



# **REFLEXÕES E MEMÓRIAS DOCENTES E SUAS PRÁTICAS EDUCACIONAIS**

**EXPERIÊNCIAS EXITOSAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA AO  
ENSINO SUPERIOR**

**Vol III**

Liziany Müller  
Lucianne O. Monteiro Andrade  
Ivanio Folmer  
**Organizadores**

**ARCO**  
EDITORES ● ● ●



# **REFLEXÕES E MEMÓRIAS DOCENTES E SUAS PRÁTICAS EDUCACIONAIS**

**EXPERIÊNCIAS EXITOSAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA AO  
ENSINO SUPERIOR**

**Vol III**

Liziany Müller  
Lucianne O. Monteiro Andrade  
Ivanio Folmer  
**Organizadores**

**ARCO**  
EDITORES ● ● ●

**Editor Chefe**

*Ivanio Folmer*

**Bibliotecária**

*Aline Grazielle Benitez*

**Revisora Técnica**

*Gabriella Eldereti Machado*

**Diagramação**

*Gabriel Eldereti Machado*

**Imagem capa**

*www.canva.com*

**Conselho Editorial**

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva - UNIDAVI

Prof. Dr. Astor João Schönell Júnior - IFFAR

Prof. Dr. Alan Ricardo Costa - UFRR

Profa. Dra. Andréia Bulaty -UNESPAR

Profa. Dra. Carla da Conceição de Lima - UFVJM

Prof. Dr. Camilo Darsie de Souza - UNISC

Profa. Dra. Clarice Caldeira Leite - UFRGS

Profa. Dra. Cecilia Decarli - UFRGS

Prof. Dr. Carlos Adriano Martins - UNICID

Prof. Dr. Christian Dennys Monteiro de Oliveira - UFCE

Profa. Dra. Dayse Marinho Martins - UFMA

Prof. Dr. Deivid Alex dos Santos - UEL

Prof. Dr. Dioni Paulo Pastorio -UFRGS

Prof. Dr. Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana dos Santos - FASESP

Profa. Dra. Elane da Silva Barbosa - UERN

Profa. Dra. Elen Gomes Pereira - IFBA

Profa. Dra. Francielle Benini Agne Tybusch - UFN

Prof. Dr. Francisco Odécio Sales - IFCE

Prof. Dr. Francisco Ricardo Miranda Pinto - UFCAT

Prof. Dr. Gilvan Charles Cerqueira de Araújo - UCB

Prof. Dr. Ismar Inácio dos Santos Filho - UFAL

Prof. Dr. Leonardo Bigolin Jantsch -UFSM

Profa. Dra Liziany Müller Medeiros - UFSM

Profa. Dra Marcela Mary José da Silva - UFRB

Prof. Dr. Mateus Henrique Köhler - UFSM

Prof. Dr. Michel Canuto de Sena - UFMS

Profa. Dra. Mônica Aparecida Bortolotti - UNICENTRO

Prof. Nilton David Vilchez Galarza - UPLA

Prof. Dr. Olavo Barreto de Souza - UEPB

Prof. Dr. Rafael Nogueira Furtado - UFABC

Prof. Dr. Roberto Araújo da Silva Vasques Rabelo - UNISANTOS

Prof. Dr. Rodrigo Toledo - USCS

Prof. Dr. Rodolfo Rodrigues de Souza - UERJ

Prof. Dr. Sidnei Renato Silveira - UFSM

Prof. Dr. Thiago Ribeiro Rafagnin - UFOB

Prof. Dr Tomás Raúl Gómez Hernández - UCLV

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Reflexões e memórias docentes e suas práticas  
educacionais [livro eletrônico] : experiências  
exitosas da educação básica ao ensino superior :  
vol. III / organizadores Liziany Müller,  
Lucianne O. Monteiro Andrade, Ivanio Folmer.  
-- 3. ed. -- Santa Maria, RS : Arco Editores,  
2024.

PDF

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-65-5417-413-8

1. Educação 2. Formação docente – Metodologias  
ativas 3. Práticas educacionais 4. Professores –  
Relatos I. Müller, Liziany. II. Andrade, Lucianne  
O. Monteiro. III. Folmer, Ivanio.

24-245231

CDD-370.71

**Índices para catálogo sistemático:**

1. Docentes : Formação : Relatos de experiências : Educação 370.71

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129



10.48209/978-65-5417-413-8

Esta obra é de acesso aberto.

É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte  
e a autoria e respeitando a Licença Creative Commons indicada.



# SUMÁRIO

## CAPÍTULO 1

**Bingo das Funções Orgânicas: Uma Abordagem Lúdica para o Ensino de Química.....8**

*Paulo Víctor Flores de Barros*

*Iago Francisco dos Santos Ferreira*

**doi: 10.48209/978-65-5417-413-0**

## CAPÍTULO 2

**A Técnica de Stop Motion como Ferramenta Pedagógica no Ensino de História.....20**

*Luiz de Souza Porto Coêlho*

**doi: 10.48209/978-65-5417-413-1**

## CAPÍTULO 3

**Os Termos da Produção de Queijo: Um Glossário Terminológico Produzido a partir da Produção Queijeira no Município de Tauá – CE.....33**

*Antonia de Jesus Sales*

**doi: 10.48209/978-65-5417-413-2**

## CAPÍTULO 4

**Desenvolvimento da Consciência Fonológica na Educação Infantil sob a Perspectiva Histórico- Cultural.....43**

*Wagner Breganholi*

**doi: 10.48209/978-65-5417-413-3**

## CAPÍTULO 5

**A Ludicidade na Educação Infantil: Uma Prática Educativa com as Crianças.....53**

*Thais Faustino Bezerra*

*Auricélia Melo Feijão*

**doi: 10.48209/978-65-5417-413-4**

## **CAPÍTULO 6**

### **Práticas Pedagógicas Antirracistas com os Alunos do PEC-G (2024) da UFRJ.....63**

*Jéssica Caroline Pessoa dos Santos*

**doi: 10.48209/978-65-5417-413-5**

## **CAPÍTULO 7**

### **Os Desafios do Professor Monitor no Programa “Contraturno Escolar” da Rede Pública de Maracanaú-CE.....74**

*Emanuel da Costa Pereira*

**doi: 10.48209/978-65-5417-413-6**

## **CAPÍTULO 8**

### **Uma Breve Reflexão a partir de uma Prática Pedagógica: Sob a Ótica dos Ensinos de Paulo Freire e as Relações entre Paradigmas Educacionais e Teorias de Aprendizagem.....91**

*Daniela Gonçalves Oliveira*

*Maria Clailta Machado da Silva*

*Taniamara Vizzotto Chaves*

**doi: 10.48209/978-65-5417-413-7**

## **CAPÍTULO 9**

### **Decifrando o Quarteirão: Uma Experiência de Alfabetização Cartográfica.....109**

*Sidney Rodrigues*

*Maicon Lemos Sathler*

**doi: 10.48209/978-65-5417-413-9**

## **CAPÍTULO 10**

### **Estar na Escola é uma Arte: Desafios e Resultados de uma Prática Exitosa no EJA.....120**

*Reginaldo Pinho de Abreu*

**doi: 10.48209/978-65-5417-413-A**

## **CAPÍTULO 11**

**Festa Literária como Ferramenta Pedagógica para a Construção de uma Escola Antirracista: Relato de Experiência no Ensino Fundamental.....138**

*Jonas Henrique Almeida da Silva*

*Helena Yara Graça Nascimento de Araújo Gomes*

**doi: 10.48209/978-65-5417-413-B**

**Sobre os Organizadores.....151**

**Sobre as Autoras e os Autores.....154**

# CAPÍTULO 1

## **BINGO DAS FUNÇÕES ORGÂNICAS: UMA ABORDAGEM LÚDICA PARA O ENSINO DE QUÍMICA**

*Paulo Vítor Flores de Barros  
Iago Francisco dos Santos Ferreira  
Doi: 10.48209/978-65-5417-413-0*

### **Introdução**

Atkins, Jones e Laverman (2018), na seção Fundamentos da obra “*Princípios de química: questionando a vida moderna e o meio ambiente*”, definem a Química como a ciência que investiga a matéria e suas transformações, abrangendo desde sistemas biológicos até estruturas inanimadas. Dentro desse campo, a Química Orgânica destaca-se como um ramo central, responsável pelo estudo de compostos formados majoritariamente por carbono e hidrogênio, frequentemente combinados com elementos como oxigênio, nitrogênio, fósforo e enxofre (Atkins; Jones; Laverman, 2018).

Lara Dantas (2023), no portal “E aí Amigo?”, relata como a Química Orgânica está profundamente inserida em nossa rotina, influenciando desde os alimentos até os produtos que utilizamos diariamente, embora sua presença muitas vezes passe despercebida. No Ensino Médio, sua abordagem é essencial para promover a compreensão desses fenômenos cotidianos e sua relação com aplicações práticas em campos como saúde, sustentabilidade ambiental e avanços tecnológicos.

