante” (Maria Aparecida Silva)*

*(...) Fiquei feliz de me ver na tela e me senti como gente grande (...)” (José Correia)*

## REFERÊNCIAS

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

DOLZ, Joaquim et al. **Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado de Letras, p. 95-128, 2004.

**GILDA.** Direção de Charles Vidor. Estados Unidos: Columbia Pictures, 1946.

MACHADO, Anna Raquel et al. **Resenha.** São Paulo: Parábola, 2004.

HONORATO, Roberto. Crítica/Gilda. **Plano Crítico.** 2017. Disponível em: <https://www.planocritico.com/critica-gilda/>. Acesso em: 15 jul. 2023.

---

## APLICAÇÃO DE QUIZ EM ETAPAS COMO RECURSO DIDÁTICO PARA O ENSINO DE ESTEQUIOMETRIA

**GABRIELA DE ASSIS SANTOS<sup>1</sup>**

<https://orcid.org/0009-0006-4679-3810>  
[gabrielaassis.santos@estudante.ufjf.br](mailto:gabrielaassis.santos@estudante.ufjf.br)

**GUSTAVO SOARES MARQUES<sup>2</sup>**

<https://orcid.org/0009-0002-8086-6148>  
[gustavosm01@hotmail.com](mailto:gustavosm01@hotmail.com)

**WANESSA DE OLIVEIRA CARRARA<sup>3</sup>**

<https://orcid.org/0009-0004-4219-6897>  
[wanessa.carrara@estudante.ufjf.br](mailto:wanessa.carrara@estudante.ufjf.br)

**ANDRÉIA FRANCISCO AFONSO<sup>4</sup>**

<https://orcid.org/0000-0002-0107-2490>  
[andreia.afonso@ufjf.br](mailto:andreia.afonso@ufjf.br)

### RESUMO

Este relato tem como objetivo apresentar o processo de elaboração e aplicação de um *Quiz* sobre estequiometria, por três bolsistas de iniciação à docência do Subprojeto Química, integrante do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, da Universidade Federal de Juiz de Fora. A escolha do assunto se deu diante da identificação da dificuldade dos estudantes de uma turma da segunda série do Ensino Médio, de uma escola estadual parceira do Subprojeto Química, que contava com 30 estudantes. Durante o acompanhamento da turma, os bolsistas identificaram dificuldades durante a aprendizagem do conceito. Diante do perfil competitivo da turma, os futuros docentes desenvolveram um jogo na forma de questões, que envolviam situações-problema, que deveriam ser respondidas, em grupo, em uma sequência gradativa. Antes de iniciar o jogo, os bolsistas apresentaram as regras por meio de slides. Em seguida, deram início à leitura das questões, cujas respostas foram dadas pelos grupos, levantando-se plaquinhas, as quais continham as letras A, B ou C, que eram as alternativas. Dessa forma, a turma participou de todas as etapas da atividade, tornando-se protagonista durante a aula. Após cada resposta dada pelos grupos, os bolsistas explicaram o conteúdo referente às questões. Ao final da atividade, os estudantes manifestaram que o recurso auxiliou na aprendizagem, uma vez que despertou o interesse pela aula.

**Palavras-chave:** Química. Estequiometria. *Quiz*.

---

<sup>1</sup>Bolsista de iniciação à docência. Subprojeto Química. Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, Minas Gerais (MG), Brasil.

<sup>2</sup>Bolsista de iniciação à docência. Subprojeto Química. Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, Minas Gerais (MG), Brasil.

<sup>3</sup>Bolsista de iniciação à docência. Subprojeto Química. Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, Minas Gerais (MG), Brasil.

<sup>4</sup>Licenciada em Ciências Biológicas e em Química. Mestre em Ciências Biológicas e Doutora em Ciências. Professora Adjunta do Departamento de Química da Universidade Federal de Juiz de Fora, do Programa de Pós-Graduação em Química, do Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Básica e do Curso de Especialização em Ensino de Ciências e Matemática nos Anos Iniciais.

## 1. APRESENTAÇÃO

Esse relato tem como objetivo apresentar a elaboração e aplicação de um *Quiz*, como recurso didático, para o ensino de estequiometria, no âmbito do Subprojeto Química, integrante do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). A escolha dessa temática, estequiometria, se apoiou no trabalho realizado por Carvalho e Afonso (2023), no qual os autores afirmam que a estequiometria é um dos conteúdos químicos que os estudantes mais apresentam dificuldade durante o processo de aprendizagem.

Os motivos dessa dificuldade podem ser diversos, mas, entre eles, podemos destacar: a necessidade de realizar operações matemáticas, de relacionar a estequiometria a outros conceitos e a necessária transição entre os níveis macroscópico, submicroscópico e simbólico (Carvalho; Afonso, 2023; Melo; Silva, 2019).

Essas dificuldades precisam ser sanadas, uma vez que Mendes, Santana e Pessoa Júnior (2015) consideram a estequiometria como um conceito elementar para a compreensão da diferença entre a Química qualitativa e a quantitativa. Dessa forma, torna-se necessário que os estudantes do Ensino Médio construam esse conhecimento para avançar em outros mais complexos.

A partir do exposto e nos alinhando a proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual afirma que, para que os estudantes aprofundem e ampliem suas reflexões a respeito dos contextos de produção e aplicação do conhecimento científico e tecnológico, pode-se fazer uso de situações-problema (Brasil, 2018). Essas situações-problema envolvem investigação, pesquisa e argumentação, aspectos também mencionados pela BNCC e considerados como essenciais no processo de aprendizagem de Ciências da Natureza e suas Tecnologias.

Nessa perspectiva, a utilização de recursos didáticos que coloque o estudante mais ativo durante as aulas, incentivando-o e estimulando-o à resolução de problemas pode ser um meio para alcançar os objetivos propostos para as aulas de Química, indo ao encontro das afirmações de Lima (2012, p. 98): “Para se tornar efetivo, o ensino de Química deve ser problematizador, desafiador e estimulador, de maneira que seu objetivo seja o de conduzir o estudante à construção do saber científico”.

Partindo desses estudos, será apresentado um *Quiz*, que de acordo com Vargas e Ahlert (2017, p. 2):

O uso de quizzes e jogos em formato de gincana são uma forma interativa de aprofundar, consolidar, reforçar e principalmente avaliar a aprendizagem do estudante. Seu principal objetivo é incentivar os estudantes a pensarem, pesquisarem, refletirem e discutirem os conteúdos e conceitos passados em sala de aula, através de questões de ordem teóricas e práticas.

Dessa forma, o referido recurso didático foi planejado de modo a expor os estudantes a problemas que envolvam cálculos estequiométricos para, assim, buscar sanar as dificuldades relacionadas a estequiometria.

## **2. CONTEXTO EM QUE OCORRE A AÇÃO**

O *Quiz* foi planejado, elaborado e aplicado por três bolsistas de iniciação à docência do Subprojeto Química em uma turma da segunda série do Ensino Médio, com 30 estudantes, de uma das escolas estaduais, parceira do Pibid.

O planejamento teve início a partir da observação e acompanhamento das turmas, por meio das quais, os futuros docentes puderam identificar dificuldades na compreensão de estequiometria. Dessa forma, vale ressaltar a importância desses momentos - observação e acompanhamento das turmas -, uma vez que são eles que auxiliam no delineamento dos perfis dos estudantes e no (re)direcionamento dos objetivos propostos, inicialmente, para o componente curricular.

O perfil da turma era competitivo, característica identificada em outras atividades realizadas com os mesmos estudantes. Por isso, os bolsistas de iniciação à docência pensaram em propor um jogo, uma vez que, de acordo com Vargas e Ahlert (2017), o uso desses recursos pode tornar o ambiente agradável e divertido, e os estudantes tornam-se mais ativos, além de fortalecer o trabalho e a comunicação em grupo, por se tratar de uma competição.

## **3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

O *Quiz* está alinhado a uma proposta de metodologia diferenciada, na qual os estudantes participam em todas as etapas da atividade. Essa proposta se contrapõe

às aulas com abordagem denominadas tradicionais, nas quais os estudantes são meros receptores de informações e, por isso, tornam-se passivos durante todo o processo de aprendizagem (Santos, 2005), o que pouco (ou nada) contribui para a construção do conhecimento.

Além disso, um dos objetivos do Pibid é

V - inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem (CAPES, 2024, s/p)<sup>5</sup>.

Nesse sentido, ressaltamos a importância do PIBID na formação inicial dos bolsistas de iniciação à docência, ao possibilitar, por exemplo, experiências de planejamento de aulas, momento esse que se relaciona o perfil da turma, com a metodologia da aula, os recursos a serem utilizados e as formas de avaliar a aprendizagem dos estudantes.

No caso do perfil da turma, participante desse relato, identificamos a competitividade e, assim, selecionamos um jogo na forma de *Quiz* para dessa forma, nos aproximarmos dos estudantes e despertarmos a sua atenção e motivação para a aula de Química, características desse recurso didático (Vargas; Ahlert, 2017).

A seleção do jogo também se apoiou na definição de *Quiz*, dada por Schneider et al. (2020), uma vez que para eles, “este é um jogo de perguntas com o objetivo de avaliar o conhecimento das pessoas participantes, em grupo ou individualmente, que devem acertar o máximo de respostas” (p. 2) e, portanto, promovem um ambiente dinâmico, o desenvolvimento do raciocínio e diversão durante a construção do conhecimento (Souza et al., 2017).

#### **4. DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA**

Inicialmente, os bolsistas de iniciação à docência, com a finalidade de facilitar a compreensão dos alunos durante o processo de aprendizagem de estequiometria,

---

<sup>5</sup> Portaria CAPES n.º 90 de 25 de março de 2024. Disponível em: <http://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detallar?idAtoAdmElastic=14542#anchor>. Acesso em: 18 abr. 2024.

elaboraram 11 slides, para explicar a proposta do *Quiz*. Em seguida, os estudantes foram organizados em cinco grupos, com 6 estudantes cada um, os quais receberam três plaquinhas, cada uma contendo as letras: A, B e C.

O *Quiz* continha três questões na forma de situações-problema, com três possíveis respostas (alternativas A, B e C), sobre estequiometria que deveriam ser respondidas pelos grupos por meio das plaquinhas, dentro de um tempo determinado. As questões foram elaboradas em uma sequência previamente pensada pelos bolsistas, seguindo uma ordem, ou seja, a questão a ser respondida dependia da resposta anterior, criando uma linha de raciocínio que poderia ser utilizada em outras questões de mesmo tema, desafiando-os a buscarem a solução, o que vai ao encontro das orientações da BNCC (Brasil, 2018).

A primeira questão foi introdutória, para relembrar o conceito proposto por Lavoisier, de que na natureza nada se perde nem se cria, tudo se transforma, para que os alunos compreendessem que a quantidade de matéria presente no reagente é a mesma do produto. Por isso, a primeira questão do *Quiz* consistia no balanceamento correto de uma equação química, de oxidação da glicose na presença de oxigênio, formando gás carbônico e água.

Na segunda questão, os estudantes tinham que calcular a massa molar, com auxílio da tabela periódica, de todos os reagentes e produtos da equação da primeira questão, observando que a massa total do reagente e dos produtos deveria ser igual.

Com a equação química, corretamente, balanceada e as massas molares calculadas, a dificuldade de resolução das questões aumentou gradativamente. Assim, a terceira questão foi a aplicação das relações estequiométricas entre as espécies químicas presentes no reagente.

Após cada resposta, os bolsistas explicavam as questões, justificando o porquê das alternativas estarem corretas ou não. A cada acerto, o grupo pontuava e cada membro recebia um pirulito como prêmio. O objetivo do *Quiz* não era apenas aplicar questões que os alunos pudessem resolver, mas sim aprender enquanto participavam da atividade (Vargas; Ahlert, 2017).

## 5. AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS

Ao final da aula, os bolsistas promoveram uma discussão sobre a dinâmica para conhecer a opinião dos alunos sobre o *Quiz*, além de verificar a contribuição desse recurso didático para a aprendizagem de estequiometria. Por meio do diálogo, os futuros docentes puderam verificar se os objetivos foram alcançados plenamente ou não.

Além disso, os bolsistas de iniciação à docência anotaram, em seus diários de bordo, os avanços/aprendizagens dos estudantes e os aspectos que ainda consistiram em dificuldades, ao longo do desenvolvimento da atividade. Os aspectos que ainda consideravam obstáculos para a compreensão de estequiometria foram discutidos, havendo a necessidade de retomá-los nas aulas posteriores.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do *feedback* dos alunos, verificamos que a atividade atingiu o objetivo proposto, uma vez que observamos uma interação efetiva dos alunos, que demonstraram interesse durante a participação no *Quiz*, ou seja, mostraram-se motivados para responder às questões de forma correta.

Além disso, durante a discussão sobre a dinâmica, muitos deles verbalizaram que o entendimento do conteúdo foi facilitado com o *Quiz*, especialmente, pelas explicações dos bolsistas, após a tentativa de resolução de cada questão. Logo, eles demonstraram empenho para compreender a estequiometria em sua amplitude: conceito e cálculos estequiométricos.

Sendo assim, ficou evidente que o uso de recursos didáticos que busquem desenvolver a participação dos estudantes durante a aula, contribui, efetivamente, para um ensino e uma aprendizagem de Química mais efetivos.

## REFERÊNCIAS

CARVALHO, Vinícius da Silva; AFONSO, Andréia Francisco. O uso da psicometria para avaliar procedimentos matemáticos em um item da prova de Ciências da Natureza e suas Tecnologias do Enem 2015: implicações para o ensino de Química. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, v.15, n.11, p. 14024-14043, 2023.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Pibid- Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. Disponível em:

---

<https://www.gov.br/capes/pt-br/acao-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid> Acesso em 18 abr. 2024.

LIMA, José Ossian Gadelha. Perspectivas de novas metodologias no Ensino de Química. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 12, n. 136, p. 95-101, 2012.

MELO, Mayara Soares de; SILVA, Roberto Ribeiro da. Os três níveis do conhecimento químico: dificuldades dos alunos na transição entre o macro, o submicro e o representacional. **Revista Exitus**, v. 9, n. 5, p. 301-330, 2019.

MENDES, Abinadabis; SANTANA, Genilson; PESSOA JÚNIOR, Erasmo. O uso do software PhET como ferramenta para o ensino de balanceamento de reação química. **Revista Areté**, v.8, n.16, p.52-60, 2015.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

SANTOS, Roberto Vatan dos. Abordagens do processo de ensino e aprendizagem. **Integração**, n. 40, p.19-31, 2005.

SCHNEIDER, Camille; FREIRE, Emilly Silva; VASCONCELOS, Lea Dias Pimentel Gomes; SILVA, Cristiana Ferreira da; FERREIRA, Paulo Jorge de Oliveira. **A construção de um Quiz para o ensino-aprendizagem da metodologia da pesquisa**: um relato de experiência. CONEXÃO UNIFAMETRO. XVI SEMANA ACADÊMICA, 2020, p.1-7. Disponível em: [https://doity.com.br/media/doity/submissoes/artigo-b4c756dc1829721fe65e4d9cb097f4ab19e4c239-segundo\\_arquivo.pdf](https://doity.com.br/media/doity/submissoes/artigo-b4c756dc1829721fe65e4d9cb097f4ab19e4c239-segundo_arquivo.pdf) Acesso em 18 abr. 2024.

SOUZA, Henrique Pasinato de; COL, Natália Dallavechia de; PASINATO, Grasiela; AZEVEDO FILHO, Wilson Sampaio de. Utilização de jogo digital como instrumento avaliativo da Aprendizagem e do Ensino de Biologia. In: Seminário Institucional PIDIB, II, 2017, Campos São Leopoldo. **Anais do II Seminário Institucional PIDIB**. Campus São Leopoldo: Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, 2017, p.1-4. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/7899> Acesso em: 18 abr. 2024.

VARGAS, Daiana de, AHLER, Edson Moacir . **O processo de aprendizagem e avaliação através de QUIZ**. Curso de Docência na Educação Profissional, Universidade do Vale do Taquari - Univates, Lajeado, p. 1-19, 2017.

---

## TRÊS MOMENTOS PEDAGÓGICOS E AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA COM O USO DO APLICATIVO PLICKERS: inovações pedagógicas no contexto do PIBID – Física da UFJF

**RODOLFO DE MOURA MARQUES<sup>1</sup>**  
<https://orcid.org/0000-0001-9928-7942>  
[rodolfo.marques@educacao.mg.gov.br](mailto:rodolfo.marques@educacao.mg.gov.br)

**ADRIANA APARECIDA DA SILVA<sup>2</sup>**  
<https://orcid.org/0000-0003-0315-8279>  
[adrianaaparecida.silva@ufjf.edu.br](mailto:adrianaaparecida.silva@ufjf.edu.br)

### RESUMO

Neste relato são compartilhadas duas vivências didático-metodológicas desenvolvidas na área de Ensino de Física na Escola Estadual Sebastião Patrus de Sousa, em Juiz de Fora (MG), através do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal de Juiz de Fora. O projeto, desenvolvido por bolsistas da Licenciatura em Física da instituição com supervisão docente, visando o letramento científico, utilizou os Três Momentos Pedagógicos (3MP) para o estudo de espelhos esféricos e o aplicativo Plickers para a avaliação formativa de grandezas físicas e conceitos iniciais de cinemática. Os resultados indicaram o aumento no interesse pela Física escolar, a melhor compreensão dos conceitos tratados, bem como na leitura e escrita dos alunos.

**Palavras-chave:** PIBID. Letramento Científico. Ensino de Física. Três momentos pedagógicos. Aplicativo Plickers

### 1. APRESENTAÇÃO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é uma iniciativa do Ministério da Educação que busca incentivar a formação de docentes, melhorar a qualidade da educação básica e promover a integração entre educação superior e escolas públicas.

Neste contexto, este relato objetiva compartilhar as vivências desenvolvidas pelo PIBID - Física em uma escola estadual mineira no período de 2023/2024. Destacamos as atividades que utilizaram a metodologia dos Três Momentos Pedagógicos (3MP) e o uso do aplicativo *Plickers* como instrumento avaliativo.

### 2. CONTEXTO EM QUE OCORRE A AÇÃO

O PIBID - Física foi implementado na Escola Estadual Sebastião Patrus de Sousa em Juiz de Fora, Minas Gerais, uma escola que, assim como muitas instituições

---

<sup>1</sup> Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Juiz de Fora, Minas Gerais (MG), Brasil.

<sup>2</sup> Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, Minas Gerais (MG), Brasil.

públicas de ensino, enfrenta desafios como falta de laboratórios de ciências e informática e salas de aula superlotadas. Atendendo principalmente estudantes de baixa renda, a escola oferece aulas nos três períodos do dia, cobrindo os anos finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

O projeto foi conduzido por bolsistas da Licenciatura em Física da UFJF, juntamente com um professor da escola e a supervisão de dois docentes universitários. As atividades foram focadas nas turmas de primeiro e segundo anos do Ensino Médio, particularmente no turno matutino, e foram planejadas com base na realidade socioeconômica dos alunos, avaliada previamente, e em informações fornecidas pelo professor e pela equipe pedagógica da escola.

Durante a execução do projeto PIBID - Física de maio de 2023 a abril de 2024, foram identificados problemas significativos de leitura e escrita nas aulas, o que representou um desafio adicional. Para enfrentar essas dificuldades e melhorar o letramento científico dos alunos, o projeto focou em atividades educativas que aprimorassem o ensino e a aprendizagem de conteúdos específicos de Física.

### **3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Assim como Santos (2007), este trabalho diferencia alfabetização e letramento científico, destacando que, enquanto a primeira foca na leitura de informações científicas e tecnológicas, a segunda envolve a interpretação do papel social dessas informações; o que é frequentemente negligenciado nas salas de aula.

No contexto do letramento científico e tecnológico ocorre a busca por gerar capacidades para que os cidadãos tenham desde a compreensão de princípios básicos de fenômenos do cotidiano até a habilidade de tomar decisões relacionadas à ciência e tecnologia, tanto em questões pessoais quanto de interesse público. Isso implica na tomada de decisões sobre questões do dia a dia, bem como a participação e a tomada de decisões junto aos órgãos públicos (Santos, 2007; Silva; Lorenzetti, 2020).

Para que o letramento científico e tecnológico aconteça de forma adequada é fundamental a atualização e reformulação dos conteúdos curriculares e dos processos de ensino, além da sala de aula tradicional, explorando atividades práticas e espaços não escolares, permitindo que os alunos ressignifiquem as situações no/do mundo

real a partir do conhecimento científico. Silva e Lorenzetti (2020) enfatizam a importância de estratégias educacionais que encorajem os alunos a estabelecer conexões críticas entre a ciência ensinada em sala e suas experiências de vida, fortalecendo o letramento científico. Para os autores, uma variedade de metodologias de ensino, como sequências didáticas bem estruturadas, abordagens investigativas e a pedagogia histórico-crítica, são fundamentais para este processo. Além disso, o uso de recursos didáticos diversificados, incluindo tecnologias digitais, é essencial para enriquecer e dar suporte a essas metodologias.

Nesse sentido, visando o letramento científico e mitigar e/ou superar desafios relacionados às dificuldades em escrita e leitura dos estudantes no Ensino de Física, o subprojeto do PIBID/Física adaptou e implementou, dentre outras estratégias, os Três Momentos Pedagógicos (3MP) e o aplicativo *Plickers* como instrumento avaliativo. Passamos a descrevê-las sucintamente a seguir:

1 - Três Momentos Pedagógicos (3MP): conforme Studart (2021), envolvem: (i) problematização inicial, onde alunos discutem questões baseadas em conhecimentos prévios e buscam novas informações para solucionar problemas, relacionando o conteúdo a situações reais; (ii) organização do conhecimento, com o professor orientando o estudo para entender os temas abordados; e (iii) aplicação ou ressignificação do conhecimento, onde os alunos usam o que aprenderam para analisar e interpretar diversas situações, relacionando-as ao conhecimento adquirido, retomando a problematização inicial. Nesse tipo de abordagem, por meio das problematizações dos temas abordados, há o objetivo de estimular o aluno a refletir sobre a realidade em que está inserido, contribuindo para que ele desempenhe um papel ativo no processo de sua aprendizagem (Crestani, 2020; Studart, 2021);

2 - Aplicativo *Plickers*: é uma ferramenta de avaliação que permite o *feedback* imediato de questões objetivas respondidas pelos estudantes, permitindo identificar rapidamente o desempenho dos estudantes nas respostas e quantitativo de acertos, além de apontar quais conceitos precisam de revisão com base nos erros cometidos. Assim, pode contribuir para o acompanhamento do progresso individual e coletivo da turma durante as atividades em sala de aula, caracterizando um processo de avaliação formativa (Pereira, 2021). A utilização desta ferramenta é conduzida por meio de um computador, um *kit* multimídia, cartões de resposta e um dispositivo

móvel, *tablet* ou *smartphone* do professor, integrando recursos tecnológicos e dispositivos acessíveis para facilitar sua utilização.

Compreendemos que as práticas do 3MP e do aplicativo *Plickers* usado como instrumento avaliativo promovem o trabalho colaborativo entre estudantes. Elas possibilitam que os alunos interajam, discutam e debatam, o que ajuda a aprimorar a aprendizagem e permite uma participação mais ativa no processo de ensino (De Oliveira Silva *et al.*, 2018; Voelzke; De Macedo, 2020). Elas concorrem para o desenvolvimento do letramento científico, uma vez que podem promover a correlação dos conhecimentos científicos com práticas sociais. Além disso, podem favorecer a participação mais ativa dos estudantes em um processo de aprendizagem contextualizado, complementando os métodos de ensino reconhecidos como tradicionais e promovendo uma educação científica mais integrada.

#### **4. DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA**

A experiência educativa para promoção do letramento científico nos primeiros e segundos anos utilizou duas metodologias principais: os Três Momentos Pedagógicos (3MP) para estudar espelhos esféricos e o aplicativo *Plickers* para ensinar sobre grandezas físicas e conceitos básicos de cinemática. Essas estratégias foram escolhidas e aplicadas para aumentar o engajamento e a dedicação dos alunos, além de incentivar o desenvolvimento de suas habilidades de análise, crítica e aplicação do conhecimento científico a eventos do dia a dia.

No caso dos segundos anos, a implementação dos 3MP começou com a problematização inicial, onde os estudantes foram estimulados a explorar seus conhecimentos prévios e a questionar suas compreensões acerca dos espelhos esféricos. No primeiro momento, os estudantes receberam um cartão para escrever um breve resumo sobre espelhos esféricos, podendo apresentar conceitos e/ou desenhos referentes ao conteúdo em questão.

No segundo momento, seguiu-se a fase de organização do conhecimento, em que, por meio da orientação do docente bolsista e com o uso do simulador *Phet*

Colorado<sup>3</sup>, foram exploradas as características das imagens formadas pelos espelhos esféricos. Esta etapa central da aula permitiu uma discussão mais aprofundada do conteúdo, utilizando os recursos visuais e interativos próprios do simulador com o objetivo de facilitar a compreensão dos conceitos pelos alunos.

Por fim, no terceiro momento, após o uso da simulação, de maneira similar ao primeiro momento, os alunos receberam um novo cartão e, assim como anteriormente, foram orientados a escreverem ou desenharem o que eles sabiam sobre espelhos esféricos. A atividade realizada durante a aula permitiu que os alunos avaliassem o conteúdo abordado e demonstrassem sua compreensão dos conceitos discutidos. A partir dessa atividade, foi realizada uma discussão que conectou os conceitos à vida cotidiana, destacando o uso de espelhos no dia a dia, como os espelhos convexos em ônibus para ampliar a visão do motorista e cobrador, e os espelhos côncavos em estojos de maquiagem para aumentar a imagem.

Com o auxílio dessa prática e a análise dos cartões foi observada uma melhoria significativa na compreensão dos alunos em relação ao conteúdo abordado. Isso foi evidenciado pela comparação entre os cartões entregues no primeiro momento, antes da intervenção, e os cartões entregues após a intervenção. Essa comparação proporcionou uma avaliação da compreensão do tema por parte dos estudantes, destacando o impacto positivo da intervenção na melhoria do entendimento do conteúdo.

Para os primeiros anos, a utilização de recursos tecnológicos revelou-se uma estratégia adequada para o estudo de grandezas físicas e conceitos iniciais de cinemática, conteúdos tratados anteriormente. No início da aula, listas de exercícios foram distribuídas e selecionadas para serem resolvidas através do aplicativo *Plickers*. Essa metodologia proporcionou uma interação direta e imediata dos alunos com os conteúdos, permitindo-lhes responder questões de múltipla escolha pelo aplicativo. As respostas foram analisadas em tempo real e discutidas, focando principalmente nas alternativas incorretas. Esse processo tratou os “erros” como oportunidades para criar

---

<sup>3</sup> O PhET Simulações Interativas da Universidade do Colorado em Boulder cria simulações interativas gratuitas de matemática e ciências. Está disponível no endereço eletrônico: [https://phet.colorado.edu/pt\\_BR/](https://phet.colorado.edu/pt_BR/)

um ambiente colaborativo de aprendizado, onde os alunos pudessem debater, justificar suas escolhas e alcançar um consenso sobre as respostas corretas.

Como resultado do uso do aplicativo *Plickers*, observamos um aumento significativo no interesse e na participação dos alunos durante a prática, demonstrando que a integração de recursos tecnológicos no processo de ensino pode ser uma ferramenta valiosa para promover um ambiente de aprendizagem dinâmico e envolvente.

## **5. AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS**

A implementação dos 3MP e o uso do *Plickers* como instrumento avaliativo na Escola Estadual Sebastião Patrus de Sousa, sob o programa PIBID - Física, evidenciaram impactos positivos na participação e na compreensão dos conceitos físicos pelos alunos. Estas metodologias não só facilitaram a aprendizagem dos conteúdos específicos de Física, mas também ampliaram o interesse dos alunos pela matéria. Assim, deram-nos indícios de que tais abordagens pedagógicas inovadoras podem superar barreiras dos estudantes ao ensino de ciências, auxiliando a aumentar a curiosidade e a vontade de saber mais dos estudantes, assim como as correlações dos conhecimentos científicos com o mundo vivencial.

O uso do *Plickers* como instrumento avaliativo e a implementação dos 3MP promoveram uma valiosa interação e colaboração entre os estudantes, enfatizando a importância do diálogo e do questionamento crítico no processo de aprendizagem. Essa experiência destaca a importância de desenvolver habilidades de pensamento crítico e colaborativo objetivando o letramento científico, apontando para a contínua necessidade de inovação e reflexão no Ensino de Física.

## **6. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A experiência do PIBID - Física na Escola Estadual Sebastião Patrus de Sousa proporcionou significativos benefícios tanto pessoais quanto profissionais para os participantes, como os diálogos entre os participantes nos indicam. Os estudantes tiveram a oportunidade de engajar-se em atividades que uniram teoria e prática, promovendo uma maior apreciação pela Física e incentivando o interesse pelas

ciências naturais, o que pode ter ampliado sua visão sobre a relevância destas áreas em seu cotidiano.

Para os licenciandos e o professor supervisor, o projeto destacou-se como uma plataforma para o aprimoramento pedagógico, introduzindo abordagens educacionais inovadoras e enfatizando a importância da educação continuada. Esta experiência não somente facilitou o desenvolvimento de novas competências pedagógicas, mas também reafirmou a educação como um vetor essencial para a transformação social, sublinhando o papel dos educadores na formação de cidadãos conscientes e participativos, preparados para enfrentar os desafios da sociedade contemporânea.

## REFERÊNCIAS

CRESTANI, Eva Rita Machado Ferreira et al. Os três momentos pedagógicos e a interdisciplinaridade no Ensino de Ciências da Natureza: análise de um curso de formação continuada. **Revista Insignare Scientia-RIS**, v. 3, n. 1, p. 188-213, 2020.

DE OLIVEIRA SILVA, Diego; SALES, Gilvandenys Leite; DE CASTRO, Juscileide Braga. A utilização do aplicativo Plickers como ferramenta na implementação da metodologia Peer Instruction. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, v. 4, n. 12, 2018.

PEREIRA, F. G. **Avaliação formativa sobre energia: uma proposta de sequência didática utilizando o aplicativo Plickers**. Dissertação (Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física). Universidade Federal de Juiz de Fora. 2021. Disponível em:  
<https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/12952/1/felipegoncalvespereira.pdf>  
Acesso em: 08 abr. 2024.

SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos. Educação científica na perspectiva de letramento como prática social: funções, princípios e desafios. **Revista brasileira de educação**, v. 12, p. 474-492, 2007.

SILVA, Virginia Roters da; LORENZETTI, Leonir. A alfabetização científica nos anos iniciais: os indicadores evidenciados por meio de uma sequência didática. **Educação e Pesquisa**, v. 46, p. e222995, 2020.

STUDART, Nelson. Inovando a Ensino de Física com Metodologias Ativas. **Revista do Professor de Física**, [S. l.], v. 3, n. 3, p. 1–24, 2021. DOI: 10.26512/rpf.v3i3.28857.

VOELZKE, Marcos Rincon; DE MACÊDO, Josué Antunes. Aprendizagem significativa, objetos de aprendizagem e o ensino de Astronomia. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, v. 11, n. 5, p. 1-19, 2020.

## **AÇÕES PEDAGÓGICAS APLICADAS EM TURMAS DE 6º ANOS PELO SUBPROJETO MATEMÁTICA DO PIBID**

**MAURÍLIO ANTÔNIO VALENTIM<sup>1</sup>**  
<https://orcid.org/0000-0001-6068-5273>  
[valentinos@yahoo.com.br](mailto:valentinos@yahoo.com.br)

### **RESUMO**

Este relato de experiência tem como objetivo apresentar e discutir as experiências formativas e seus resultados a partir das ações planejadas e aplicadas no subprojeto Matemática, que faz parte do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Ministério da Educação, desenvolvido na Universidade Federal de Juiz de Fora, junto a turmas do 6º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Tancredo Neves. Foi permitido aos futuros professores, além de vivenciar os aspectos culturais, pedagógicos e sociais que envolvem o ambiente escolar, a aplicação de conceitos teóricos e práticos da Matemática Crítica desenvolvida por Skovsmose. Percebeu-se que a práxis foi bastante relevante para os bolsistas, contribuindo para o aprimoramento na postura e no relacionamento junto aos alunos, que aconteceu de forma crítica e na apresentação dos conteúdos, criando um ambiente de empatia junto a eles.

**Palavras-chave:** Matemática Crítica. Formação. PIBID. Ações pedagógicas.

### **1. APRESENTAÇÃO**

A aprendizagem matemática envolve uma série de questões que transcende uma sala de aula, pois deve ser levada em conta a práxis do professor, o conhecimento empírico do aluno, o ambiente em que ocorre o processo, os recursos utilizados e até as atividades elaboradas/escolhidas (Nacarato; Mengali; Passos, 2009).