Muitas vezes, esses conteúdos são transmitidos de forma tradicional e expositiva, por meio da memorização, o que pode levar o aluno a não se sentir motivado e engajado durante as aulas. Essa desmotivação pode comprometer a compreensão dos conteúdos e reduzir o interesse pela disciplina, dificultando a formação de um conhecimento sólido e duradouro. Romper com o paradigma do ensino tradicional da Química exige estratégias que despertem o interesse dos alunos. Para isso, é fundamental adotar aulas dinâmicas, envolventes e desafiadoras, capazes de estimular a curiosidade e incentivar o engajamento no aprendizado dessa área do conhecimento (Silva; Pires, 2020).

Para enfrentar esses desafios, as metodologias ativas têm ganhado destaque crescente nas discussões sobre educação. Conforme apresentado no blog do SESI SENAI (2023), essas metodologias são definidas como processos abrangentes que integram diversas práticas pedagógicas em sala de aula, com o objetivo de promover a autonomia e o protagonismo do estudante ao longo de sua trajetória educativa. O autor do blog compara o processo de aprendizagem a uma atividade prática, destacando que, assim como em outras habilidades, é essencial experimentar, praticar e vivenciar para alcançar um aprendizado significativo, refletindo o propósito das práticas pedagógicas mencionadas (SESI SENAI, 2023).

Essa abordagem evidencia que, no contexto escolar, o aluno deve ultrapassar o papel passivo de receptor de informações pré-digeridas, assumindo, em contrapartida, uma postura ativa na construção do próprio conhecimento. Propostas de atividades interativas e jogos voltados para a educação, especialmente no ensino de Ciências e Química, têm sido cada vez mais expostas em congressos e eventos acadêmicos, onde são debatidas as vantagens desses recursos, conforme Soares (2016).

A literatura apresenta uma ampla gama de jogos e estratégias de ensino lúdico voltados para o ensino de Química, autores como Perovano, Pontara e

Mendes (2017), Silva e Pires (2020) e Santos *et al.* (2021) descrevem diversas dessas estratégias, incluindo o dominó de Química Inorgânica, a gincana de funções inorgânicas e o jogo de damas de ligações químicas, respectivamente. Tais recursos oferecem ferramentas inovadoras que podem ser adotadas por professores dispostos a romper com a metodologia tradicional, buscando engajar estudantes desmotivados pelo ensino passivo e estimular um aprendizado mais ativo e dinâmico.

Dessa forma, o presente trabalho tem como objetivo apresentar o relato da aplicação de um bingo de Química Orgânica como recurso pedagógico, destacando seu potencial para transformar o aprendizado em uma experiência mais interativa e significativa. A proposta visa evidenciar os benefícios dessa estratégia no engajamento dos alunos, tornando o estudo dos compostos orgânicos mais dinâmico e atrativo, além de contribuir para a consolidação do conhecimento. O jogo foi estruturado para reforçar conteúdos essenciais, como nomenclatura e estrutura dos compostos orgânicos, promovendo a participação ativa dos estudantes e o desenvolvimento de habilidades como raciocínio lógico e trabalho em equipe.

## **Planejamento e Execução das Atividades**

Com o objetivo de diversificar as estratégias de ensino e implementar uma intervenção pedagógica na disciplina de Química, foi desenvolvida e aplicada uma atividade durante a atuação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) interdisciplinar Ciências Biológicas/Química da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). A ação ocorreu em uma turma do 3º ano do ensino médio de uma escola pública de Minas Gerais e teve como foco abordar a nomenclatura e a identificação de funções orgânicas de forma dinâmica, promovendo maior engajamento e despertando o interesse dos estudantes pelo conteúdo.

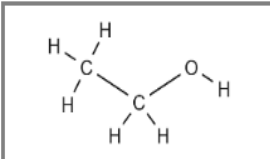
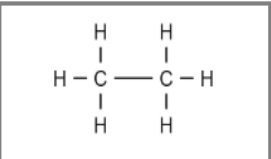
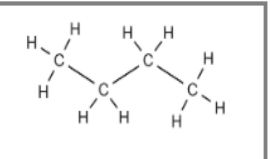
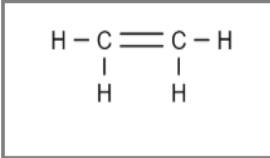
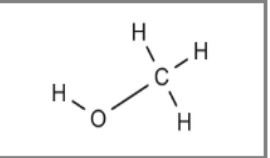
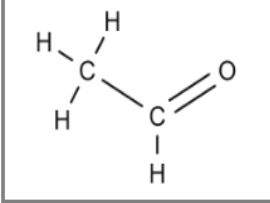
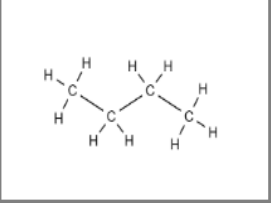
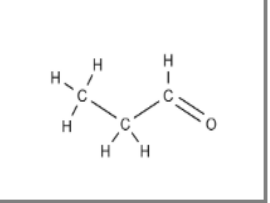
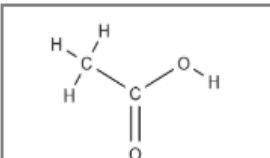
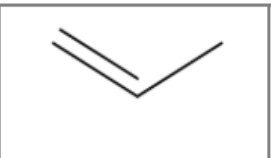
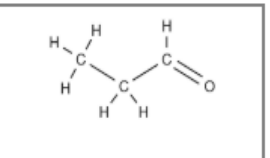
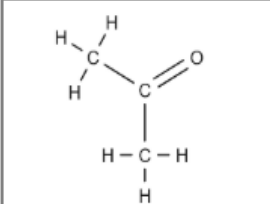
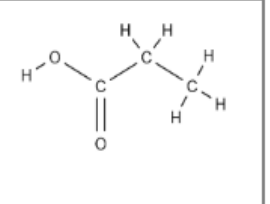
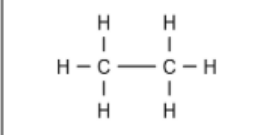
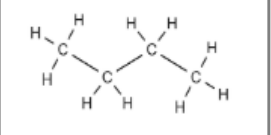
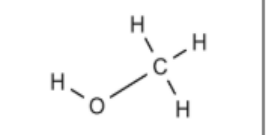
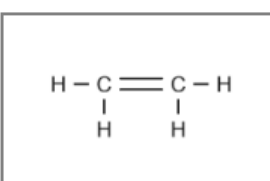
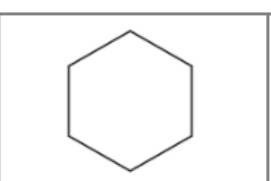
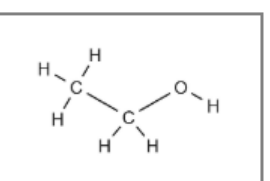
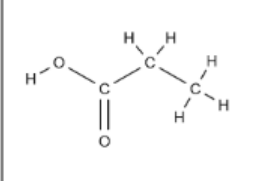
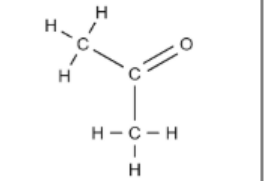
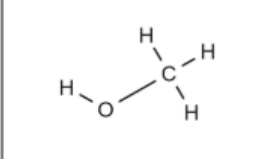
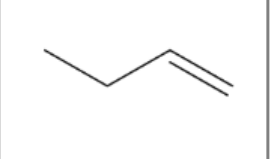
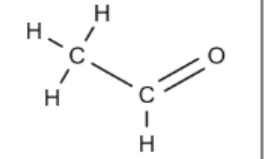
Uma abordagem amplamente destacada na literatura educacional é o uso de atividades lúdicas, como bingos de Química, recursos disponíveis de diferentes conteúdos e em diversos sites e blogs, com materiais prontos para download ou à venda. Como exemplo, Borges, Almeida e Magalhães (2016) apresentaram, no 14º Simpósio Brasileiro de Educação Química (SIMPEQUI), um estudo sobre a aplicação dessa atividade, focado nas funções orgânicas, em uma escola pública de Fortaleza (CE), ressaltando seu impacto positivo na aprendizagem.

Inspirando-se nessa proposta, mas adaptando-a à realidade e ao nível de conhecimento dos estudantes, foi elaborado um material próprio. Embora não se trate de uma ideia inovadora, a prática está alinhada ao que já é consolidado na literatura acadêmica, que reúne diversos trabalhos com enfoques semelhantes, destacando os benefícios de atividades interativas no ensino de Química.

A atividade consistiu em criar cartelas contendo representações de moléculas orgânicas pertencentes a diferentes grupos funcionais previamente estudados pela turma. Durante a dinâmica, os nomes das moléculas eram sorteados, e os estudantes deveriam identificar as estruturas correspondentes em suas cartelas. O objetivo era associar a nomenclatura às estruturas moleculares, reforçando o aprendizado de forma prática e envolvente.

O processo de elaboração do material incluiu a seleção criteriosa das moléculas a serem sorteadas e o design das cartelas, sempre considerando a realidade e o perfil da turma. O resultado da confecção das cartelas pode ser conferido na Figura 1.