Nesse contexto, a maior parte das questões têm como ator principal, o professor. Consideramos que o grande desafio para os professores de Matemática, dentre os 4 desafios apresentadas por D'Ambrósio (2012, p. 80), seja determinar como traduzir uma visão estática da disciplina para o ensino, já que existe "uma necessidade de novos professores compreenderem a Matemática como uma disciplina de investigação". Por isso, é necessário que os cursos de licenciatura em Matemática tenham maior alinhamento entre os conteúdos específicos e os pedagógicos.

Inclusive, esse alinhamento entre teoria e prática é um dos objetivos do PIBID,

---

<sup>1</sup> Professor da rede municipal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, Minas Gerais (MG).

já que estimula a observação e a reflexão sobre a prática profissional no cotidiano das escolas públicas de Educação Básica desde o início da jornada do docente.

## **2. CONTEXTO EM QUE OCORRE A AÇÃO**

A escola que deu origem a atual Escola Municipal Tancredo Neves funcionava dentro da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) com o nome de Escola Municipal de Nível Elementar, era da 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental. Ela foi construída pela própria Universidade, atendendo a um acordo pré-estabelecido com o município de Juiz de Fora. Em 1985, devido ao aumento na demanda de alunos, houve a necessidade de funcionamento em quatro turnos, para atendimento de 5ª à 8ª série (hoje, 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental).

Em 1984, a Prefeitura encampou a escola Campanha Nacional de Escolas da Comunidade (CNEC), mantida pela comunidade, próxima ao portão norte da UFJF, que passou a funcionar no prédio de uso da Igreja após assembleia. A escola, de nível elementar, transferiu-se para este prédio e, posteriormente, veio a se chamar Escola Municipal Presidente Tancredo Neves.

De acordo com o censo escolar de 2020, a escola possui 710 alunos, distribuídos em três turnos: manhã, tarde e noite. De regime seriado, oferece do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (Ensino Fundamental), atendendo alunos de 6 a 70 anos, mas a maioria na faixa etária de 6 a 14 anos.

Diversos bairros na proximidade da escola não possuem saneamento básico: esgoto, água encanada e coleta de lixo. Há ainda situações de grande impacto ambiental como a poluição do córrego que atravessa a região.

## **3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Tais aspectos, citados anteriormente, interferem na formação social de nossos alunos, somam-se a isso, situações complexas de relação e constituição familiar evidenciados na sociedade atual, sendo este um dos motivos que justifica a aplicação da chamada “Educação Matemática Crítica”<sup>2</sup> voltada para questões sociais e

---

<sup>2</sup> Baseada nas ideias de Ole Skovsmose (2008).

ecológicas.

Nesse contexto, é imprescindível aos bolsistas compreender o ambiente escolar como um local onde a Matemática não é composta só de conceitos e procedimentos, mas também tem caráter de natureza política, social e cultural. Nesse caso, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), de acordo o site do Ministério da Educação (Brasil, 2024),

[...] oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública. O objetivo é antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o Pibid faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais.

Criado em 2007 e coordenado pela Diretoria de Educação Básica da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), o PIBID tem como objetivo, juntamente com secretarias estaduais e municipais de educação e as universidades públicas, trabalhar a favor da melhoria do ensino nas escolas públicas, conveniadas com projetos e ação direta dos bolsistas, incentivando a carreira do magistério nas áreas da educação básica, com maior carência de professores com formação específica.

Depois de várias modificações, de acordo com o viés político do período, atualmente, o subprojeto Matemática conta com 3 supervisores, cada um orientando 8 bolsistas de iniciação à docência.

## **4. DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA**

### **4.1 – Os objetivos do Subprojeto Matemática**

A atuação dos pibidianos iniciou-se em maio de 2023, com o planejamento escolar já pronto e sendo aplicado. Em nosso primeiro encontro na escola, foram apresentadas, juntamente com o coordenador, as dependências da escola e a equipe gestora.

Como era a primeira vez de todos os pibidianos em um ambiente escolar, enquanto futuros professores, também apresentamos o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, ressaltando a importância de conhecê-lo antes de qualquer

atuação. O calendário escolar já havia iniciado e o planejamento já havia sido entregue à coordenação da escola, tendo como base uma metodologia baseada na Educação Matemática Crítica (EMC).

Buscando dar oportunidade ao licenciando de vivenciar efetivamente a realidade escolar, eles foram apresentados às turmas que iriam acompanhar, tendo, no primeiro momento, o objetivo de observação dos alunos e da metodologia utilizada pelo professor.

Após a fase de apresentação foram definidas as ações para a atuação dos bolsistas na escola. Foram elas:

- ✓ Familiarização com a comunidade e o entorno escolar, a partir de conversas com os alunos durante o recreio, que na escola é monitorado pelos professores, pois faz parte da carga horária trabalhada, e com professores mais antigos da escola.
- ✓ Participação nas reuniões pedagógicas, que ocorrem uma vez por mês; no conselho de classe, ao final do ano, e em reunião com os responsáveis sempre que possível.
- ✓ Discussão das normas e projetos pedagógicos da escola parceira.
- ✓ Leitura e análise do PPP da escola.
- ✓ Produção de material didático de Matemática a ser utilizado como complemento em aulas a serem ministradas.
- ✓ Acompanhamento das turmas em visitas técnicas a outros espaços formativos, em que a escola e/ou professor tenha organizado, como, por exemplo, visita ao aterro sanitário de Juiz de Fora, que é a culminância do projeto de Lixo Zero.
- ✓ Descrever as etapas de execução e as atividades realizadas, indo ao encontro da experiência, ligando-a a um referencial teórico.
- ✓ Leitura de artigos científicos de teóricos que embasam o trabalho do professor para registro junto ao PIBID.
- ✓ Confecção de um diário de bordo com registros bimestrais.
- ✓ Escrita de atas das reuniões do grupo e na escola para o desenvolvimento da expressão escrita.
- ✓ Reuniões quinzenais com o supervisor para tirar dúvidas, análises das

atividades realizadas e redirecionamento quando constatada necessidade.

#### 4.2 – As ações com os discentes

Durante o período de atuação dos bolsistas, as atividades realizadas foram readequadas de acordo com a necessidade dos alunos. Entre elas, apresentaremos algumas:

a) Introdução aos números decimais, representando minha altura.

Os alunos compararam suas medidas com cartolinas pelo tamanho e depois foram convidados a utilizarem outras de tamanhos menores (Figura 1). Cada tamanho foi relacionado às unidades dos números decimais.

Figura 1 – Atividade sobre a introdução aos números decimais.



Fonte: Arquivo do autor.

b) Conhecendo as frações por meio do Frac Soma 235.

O Frac Soma 235 é um material concreto para o ensino de frações. O número 235, associado ao termo Frac Soma significa que o material possui 235 peças em 18 barras, das quais a única inteira é a barra Cinza. As outras estão divididas em frações até 30 partes iguais. É um material que pode ser construído com vários materiais como cartolina, EVA, entre outros. O material foi construído pelos bolsistas e aplicado junto a atividades específicas (Figura 2) de fração conforme exemplo a seguir onde são apresentadas as frações equivalentes.

Figura 2 – Atividades sobre frações.

Quando duas ou mais frações, aparentemente diferentes, representam a mesma parte de um inteiro ou uma mesma quantidade elas são ditas equivalentes.



$$1\frac{1}{2} = 3\frac{1}{6}$$

Fonte: Arquivo do autor.

As atividades desenvolvidas despertaram nos alunos curiosidades sobre assuntos relativos ao tema, extrapolando os objetivos propostos inicialmente.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com D’Ambrósio (1989), a investigação e a exploração de novos conceitos por meio de situações problemas é uma metodologia de ensino. É por meio de suas experiências com essas situações que o aluno irá interpretar o fenômeno matemático e explicá-lo dentro de suas concepções. Não deixa de ser lúdico o uso dos materiais apresentados nas aulas de Matemática, o que ajuda a desmistificar a matemática como um “monstro monstruoso” (Lins, 2004).

A construção e aplicação de material didático, pelos bolsistas do PIBID, também provocou neles um sentimento promissor em considerar que a Matemática pode ser acessível a todos, o que é percebido na fala de um deles: “Tenho certeza de que tudo o que percebi e aprendi durante esse período me ajudará no desenvolvimento da minha vida profissional [...]” (Bolsista de iniciação à docência 1 do subprojeto Matemática).

Outro fator a destacar foi a relação afetiva construída durante o período escolar, que foi de extrema importância para ampliar o interesse dos alunos pela disciplina Matemática, como podemos perceber na fala de outro bolsista: “Foi um exemplo muito bom e breve do que um professor faz. No início, eles não se importavam em fazer ou não os exercícios, [...] passou um tempo eles vinham, abraçavam a gente, considerando a gente como professora deles, pedindo ajuda” (Bolsista de iniciação à docência 2 do Subprojeto Matemática).

Não apresentar a Matemática, simplesmente, como um compilado de

operações matemáticas foi um dos objetivos do Subprojeto Matemática do PIBID, sendo, portanto, um dos caminhos para a construção de uma concepção crítica da Matemática por parte dos futuros professores, bolsistas de iniciação à docência, e também dos alunos da educação básica.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pibid> Acesso em: 08 fev. 2024.

D'AMBROSIO, B. S. **Como ensinar matemática hoje?** Temas e Debates, SBEM, Ano II, n. 2. Brasília, p. 15-19, 1989.

D'AMBRÓSIO, U. **Educação matemática**: Da teoria à prática. 23 ed. Campinas: Papyrus, 2012.

LINS, R. C. Matemática, monstros, significados e educação matemática. In: BICUDO, M.A.V.; BORBA, M.C. (Org.). **Educação Matemática**: pesquisa em movimento. São Paulo: Cortez, 2004.

NACARATO, A. M.; MENGALI, B. L. da S.; PASSOS, C. L. B. **A matemática nos anos iniciais do ensino fundamental**: tecendo fios do ensinar e do aprender. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SANTOS, J. L. G. **A formação matemática dos cursos de pedagogia do Estado de Pernambuco**: mapeamento da produção científica, análise do currículo e da relação institucional. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2023.

SKOVSMOSE, O. **Desafios da Reflexão em Educação Matemática Crítica**. Campinas: Papyrus, 2008.

## PIBID DE MATEMÁTICA EM FLUXO DE VIVÊNCIAS ESCOLARES

FLÁVIO DE SOUZA COELHO

<https://orcid.org/0000-0001-9655-518X>

[flavio.coelho@ufjf.br](mailto:flavio.coelho@ufjf.br)

### RESUMO

Este relato tem como objetivo geral expor algumas compreensões acerca do que pareceu significativo para o autor, estando como supervisor de bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) - MATEMÁTICA da UFJF, realizado no Colégio de Aplicação João XXIII. Trata-se de uma proposta aberta, que não se estancou em um projeto único, exclusivo, mas buscou oportunizar aos bolsistas vivenciarem o fluxo e fluxos de vivências que se dão na temporalidade (como se vivencia o tempo- experiência), nas complexões cotidianas na escola. Como síntese de resultados, os relatos de pibidianas dizem com clareza sobre suas percepções, sentimentos e avanços. Sendo esta, a essência que vejo no PIBID. Experiência vivenciada, encarnada.

**Palavras-chave:** PIBID em Matemática. Vivências escolares. Formação de professores.

### 1. APRESENTAÇÃO

Que significa uma *iniciação* à docência? Poderíamos pensar em “começo” de experiências docentes? Sim, mas não pareceria pretensioso considerar que a atuação na escola, como docente em formação, tivesse um início pré-determinado em linhas escritas de um projeto que antevê ações pedagógicas?

Aqui, neste texto, falamos de um modo de iniciação à docência em Matemática, que se desenvolveu nas linhas de uma institucionalidade programada, porém aberta em e por múltiplos caminhos, tornando vivas ações comuns, diversas, fluidas e dinâmicas, em que se tecem vivências escolares. Nas linhas que se seguem, as descrições buscam trazer como se deu o Programa Institucional de Bolsistas de Iniciação à Docência (PIBID), investido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no âmbito da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), desenvolvido no Colégio de Aplicação João XXIII – UFJF (Cap. João XXIII), sob a supervisão do autor deste Relato de Experiência, no período de maio de 2023 a abril de 2024.

Que projeto? A noção de *projeto*, aventada para essa tarefa de supervisão dos e das pibidianas, buscou se diferenciar das acepções clássicas, mais comuns, em que se esperam projetos objetivos para serem colocados em prática, indo para uma dimensão de horizontes abertos na temporalidade, como vista em Heidegger (2002),

fluidos, por entender que *projetar-se* significa lançar-se às vivências focadas no contexto escolar, em suas múltiplas, diversas, previsíveis e imprevisíveis formas de aconteceres curriculares.

De modo bem breve, e valendo-me de meus estudos em Filosofia Fenomenológica, cujo fundador é Edmund Husserl, entendo que um projeto seja o que nos move, impulsionando-nos a vivências intencionais, esse mover com ideias que venham a se transformar em ações, fazeres, propostas programadas e abertas às imprevisibilidades cotidianas, específicas do que se vivencia na escola. Ligado a essa concepção, caminho em concordância ao que diz a educadora matemática, pesquisadora, professora Maria Bicudo, ao dizer sobre o Projeto Pedagógico DNA dimensão em que articula o currículo, caracterizado por uma globalidade que abarca as ações e decisões significativas da perspectiva pedagógica. “Trabalha a concepção de curso como sendo *o que está em curso*, o que está acontecendo segundo uma diretriz que mantém unido o fluxo dos acontecimentos” (Bicudo, 1995, p.12).

## **2. CONTEXTO EM QUE OCORRE A AÇÃO**

O desenvolvimento da ação, que se multifacetou, ocorreu no Colégio de Aplicação João XXIII, da UFJF, com alunos das três turmas de sextos anos do Ensino Fundamental, totalizando 97 alunos. Importante destacar que esses alunos ingressam no colégio, via sorteio público, para turmas de primeiro ano do Ensino Fundamental. Assim, esses estudantes têm a possibilidade de vivenciar esse espaço, que em sua essência e finalidades é abrigar projetos diversos, oriundos da UFJF, constituindo uma trajetória escolar por, no mínimo, 12 (doze) anos, contemplando a formação na Educação Básica. A forma de ingresso mostra-se significativa por possibilitar a presença de crianças de condições diversas, em todos os sentidos, desde condições socioeconômicas, passando por formação pré-escolar e, inclusive, geograficamente, com alunos oriundos de municípios muito próximos, a exemplo de Matias Barbosa. Trata-se, portanto, de uma escola (colégio) público federal, abrigo e acolhida de pessoas que se encontram em um tecido humano múltiplo.

Figura 1.



Fonte: Acervo do autor.

### 3. DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Neste tópico, assumo a primeira pessoa, por entender que experiência, ao modo como venho estudando em fenomenologia, diz de vivência encarnada, sentida, percebida e, por meio da linguagem escrita, é possível uma aproximação ao experienciado pelo sujeito, deixando claro que esse sujeito não é isolado, está sempre com os semelhantes, direta ou indiretamente, e respeitando as posições ocupadas nos diversos horizontes de atuação, o supervisor, bolsistas, alunos, coordenador, direção, todos voltados à realização de uma institucionalidade, o PIBIDI. Sou o professor Flávio Coelho, docente da Universidade Federal de Juiz de Fora, lotado no Colégio de Aplicação João XXIII, da UFJF, lecionando Matemática nas turmas dos sextos anos do Ensino Fundamental. Tive a honra de supervisionar bolsistas do PIBID, em Matemática, no período de maio 2023 a abril de 2024, acolhendo estudantes da Licenciatura em Matemática DA UFJF.

Como proposta de inserção à docência, optei por sugerir que aos pibidianos e às pibidianas não se voltassem a um projeto específico, exclusivo, mas que, no fluxo do ano letivo, esse projeto fosse se constituindo com e nas vivências múltiplas, considerando que, no exercício da docência, nem tudo é previsível, ou seja, há ações

pedagógicas necessárias, de acordo com o exigido em situações inesperadas. Dessas vivências, destacamos:

Atendimento especial a alunos em defasagem de conteúdos matemáticos, principalmente quanto aos saberes de operações aritméticas básicas, focando a alfabetização e letramento matemáticos, ao detectar essas deficiências, por observações às condutas dos alunos ao responderem ou não responderem às questões postas, articuladas pelo professor, ou, também,

Figura 3.



Fonte: Acervo do autor.

Figura 2.



Fonte: Acervo do autor.

vistas no processo de correção de avaliações e ou atividades.

Acompanhamento às ações pedagógicas junto à estagiária da licenciatura em Matemática da UFJF. Como uma característica do Colégio de Aplicação, esse espaço escolar é acolhida para estudantes das diversas

licenciaturas da UFJF, realizarem seus estágios. Sendo assim, bolsistas do PIBID, nesse colégio, têm mais essa significativa possibilidade de experiência.