Figura 1 – Algumas das cartelas confeccionadas para a atividade.

|                                                                                     |                                                                                     |                                                                                      |
|-------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|
|    |    |    |
|    | BINGO DAS<br>FUNÇÕES<br>ORGÂNICAS                                                   |    |
|    |    |    |
|    |    |    |
|   | BINGO DAS<br>FUNÇÕES<br>ORGÂNICAS                                                   |   |
|  |  |  |
|  |  |  |
|  | BINGO DAS<br>FUNÇÕES<br>ORGÂNICAS                                                   |  |
|  |  |  |

Fonte: Autores.

Para o sorteio dos nomes das moléculas, utilizou-se a plataforma “Wordwall” para criar uma roleta digital personalizada. A imagem da roleta foi projetada por meio de um datashow, permitindo que todos os estudantes acompanhassem o sorteio em tempo real, o que contribuiu para tornar a atividade mais dinâmica e participativa (veja a Figura 2).

Figura 2 – Imagem da roleta digital utilizada para o sorteio dos nomes das moléculas orgânicas.



Fonte: Autores.

A escolha dessa ferramenta visou não apenas facilitar o processo de sorteio, mas também tornar a experiência mais envolvente para os alunos. O uso da roleta digital introduziu um elemento de interatividade, permitindo que os estudantes se conectassem com o conteúdo de maneira mais prática e estimulante. Além disso, a utilização dessa tecnologia reforça o potencial das ferramentas digitais no aprimoramento das metodologias de ensino, oferecendo novas possibilidades para o ensino de Química de forma mais criativa e acessível.

Após todo o planejamento e a preparação do material, chegou o momento de aplicar a atividade. Para garantir que os estudantes estivessem preparados,

foi realizada, na aula anterior, uma revisão teórica detalhada. Nessa revisão, abordaram-se as principais funções orgânicas estudadas até então, com ênfase na identificação de suas características estruturais e na nomenclatura oficial segundo as regras da IUPAC. Esse momento de retomada foi essencial para consolidar o conhecimento e criar uma base sólida para o desenvolvimento da atividade.

No início da aula, os objetivos e a dinâmica do bingo foram apresentados de forma clara. As regras foram explicadas detalhadamente para garantir o entendimento de todos. Em seguida, a turma foi dividida em duplas, promovendo a interação entre os estudantes e a troca de conhecimentos. Cada dupla recebeu uma cartela contendo estruturas de moléculas orgânicas previamente elaboradas. O objetivo do jogo era completar três moléculas em sequência, seja na diagonal ou na vertical, para vencer. A Figura 3, a seguir, apresenta uma imagem da aplicação dessa atividade.

Figura 3 – Execução da atividade.



Fonte: Autores.

Durante a atividade, foi evidente o engajamento dos alunos, que participaram de forma ativa e entusiasmada ao longo de toda a dinâmica. A interação entre as duplas, aliada a um clima de colaboração e uma dose de competição saudável, contribuiu para criar um ambiente descontraído e motivador.

À medida que uma dupla alcançava a vitória, ela era retirada da rodada, permitindo que o jogo prosseguisse com os demais participantes. Esse formato foi mantido até a definição do pódio, composto pelas três duplas vencedoras. Essa abordagem garantiu que mais estudantes tivessem a oportunidade de se destacar na atividade, mantendo o engajamento e o entusiasmo da turma até o final. Além disso, a realização de várias rodadas incentivou a persistência e reforçou a interação entre os participantes, promovendo uma competitividade saudável em um ambiente colaborativo.

## **Resultados e Discussão**

Como destacado, a atividade revelou uma participação marcante e comprometida por parte dos estudantes, que se envolveram plenamente em todas as etapas. A interação entre as duplas e o entusiasmo demonstrado evidenciaram o sucesso da abordagem lúdica em estimular o interesse e a motivação no aprendizado. Essa dinâmica permitiu a aplicação prática de conceitos teóricos, favorecendo a consolidação do conhecimento de maneira significativa e cativante.

A atividade foi amplamente bem recebida pelos estudantes, que expressaram satisfação com a proposta. Muitos relataram ter apreciado a dinâmica e destacaram o desejo de participar de mais aulas nesse formato. Essa boa aceitação evidencia a importância de inovar nas metodologias de ensino e explorar estratégias mais criativas, como jogos e atividades lúdicas. Em um ambiente educacional no qual muitos conteúdos podem parecer desafiadores ou desinteressantes, buscar formas mais envolventes de ensino contribui para tornar o aprendizado mais significativo e agradável.

Tais percepções convergem com as ideias de Libâneo (1994), que enfatiza a necessidade de diversificar as estratégias de ensino, promovendo aulas criativas e envolventes. Segundo o autor, o objetivo é despertar o interesse e a motivação dos alunos, tornando o processo de aprendizagem mais significativo e eficaz. Para ele, é essencial que a escola ofereça um ensino estruturado que vá além da transmissão de conteúdos, desenvolvendo também habilidades e hábitos que estimulem o crescimento das capacidades cognitivas dos estudantes.

Inovar no ensino não se limita a introduzir novas ferramentas ou tecnologias na sala de aula; implica também repensar práticas tradicionais. Criar experiências interativas, nas quais os alunos participem ativamente do processo de aprendizagem, é fundamental. O exemplo do “Bingo das Funções Orgânicas” demonstra como atividades dinâmicas podem tornar as aulas mais atrativas, permitindo que os estudantes se sintam participantes ativos, em vez de apenas ouvintes passivos.

A adoção de brincadeiras e jogos ocupa uma posição central no desenvolvimento cognitivo, contribuindo significativamente para o fortalecimento do raciocínio lógico e das habilidades de resolução de problemas. Além disso, essas práticas promovem competências sociais, como a aprendizagem colaborativa, o respeito às regras e o cultivo da empatia. No contexto educacional, integrar atividades lúdicas não apenas aumenta a motivação dos estudantes, mas também torna o aprendizado mais dinâmico e atrativo. Essas estratégias permitem conectar conhecimentos de diferentes áreas, enriquecendo o ensino com uma abordagem interdisciplinar e promovendo uma aprendizagem significativa e integrada (Leal; Teixeira, 2013; Duarte; Mota, 2021).

Ao invés de simplesmente expor os conceitos de forma tradicional, o bingo ofereceu aos alunos uma experiência de aprendizagem dinâmica e envolvente. A atividade possibilitou a revisão de temas como nomenclatura e estruturas orgânicas de maneira divertida e interativa. Ao associar definições às respectivas estruturas nas cartelas, os estudantes não apenas memorizaram o

conteúdo, mas também desenvolveram uma compreensão mais profunda dos conceitos, facilitando a fixação do conhecimento a longo prazo. Assim, a aplicação de estratégias lúdicas promove um ambiente de aprendizado estimulante, no qual os alunos aprendem de forma ativa e colaborativa.

## **Considerações Finais**

A atividade demonstrou ser uma estratégia eficaz para envolver os alunos na revisão dos conceitos de nomenclatura e identificação de funções orgânicas. Ao transformar um conteúdo frequentemente considerado desafiador em uma experiência mais divertida e interativa, foi possível proporcionar uma aprendizagem significativa e motivadora. A receptividade dos estudantes e o entusiasmo demonstrado durante a dinâmica confirmam a importância de explorar novas abordagens de ensino que dialoguem de maneira mais direta com os interesses dos alunos.

O uso de jogos e atividades lúdicas não apenas facilita a compreensão de conceitos, mas também promove o desenvolvimento de habilidades sociais e cognitivas, como a colaboração, a comunicação e a resolução de problemas. A dinâmica do jogo incentivou os estudantes a aplicarem os conhecimentos de forma prática, favorecendo a consolidação do conteúdo de maneira mais eficaz do que os métodos tradicionais.

Essa experiência reforça a ideia de que inovar nas estratégias pedagógicas é essencial para tornar o ensino mais envolvente e acessível. A aceitação dos alunos e o interesse por atividades semelhantes evidenciam o potencial das metodologias lúdicas para criar aulas interativas e prazerosas. Concluindo, ao promover um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e criativo, é possível despertar o interesse dos estudantes e oferecer uma maneira mais prazerosa e eficaz de aprender.

## Referências

ATKINS, Peter; JONES, Loretta; LAVERMAN, Leroy. **Princípios de química: questionando a vida moderna e o meio ambiente**. Tradução: Ricardo Bicca de Alencastro. 7. ed. Porto Alegre: Bookman, 2018. Seção: Fundamentos.

BORGES, Eciângela Ernesto; ALMEIDA, Maria Morazina Beserra Almeida; MAGALHÃES, Antônio Carlos. **Bingo da Química Orgânica: um jogo didático para auxiliar no ensino de Química Orgânica**. Anais do Simpósio de Ensino de Química (SIMPEQUI), 2016. Disponível em: <https://www.abq.org.br/simpequi/2016/trabalhos/90/8799-14351.html>. Acesso em: 4 dez. 2024.

DUARTE, Juli Rodrigues; MOTA, Edimilson Antônio. O lúdico no processo de aprendizagem na educação infantil. **Revista Educação Pública**, v. 21, n. 15, 27 abr. 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/15/o-ludico-no-processo-de-aprendizagem-na-educacao-infantil>. Acesso em: 20 nov. 2024.

DANTAS, Lara. Química orgânica e sua importância no dia a dia. In: E AI, AMIGO?, blog, 26 maio 2023. Disponível em: <https://eaiamigo.com.br/blog/quimica-organica-vida-cotidiana/>. Acesso em: 2 dez. 2024.

LEAL, Luiz Antônio Batista; TEIXEIRA, Cristina Maria D'avila. A ludicidade como princípio formativo. **Interfaces Científicas - Educação**, [S.l.], v. 1, n. 2, p. 41–52, maio 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

PEROVANO, Laís Perpetuo; PONTARA, Amanda Bobbio; MENDES, Ana Nery Furlan. Dominó inorgânico: uma forma inclusiva e lúdica para ensino de química. **Revista Conhecimento Online**, v. 2, n. 0, p. 37, 2017.

SANTOS, Lindaura Laís Silva; LIMA, Deise Machado; SALES, Maria José Dias; CONCEIÇÃO, Eltamara Souza da. Iônico ou covalente? Dama Química como forma lúdica e interativa para o Ensino de Química na Educação Básica. **Química Nova na Escola**, v. 43, n. 4, 2021.

SESI SENAI. Metodologias ativas. In: SESI SENAI, blog, 30 jul. 2023. Disponível em: <https://blog.sesisenai.org.br/metodologias-ativas/>. Acesso em: 15 set. 2024.

SILVA, Adriana Toshie Okagawa; PIRES, Diego Arantes Teixeira. Gincana das funções inorgânicas: uma proposta lúdica para aulas de química. **Revista Eletrônica Ludus Scientiae**, n. 1, p. 1–17, 2020. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/relus/article/view/2270>. Acesso em: 2 dez. 2024.

SOARES, Mérton Herbert Flora Barbosa. Jogos e atividades lúdicas no ensino de química: uma discussão necessária para novos avanços. **Revista Debates em Ensino de Química**, p. 5–13, 2016.

## CAPÍTULO 2

# **A TÉCNICA DE STOP MOTION COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NO ENSINO DE HISTÓRIA**

*Luiz de Souza Porto Coêlho*

Doi: 10.48209/978-65-5417-413-1

### **Introdução**

A utilização de tecnologias no ensino de História tem sido objeto de crescente atenção de educadores e pesquisadores, principalmente em virtude da busca por metodologias que promovam maior engajamento dos estudantes e favoreçam o desenvolvimento de competências críticas. Entre essas práticas, o uso de ferramentas audiovisuais, como o *stop motion*, tem emergido como uma metodologia inovadora e atraente, especialmente quando articulada com o protagonismo discente e a criatividade. Esse tipo de abordagem permite ao aluno interpretar eventos históricos de forma dinâmica, transformando-se de receptor passivo em autor de narrativas.

No contexto das metodologias ativas, a técnica de *stop motion* alia o uso de recursos tecnológicos com processos de pesquisa e produção criativa, aproximando os conteúdos escolares da realidade dos estudantes. A aplicação dessa técnica no ensino de História, especificamente, tem o potencial de reconstruir narrativas históricas de maneira visual e colaborativa, incentivando a construção de conhecimento significativo. Isso se alinha às diretrizes contemporâneas

da educação, que enfatizam a importância de integrar recursos tecnológicos e práticas inovadoras ao ensino, a fim de torná-lo mais dinâmico e acessível.

Este artigo apresenta um relato de experiência docente realizado em duas escolas públicas do Espírito Santo: uma escola municipal em Vila Velha e uma escola estadual em Cariacica. Nessa prática, os alunos, organizados em grupos, foram orientados a produzir vídeos em *stop motion* sobre as principais batalhas da Segunda Guerra Mundial, utilizando aplicativos de celular e materiais acessíveis, como massinhas, papéis e miniaturas. A proposta teve como objetivos centrais estimular o protagonismo discente, desenvolver competências tecnológicas e aprofundar a compreensão histórica dos eventos analisados.

Ao longo do texto, detalharemos a metodologia empregada, discutiremos os resultados obtidos e analisaremos os desafios enfrentados na aplicação da técnica, à luz de referenciais teóricos da educação e do ensino de História. O estudo busca contribuir para o debate acadêmico sobre práticas pedagógicas inovadoras e o uso de recursos audiovisuais na sala de aula, destacando as possibilidades e limitações do *stop motion* como ferramenta didática.

## **Metodologia**

O desenvolvimento da experiência ocorreu em duas escolas públicas com contextos distintos. A primeira foi uma escola municipal localizada em Vila Velha, atendendo alunos do Ensino Fundamental II, cuja infraestrutura incluía acesso à internet e a dispositivos básicos, como celulares e tablets dos próprios estudantes. A segunda foi uma escola estadual em Cariacica, com turmas do Ensino Médio, onde o desafio era maior devido à limitação de recursos tecnológicos e à ausência de um ambiente digital estruturado. Apesar dessas diferenças, a proposta foi adaptada para atender às especificidades de cada realidade.

A experiência foi planejada em etapas, iniciando-se com a capacitação docente. O professor responsável familiarizou-se com o uso de aplicativos de

*stop motion*, como o *Stop Motion Studio*, e planejou atividades que articulassem a técnica à interpretação histórica. Essa etapa de preparação foi crucial para garantir o sucesso da aplicação prática, pois envolveu o levantamento de materiais pedagógicos e a organização de recursos para as aulas.

Na etapa introdutória com os alunos, foram ministradas aulas teóricas sobre a Segunda Guerra Mundial, abordando seu contexto, as principais batalhas e as consequências do conflito. Paralelamente, os estudantes receberam uma introdução à técnica de *stop motion*, com exemplos de vídeos produzidos com a ferramenta. A explicação envolveu o uso de um projetor para demonstrar o funcionamento do aplicativo e de como as imagens são capturadas e animadas para criar vídeos.

Em seguida, os alunos foram divididos em grupos de 4 a 5 integrantes, e cada grupo escolheu uma batalha histórica para retratar. Entre os eventos selecionados destacaram-se as batalhas de Stalingrado, Normandia, Pearl Harbor e a queda de Berlim. Cada grupo foi orientado a elaborar um roteiro, definindo os personagens, os cenários e os principais acontecimentos a serem representados. A partir daí, iniciou-se o processo de produção, em que os alunos montaram os cenários com materiais como massinhas, papéis coloridos e outros itens acessíveis.

A produção dos vídeos foi realizada ao longo de duas semanas, durante as quais os grupos capturaram centenas de fotografias com celulares, utilizando o aplicativo de *stop motion* para animar as cenas. Durante essa etapa, o professor desempenhou o papel de mediador, orientando os alunos tanto na parte técnica quanto na precisão histórica do conteúdo. Por fim, os vídeos concluídos foram exibidos para toda a turma, seguidos de uma roda de conversa para debater os aspectos históricos e técnicos das produções.

## **Desenvolvimento**

A prática pedagógica descrita neste relato é sustentada por um conjunto de teorias educacionais e abordagens metodológicas que destacam a importância de integrar tecnologias e metodologias ativas ao ensino, com foco no desenvolvimento do protagonismo discente e na construção de uma aprendizagem significativa. A escolha da técnica de *stop motion* no ensino de História não foi apenas uma inovação criativa, mas também uma aplicação prática de princípios construtivistas e de teorias que valorizam o papel ativo do estudante no processo de ensino-aprendizagem.

David Ausubel (2003) defende que a aprendizagem significativa ocorre quando o aluno é capaz de relacionar novos conteúdos com conhecimentos previamente adquiridos, estabelecendo conexões que tornem o aprendizado mais profundo e duradouro. No contexto desta experiência, a técnica de *stop motion* ofereceu uma oportunidade concreta para que os estudantes conectassem os conhecimentos prévios sobre História, como noções de guerra, território e política, com os eventos e narrativas das batalhas da Segunda Guerra Mundial. Ao criar vídeos sobre essas batalhas, os alunos tiveram de investigar, interpretar e reestruturar as informações, consolidando o aprendizado por meio de uma prática ativa e criativa.

Além disso, o uso de tecnologias digitais, como o aplicativo *Stop Motion Studio*, atua como mediador desse processo. Moran (2015) destaca que a integração de tecnologias no ensino não deve ser apenas um artifício para atrair a atenção dos alunos, mas sim uma ferramenta para aprofundar a aprendizagem, expandir possibilidades de expressão e promover novas formas de interação com o conteúdo. Nesse sentido, a tecnologia não foi utilizada como um recurso isolado, mas como parte de uma abordagem pedagógica que articulou conteúdos históricos, competências tecnológicas e habilidades de colaboração.

Jean Piaget (1976) contribui para essa discussão ao enfatizar que o aprendizado ocorre de maneira mais eficaz quando o estudante participa ativamente do processo, construindo seu próprio conhecimento. No projeto de stop motion, os alunos não eram meros receptores passivos de informações, mas agentes ativos na produção de conhecimento histórico. Eles pesquisaram os eventos, elaboraram roteiros, criaram cenários e executaram a animação, assumindo, assim, o protagonismo em todas as etapas do projeto.