[...] tenho interesse em trabalhar o aprendizado com jogos, assim tomei a liberdade de elaborar uma dinâmica para ser aplicada junto com o conteúdo de frações quando possível. Trata-se de um jogo chamado “cata-feijões”[...] (Bolsista Gabriela).

Participação no evento palestra-encontro com uma equipe da Guarda Municipal, liderada pela Secretária de Segurança Pública, Leticia Delgado, evento conduzido e articulado pela GM (Guarda Municipal) Conceição Medeiros e sua equipe, expondo o seu Projeto “GAPE” – Guardas no Apoio e Prevenção nas Escolas

– com abordagem sobre Bullying, Construção de Identidade e Pertencimento Racial Positiva.

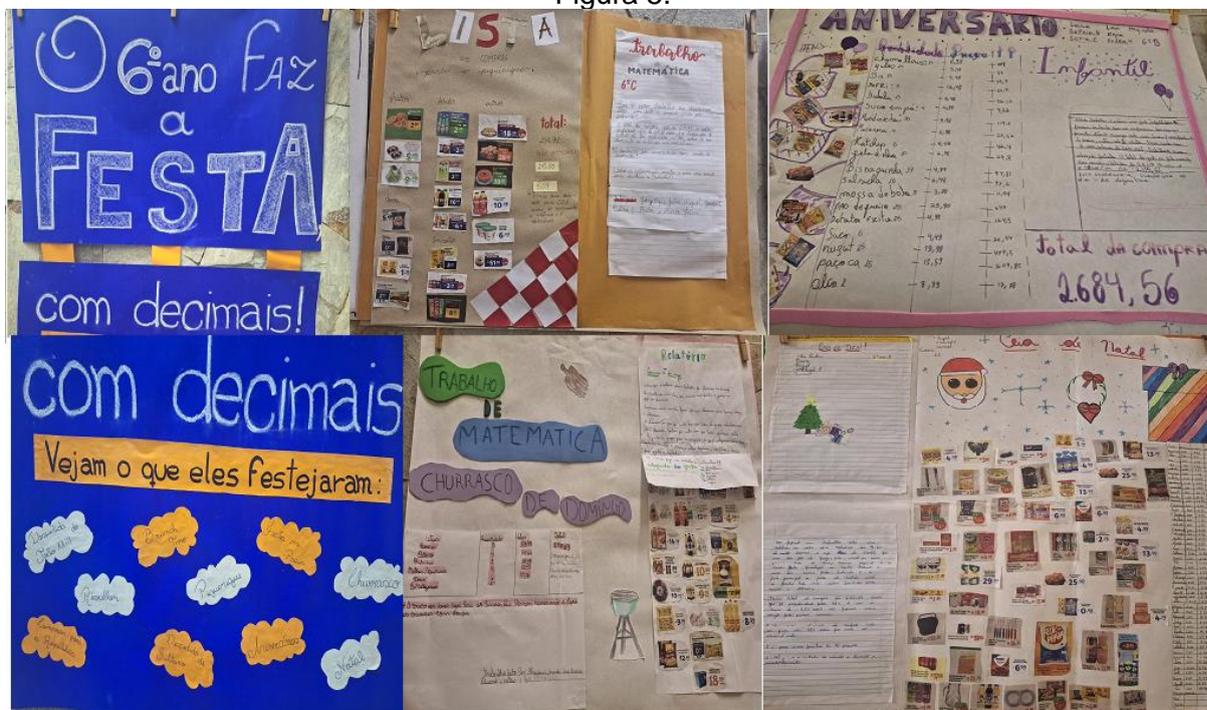
Figura 4.



Fonte: Acervo do autor.

Apoio e orientação nas confecções de trabalhos, articulando operações com números decimais, com o tema: “O 6º Ano faz a festa”, atividade em que cada grupo tinha como tarefa a escolha de um evento a ser pensado, planejado quanto aos custos e executado, exercitando operações com números decimais. Surgiram temas diversos: Ceia Natalina, Churrasco com amigos, Despedida do João XXIII, Aniversários, Passeio em Cabo Frio e outros.

Figura 5.



Fonte: Acervo do autor.

Figura 6.



Fonte: Acervo do autor.

Figura 7.



Fonte: Acervo do autor.

Observações acerca das ações de professores assistentes de alunos com TEA, níveis alto e baixo. Participação nas apresentações de um aluno estrangeiro, estudante do Mestrado em Educação Matemática da UFJF, de origem Colombiana.

Figura 8.



Fonte: Acervo do autor.

Participação em apresentação do mestrando em educação Matemática, da UFJF, aluno indígena, natural de Roraima, expondo atividades de matemática indígena.

Figura 9.



Fonte: Acervo do autor.

Atuação, junto ao professor supervisor, nos processos de elaboração de questões contextualizadas, interdisciplinares, organização de grupos de trabalho, correção de avaliações e retornos comentados aos alunos.

## 5. AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS

As falas das bolsistas, em seus portfólios, no formato de Memorial, são significativas ao exporem seus sentimentos, nessa múltipla e diversa caminhada.

[...] Para minha futura docência irei carregar comigo todos ensinamentos e didáticas do professor Flávio. Obrigada por ser um educador, e fazer jus ao significado do que é ser professor... E obrigada a todos meus colegas pibidianos por dividirem essa experiência e conhecimentos imensuráveis. Aos alunos dos sextos anos, foi um prazer acompanhar crescimento pessoal e escolar de todos. Espero ter contribuído de forma positiva à vocês, da mesma maneira que vocês foram essências para meu processo docente (Bolsista Tatiane).

[...] O programa foi o primeiro projeto acadêmico com o qual me envolvi, permitindo-me dar importantes primeiros passos na compreensão do mundo profissional dos professores, através de uma perspectiva mais tangível e pessoal. [...] pude perceber as confluências entre a teoria e a prática do exercício docente, assim como os grandes contrastes que se fazem presentes entre as duas. [...] pude identificar algumas afinidades e dificuldades dos alunos, perceber quais conteúdos e atividades eram mais cativantes para alguns e menos para outros. Além disso, observei como as turmas lidavam com questões que iam além do escopo dos conteúdos acadêmicos, assim como o papel do professor na melhoria do desempenho e para a disciplina dos estudantes durante o processo de ensino. O PIBID até então foi uma grande oportunidade que pude ter, com excelentes experiências compartilhadas e muitos aprendizados e reflexões pelo caminho (Bolsista Gabriela).

[...] Foi permitido a mim descobrir o meu apreço pela educação inclusiva e o carinho e o respeito que os alunos têm com a educação inclusiva. A meu ver, o respeito às diferenças é fundamento para uma sociedade

justa e igualitária. [...] Me sinto lisonjeada de ter a oportunidade de participar do PIBID2023, e presenciar o processo de ensino e aprendizado, fortalecendo o meu desejo de exercer o magistério, trazendo ainda mais motivação para minha formação acadêmica como docente do curso de licenciatura em matemática pela Universidade Federal de Juiz de Fora (Bolsista Bruna).

[...] diante de todas as vivências e experiências adquiridas no PIBID, reconheço a importância desse projeto para a inserção de um acadêmico no meio escolar, exercendo a função de um professor em sala de aula (Bolsista Julia).

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A despeito de essas práticas serem vivenciadas em aparente curto espaço temporal, na dimensão cronológica, reafirmamos que as vivências no PIBID João XXIII, foram oportunidades para bolsistas se darem conta de que a introdução à docência requer ações e decisões múltiplas, variadas, estando conscientes do fluxo pelo qual e no qual uma escola, uma sala de aula de matemática de move, com experiências antevistas, previsíveis, mas o inesperado, o misterioso também se tornam presentes na tarefa docente. Para mim, professor Flávio, foi uma experiência significativa em enriquecedora também, por se tratar de vivências que reabrem minhas experiências, andanças, caminhadas por um mundo pedagógico, horizonte aberto, infindável em sentidos e em significados, pela Educação Matemática.

## REFERÊNCIAS

HEIDEGGER, M. **Ser e tempo** (1927), Partes I e II, tradução de Marcia SáCavalcante Schuback, Petrópolis: Vozes, 2002. [Sein und Zeit, Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann, 1977.]

BICUDO, M.A.V. **Acompanhamento e avaliação dos cursos de Graduação da UNESP**. São Paulo: Ed. UNESP, 1995. Disponível em: <http://www.fiocruz.br/editora/media/05-PMISB.pdf> Acesso em: 4 set. 2009.

HUSSERL, E. A . **Crise das Ciências Europeias e a Fenomenologia Transcendental**: uma introdução à filosofia fenomenológica. Trad. Diogo Falcão Ferrer. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

## **METODOLOGIAS INTERATIVAS: TRANSFORMANDO O ENSINO DE MATEMÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO PIBID**

**RAQUEL CARVALHO GRAVINA DE ALMEIDA<sup>1</sup>**

<https://orcid.org/0009-0008-3072-3628>

[raquelcgravina@hotmail.com](mailto:raquelcgravina@hotmail.com)

### **RESUMO**

Este texto relata as contribuições do Programa Institucional de Bolsistas de Iniciação à Docência (PIBID) na formação dos futuros educadores, especificamente aqueles que participaram do subprojeto de Matemática no contexto do ensino fundamental. O texto apresenta reflexões aprofundadas sobre a atuação dos bolsistas e a supervisão do Programa, destacando as diversas ações interativas realizadas ao longo do projeto. As atividades foram desenvolvidas na Escola Estadual Marechal Mascarenhas de Moraes, situada em Juiz de Fora, Minas Gerais, instituição que é conveniada ao Programa. Através de diversos projetos de intervenção, foram abordadas várias temáticas de valores, com o objetivo de promover ações integradoras no ambiente educativo e, assim, contribuir para o bem-estar cognitivo e social dos alunos. Ressalta-se, ainda, a imensa importância da participação no Programa, que tem sido fundamental para auxiliar os bolsistas a refletirem sobre a prática docente e a contribuir para um ensino de qualidade. Dessa forma, o Programa tem se mostrado essencial no fortalecimento da formação dos futuros professores, preparando-os para enfrentar os desafios da profissão com uma visão crítica e reflexiva.

**Palavras-chave:** Formação de professores, PIBID, Matemática.

### **1. APRESENTAÇÃO**

O subprojeto de Matemática, vinculado ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), é desenvolvido com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em parceria com a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e tem promovido a participação e o envolvimento de estudantes de graduação em licenciatura, especificamente no campo da Matemática, na iniciação à docência. O projeto também envolve coordenadores de área, supervisores, escolas e alunos das escolas públicas participantes, criando uma rede colaborativa para o desenvolvimento educacional do subprojeto Matemática na iniciação à docência.

Partindo do princípio de que teoria e prática caminham juntas, os bolsistas têm a oportunidade de articular as teorias estudadas na graduação com as práticas vivenciadas nas escolas conveniadas. Dessa forma, os bolsistas podem refletir sobre a prática docente e adquirir experiências de futuras educadoras e pesquisadoras.

---

<sup>1</sup> Supervisora do PIBID Matemática na Escola Estadual Marechal Mascarenhas de Moraes.

Nóvoa (2013) argumenta que a fase inicial da formação de professores é um período crucial, marcado pela transição do indivíduo para o ambiente educacional, isto é, da condição de aluno para a de professor. Portanto, o processo de formação docente deve priorizar abordagens que integrem teoria e prática. De acordo com o autor, é por meio da interação, do compartilhamento de experiências com outros profissionais, por meio de encontros e discussões pedagógicas, que o professor fortalece sua formação, o que, por sua vez, aprimora seu desempenho profissional.

Assim, o PIBID é um importante instrumento de conhecimento, aprendizado e oportunidade, contribuindo significativamente para a formação não apenas os estudantes, mas também supervisão. Ele abre espaço para a participação em eventos científicos, enriquecendo os estágios durante a graduação e fortalecendo a relação entre universidade e educação básica. Portanto, destacamos a importância do PIBID em nosso processo de formação.

## **2. CONTEXTO EM QUE OCORRE A AÇÃO**

O projeto teve lugar na Escola Estadual Marechal Mascarenhas de Moraes, no bairro Teixeiras, situada em Juiz de Fora, Minas Gerais. Os estudantes desta escola, provenientes de famílias de baixa renda, foram alvo desta iniciativa. Sob a coordenação da professora supervisora do PIBID, subprojeto Matemática, os alunos universitários (bolsistas de iniciação à docência) participaram das aulas dos sétimos e oitavos anos do ensino fundamental da referida instituição, tanto no período da manhã quanto no da tarde. A idade média dos alunos era de cerca de doze e treze anos.

Ao longo do ano de 2023, os sete estudantes universitários envolvidos no projeto foram incumbidos de desenvolver atividades interativas em quatro bimestres, em conformidade com a proposta curricular baseada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A maioria dos alunos da escola parceira enfrentava dificuldades de aprendizagem. O objetivo do projeto era proporcionar aos participantes do PIBID a oportunidade de criar atividades que não apenas facilitassem a aprendizagem, mas também explorassem novas estratégias de ensino, contribuindo, dessa forma, para o seu desenvolvimento profissional.

### **3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Ambrosetti *et al.* (2013) destacam a existência de um desafio significativo no Brasil: a distância entre as universidades e as escolas de educação básica, aliada à prevalência de estudos teóricos durante a formação dos licenciandos. Essa abordagem teórica, muitas vezes, não prepara adequadamente os futuros professores para atuarem efetivamente em sala de aula. Eles apontam que, apesar dessa pressão, as universidades ainda não conseguem integrar de forma clara os conhecimentos adquiridos pelos professores em seu cotidiano ao conhecimento acadêmico.

Diante desse cenário, torna-se evidente a importância de programas que ofereçam aos licenciandos, experiências práticas para complementar sua formação, capacitando-os para enfrentar os desafios do ambiente escolar. Durante o PIBID, diversos acontecimentos podem contribuir para que os pibidianos (bolsistas e alunos voluntários participantes do Programa) compreendam melhor os desafios enfrentados na escola, especialmente na sala de aula, além de proporcionar uma visão mais clara da profissão docente.

### **4. DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA**

O PIBID presencial teve início em novembro de 2022. Durante os meses de novembro e dezembro, os bolsistas participantes foram convidados a visitar a escola e a ter o primeiro contato com o ambiente educacional. O objetivo foi familiarizá-los com a escola e esclarecer quaisquer dúvidas que surgissem. Em janeiro, os alunos realizaram leituras de textos relacionados à Educação Matemática e diversas metodologias de ensino.

A partir do início do ano letivo de 2023, os estudantes universitários passaram a frequentar a escola pelo menos uma vez por semana e a participar ativamente das aulas. Foi estabelecido um acordo: ao longo dos quatro bimestres, seriam desenvolvidos projetos, com metodologias interativas, em conjunto com a supervisão do Programa e aplicadas ao final de cada bimestre: março, junho, setembro e novembro. Para isso, os participantes do PIBID foram divididos em quatro grupos e cada grupo seria responsável pelo desenvolvimento de um projeto que foi inicialmente pensado por todos os participantes.

#### **4.1. O DESENVOLVIMENTO DO PROJETO AO LONGO DOS QUATRO BIMESTRES DE 2024**

Na perspectiva da BNCC, a Matemática vai além de simplesmente números, operações e formas geométricas. Ela é também um jogo, uma linguagem, uma maneira de compreender e modelar realidades, uma estrutura de pensamento, um exercício criativo e um campo para o desenvolvimento de diversas habilidades (Brasil, 2018).

Portanto, nossa proposta para o primeiro bimestre foi a aplicação de jogos matemáticos, com o objetivo de trabalhar com os alunos dos sétimos e oitavos anos, conteúdos ministrados nas aulas no decorrer do bimestre. Os jogos aplicados foram os jogos da velha da multiplicação, onde cada jogador tinha que operar uma multiplicação para marcar um espaço no tabuleiro. Outro jogo foi o caminho da Matemática, que consiste em desafios para serem desenvolvidos ao longo de um percurso. Ainda tivemos Matemagic<sup>2</sup> que envolvia paridade.

A incorporação da tecnologia no ensino de Matemática desempenha um papel fundamental na facilitação da aprendizagem dos alunos, reduzindo as dificuldades encontradas. É evidente que o uso de tecnologias pode superar os obstáculos enfrentados pelos estudantes em determinados conteúdos, proporcionando uma abordagem de ensino mais acessível e eficaz. Conforme observado por Sá e Machado (2017), a integração da tecnologia é particularmente relevante no contexto escolar, especialmente no ensino de Matemática, onde diversos softwares oferecem aos alunos uma compreensão mais clara e visual dos conceitos, além de trazerem várias abordagens para a resolução de problemas.

O software GeoGebra, por exemplo, torna a aprendizagem mais envolvente e divertida, despertando a curiosidade dos alunos. Este software proporciona uma visão abrangente de todas as etapas da resolução e simplifica a identificação e correção de erros, permitindo que os alunos construam seu próprio conhecimento e alcancem um bom desempenho acadêmico. Com base nisso, no segundo bimestre, incentivamos

---

<sup>2</sup> Nove cartas dupla face (um lado azul, outro roxo) são dispostas aleatoriamente em um quadro 3x3, com 5 roxas e 4 azuis viradas para cima. O mágico pede a um voluntário que vire uma carta, trocando sua cor, e depois cubra qualquer carta. O objetivo do mágico é adivinhar a cor da carta coberta. O truque se baseia na paridade das cores: com 9 cartas, sempre haverá uma quantidade ímpar de uma cor e par de outra. Quando o voluntário vira uma quantidade ímpar de cartas, a paridade das cores muda, permitindo ao mágico determinar a cor da carta coberta.

os participantes do PIBID a desenvolverem um projeto relacionado a um software matemático.

Juntos, reconhecemos a importância de elaborar um plano com objetivos claros. Dado que estávamos explorando geometria, direcionamos o trabalho para os conceitos já abordados em sala de aula. Os projetos começaram a tomar forma de maneira distinta e sugerimos aos estudantes universitários que apresentassem os objetivos, o método de avaliação e o desenvolvimento do projeto.

No terceiro bimestre, as equipes de estudantes universitários elaboraram um projeto intitulado "Gincana Matemática". Uma Gincana Matemática na formação de professores pode ser uma maneira interativa e divertida de desenvolver habilidades de ensino da matemática e promover o aprendizado colaborativo. Nossa proposta era criar uma atividade envolvente que apresentasse desafios relacionados à Matemática, de forma dinâmica e relevante, oferecendo oportunidades para discutir as melhores práticas de ensino e estratégias pedagógicas eficazes.

No quarto bimestre, realizamos uma oficina com foco no tema "volume". Os bolsistas e a supervisora trabalharam em conjunto com os alunos na construção de sólidos geométricos utilizando dobraduras. Em seguida, exploramos o conceito de volume por meio do material dourado, demonstrando como calcular a capacidade de cada recipiente.

## **5. AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS**

Após análise e discussões com os bolsistas, ficou evidente que o projeto proporcionou diversos aprendizados, como experiência prática, desenvolvimento de competências pedagógicas, reflexão crítica sobre as ações realizadas, integração entre teoria e prática, trabalho colaborativo, conhecimento da realidade escolar e desenvolvimento pessoal e profissional, trazendo reflexões, demonstrando na prática a relevância da conexão entre universidade e escola. A experiência do estágio é crucial para a formação completa do aluno, especialmente, considerando a crescente demanda por profissionais bem preparados e com habilidades diversificadas. Ao ingressar na universidade, o aluno é exposto ao conhecimento teórico, no entanto, muitas vezes enfrenta dificuldades para relacionar teoria e prática sem vivenciar situações reais em que é necessário analisar o cotidiano (Mafuani, 2011).

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O PIBID é fundamental para a formação dos futuros professores. Nenhuma teoria pode substituir a experiência prática em sala de aula. Ter essa oportunidade desde o início da graduação faz toda a diferença. Defendemos um trabalho que vá além do básico, envolvendo os alunos em todo o processo junto com os professores. Por isso, buscamos constantemente atividades lúdicas que despertem o interesse tanto da escola quanto dos alunos.

No grupo de bolsistas da UFJF, por meio das atividades desenvolvidas e das discussões realizadas, percebemos que, apesar da desvalorização enfrentada pela profissão de professor, ainda há aqueles que se dedicam com entusiasmo. Observamos um desejo genuíno de fazer a diferença, de inspirar e transformar os alunos com os quais interagimos.

Considerando as diversas dificuldades enfrentadas pelo ensino e pelos estudantes de licenciatura, acreditamos que o trabalho realizado pelo PIBID representa esperança e progresso no campo da educação, alinhando-se perfeitamente com a ideia de que a educação é uma prática de liberdade.

## REFERÊNCIAS

AMBROSETTI, Neuza Banhara; NASCIMENTO, Maria das Graças Chagas de Arruda; ALMEIDA, Patrícia Albieri; CALIL, Ana Maria Gimenes Corrêa; PASSOS, Laurizete Ferragut. Contribuições do PIBID para a formação inicial de professores: o olhar dos estudantes. **Educação em Perspectiva**. Viçosa, v. 4, n. 1, p. 151-174, janeiro/junho 2013.

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

NÓVOA, Antônio. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, Antônio. (Org) *et al.* **Vidas de professores**. Lisboa: Porto Editora, 2013.

SÁ, Adriana Lourenço; MACHADO, Marília Costa. **O uso do software GeoGebra no estudo de funções**. XIV EVIDOSOL e XI CILTEC online, junho 2017. Disponível em: <https://eventos.textolivres.org/moodle/course/view.php?id=12>. Acesso em: 12 abr. 2024.

MAFUANI, Fernando. **Estágio e sua importância para a formação do universitário**. Instituto de Ensino Superior de Bauru. 2011. Disponível em: <http://www.iesbpreve.com.br/base.asp?pag=noticiaintegra.asp&IDNoticia=1259>. Acesso em: 12 abr. 2024.

## A LINGUAGEM CARTOGRÁFICA NO ENSINO DE GEOGRAFIA: um relato do PIBID UFJF

**PATRÍCIA ASSIS DA SILVA RIBEIRO<sup>1</sup>**

<https://orcid.org/0000-0001-8014-1353>

[patricia.assis@ufff.br](mailto:patricia.assis@ufff.br)

**GILMAR VIANELLA<sup>2</sup>**

<https://orcid.org/0000-0002-9996-2378>

[gilvianella@gmail.com](mailto:gilvianella@gmail.com)

### RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo apresentar as experiências da aplicação de uma oficina de localização e orientação geográfica aos alunos do 9º ano da Escola Municipal União da Betânia (EMUB), durante o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), subprojeto Geografia, realizado entre os anos de 2022 e 2024, na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Para que um estudante consiga compreender uma espacialidade a partir de uma linguagem cartográfica, é primordial a mobilização de conceitos cartográficos, dessa forma, a oficina “Mapas temáticos” buscou desenvolver junto aos estudantes noções básicas de cartografia, como localização, orientação, distância, proporção, escala e simbologia. Os resultados indicam que trabalhar com o estudante o seu lugar de vivência a partir da linguagem cartográfica possibilita uma visão mais holística dos fatos geográficos, das dinâmicas físicas e sociais do espaço. O PIBID, subprojeto Geografia na EMUB, contribuiu para a realização de práticas que reconheciam o protagonismo do estudante no processo de ensino e aprendizagem, tal fato despertou o interesse nas aulas de Geografia. Ademais, defendemos que é por meio da práxis que se constrói a formação inicial do licenciando, sua autonomia e crítica em relação à docência.

**Palavras-chave:** Geografia. Cartografia. Mapas temáticos.

### 1. APRESENTAÇÃO

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID é uma política pública, criada em 2007, sob a responsabilidade da Diretoria de Educação Básica Presencial da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que visa fortalecer a capacitação dos estudantes das licenciaturas, com intuito de melhor preparar os futuros professores da escola básica (Brasil, 2022). O PIBID está presente em diversos cursos de licenciaturas de universidades brasileiras e destina-se à aproximação da teoria da licenciatura à prática em sala de aula da rede pública de ensino, possibilitando experiências importantes à formação inicial do professor.

---

<sup>1</sup> Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, Minas Gerais (MG), Brasil.

<sup>2</sup> Rede Municipal de Educação de Juiz de Fora. Juiz de Fora, Minas Gerais (MG), Brasil.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), subprojeto do curso de Licenciatura em Geografia, da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), selecionado pelo Edital n.º 23/2022/CAPES, foi desenvolvido entre novembro de 2022 e abril de 2024 e foi composto por uma equipe de 28 pessoas, sendo 1 coordenadora de área, 3 professores supervisores e 24 bolsistas. Tal subprojeto foi desenvolvido em duas escolas da rede pública de ensino de Juiz de Fora, sendo o Colégio de Aplicação João XXIII e a Escola Municipal União da Betânia.

O presente relato tem como objetivo apresentar as experiências da aplicação de uma oficina de localização e orientação geográfica aos alunos do 9º ano da Escola Municipal União da Betânia. Diante disso, primeiramente apresentamos o contexto em que ocorreu a ação; em seguida tecemos diálogos sobre a fundamentação teórica que subsidiou a construção da oficina; posteriormente, apresentamos a oficina e seus resultados; na sequência, apresentamos as considerações finais.

## **2. CONTEXTO EM QUE OCORRE A AÇÃO**

A Escola Municipal União da Betânia está localizada no bairro Granjas Betânia, na região nordeste da cidade de Juiz de Fora, estado de Minas Gerais. A escola, fundada em 1984, atende estudantes da Educação Infantil e Ensino Fundamental Regular (anos iniciais e finais) no diurno; e, no noturno, a Educação de Jovens e Adultos.

A instituição dispõe de recursos como biblioteca e salas multimídias de jogos e informática, uma quadra poliesportiva e um refeitório. Os alunos da escola são, em sua maioria, moradores do bairro Granjas Betânia, de baixa renda e negros. A escola possui muitos alunos com deficiência, alguns sem professores de apoio.

Os estudantes do 9º ano, acompanhados pelos bolsistas do PIBID Geografia, possuíam muitas dificuldades com a linguagem cartográfica, uma vez que os conteúdos de cartografia são trabalhados no 6º ano, período em que os alunos estavam em ensino remoto, devido à pandemia da Covid 19. Diante das dificuldades apresentadas pelos estudantes, foi construída uma oficina para trabalhar noções de localização e orientação geográfica, que será apresentada na próxima seção.

### **3. A LINGUAGEM CARTOGRÁFICA NO ENSINO DE GEOGRAFIA**

O ensino de Geografia, por meio da linguagem cartográfica, permite a compreensão, reflexão e representação do espaço geográfico pelo estudante. Por meio da interpretação da linguagem cartográfica, o sujeito pode construir um pensamento crítico sobre as relações humanas e os aspectos que permeiam o mundo em que vivemos.

Segundo Castellar (2011), alfabetizar cartograficamente é ensinar ao aluno a ler e desvendar o que o espaço lhe apresenta. Ensinar a ler cartograficamente significa criar condições para que o estudante apreenda o espaço vivido. Por meio da alfabetização cartográfica é possível relacionar conteúdos, conceitos e formas, permitindo ao estudante a compreensão de parte e totalidade do território.

A linguagem cartográfica pode assumir diversas dimensões dependendo de seu uso ou sua finalidade. Para Barbosa (2018), ela está associada ao desenvolvimento de estruturas do pensamento que possibilitam a leitura, compreensão e produção de representações espaciais e possui uma simbologia específica, cuja mensagem pode ser lida e interpretada.

À medida em que entendemos a importância da linguagem cartográfica como um esquema assimilador e comunicador de informações, passamos a compreender de forma reflexiva o lugar vivido. Para que um estudante consiga compreender uma espacialidade a partir de uma linguagem cartográfica, é fundamental que consiga mobilizar conceitos cartográficos.

Diante disso, a oficina “Mapas temáticos” objetivou desenvolver, junto aos estudantes, o reconhecimento de características do bairro onde vivem, buscando desenvolver noções básicas de cartografia, como localização, orientação, distância, proporção, escala e simbologia.

### **4. OFICINA MAPAS TEMÁTICOS: ALGUNS RESULTADOS**

A oficina “Mapas temáticos”, que será aqui explicitada, foi construída pelos bolsistas do PIBID sob a supervisão do docente da educação básica e da coordenadora de área.

Sua construção foi baseada na premissa de que a oficina é uma maneira de construir conhecimento com destaque na ação, a partir da vivência de situações

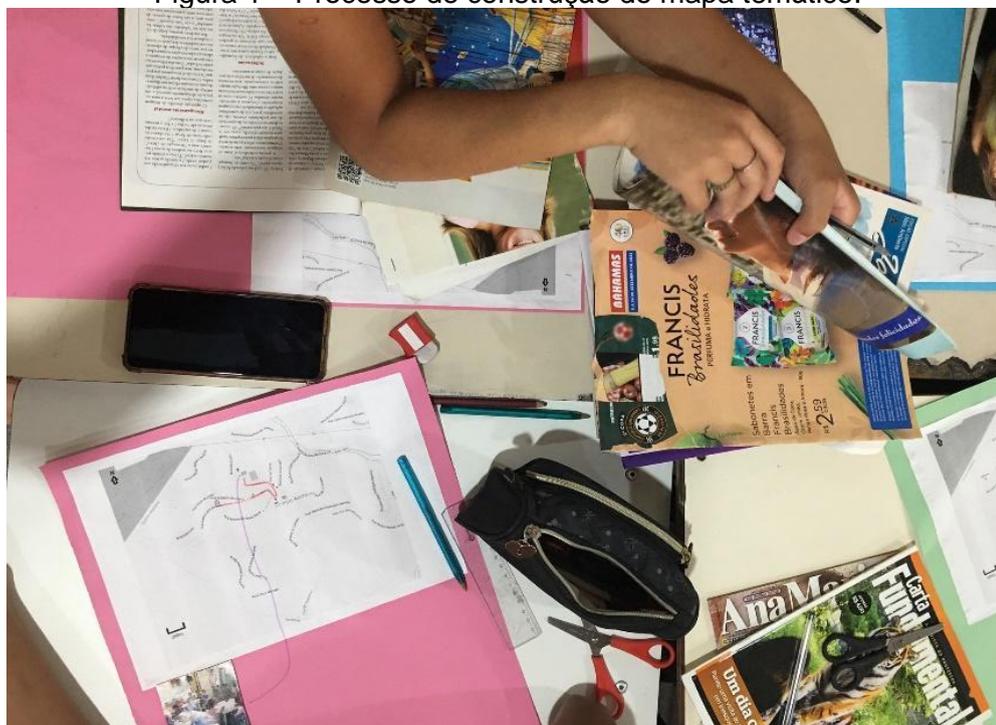
concretas e significativas, baseada no tripé: sentir-pensar-agir, com objetivos pedagógicos assentados na teoria (Do Valle; Arrida, 2012).

Compreendemos que a oficina é um espaço e um tempo para aprendizagem, onde ocorre apropriação, construção e formação de conhecimentos teóricos e práticos, de maneira ativa e reflexiva. O proponente não ensinará o que sabe, mas dará oportunidade para que os participantes aprendam o que precisam, ou seja, ela deve ser baseada no aluno e na aprendizagem (Vieira; Volquind, 2002).

A oficina foi ofertada para 30 estudantes. Cada estudante recebeu, individualmente, revistas para recortes, cartolina, canetinhas, cola, tesoura, lápis e um mapa base do bairro Granjas Betânia. Em seguida, foi solicitado que eles identificassem em seu bairro, o local onde residiam. Depois, deveriam identificar e representar o trajeto que realizavam diariamente até à escola, por meio de figuras e desenhos, pontos de referências importantes, como lanchonetes, parques, casas de amigos, supermercados, entre outros.

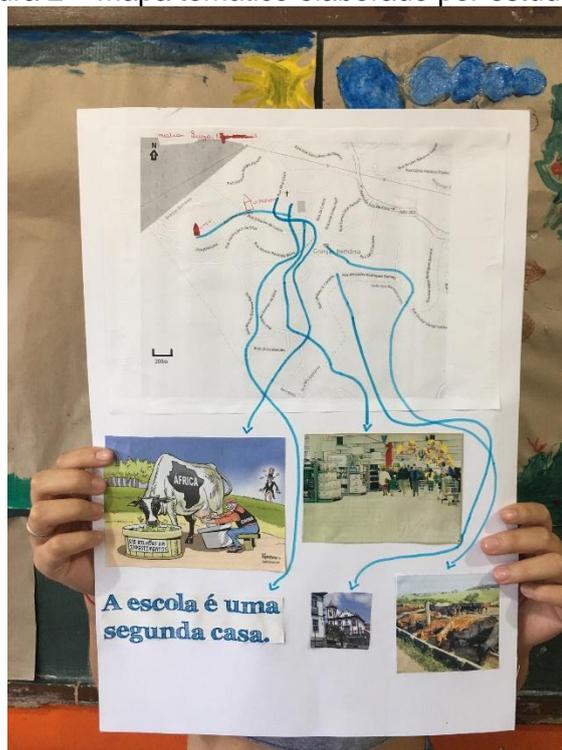
As figuras 1 e 2 ilustram, respectivamente, o processo de construção dos mapas temáticos pelos estudantes e o mapa temático elaborado.