Essa abordagem contrasta com práticas pedagógicas tradicionais, centradas na figura do professor como transmissor de conteúdo. Ao contrário, no projeto relatado, o professor desempenhou o papel de mediador, guiando os alunos na busca por informações confiáveis, no planejamento de suas produções e na reflexão crítica sobre os aspectos históricos e técnicos de suas narrativas. Esse modelo, baseado no construtivismo, favorece não apenas a aprendizagem de conteúdos, mas também o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como trabalho em equipe, resolução de problemas e criatividade.

No campo específico do ensino de História, a técnica de *stop motion* se conecta às teorias sobre a construção de narrativas históricas e o desenvolvimento do pensamento crítico. Rüsen (2001) afirma que o ensino de História deve transcender a simples memorização de fatos, incentivando os estudantes a construir narrativas históricas que dialoguem com sua realidade e que os ajudem a compreender o presente a partir do passado. A técnica de *stop motion*, ao exigir que os alunos recriem eventos históricos visualmente, promoveu exatamente esse tipo de prática narrativa. Cada grupo precisou decidir quais aspectos das batalhas retratar, como organizar os eventos cronologicamente e como traduzir os conceitos históricos em imagens animadas.

Esse processo de construção narrativa não só consolidou o aprendizado dos conteúdos, mas também desenvolveu nos alunos uma compreensão mais crítica da História. Ao refletirem sobre as escolhas feitas durante a produção dos vídeos, como os cenários utilizados e as representações de personagens,

os alunos foram incentivados a pensar sobre como diferentes perspectivas podem influenciar a maneira como os eventos históricos são apresentados. Esse tipo de reflexão é essencial para o desenvolvimento do pensamento histórico, que envolve a capacidade de analisar fontes, avaliar diferentes interpretações e compreender as conexões entre passado e presente.

Outro aspecto importante dessa experiência foi o desenvolvimento de competências digitais e criativas entre os alunos. No mundo contemporâneo, onde a comunicação visual e a tecnologia desempenham papéis centrais, o uso do *stop motion* contribuiu para a alfabetização digital dos estudantes, capacitando-os a usar ferramentas tecnológicas de maneira criativa e reflexiva. Buckingham (2007) argumenta que a educação midiática deve ir além do consumo passivo de conteúdos, capacitando os jovens a produzir e analisar mídias de forma crítica. No projeto relatado, os alunos não apenas consumiram narrativas históricas, mas produziram suas próprias interpretações visuais, aprendendo a manipular imagens e a transmitir mensagens de forma eficaz.

Essa competência é especialmente relevante no ensino de História, pois permite que os alunos dialoguem com os desafios do século XXI, como a proliferação de informações falsas e a necessidade de interpretar criticamente as mídias visuais. O *stop motion*, ao unir história e tecnologia, ajudou os alunos a desenvolverem essas habilidades de forma integrada, conectando o aprendizado acadêmico com habilidades práticas para o futuro.

A experiência também evidenciou o potencial do *stop motion* como uma ferramenta inclusiva, capaz de engajar alunos com diferentes níveis de habilidade e interesses. Na escola estadual de Cariacica, onde a infraestrutura tecnológica era mais limitada, os alunos demonstraram criatividade ao improvisar cenários e personagens com materiais simples, como papéis e massinhas. Esse resultado reflete a capacidade do *stop motion* de se adaptar a contextos diversos, desde que haja um planejamento pedagógico cuidadoso e uma mediação ativa por parte do professor.

Essa adaptabilidade é um ponto-chave para o uso de tecnologias no ensino, especialmente em escolas públicas brasileiras, muitas vezes marcadas por desigualdades estruturais. O projeto reforça a ideia de que práticas inovadoras não dependem exclusivamente de recursos sofisticados, mas da intencionalidade pedagógica e da capacidade de adaptação às condições disponíveis.

## **Discussão dos Resultados**

Os resultados obtidos com a utilização da técnica de *stop motion* no ensino de História evidenciam o potencial transformador dessa prática pedagógica em termos de engajamento, aprendizado e desenvolvimento de competências diversas entre os alunos. Ao longo do projeto, foi possível identificar aspectos positivos, desafios e implicações mais amplas para o ensino de História e para a implementação de metodologias ativas no contexto da educação pública brasileira.

Uma das observações mais evidentes ao longo do projeto foi o aumento significativo do engajamento dos alunos. Em ambas as escolas, os estudantes demonstraram entusiasmo em participar das atividades, desde a elaboração dos roteiros até a produção dos vídeos. Esse envolvimento é particularmente relevante no contexto educacional brasileiro, onde o desinteresse pelos conteúdos escolares ainda é uma barreira significativa para o aprendizado, especialmente em disciplinas como História, frequentemente vistas como teóricas e desconectadas do cotidiano.

A técnica de *stop motion* contribuiu para transformar essa percepção, oferecendo aos alunos uma forma criativa e prática de interagir com o conteúdo histórico. A possibilidade de criar representações visuais dos eventos da Segunda Guerra Mundial não apenas despertou o interesse, mas também favoreceu o protagonismo discente. Os alunos assumiram papéis ativos em todas as etapas do projeto, tomando decisões sobre como representar os fatos históricos, organizando o trabalho em grupo e solucionando problemas técnicos e narrativos.

Essa experiência reforça a ideia de que o protagonismo é um elemento essencial para a aprendizagem significativa, conforme defendido por autores como Piaget (1976) e Ausubel (2003).

O projeto também foi bem-sucedido em promover o desenvolvimento de competências tecnológicas, especialmente entre os alunos da escola estadual de Cariacica, onde o acesso a tecnologias digitais era mais limitado. Muitos estudantes tiveram seu primeiro contato com a produção audiovisual por meio do aplicativo de *stop motion*, aprendendo a capturar imagens, organizar cenas e editar vídeos. Esse aprendizado prático ampliou suas habilidades digitais e sua confiança no uso de tecnologias, o que é crucial em um mundo cada vez mais mediado por dispositivos tecnológicos.

Além disso, a criação dos vídeos exigiu uma dose significativa de criatividade. Os alunos utilizaram materiais simples, como papéis, massinhas e objetos disponíveis em casa, para construir cenários e personagens. Essa criatividade foi especialmente evidente na escola estadual, onde as limitações de infraestrutura levaram os estudantes a improvisarem soluções criativas para os desafios encontrados. Ao final do projeto, os vídeos produzidos apresentaram qualidade surpreendente, mesmo diante das dificuldades iniciais, demonstrando que o potencial criativo dos alunos pode ser explorado com sucesso quando eles são colocados em situações que desafiam sua inventividade.

A produção dos vídeos exigiu que os alunos desenvolvessem suas próprias narrativas históricas sobre as batalhas da Segunda Guerra Mundial. Esse processo foi mais do que uma reprodução de fatos; ele envolveu decisões sobre como organizar os eventos, quais aspectos destacar e como transmitir a mensagem de forma visual. Ao longo do projeto, os grupos precisaram refletir sobre questões como a cronologia dos eventos, a representação dos personagens e a coerência da narrativa.

Essa atividade prática favoreceu o desenvolvimento do pensamento histórico, uma competência central para o ensino de História, conforme argumenta

Rüsen (2001). Ao construir suas narrativas, os alunos foram incentivados a interpretar os eventos históricos, avaliar diferentes fontes e considerar as implicações de suas escolhas narrativas. Esse processo também abriu espaço para a reflexão crítica sobre como a História é contada e representada, ajudando os alunos a compreender que toda narrativa histórica é uma construção influenciada por perspectivas e interesses específicos.

Embora os resultados gerais tenham sido positivos, o projeto também revelou desafios que precisam ser considerados em iniciativas semelhantes. Um dos principais desafios foi a infraestrutura limitada na escola estadual de Cariacica, onde a ausência de internet e dispositivos adequados exigiu adaptações metodológicas. Para contornar essas dificuldades, foi necessário que os alunos compartilhassem celulares e utilizassem materiais simples para a produção dos vídeos. Apesar dessas restrições, o sucesso da experiência demonstra que práticas inovadoras podem ser implementadas mesmo em contextos adversos, desde que haja planejamento e flexibilidade.

Outro desafio foi garantir a precisão histórica nas produções. Alguns grupos apresentaram interpretações simplistas ou imprecisas dos eventos, o que reforça a importância do acompanhamento contínuo pelo professor. Esse acompanhamento não deve se limitar à correção de erros, mas também deve incluir o incentivo à reflexão crítica, ajudando os alunos a revisar suas escolhas narrativas e a compreender melhor os eventos históricos retratados.

Além disso, o tempo necessário para a produção dos vídeos foi um aspecto desafiador. A técnica de *stop motion* exige um processo detalhado e demorado, especialmente na captura e edição das imagens. Esse fator pode limitar a aplicabilidade da metodologia em escolas com cargas horárias reduzidas ou currículos muito rígidos. No entanto, esse desafio pode ser minimizado com um planejamento cuidadoso e com a integração da técnica a projetos interdisciplinares, que ampliem o tempo disponível para o desenvolvimento das atividades.