Figura 1 – Processo de construção do mapa temático.



Fonte: Acervo dos autores.

Figura 2 – Mapa temático elaborado por estudante.



Fonte: Acervo dos autores.

A realização da oficina possibilitou trabalhar com os alunos, a partir do seu espaço vivido, conceitos cartográficos como localização, vizinhança, ordem, envolvimento, distância, simbologia, orientação, proporção e escala. Tais conceitos são fundamentais para a compreensão de espacialidades a partir da linguagem cartográfica.

Trabalhar com o estudante o seu lugar de vivência a partir da linguagem cartográfica, possibilita uma visão mais holística dos fatos geográficos, das dinâmicas físicas e sociais do espaço. É necessário desvincular a leitura cartográfica de uma concepção tecnicista, pois de acordo com Castellar (2011), ao apropriar-se da linguagem cartográfica, o aluno compreende a realidade vivida e interpreta os conceitos implícitos no mapa relacionando-os com a realidade. Dessa maneira, na medida em que o estudante se apropria da linguagem cartográfica, desenvolvendo uma associação dos signos aos significados, ele consegue realizar uma leitura do espaço geográfico.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O PIBID, subprojeto Geografia da UFJF, buscou inserir os licenciandos no universo escolar de forma a estimular o conhecimento, a observação, a proposição e a execução de atividades didático-pedagógicas para mediar os conteúdos geográficos de forma inovadora e reflexiva. Durante a execução do projeto foram tecidos diálogos entre os saberes e práticas produzidos na universidade e na escola assumindo centralidade no processo de formação inicial dos licenciandos, bem como na formação continuada do professor supervisor e na experiência docente da coordenadora de área.

É importante ressaltarmos que a atuação dos pibidianos de Geografia, na Escola Municipal União da Betânia, contribuiu para a realização de práticas que reconheciam o protagonismo do estudante no processo de ensino e aprendizagem, considerando sua realidade para a mediação de saberes geográficos, tal fato despertou o interesse nas aulas de Geografia.

Por fim, acreditamos que é por meio da práxis que se constrói a formação inicial do licenciando, sua autonomia e crítica em relação à docência. Compreendemos que a prática docente requer a mobilização de um conjunto de conhecimentos, conteúdos e saberes que passam por aqueles relacionados à área de formação e aos aspectos didáticos-pedagógicos e que o PIBID é o atual programa do governo que permite a amálgama desse conjunto tão caro à formação do professor.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, R.S. **Linguagem cartográfica e ação comunicativa**: a racionalidade nas práticas docentes dos professores de Geografia do Ensino Fundamental. 2018. 187 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018.

BRASIL. **Portaria Nº 83, de 27 De abril de 2022**. Dispõe sobre o regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Diário Oficial da União, Brasília, 28 de abril de 2022. Disponível em: [https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/diretoria-de-educacao-basica/28042022\\_Publicacao\\_no\\_DOU\\_1691532\\_PORTARIA\\_N\\_83\\_DE\\_27\\_DE\\_ABRIL\\_DE\\_2022.pdf](https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/diretoria-de-educacao-basica/28042022_Publicacao_no_DOU_1691532_PORTARIA_N_83_DE_27_DE_ABRIL_DE_2022.pdf) Acesso em: 4 abr. 2024.

CASTELLAR, S. V. A cartografia e a construção do conhecimento em contexto escolar. In: ALMEIDA, R. D. (org.) **Novos rumos da cartografia escolar: currículo, linguagem e tecnologia**. São Paulo: Contexto, 2011.

DO VALLE, H. S; ARRIADA, E. Educar para transformar: a prática das oficinas. **Revista Didática Sistemica**, v. 14, n. 1, p. 3-14, 2012.

VIEIRA, E; VOLQUIND, L. **Oficinas de ensino: O quê? Por quê? Como?**. 4ª Ed. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2002.

## **ALTERIDADES NA ESCOLA: um relato de experiência a partir do PIBID interdisciplinar de Sociologia e História**

**WILLIAM ASSIS DA SILVA<sup>1</sup>**

<https://orcid.org/0009-0004-2244-2448>

[williamassispi@gmail.com](mailto:williamassispi@gmail.com)

### **RESUMO**

O presente relato tem como intuito apresentar as experiências vivenciadas a partir do desenvolvimento do Programa Interdisciplinar de Bolsa de Iniciação à Docência de Sociologia e História, desenvolvido entre os meses de maio de 2023 e abril de 2024 na Escola Estadual Governador Juscelino Kubitschek. O projeto contou com três eixos, cada um deles com um tema central: o Eixo 1 sobre a disciplina “Projeto de Vida” do Novo Ensino Médio, o Eixo 2 com o tema “Mediação de Conflitos” e o Eixo 3 com o tema “Gênero e Sexualidade”. O projeto contou com apoio de 8 bolsistas da Universidade Federal de Juiz de Fora, 4 discentes de licenciatura em Ciências Sociais e 4 discentes de licenciatura em História. Dessa forma, são descritas algumas das situações e desafios vivenciados no decorrer do desenvolvimento do projeto a partir de cada passo realizado, apresentando alguns dos resultados do projeto e, por fim, desenvolvendo uma breve reflexão sobre a importância de romper com a dinâmica recorrentemente maçante do cotidiano escolar.

**Palavras-chave:** PIBID. Relato de experiência. Mediação de Conflitos. Gênero e Sexualidade.

### **1. APRESENTAÇÃO**

Dia 30 de junho de 2023, sexta-feira. Era o segundo encontro entre bolsistas estudantes de História e Sociologia e as alunas e alunos da Escola Estadual Governador Juscelino Kubitschek (JK). No encontro anterior, após explicarmos o conceito de “alteridade”, dividimos a sala em grupos e solicitamos que os estudantes levassem notícias que pudessem remeter a possíveis conflitos gerados a partir desse encontro com o “outro”. Os estudantes entenderam bem a proposta e levaram diversas notícias com casos de intolerância: intolerância religiosa; casos de racismo; homofobia; xenofobia; dentre outros. Após a leitura de cada notícia, os estudantes eram instigados a debater e refletir conjuntamente sobre os temas. Após uma série de discussões, um dos alunos compartilhou com a turma, bolsistas e professor supervisor, um relato de uma experiência vivenciada por ele. Com lágrimas nos olhos, o aluno relatou que havia sofrido um caso de homofobia quando voltava da escola para casa, no ano anterior. Segundo o aluno, além de xingamentos homofóbicos, as pessoas que o seguiram arremessaram pedras em sua direção. O relato pegou de

---

<sup>1</sup>Doutor em Ciências Sociais e professor de Sociologia na Educação Básica.

surpresa até mesmo as amigas e amigos mais próximos do aluno e comoveu a todos. O aluno relatou que se sentiu seguro para compartilhar sua experiência naquele momento, porque percebeu em todos que estavam naquela sala não o olhar de julgamento tão comumente encontrado, mas um lugar de acolhimento.

A escolha por iniciar a apresentação do presente relato a partir da situação descrita é justificada pelo fato de que tal descrição exemplifica e elucida bem o objetivo e os resultados advindos do projeto desenvolvido. Para além da dinâmica mecanicista encontrada no cotidiano escolar, o projeto possibilitou o acesso às opiniões e experiências dos estudantes, para além do que costuma ser possível na rotina maçante da escola.

Posto isso, o presente relato objetiva compartilhar a experiência de participação no PIBID interdisciplinar de História e Sociologia que teve como tema central “Mediação de Conflitos” no Eixo 2; e, “Gênero e Sexualidade” no Eixo 3<sup>2</sup>. As atividades foram realizadas entre os meses de maio de 2023 e abril de 2024.

## **2. CONTEXTO EM QUE OCORRE A AÇÃO**

O projeto foi desenvolvido na Escola Estadual Governador Juscelino Kubitschek (JK), localizada no bairro Santa Luzia, no município de Juiz de Fora, estado de Minas Gerais, que atende estudantes de variados bairros periféricos da cidade. As preparações para a aplicação do projeto contaram com a coordenação de quatro professores da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

No JK, decidimos dividir a aplicação das dinâmicas do projeto entre duas turmas de segundo ano do Ensino Médio, a 203, que contou com encontros às quartas, e a 201 com encontro nas sextas. Cada sala com cerca de 30 estudantes. As bolsistas e o bolsista foram divididos em dois grupos de quatro pessoas, sendo cada grupo responsável pelo desenvolvimento das atividades em uma turma.

O perfil das duas turmas era bem distinto: a 201 era bem mais participativa e, apesar das diferenças existentes entre alunas e alunos, possuía uma maior

---

<sup>2</sup> Além dos dois Eixos mencionados houve também um Eixo 1, direcionado a construção de um trabalho sobre a disciplina “Projeto de Vida” do Novo Ensino Médio. Contudo, tal Eixo não é mencionado, pois a minha inserção no PIBID ocorreu após o desenvolvimento deste primeiro Eixo, com a ampliação de bolsas do projeto.

integração; já a 203 possuía uma série de conflitos internos entre os discentes, que precisaram ser mediados em diversos momentos do desenvolvimento do projeto.

### **3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Além do que está explícito no *currículo formal* escolar, Junqueira (2013) nos mostra que há um *currículo oculto*, ou seja, algo não prescrito nas diretrizes curriculares, mas que é capaz de influenciar significativamente o processo de aprendizagem, a partir de atitudes, gestos, exemplos, comportamentos, valores e orientações presentes no dia a dia da escola. Dessa forma, é possível compreender que há no cotidiano escolar a produção de distinções hierárquicas que expressam desigualdades presentes na sociedade de forma mais ampla.

O *currículo em ação*, pode ser compreendido como a diversidade de situações encontradas no cotidiano escolar, sejam elas planejadas ou não, e demonstram a circulação constante no espaço escolar de discriminações e outros variados modos de regulação das fronteiras da normalidade (Junqueira, 2013). Todavia, é bom enfatizar que tais discursos não convivem sem conflitos e contestações dos mais diversos agentes que vivenciam o cotidiano escolar.

Percebendo, portanto, que a educação escolar não pode ser reduzida ao bancarismo da mera transmissão de conteúdo (Freire, 2020), desenvolver o projeto possibilitou uma maior compreensão das dinâmicas envolvidas nos processos de produção de discurso para além do currículo formal e, conseqüentemente, no desenvolvimento de estratégias que visassem sensibilizar alunas e alunos para as desigualdades reverberadas por tais discursos, contribuindo, portanto, para uma educação como prática de liberdade.

### **4. DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA**

O Eixo 2 foi desenvolvido entre os meses de junho e setembro de 2023 e teve como tema “Mediação de Conflitos”. Considerando os conflitos gerados por uma percepção equivocada de “liberdade de expressão” irrestrita pelos próprios estudantes, a maioria concordou em desenvolvermos o projeto sobre “Mediação de Conflitos” tendo como subtema a “liberdade de expressão” e correlacionando-o ao tema da “alteridade”.

Nesse sentido, o intuito do projeto no Eixo 2 foi possibilitar que os discentes fossem capazes de reconhecer a liberdade de expressão como direito fundamental e, simultaneamente, compreender os limites estabelecidos para tais direitos e o respeito aos direitos fundamentais do outro. Dessa forma, buscamos desenvolver nos estudantes a habilidade de colocar-se no lugar do outro, observando universos distintos do seu.

Como base para a elaboração das dinâmicas do Eixo 2, utilizamos como referência o livro didático “Moderna e Projetos: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas”, fazendo adaptações necessárias ao contexto escolar e a proposta elaborada. Descrevo, resumidamente, as dinâmicas desenvolvidas: 1. Seleção, pelos próprios discentes, de notícias que relatavam casos de intolerância dos mais diversos - tais notícias foram debatidas com alunas e alunos; 2. Jogo dos Papéis Sociais - os discentes eram convocados para representarem um papel social (exemplo: mulher grávida; ex-privado de liberdade; idoso etc.), sem que soubessem qual papel representavam, os discentes buscavam adivinhar, a partir do tratamento dos colegas, qual era o seu papel social; 3. Mapa Mental com o tema Liberdade de Expressão - alunas e alunos transmitiram suas ideias iniciais sobre o tema; 4. Jogo das Figuras Históricas - após apresentarmos uma série de figuras históricas relevantes, os discentes receberam cartas com tais personalidades e foram estimulados a adivinhar, através de perguntas que faziam, qual figura histórica estava exposta em sua carta; 5. Momento de investigação - os estudantes foram divididos em grupos e levados ao laboratório de informática.

Além das dinâmicas, desenvolvemos também 4 propostas curtas de aula: aula expositiva sobre Liberdade de Expressão; aula expositiva sobre Regimes Autoritários; aula expositiva sobre Contos e Rap com um professor convidado; aula expositiva sobre quadrinhos com um professor convidado.

O Eixo 3 teve como tema “Gênero e Sexualidade” e foi desenvolvido entre outubro e dezembro. Por se tratar de um período menor e de um momento em que estudantes estavam envolvidos em provas e trabalhos finais, o desenvolvimento deste eixo não pode ser tão aprofundado quanto o anterior. Contudo, como era o meu segundo ano de contato com os discentes das duas turmas, o tema já havia sido

trabalhado no ano anterior, o que facilitou a compreensão e a aceitação das dinâmicas e atividades pelos discentes.

Para o desenvolvimento das atividades do eixo 3, sob orientação dos professores coordenadores da UFJF, utilizamos o caderno de atividades “Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais” (Castro, 2009), que traz uma série de dinâmicas interessantes para a discussão do tema. As situações didáticas escolhidas foram: 1. “Decida-se” - em que os estudantes eram estimulados a expressarem suas opiniões, diante de relatos retirados do caderno que expressavam casos de assimetrias de gênero e/ou sexualidade; 2 - “Homem que é homem não chora” - onde discutimos com alunas e alunos ditos populares que revelavam estereótipos de gênero e a presença de tais ditos na vida desses estudantes; 3 - Bolsistas e discentes compartilharam relatos pessoais, propiciando um ambiente de acolhimento e questionamento sobre a rigidez e a moralidade presente nas expectativas de comportamento para os diferentes gênero; 4. “O que a mulher pode e o homem não pode” - Atividade com músicas que expressavam desigualdades de gênero e/ou sexualidade. 5. “E quando o príncipe vira sapo” - envolveu discussões sobre padrões de gênero e sexualidade presentes nos filmes e contos de fada. 5. Por fim, foram elaboradas duas aulas expositivas sobre gênero e sexualidade.

## **5. AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS**

Com o objetivo de sistematizar os conhecimentos adquiridos no Eixo 2, os estudantes puderam optar entre produzir uma tirinha, um conto, uma poesia ou um rap. A produção dos discentes resultou em uma revista que foi lançada presencialmente, com a participação e depoimentos dos próprios estudantes, com a presença da direção da escola, dos coordenadores professores da UFJF, do professor supervisor e bolsistas. As Figuras 1 e 2 representam desenhos elaborados pelos alunos para a revista, sendo a Figura 2 a capa da revista elaborada:

Figura 1 – Tirinha criada por aluno do Segundo Ano sobre Racismo.



Fonte: Acervo do autor.

Figura 2 – Capa da Revista do PIBID JK elaborada por aluno do Segundo Ano.



Fonte: Acervo do autor.

Buscamos conciliar o trabalho da “Feira Cultural” promovida pela escola com o tema do Eixo 3 e ainda dentro do tema da feira: “Fábulas, lendas e fantasias”; os estudantes escolheram trabalhar com a desconstrução de Contos de Fadas clássicos, ressignificando as histórias e os papéis de gênero existentes no original. Além disso, os estudantes da turma fizeram uma representação teatral de um dos contos desconstruídos, intitulado “Cinderela e uma luta sem fim”, com roteiro elaborado pelos próprios discentes e que foi ovacionado na feira cultural.

Já no caso da 201, após o desenvolvimento de diversas dinâmicas e debates com as alunas e alunos, o produto final foi um “Manual para a Humanidade” com ideias propostas pelos próprios estudantes, balizadas por questões de gênero, sexualidade, diversidade e violência.

Embora os resultados e envolvimento de ambas as turmas nos dois eixos tenham sido satisfatórios, ao final do projeto, ficou perceptível que as opiniões expressas no produto final não eram unânimes entre os estudantes. Obviamente os

conflitos não cessaram nem após e nem durante o processo de desenvolvimento. Todavia, tal constatação não diminui o impacto significativo do projeto em diversos estudantes. Algo constatado na autoavaliação entregue por alunas e alunos.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação escolar, constantemente, aparece em discursos midiáticos e de políticos com uma espécie de panaceia, ou seja, como capaz de resolver os problemas mais profundos da sociedade brasileira. No caso do presente projeto, não foi tal perspectiva que balizou nossas atuações. A escola não é a única instituição significativa no processo de produção de subjetividades, ela “compete” com a família, a igreja, a mídia, dentre outros grupos de convívio que possuem papel significativo na socialização dos estudantes e que estão para além dos muros da escola. Todavia, a educação escolar é sim um espaço estratégico para a apresentação de contradiscursos, como afirma bell hooks (2020, p.273): “A sala de aula, com todas as suas limitações, continua sendo um ambiente de possibilidades”.

Sendo assim, participar do PIBID, contribuiu para que pudéssemos, professor supervisor e discentes, visualizar novos horizontes e possibilidades que ambicionavam romper com a dinâmica recorrentemente mecânica do cotidiano escolar.

## REFERÊNCIAS

CASTRO, Mary Garcia et al. **Gênero e diversidade na escola**: formação de professoras/es em gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais. Caderno de atividades. Rio de Janeiro: CEPESC, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro/São Paulo. Edição Paz & Terra, 2020.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2020.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Pedagogia do armário**. A normatividade em ação. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 7, n. 13, p. 481-498, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/320> Acesso em: 19 abr. 2024.

## **INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO DA FILOSOFIA: um relato de experiência do PIBID de Filosofia da Universidade Federal de Juiz de Fora (2023-2024)**

**REULER MOREIRA NASCIMENTO<sup>1</sup>**  
<https://orcid.org/0009-0000-9209-4443>  
[reuler.nascimento@educacao.mg.gov.br](mailto:reuler.nascimento@educacao.mg.gov.br)

### **RESUMO**

Neste relato será apresentada a experiência dos bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência do curso de licenciatura em Filosofia da Universidade Federal de Juiz de Fora, atuantes na Escola Estadual Governador Juscelino Kubitschek, com destaque à execução do projeto “Interdisciplinaridade no Ensino de Filosofia”, estruturado pelo professor supervisor efetivo na referida escola entre os anos de 2023 e 2024. O projeto, avaliado positivamente pelos alunos e pelos próprios realizadores, proporcionou aos bolsistas experiências de execução de aula em diferentes contextos, adequação de material e preparação de Plano de Aula, mas também a percepção da eficácia da interdisciplinaridade entre a Filosofia e a História na potencialização do aproveitamento das aulas por parte dos alunos e do seu processo reflexivo. A proposta também seguiu de perto as diretrizes do Novo Ensino Médio, que priorizam o saber interdisciplinar e a vinculação do conhecimento teórico às demandas e particularidades da sociedade contemporânea.

**Palavras-chave:** Filosofia. História. Interdisciplinaridade. Novo Ensino Médio.

### **1. APRESENTAÇÃO**

Definido pela Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional em conformidade com as propostas do Novo Ensino Médio, o ensino deverá “considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (Brasil, 2017). Dessa forma, a educação brasileira tem sofrido transformações que objetivam uma maior vinculação do ensino teórico às dimensões individuais e coletivas que circundam cada aluno inserido em seu contexto social.

Em termos práticos, o Novo Ensino Médio impôs a redução da carga horária das disciplinas da Base Comum Curricular e a ampliação da carga horária dedicada

---

<sup>1</sup> Licenciado em Filosofia pelo Centro Universitário UniAcademia, em Juiz de Fora, e especialista em Teoria Psicanalítica: clínica e cultura pela mesma instituição. Bacharel em História pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e professor efetivo de Filosofia na rede de ensino público do estado de Minas Gerais, lecionando no Ensino Médio as disciplinas de Filosofia e Projeto de Vida. Atuou como professor supervisor do PIBID de Filosofia da UFJF entre 2023 e 2024 e atualmente ocupa o cargo de Diretor da Escola Estadual Governador Juscelino Kubitschek em Juiz de Fora. E-mail para contato: [reuler.nascimento@educacao.mg.gov.br](mailto:reuler.nascimento@educacao.mg.gov.br). Tel.: (35) 99968-5306.

aos chamados Itinerários Formativos e às disciplinas eletivas que contemplam áreas do conhecimento escolhidas pelos alunos. O destaque às dimensões do trabalho - evidenciado pela inserção do termo “e suas tecnologias” em cada área do conhecimento prevista pelo novo currículo - e a centralidade dada à nova disciplina de “Projeto de Vida”, que busca vincular os distintos saberes aos processos de autoconhecimento e desenvolvimento de capacidades cognitivas e socioemocionais exigidas pelo mercado, revelam o pano de fundo neoliberal-conservador que alicerça as novas práticas pedagógicas (Macedo; Silva, 2022).

Em razão destas profundas transformações e da necessidade de se repensar os currículos básicos e as práticas pedagógicas tradicionais, inúmeros desafios se impõem à realidade do ensino básico para além dos já enfrentados - desvalorização dos professores, problemas na infraestrutura escolar e escassez de recursos -, dentre os quais está a formação dos professores, tanto em seus processos continuados quanto nos cursos de licenciatura que promovem a ampliação do quadro profissional do magistério, que precisa ser repensada de acordo com as novas exigências.

O presente relato tem como objetivo apresentar a experiência vivenciada pelos bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) do curso de licenciatura em Filosofia, da Universidade Federal de Juiz de Fora, nos anos de 2023 e 2024, em uma escola da rede estadual de Minas Gerais. Contemplando as necessidades impostas pelo Novo Ensino Médio, o projeto teve como cerne a execução de aulas interdisciplinares que contemplavam as Ciências Humanas e suas tecnologias atreladas à disciplina de Projeto de Vida, visando à reflexão crítica dos alunos por meio da discussão de eventos históricos à luz dos saberes filosóficos.

## **2. CONTEXTO EM QUE OCORRE A AÇÃO**

Os bolsistas em questão desenvolveram suas atividades na Escola Estadual Governador Juscelino Kubitschek (fundada em 16 de maio de 1953), instituição vinculada à Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais e à Superintendência Regional de Ensino de Juiz de Fora. Localizada na divisa dos bairros Mundo Novo, Santa Luzia e Estrela Sul, na própria cidade de Juiz de Fora, a escola atende especialmente, além dos supracitados, os bairros Bela Aurora, Ipiranga, São Geraldo,

Teixeiras e Sagrado Coração de Jesus, de acordo com dados extraídos do Projeto Político-Pedagógico (PPP, 2022) da escola.

De acordo com dados do Sistema de Monitoramento, apresentados também no PPP (2022), a escola atende aproximadamente 600 alunos, dos quais em torno de 350 se encontram no Ensino Médio, turno em que foi desenvolvida a ação do PIBID. Do total de alunos matriculados e de acordo com sua autodeclaração, 36,2% destes se afirmaram da cor parda, 30,1% da cor preta e 23% se afirmaram brancos, sendo 99,8% habitantes da zona urbana e somente 0,2% da zona rural.

Os bolsistas acompanharam aulas de Filosofia e de Projeto de Vida (itinerário formativo do Novo Ensino Médio ministrado também pelo professor de Filosofia), contemplando três turmas em cada um dos anos do Ensino Médio, o que totaliza em torno de 350 alunos matriculados com idade entre 15 e 17 anos. O projeto “Interdisciplinaridade no Ensino de Filosofia”, contudo, foi executado apenas nas turmas de primeiro e segundo anos.

### **3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

O projeto em questão, ao propor uma abordagem interdisciplinar que contempla as várias áreas das Ciências Humanas, aprecia a necessidade exposta pelas Diretrizes do Novo Ensino Médio de vincular os saberes escolares à realidade social e cultural dos alunos. Parte-se do princípio que, desse modo,

Não é possível compreender o espaço escolar apenas ordenado pela totalidade das normas e regras que demarcam o local da ação dos sujeitos. É preciso considerar os usos e sentidos das relações socioculturais produzidos em cada contexto para se perceber que além do currículo oficial existem assuntos que passam pelos portões da instituição, dialogando com os valores individuais e coletivos culturalmente produzidos no espaço praticado. Dessa forma é fundamental a importância da reflexão sem pré-conceitos, nas representações de escola, discutindo a produção do conhecimento no paradigma contemporâneo, como a possibilidade da não resignação e naturalização dos modelos de escola do passado (Calliari, 2010, p. 7).

Uma educação emancipatória que anseia verdadeiramente pelo acolhimento dos diferentes projetos de vida dos alunos, tomando consciência de seus anseios e desejos profissionais e humano-afetivos, precisa estar aberta às dinâmicas que

envolvem a produção de saberes e de “verdades”, ou seja, não deve tomar o conhecimento como algo rígido e estritamente objetivo (Costa, 2002). Conforme o que será relatado a seguir, a interdisciplinaridade permite a demonstração desses processos, na medida em que as realidades individuais dos alunos e da comunidade escolar são envolvidas nos processos de reflexão e discussão proporcionados pelas diferentes disciplinas das Ciências Humanas.

#### **4. DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA**

Os bolsistas tiveram a oportunidade de acompanhar e observar o trabalho desenvolvido pelo professor supervisor no Ensino Médio, lecionando as disciplinas de Filosofia e Projeto de Vida. A observação, acompanhada pela escrita de relatórios, promove o desenvolvimento do bolsista no tocante ao conhecimento da realidade escolar e seus desafios, o aprendizado de metodologias e técnicas de ensino, avaliação e promoção do aluno.

Os bolsistas também puderam acompanhar o cotidiano escolar para além da sala de aula, tomando conhecimento de desafios relativos à infraestrutura da escola, à organização de seus diferentes setores e às exigências impostas pelas instituições responsáveis pela inspeção e coordenação vinculadas à Secretaria Regional de Ensino. Acompanharam o planejamento e a execução de projetos pedagógicos desenvolvidos pelo professor supervisor, como o Clube de Leitura e o Simulado de Redação para o ENEM.

A experiência no estágio culminou, ao final do ano letivo de 2023, no projeto “Interdisciplinaridade no Ensino da Filosofia”, que consistiu no planejamento e execução de aulas interdisciplinares pelos bolsistas: cada um dos estagiários ficou responsável por uma aula (em duas turmas distintas, como meio de experienciar a diferença de recepção e participação dos diferentes grupos de alunos) tomando por base um texto de natureza acadêmica, selecionado e fornecido pelo professor.

Todos os textos selecionados eram essencialmente historiográficos, abordando eventos ou questões históricas gerais. Além da adaptação de um texto acadêmico para o contexto do ensino básico, a atividade exigiu a vinculação da questão histórica tratada a conceitos ou ideias filosóficas abordadas em sala de aula ao longo do ano letivo, procedimento que contempla o aspecto interdisciplinar central.

A título de exemplo, um dos bolsistas ficou responsável pela execução das aulas nas turmas 01 e 03 do segundo ano, abordando o sexto capítulo do livro *Culturas do povo: sociedade e cultura no início da França moderna* (Davis, 1990). Neste importante capítulo, de título “Ritos de Violência”, a historiadora canadense explora a violência dos conflitos religiosos que marcaram o processo da Reforma Protestante na França do século XVI, eternizados no massacre da noite de São Bartolomeu em 24 de agosto de 1572. O aspecto da interdisciplinaridade foi explorado por meio de uma reflexão conjunta com os alunos sobre a natureza humana, partindo-se da consideração hobbesiana de que seria o homem essencialmente marcado por uma agressividade, que culminou na exposição das considerações de Locke e Voltaire acerca da tolerância religiosa.

A execução de cada uma das aulas foi individualmente avaliada pelo professor supervisor, que construiu um relatório com observações destinadas ao bolsista como meio de apontar os pontos positivos e negativos de cada aula executada e indicar meios de superar as dificuldades. Os próprios alunos também foram convidados a tecer comentários, mostrando-se bastante interessados e participativos, contribuindo também para uma boa experiência dos bolsistas.

Por fim, os bolsistas acompanharam o desenvolvimento e a execução de um Simulado Geral de Filosofia proposto pelo professor supervisor, auxiliando na aplicação e correção da prova que tinha como objetivo a quantificação do sucesso das aulas e atividades propostas ao longo do ano. A avaliação contava com 22 questões objetivas e 1 discursiva, todas construídas dentro dos padrões do ENEM, servindo também como avaliação preparatória. As maiores notas foram ranqueadas e os nomes dos alunos-destaque expostos no mural da escola, como meio de parabenizá-los e incentivar outros a alcançar o mesmo sucesso. Vale ressaltar que dois alunos do primeiro ano alcançaram a surpreendente marca de 92% de acertos.

## **5. AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS**

Os bolsistas tiveram considerável sucesso no cumprimento das tarefas estabelecidas pelo projeto, alcançando um grau satisfatório de interação com os alunos e conseguindo apresentar ideias e conceitos filosóficos articulados aos eventos ou fenômenos históricos discutidos na bibliografia sugerida. O uso de recursos

audiovisuais e de outros ambientes para além da sala de aula - laboratório de informática e biblioteca - facilitou a interação com os alunos e sua participação mais efetiva nas discussões.

O fundamento interdisciplinar da atividade, porém, não apenas proporcionou uma melhor compreensão e aplicação dos saberes filosóficos abordados pelo professor, mas também a articulação dos temas em questão com outros fenômenos do presente. A discussão acerca da tolerância fundamentada nos eventos descritos pelo texto de Davis (1990), por exemplo, levou um dos alunos a relacionar a violência religiosa da França pós-Reforma aos episódios de violência política vivenciados nas últimas eleições presidenciais no Brasil. Observa-se, portanto, a validade da tese aqui defendida: a interdisciplinaridade é um instrumento fundamental no processo de aplicação dos saberes escolares à materialidade histórica dos alunos.

## **6. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) tem como seu objetivo central o incentivo à formação de docentes em nível superior para a educação básica (UFJF, 2023), promovendo um conjunto de ações nas escolas contempladas com o acolhimento dos bolsistas e também em atividades direcionadas na própria universidade. Como visto, o projeto desenvolvido na Escola Estadual Governador Juscelino Kubitschek contemplou especialmente o objetivo número IV:

*Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem (UFJF, 2023, p. 1, grifo nosso).*

A execução das aulas interdisciplinares no próprio contexto escolar, e em diferentes turmas, proporcionou aos bolsistas a percepção da importância da interdisciplinaridade vinculada a metodologias ativas para uma melhor transmissão do saber filosófico, além da promoção de avaliações que contemplem a participação ativa do aluno no processo de construção do saber e não fiquem restritas aos métodos tradicionais. A proposta se encontra ainda vinculada às novas demandas impostas

pelo Novo Ensino Médio, especialmente a articulação entre o conhecimento teórico e a realidade social que circunda o aluno e a comunidade escolar.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 13.415, de 17 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 154, n. 35, p. 1-3, 17 fev. 2017.

CALLIARI, Denise Ulir. **Qualidade**: retratos da educação brasileira da atualidade. Paraná: Universidade Federal do Paraná, 2010. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/510-4.pdf> Acesso em 2 abr. 2024.

COSTA, Maria Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. 1. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

DAVIS, Natalie Zemon. Ritos de violência. In:\_\_\_\_\_. **Culturas do povo**: sociedade e cultura no início da França moderna. Tradução de Mariza Corrêa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990. p. 129-156. (Coleção Oficinas da História).

ESCOLA ESTADUAL GOVERNADOR JUSCELINO KUBITSCHEK. **Projeto Político-Pedagógico**. Juiz de Fora, 2022.

MACEDO, E. F. de; SILVA, M. S. da. A promessa neoliberal-conservadora nas políticas curriculares para o Ensino Médio: felicidade como projeto de vida. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 35, p. 1–23, 2022. DOI: 10.5902/1984686X71377. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/71377> Acesso em: 03 abr. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. **Edital de seleção para professoras/es bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica à Docência (PIBID/UFJF/Edital)**. UFJF: Juiz de Fora, 2023. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/prograd/wp-content/uploads/sites/21/2023/04/edital-para-sele%C3%A7%C3%A3o-de-supervisores-2023.pdf> Acesso em: 3 abr. 2024.