Um aspecto interessante observado durante o projeto foi o impacto positivo das atividades sobre a socialização dos alunos. O trabalho em grupo exigiu que os estudantes colaborassem de maneira efetiva, dividissem responsabilidades e resolvessem conflitos. Essas habilidades socioemocionais, frequentemente negligenciadas no ambiente escolar, são essenciais para a formação integral dos estudantes e para sua preparação para desafios futuros, tanto na vida acadêmica quanto no mercado de trabalho.

Além disso, a experiência contribuiu para fortalecer a autoestima dos alunos, especialmente na escola estadual, onde muitos estudantes inicialmente demonstraram insegurança em relação à produção dos vídeos. Ao final do projeto, o orgulho pelo trabalho realizado foi evidente, tanto na qualidade dos vídeos quanto na empolgação demonstrada durante as apresentações. Essa valorização do esforço e da criatividade dos alunos reforça o papel transformador de práticas pedagógicas que colocam os estudantes no centro do processo de aprendizagem.

O uso da tecnologia foi um elemento central para o sucesso do projeto, mas também evidenciou desigualdades que ainda persistem no sistema educacional brasileiro. Enquanto a escola municipal de Vila Velha contava com melhores condições de infraestrutura, a escola estadual de Cariacica enfrentava limitações significativas, que poderiam ter inviabilizado a realização da atividade. Essa disparidade reforça a necessidade de políticas públicas que democratizem o acesso às tecnologias nas escolas públicas, garantindo que todos os alunos tenham oportunidades iguais de aprendizado.

Além disso, a experiência mostrou que a tecnologia não é um fim em si mesma, mas uma ferramenta que, quando integrada a metodologias bem planejadas, pode transformar o ensino e a aprendizagem. A técnica de *stop motion*, ao combinar recursos tecnológicos com práticas criativas e colaborativas, demonstrou seu potencial como uma metodologia inovadora que pode ser adaptada a diferentes contextos e conteúdos.

## **Considerações Finais**

A aplicação da técnica de *stop motion* no ensino de História, como relatado neste artigo, evidencia o grande potencial das metodologias ativas e do uso de recursos tecnológicos no ambiente escolar. Ao transformar os alunos em agentes ativos na construção do conhecimento histórico, essa experiência não apenas facilitou o aprendizado sobre as batalhas da Segunda Guerra Mundial, mas também promoveu o desenvolvimento de competências diversas, incluindo habilidades tecnológicas, trabalho em equipe, capacidade criativa e pensamento crítico.

Em um contexto educacional frequentemente marcado pelo ensino expositivo e centrado no professor, o uso de *stop motion* se destacou por oferecer uma alternativa significativa, baseada no engajamento e na participação ativa dos estudantes. Ao terem de pesquisar, planejar e produzir suas próprias representações históricas, os alunos se aproximaram do conteúdo de maneira mais envolvente, estabelecendo conexões mais profundas com os fatos e processos históricos. Essa prática não apenas reforçou a memorização de dados, mas também estimulou a compreensão dos acontecimentos em seu contexto mais amplo, um aspecto central para a formação do pensamento histórico.

A experiência também revelou que, mesmo diante de limitações estruturais, como a infraestrutura precária observada na escola estadual de Cariacica, é possível implementar práticas inovadoras com criatividade e adaptação. A superação desses desafios reforça o papel do professor como mediador, que deve ser capaz de identificar as potencialidades do contexto em que atua e ajustar suas estratégias para promover o aprendizado. Nesse sentido, a utilização de materiais simples, como massinhas e papéis coloridos, demonstra que a inovação pedagógica não depende exclusivamente de recursos sofisticados, mas sim de uma abordagem reflexiva e intencional.

Outro ponto que merece destaque é a relevância do audiovisual para o ensino de História. O *stop motion* permitiu que os alunos criassem narrativas históricas visuais, explorando elementos como cenário, movimento e linguagem simbólica. Essa abordagem, além de facilitar a compreensão dos conteúdos, contribuiu para o desenvolvimento da alfabetização visual, uma competência essencial em uma sociedade cada vez mais mediada por imagens. A capacidade de interpretar e produzir narrativas visuais é uma habilidade que transcende o contexto escolar, sendo valiosa em diferentes esferas da vida.

Por outro lado, a experiência também trouxe à tona desafios que precisam ser considerados. A dificuldade em garantir a precisão histórica nos roteiros dos alunos aponta para a necessidade de um acompanhamento contínuo por parte do professor. Nesse processo, o docente não deve apenas corrigir eventuais equívocos, mas também estimular os estudantes a refletirem criticamente sobre as escolhas feitas e as interpretações elaboradas. Essa prática reforça a ideia de que o ensino de História vai além da simples transmissão de fatos, envolvendo a construção de narrativas e o debate sobre diferentes perspectivas e interpretações.

Além disso, a experiência evidenciou a importância de políticas públicas voltadas para a formação continuada de professores e o investimento em infraestrutura tecnológica nas escolas públicas. A democratização do acesso às tecnologias educacionais é essencial para ampliar o alcance de práticas como a descrita neste artigo, especialmente em regiões de maior vulnerabilidade social. O sucesso dessa experiência em contextos desafiadores reforça o argumento de que o uso criativo de ferramentas digitais pode contribuir significativamente para a redução de desigualdades educacionais.

Por fim, o relato aqui apresentado busca não apenas descrever uma prática pedagógica inovadora, mas também inspirar outros professores e pesquisadores a explorarem o potencial do audiovisual e das metodologias ativas no ensino de História. O *stop motion*, como técnica acessível e versátil, pode ser adaptado para diferentes contextos e conteúdos, estimulando o protagonismo

discente e promovendo uma aprendizagem mais significativa. Ao investir em práticas como essa, o ensino de História pode se tornar mais dinâmico, relevante e conectado às demandas do século XXI, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e reflexivos.

Assim, conclui-se que iniciativas como esta não apenas renovam a abordagem pedagógica, mas também reafirmam o papel transformador da educação. O desafio agora é ampliar o alcance dessas práticas e consolidá-las como parte integrante de uma educação pública de qualidade, capaz de enfrentar as demandas do presente e construir um futuro mais inclusivo e equitativo.

## **Referências**

AUSUBEL, David P. **The Psychology of Meaningful Verbal Learning**. New York: Grune & Stratton, 2003.

BUCKINGHAM, David. **Educação para a Mídia: Alfabetização, Aprendizagem e Cultura Contemporânea**. São Paulo: Editora Cortez, 2007.

MORAN, José Manuel. **A integração das tecnologias na escola**. São Paulo: Papirus, 2015.

PIAGET, Jean. **A epistemologia genética**. São Paulo: Martins Fontes, 1976.

RÜSEN, Jörn. **História Viva: teoria da história na prática histórica**. São Paulo: Contexto, 2001.

## CAPÍTULO 3

# **OS TERMOS DA PRODUÇÃO DE QUEIJO: UM GLOSSÁRIO TERMINOLÓGICO PRODUZIDO A PARTIR DA PRODUÇÃO QUEIJEIRA NO MUNICÍPIO DE TAUÁ – CE**

*Antonia de Jesus Sales*

Doi: 10.48209/978-65-5417-413-2

### **Introdução**

O presente estudo pretendeu construir um glossário terminológico da queijaria tauaense. Tal estudo tem como contexto a produção de queijo no município de Tauá – CE, considerando ser esta uma relevante fonte de produção e, também, um fator de geração econômica da região dos Inhamuns. A partir da visita a empresas e produtores de queijos artesanais e uma empresa de cunho industrial, assim como a consulta a materiais existentes em bancos de dados e demais fontes bibliográficas, seguida da observação dos processos de produção na prática, pretendemos construir um glossário para servir como um material de consulta para profissionais, estudantes e demais pesquisadores da área. Para este trabalho, consideramos como referencial teórico principal, a pesquisa de Pontes (2006 e 2019), que produziu um glossário no campo da produção de caju. Este projeto foi uma pesquisa de iniciação científica voluntária, pelo Edital No. 1/2019-PEVPI-FC - Programa de Estudante Voluntário em Pesquisa e Inovação - Fluxo Contínuo, iniciando em 10/2019 finalizando em 10/2020.