# ATIVIDADES ESCOLARES EM CASA: UMA EXPERIÊNCIA DE PROTAGONISMO DO ESTUDANTE ALIADO À PARTICIPAÇÃO FAMILIAR

MÁRCIA FERNANDES PINHEIRO HARA<sup>1</sup>

<https://orcid.org/0000-0003-4338-5505>

[marciapinho.hara@ufjf.br](mailto:marciapinho.hara@ufjf.br)

## RESUMO

O estudo constitui-se em um relato de experiência acerca de uma atividade escolar da disciplina de Ciências da Natureza, realizada por estudantes do Ensino Fundamental em suas casas. Após preparação prévia em sala de aula, os estudantes foram incentivados a ensinar um tema escolhido para membros de suas famílias, visando promover seu protagonismo no aprendizado e aumentar o envolvimento familiar na educação escolar. A fundamentação teórica utilizada ressalta tanto a necessidade de maior colaboração familiar quanto o potencial positivo das tarefas domiciliares para a aprendizagem. Utilizou-se uma metodologia cuidadosamente planejada, com preparação prévia dos estudantes e o *feedback* dos responsáveis sobre a atividade. Os resultados indicaram uma inédita participação total dos estudantes, percepção espontânea de protagonismo estudantil pelos responsáveis e melhoria nos resultados de avaliações subsequentes, além da mitigação de desafios comuns nas atividades escolares que envolvem a participação familiar. Essa abordagem sugere novas possibilidades para fortalecer o interesse e aprendizado dos estudantes, ressaltando a importância de estudos futuros para validar as conclusões.

## 1. APRESENTAÇÃO

O presente texto consiste em um relato de experiência acerca de uma atividade desenvolvida na forma de “dever de casa”, por 90 estudantes da disciplina de Ciências, no 6º ano do Ensino Fundamental. Tal atividade consiste, após cuidadosa preparação prévia, na escolha de um tema estudado na disciplina de Ciências para que o(a) estudante ensine-o para membros de sua família.

Dessa forma, objetiva-se alçar o(a) estudante para uma posição de protagonismo no aprendizado, bem como conclamar a uma maior participação familiar nessa fase de escolarização. Nesse sentido, o trabalho desenvolvido apresentou resultados relevantes quanto à participação, percepção de protagonismo entre estudantes e responsáveis, melhoria nas avaliações subsequentes, bem como com mitigação dos principais desafios percebidos nas atividades escolares que envolvem a participação familiar.

---

<sup>1</sup> Professora do Colégio de Aplicação João XXIII – Universidade Federal de Juiz de Fora – MG.

## **2. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA E DAS TURMAS**

O relato de experiência a seguir foi desenvolvido em uma escola pública, um Colégio de Aplicação Federal, no município de Juiz de Fora, estado de Minas Gerais. A escola atende estudantes da pré-escola até o final do Ensino Médio. A admissão dos estudantes ocorre mediante sorteio, o que torna o corpo discente e suas famílias heterogêneo e diverso. Caracteriza-se a escola pela intensa atividade docente, no ensino, na pesquisa e na extensão. Realizou-se a atividade, objeto deste relato de experiência, como complementação das aulas de Ciências desenvolvidas pela autora.

No presente estudo houve a participação de aproximadamente 90 estudantes de 10 a 13 anos que cursavam, então, o 6º ano do Ensino Fundamental. Ressalta-se que nas turmas em questão há participação significativa dos responsáveis, em reuniões e chamamentos individuais, porém verifica-se pouca participação familiar nas atividades a serem desenvolvidas nas residências dos(as) estudantes.

## **3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

As tarefas ou atividades a serem realizadas após as aulas, nos lares dos estudantes são objeto de estudo em diversas áreas de conhecimento. Conhecidas como “dever de casa” ou “tarefas para casa” apresentam impacto positivo na aprendizagem e ao mesmo tempo muitas famílias têm dificuldades de organizar essas atividades fora do espaço escolar (Oliveira; Marinho-Araújo, 2010).

Inicialmente, trata-se de uma tentativa de buscar mecanismos de atuação e abordagens que possam ser utilizadas em famílias bastante distintas e com relações múltiplas com o ambiente escolar (Faria Filho, 2000), mas que apresentem ao menos um ponto em comum, qual seja a disposição de colaborar, em conjunto com a escola para o sucesso acadêmico de seus filhos e dependentes.

Considerando-se a demanda de pais que pedem por maior participação na educação escolar de seus filhos, assim como as transformações vividas por nossa sociedade, constata-se a necessidade de mudanças na forma de interagir com os estudantes. Algumas práticas educativas já validadas passaram a ser questionadas e atualmente restam muitas dúvidas sobre como proceder com relação à educação dos filhos (Biasoli-Alves, 2012).

Nesse sentido, a experiência docente cotidiana, bem como os estudos acadêmicos correlatos, observam diversos obstáculos para a consecução desses objetivos com a participação das famílias. Fatores que alcançam, em um extremo, a dificuldade de acompanhamento das famílias e em ponto oposto, a assunção exclusiva pelos pais das atividades propostas, abarcam a miríade de fatores que dificultam o chamamento das famílias para atividades em conjunto com os alunos. Nos dizeres de Soares (2004)

Há alguns fatores que parecem dificultar que os pais participem ativamente da vida escolar de seus filhos. Dentre eles, pode-se citar: as mudanças nas práticas de ensino; o desconhecimento dos assuntos trabalhados na escola; a falta de tempo, em especial para pais que trabalham fora; o nível de dificuldade de aprendizagem apresentado pelos filhos; o tipo de avaliação feita pela escola; os comportamentos gerais dos profissionais da escola em relação aos pais e às crianças; o desconhecimento de como proceder para enfrentar problemas relacionados à vida acadêmica dos filhos etc.

Para evitar tais óbices e dificuldades buscou-se uma abordagem distinta, em que o(a) estudante, após o devido aprendizado e preparação em sala de aula, seria chamado(a) a ministrar o conteúdo escolhido para sua família, como um(a) professor(a). Assim, buscou-se aliar o incentivo e confiança do ambiente familiar ao protagonismo do estudante, cuja função exige, de forma marcante, dedicação, engajamento e preparação.

Nesse sentido, a atividade proposta evoca protagonismo em sua função básica. Arruda *et al.* (2017) consideram o estudante como protagonista quando assume o papel de sujeito ativo e participante do seu processo de aprendizagem e, concomitantemente, consegue vivenciar e ultrapassar situações, funções e papéis que, em seu dia a dia, não tem a oportunidade de exercer.

#### **4. DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA**

A experiência, a seguir descrita, foi proposta para turmas de sexto ano do Ensino Fundamental em uma escola pública de Juiz de Fora e sua consecução abrangeu uma execução rigorosamente planejada.

Inicialmente, a escolha do tema objeto da atividade recaiu sobre os tipos de solo, por escolha coletiva, tendo em vista os diversos pontos a serem explorados, o número de aulas teóricas e práticas dedicadas ao conteúdo e o domínio do tema pelos alunos.

Ao propor uma inversão nas formas usuais de atividades, ou seja, que o estudante relatasse a matéria aprendida para a família, ao invés de requisitar seu auxílio para responder questionamentos buscou-se também uma alteração no papel do estudante, perante a família, de forma a conferir maior protagonismo, iniciativa, confiança e fixação do conteúdo escolhido.

A atividade fora elaborada como um estudo de revisão de um conteúdo já apresentado e discutido em sala de aula. A proposta elaborada como uma “tarefa para casa” foi desenvolvida para que os alunos explicassem um conteúdo escolar aos seus familiares. Dessa forma, os(as) estudantes seriam os(as) “professores(as)” de um adulto que morasse com eles.

As atividades de laboratório consistiam, em uma aula, na observação de tipos diferentes de rochas e experimentos de escoamento de água em diferentes tipos de solo; em outra aula, a observação de grãos de diferentes tipos de solo em lupa elétrica, podendo manipular e comparar a diferença entre os grãos, principalmente de argila e areia.

A seguir, os(as) estudantes receberam orientação detalhada sobre como preparar uma aula, como se portar, sobre o ambiente adequado e sobre como verificar e esclarecer eventuais dúvidas. Por fim, para análise dos resultados e do alcance da atividade foi direcionado um questionamento simples aos responsáveis sobre o conteúdo abordado.

A atividade solicitada foi elaborada e entregue aos estudantes em uma folha que trazia questões e um quadro branco abaixo de cada questão, para que eles utilizassem a melhor estratégia, à sua escolha, para aprofundamento do conteúdo. Poderiam descrever, desenhar, fazer esquemas ou tabelas, desde que o familiar conseguisse entender o conteúdo apresentado.

A tarefa constituiu-se em: Explicar os tipos de rocha e o motivo do nome de cada tipo; explicar como é formado o solo; explicar as diferenças entre areia e argila e explicar o que é um bom solo para a agricultura; explicar o que é um solo humoso.

Ao final, o familiar deveria se manifestar sobre suas impressões acerca da atividade realizada, em relação a compreensão da família quanto ao conteúdo estudado e a respeito da sua percepção sobre o aprendizado do(a) estudante.

As atividades foram direcionadas para fins de semana, ocasião normalmente propícia para a reunião familiar necessária para o desenvolvimento da atividade e para que se dispusesse de tempo para resposta dos responsáveis às indagações sobre a apresentação, compreensão do tema e percepções sobre o(a) estudante.

## **5. AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS**

Em atividades “para casa” verifica-se usualmente que uma parcela dos(as) estudantes não as realizam, por diferentes razões.

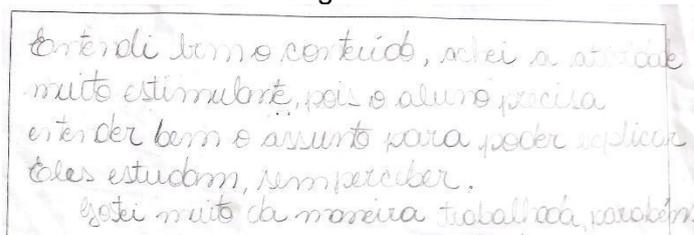
No caso da tarefa em questão, de forma marcante e surpreendente, todos os 90 alunos(as) envolvidos entregaram suas atividades no prazo estabelecido, fato inédito em relação às atividades anteriormente propostas entre esses(as) mesmos(as) estudantes.

Também ressalta-se outro ponto, cuja relevância foi uma das principais motivações para a escrita do presente relato de experiência, qual seja a quantidade e intensidade das observações realizadas pelas famílias. De fato, o entusiasmo familiar pela realização da atividade e as observações efetuadas demonstraram, não somente a ocorrência de efetiva participação, como também demonstraram um entendimento e uma análise objetiva acerca da necessidade de se conferir autonomia e protagonismo aos(as) estudantes.

Nesse sentido, reveste-se de importância considerar as observações dos responsáveis, das quais selecionou-se algumas, como exemplo:

Em uma das observações, sobre a avaliação que se fazia da atividade, afirma uma responsável: “Entendi bem o conteúdo, achei a atividade muito estimulante, pois o aluno precisa entender bem o assunto para poder explicar. Eles estudam sem perceber. Gostei muito da maneira trabalhada, parabéns!”

Figura 1.

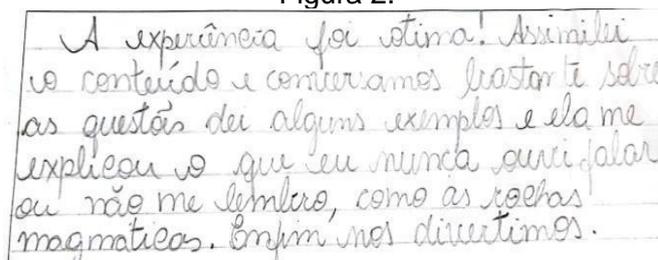


Entendi bem o conteúdo, achei a atividade muito estimulante, pois o aluno precisa entender bem o assunto para poder replicar estes estudos, sem esquecer. Gostei muito da maneira trabalhada, parabéns

Fonte: Arquivos da autora.

Outro ponto, recorrentemente citado, foi a verificação da compreensão efetiva do(a) estudante sobre o tema apresentado e sua motivação em expô-lo para a família: “A experiência foi ótima! Assimilei o conteúdo e conversamos bastante sobre as questões, dei alguns exemplos e ela me explicou que eu nunca ouvi falar, ou não me lembro, como as rochas magmáticas. Enfim, nos divertimos”.

Figura 2.

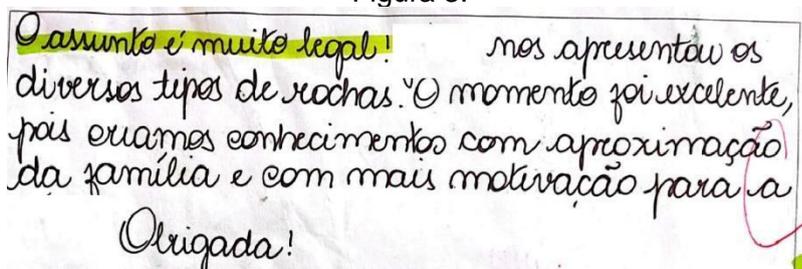


A experiência foi ótima! Assimilei o conteúdo e conversamos bastante sobre as questões dei alguns exemplos e ela me explicou o que eu nunca ouvi falar ou não me lembro, como as rochas magmáticas. Enfim nos divertimos

Fonte: Arquivos da autora.

Outro ponto de destaque bastante repetido foi o aprendizado dos pais em relação a questões que desconheciam: “O assunto é muito legal! XXX nos apresentou os diversos tipos de rochas. O momento foi excelente, pois criamos conhecimentos com a aproximação da família e com mais motivação para XXX. Obrigada!”

Figura 3.



O assunto é muito legal! nos apresentou os diversos tipos de rochas. O momento foi excelente, pois criamos conhecimentos com aproximação da família e com mais motivação para a  
Obrigada!

Fonte: Arquivos da autora.

Por fim, em relação aos resultados verificados, observou-se também que, após a realização da atividade relatada, o desempenho nas avaliações pertinentes ao tema apresentaram um alcance notadamente melhor do que em anos anteriores. Trata-se de importante conclusão que, porém, necessita de estudos mais específicos para confirmação.

## **6. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A partir da presente experiência de envolvimento familiar na atividade escolar, percebeu-se um relevante potencial nesse tipo de atividade. Especialmente nos anos finais do Ensino Fundamental, em que o desenvolvimento dos(as) estudantes traz maior independência nos estudos em relação aos responsáveis, situações semelhantes podem estimular a autonomia e protagonismo dos estudantes sem implicar em distanciamento familiar das atividades escolares.

A realização da atividade narrada também trouxe estímulo e inovação para a prática docente da autora. Nesse sentido, pretendo estender e aprimorar atividades para a utilização dessa dinâmica para a construção de uma metodologia de apoio para temas centrais do ensino de Ciências.

Sob a perspectiva da relação entre ensino e aprendizagem, novos estudos devem ser desenvolvidos para a apuração da extensão e alcance de atividades semelhantes sobre o aprendizado de estudantes, especialmente nessa faixa etária.

Por fim, ressalta-se que novos estímulos e métodos que visem unir esforços docentes e familiares para aprofundar o interesse dos estudantes, em atividades simples e de execução acessível podem estar ao alcance de todos(as) os(as) professores(as) e clamam por renovadas práticas e novos estudos.

## **REFERÊNCIAS**

ARRUDA, J. S. *et al.* Tecnologias digitais e o processo de protagonismo estudantil no Ensino Fundamental. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO V., 2017. **Anais** [...]. Fortaleza. Universidade Federal de Pernambuco, 2017.

BIASOLI-ALVES, Z.M.M. Contribuições da psicologia ao cotidiano da escola: necessárias e adequadas? **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 12., p. 77-95. 2012. DOI 10.1590/S0103-863X1997000100007. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/paideia/a/xyskm68jFsNsFx8bJy8t55R/?lang=pt>. Acesso em: 21 jun. 2024.

FARIA FILHO, L. M. Para Entender a Relação Escola-Família: uma contribuição da história da educação. **São Paulo em Perspectiva**. V. 14. 2000. DOI 10.1590/S0102-88392000000200007.. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/spp/a/VWmqHMjzXwgDR43kbcv7BRH/abstract/?lang=pt>.

Acesso em: 23 jun. 2024.

OLIVEIRA, Cynthia Bisinoto Evangelista; MARINHO ARAÚJO, Cleisy Maria. **A relação família-escola: intersecções e desafios**. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 27, n. 1, p. 99-108, jan./mar. 2010. Disponível em:

<https://doi.org/10.1590/S0103-166X2010000100012> Acesso em: 13 mai. 2024.

SOARES, M.R.Z.; SOUZA, S.R; MARINHO, M.L. Envolvimento dos pais: incentivo à habilidade de estudo em crianças. **Estudos de Psicologia**, Londrina, v. 3. 2004.

DOI 10.1590/S0103-166X2004000300009. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/estpsi/a/zkmXhRmpzKZFrQSZnKw3wfj/#>. Acesso em: 13 mai. 2024.



**Juiz de Fora**  
Secretaria de Educação