Assim, o presente projeto visa construir um glossário terminológico monolíngue, em língua portuguesa - variante brasileira - do campo da queijaria. Tal iniciativa se justifica pelo amplo crescimento da produção queijeira em Tauá (Região dos Inhamuns), área com desenvolvimento crescente na produção de queijos. A construção deste glossário segue os fundamentos teórico-metodológicos da Terminologia, uma subárea dos estudos do léxico. A coleta de dados se deu pela busca no Banco de Periódicos da CAPES<sup>1</sup>. Inicialmente, objetivo era enfocar na produção queijeira de Tauá, com a intenção de construir o glossário a partir da ocorrência de entrevistas na referida localidade. No entanto, com a vinda da pandemia, os contatos e a oportunidade de visitas ficaram restritas e assim partimos para uma segunda opção de coleta de dados. Assim, a coleta de dados ocorreu a partir de trabalhos acadêmicos publicados no Portal de Periódicos da CAPES e que tratassem da produção queijeira de Tauá. No final da pesquisa, consegui visitar alguns locais, mas apenas visitas, não tivemos como fazer entrevistas, uma vez que só conseguimos acesso aos espaços para visitas rápidas. Mesmo assim, tais visitas nos ajudaram a compreender boa parte do vocabulário pesquisado em trabalhos acadêmicos sobre a referida localidade. A escolha da terminologia da produção do queijo se dá pela relevância que este produto tem no contexto de subsistência econômica do referido município, e que impacta em vários contextos da vivência no município.

## **Estudos Lexicográficos**

Embasando-se na fundamentação teórica da Terminologia, Pontes (1998) construiu um glossário a partir de termos provenientes de textos técnico-científicos do campo da produção de caju, a partir dos termos caju, castanha e cajueiro. Seu glossário consiste em 2000 verbetes com informações de cunho gramatical, notas, definição e remissivas.

---

<sup>1</sup> <http://www-periodicos-capes-gov-br.ezl.periodicos.capes.gov.br/index.php>. Acesso em: 03 ago. 2023.

Aguiar (2014) produziu um glossário sócio-terminológico da produção do queijo em Apuí - Amazonas, construindo sua base de termos a partir de coleta de dados por entrevistas com trabalhadores e agentes da área. Araújo et al (2008) e Araújo (2010) fizeram um estudo sócio-econômico sobre o perfil dos agricultores familiares que produzem queijo de coalho nas comunidades Junco, Tapera e Tiasol, comunidades estas que fazem parte do município de Tauá. Ao final, concluem a relevância do queijo como fator econômico na referida região.

## **A Queijaria em Tauá**

O município de Tauá – conhecido como a Princesa dos Inhamuns - localiza-se na região dos Inhamuns, distante 337 quilômetros da capital Fortaleza. Tauá configura-se como o segundo maior município cearense em extensão territorial (4,018,2 km<sup>2</sup>)<sup>2</sup>. O município tem um IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) de 0,633, segundo o IBGE (dados de 2010)<sup>3</sup>, sendo a agropecuária uma das principais fontes de renda do município.

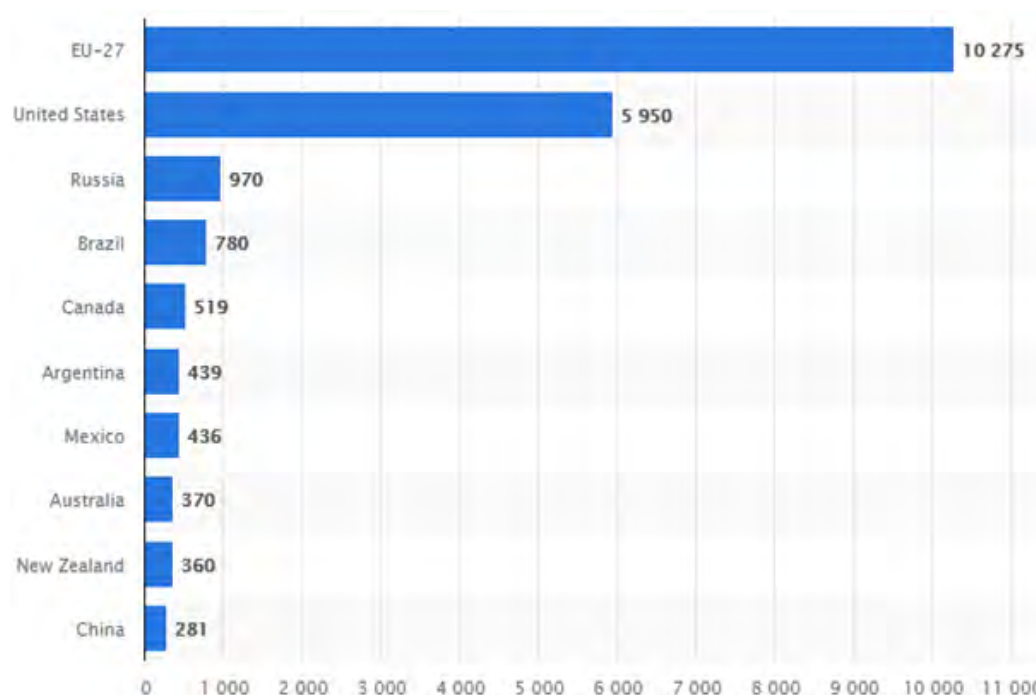
A produção de queijo é uma atividade relevante entre os criadores de gado, principalmente nas comunidades de Tiasol, Junco e Tapera. A produção do queijo é vendida na cidade geralmente para comerciantes locais e atravessadores que escoam a produção para outros municípios. No contexto mundial, o Brasil ocupou, em 2019, o quarto lugar em produção de laticínios e queijos, conforme tabela a seguir:

---

2 [http://www2.ipece.ce.gov.br/atlas/capitulo1/11.htm#:~:text=No%20que%20tange%20a%20Divis%C3%A3o,\(3.218%2C5%20km%C2%B2\)](http://www2.ipece.ce.gov.br/atlas/capitulo1/11.htm#:~:text=No%20que%20tange%20a%20Divis%C3%A3o,(3.218%2C5%20km%C2%B2).). Acesso em: 27 nov. 2023.

3 <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/taua/pesquisa/37/30255> Acesso em: 03 nov. 2023.

Tabela 1 - Maiores produtores mundiais de queijo (2019)



Fonte: <https://www.statista.com/statistics/195809/cheese-production-in-selected-countries-2009/>

### Quanto ao queijo do tipo Coalho:

Tipicamente do sertão nordestino brasileiro, o queijo de coalho ou queijo do sertão surgiu com a necessidade dos viajantes, ao realizarem longas jornadas, acondicionarem o leite nas mochilas (matulão) fabricadas a partir do estômago de animais jovens. Com isso, observaram que o leite coagulava, e que a massa era muito saborosa, dando origem ao “Queijo de Coalho”, o qual figura entre as iguarias típicas da culinária nordestina e seu processo de fabricação é baseado na simples coagulação do leite e na prensagem da massa. Contrariando a sua forma simples de produção, a sua utilização é um tanto quanto variada, podendo ser consumido fresco, assado ou como ingrediente em diversos pratos regionais (SEBRAE, 2019).

No Nordeste, o queijo coalho, assim, constitui parte da identidade cultural do povo, uma vez que a produção deste queijo se torna um elemento agregador por fazer parte do setor econômico característico da região. Construir um glossário terminológico da produção de queijo se justifica também pelo Projeto de Lei da Câmara (PCL 122/2018)<sup>4</sup> que virou lei (Lei 13.860, de 2019)<sup>5</sup>, projeto este que disciplina a produção, assim como a comercialização de queijo artesa-

<sup>4</sup> De iniciativa do deputado Federal Zé Silva (SD/MG).

<sup>5</sup> Acesso: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2019-2022/2019/Lei/L13860.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Lei/L13860.htm)

nal e a produção leitura relacionada a este campo. Nas últimas décadas, o campo de produção, primordialmente artesanal, vem incorporando novas técnicas de produção, e assim, balizado pela lei, o queijo, de regiões como Tauá – que por não ter o selo de produção artesanal tinha dificuldade de avançar na produção e venda - passa a ter um maior alcance de comercialização. Nesse sentido, a produção artesanal constitui o patrimônio identitário e cultural do contexto apresentado.

Este projeto se justifica, ainda, pela contribuição que um glossário traz para o desenvolvimento da terminologia na área de queijaria, dentro das culturas da produção agrária brasileira. Espera-se com este projeto construir um banco de dados sistematizado para consulta por parte da comunidade que atua com queijaria, da comunidade científica e demais interessados. Ademais, objetivamos uma compreensão da terminologia da queijaria, abrangendo temáticas diversas, como: produção do queijo, tratos de manufatura do queijo, de mercado e comercialização do referido produto, dentre outros temas a serem investigados.

Para a constituição do corpus almejado, recorreremos a bancos de dados acadêmicos na área – como Banco de Periódicos da CAPES e à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) – e visitas *in loco* de produção de queijo inseridos no contexto da pesquisa para observação<sup>6</sup>. Tais ações objetivaram levantar os termos específicos da área.

Para termos e conceitos não bem explicados na literatura existente, recorreremos à especialistas da área. Os procedimentos, aqui, relatados, seguem trabalhos já realizados em outras áreas, como os propostos por Pontes (1998), Araújo (2010) e Rodrigues (2015).

O processo de elaboração de um glossário demanda o desenvolvimento da micro e da macroestrutura, como aspectos constituintes da lexicografia. O

---

<sup>6</sup> É válido salientar que as visitas foram quase que totalmente canceladas devido a pandemia. Assim, a busca pelos termos deu-se, primordialmente, por busca bibliográfica nas bases de dados de artigos e demais produções acadêmicas sobre a área e o produto em questão.

projeto visa, através da construção do glossário compreender o patrimônio terminológico da queijaria, partindo de um contexto linguístico específico – a produção de queijo em Tauá, destinando-se, assim, que o glossário alcance profissionais da referida área, assim como docentes e alunos de cursos relacionados a Ciências Agrárias, pesquisadores e demais interessados. Espera-se, também, que um glossário como este chame a atenção para a relevância da produção do queijo no local observado, considerando a influência da produção queijeira como fator de relevância econômica na região observada. A seguir, o glóssário produzido.

## **GLOSSÁRIO - Queijaria em Tauá**

### **A**

**ADAGRE** – Agência de defesa Agropecuária do Estado do Ceará.

**Arrefecer** – ato ou efeito de baixar a temperatura.

### **B**

**Bactéria láctica** – responsável pelo processo fermentativo.

**Bactérias saprófitas** – bactérias que não causam doenças, mas que afetam as características do queijo em sua produção.

**Bicarbonato de Sódio** – composto químico natural (de fórmula  $\text{NaHCO}_3$ ). Este composto é utilizado na produção de queijos, como ricota.

### **C**

**Citrato de sódio** – um estabilizante natural utilizado na indústria.

**Coagular** – efeito de coalhar, talhar. No caso da produção de queijo, é o momento em que se concentra a proteína do leite e retém a gordura.

**Coagulante** – produto utilizado para coagular o leite.

**Coalhada** – derivado do leite, produzido a partir da fermentação do leite.

**Coalho** – ou renina, substância usada para provocar a coagulação do leite. Ela é retirada do estômago de animais ruminantes e é uma mistura de enzimas. O coalho tem origem animal. O queijo coalho do nordeste é produzido a partir do uso deste produto, geralmente industrializado, em pó.

**Cloreto de cálcio** – na produção de queijo, o cloreto de cálcio é usado para auxiliar no processo de coagulação, quando o leite for pasteurizado.

## **D**

**Desnate** – processo de separar a nata do leite.

**Dessorador** – equipamento, com função de peneira, que vai separar o soro do leite, geralmente feito de malha ou outro material

**Dessoragem** – ato de transformar em soro, é quando o leite deve ser desidratado e, assim, separado do soro

## **E**

**EMATERCE** – Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural

**Enformagem** – ato de enformar. Na produção de queijo, a enformagem dá o formato do queijo.

## **F**

**Fermentação láctica** – processo de degradação de moléculas orgânicas. Processo comum na produção de queijos e demais derivados do leite.

## **G**

**Germe patogênico** – microorganismos que causam doenças.

## **L**

**Lactosoro** – o soro do leite que se solta no processo de coagulação do leite.

**Lactação** – produção de leite.

**Lira de corte** – equipamento utilizado para cortar a coalhada.

## **M**

**Maturação** – ou processo de cura, o período de descanso onde o queijo desenvolve suas características principais, como textura e sabor.

**Mexedura** – ato de mexer a coalhada para se retirar o soro desta.

**Moldadeira** – equipamento para fazer a moldagem do queijo.

## **N**

**Nata** – camada de gordura do leite, geralmente é utilizada para a produção de manteiga.

**Natamicina** – agente antimicótico para inibir a ocorrência de mofo no queijo. Este agente geralmente não é utilizado na produção artesanal.

## **O**

**Ordenha** – processo de retirada de leite da vaca.

## **P**

**Pasteurização** – processo de fervura para matar microorganismos patogênicos no leite.

**Prensagem** – processo onde o queijo será prensado para soltar todo o soro.

**Propriedades organolépticas** – são as propriedades características, no caso do queijo, que podem ser percebidas pelos sentidos humanos.

## **Q**

**Queijaria** – lugar onde se fabrica, guarda ou vende queijo.

**Queijeiro** – produtor de queijo.

**Queijo** – um concentrado lácteo, composto por proteínas, carboidratos, lipídios, cálcio, sais minerais, vitaminas e fósforo.

**Queijo de coalho** – tipo de queijo produzido a partir da fermentação e coagulação do leite fresco, coalho e sal. Muito comum no nordeste brasileiro.

**Queijo curado** – Queijo produzido com leite cru ou pasteurizado. É um queijo mais seco e de casca amarelada.

**Queijo de manteiga** – ou queijo manteiga, queijo popular do nordeste brasileiro. Neste queijo, não é adicionado o coalho (produto coagulador). No processo de produção do queijo manteiga, é acrescentado a manteiga de garrafa.

**Queijo fresco** – é o queijo que está pronto para ser consumido logo após sua fabricação.

**Quimosina** – enzima empregada para transformar o leite em “coalhada e soro”. Ela é obtida do estômago de bezerros que se alimentam apenas de leite.

## **S**

**Salga** – processo de colocar sal no queijo.

**Sala de cura** – local de maturação do queijo.

**Sorbato de Potássio** – conservante utilizado na indústria.

**Soro do leite** – Líquido, parte aquosa resultante da coagulação do leite e que poderá ser utilizada pelo produtor na alimentação dos animais, assim como na produção de derivados do leite. Também chamado lactosoro no caso do soro derivado do leite.

## **U**

**Untuosidade** – tem a ver com o grau de gordura do queijo.

## **Referências**

AGUIAR, Rebeka da Silva. **Glossário Socioterminológico dos termos do queijo no município de Apuí – Amazonas.** (Dissertação de Mestrado) – Universidade Federal do Acre, 2014. Disponível em: < [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=1285415](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1285415) >. Acesso em 23 jun 2019.

ARAÚJO, João Cavalcante; MATTOS, Adriano Albuquerque; PAIVA, Francisco de Assi; SOUSA, José Rodrigues; PIMENTEL, José Machado. Estudo sócio-econômico sobre agricultores familiares produtores de queijo-de-coalho das comunidades do Junco, Tiasol e Tapera, no município de Tauá – CE. **VI Congresso da Sociedade Brasileira de Economia, Administração e Sociologia Rural**, Rio Branco-Acre, 2008.

ARAÚJO, João Bosco Cavalcante. **Tradição e Modernidade: o queijo coalho artesanal como fonte de desenvolvimento territorial da Comunidade de Tisol, Tauá-CE**. (Especialização em Democracia Participativa, República e Movimentos Sociais) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010. Disponível em: < <https://www.embrapa.br/busca-de-publicacoes/-/publicacao/857591/tradicao-e-modernidade-o-queijo-de-coalho-artesanal-como-fonte-de-desenvolvimento-territorial-da-comunidade-de-tiasol-taua-ce>>. Acesso em: 25 jul. 2019.

MARTINS, André Luiz. **Como montar uma fábrica de queijo artesanal (coalho e manteiga)**. SEBRAE, Disponível em: <<https://www.sebrae.com.br/sites/PortalSebrae/ideias/como-montar-uma-fabrica-de-queijo-artesanal-coalho-e-manteiga,6b197a51b9105410VgnVCM1000003b74010aRCRD>>. Acesso em: 02 nov. 2020.

PONTES, Antonio Luciano; RIBEIRO, Rosa Maria. **Vocabulário da cultura e da industrialização do caju**. Brasília, DF: Embrapa Informação Tecnológica, 2006.

PONTES, Antonio Luciano. Os termos da cultura e da industrialização do caju. **ALFA revista de Linguística**, v. 42, 1998. Disponível em: < <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/4053>>. Acesso em 02 ago. 2019.

RODRIGUES, Elias Maurício da Silva. **Glossário eletrônico da terminologia da farinha de mandioca na Amazonia paraense**. 305 f. (Tese de doutorado) – Universidade Federal do Ceará – Fortaleza, 2015. Disponível em: < [http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFC-7\\_6da73170e65cc20994a3d3c842cd734f](http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFC-7_6da73170e65cc20994a3d3c842cd734f)>. Acesso em: 01 out. 2020.

## CAPÍTULO 4

# **DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL SOB A PERSPECTIVA HISTÓRICO- CULTURAL**

*Wagner Breganholi*

**Doi: 10.48209/978-65-5417-413-3**

### **Introdução**

É indiscutível que no Brasil, há tempos, explora-se a alfabetização pensando em quais seriam os métodos adequados para seu ensino. Em suma, a alfabetização é entendida como o processo de aprendizagem onde se desenvolve a habilidade de ler e escrever de maneira adequada e a utilizar esta habilidade como um código de comunicação com o seu meio.

Atualmente, acredita-se que os desafios que a escola ainda tem sobre a temática, são produtos de uma história de alfabetização e letramento que nem sempre estiveram voltados para o acesso universal, bem como pelas políticas públicas de cada época, reflexos da concepção de alfabetização e das metas para a educação em cada momento histórico (BORDIGNON; PAIM, 2015).

Marcado por disputas metodológicas entre os métodos sintéticos, analíticos, sintéticos-analíticos (método misto), evidenciados pelo ecletismo pedagógico e pela dicotomia entre teoria e prática visando a aprendizagem por meio de repetições e decora (MELO; MARQUES, 2017), construtivistas e outros que

criticavam severamente o construtivismo defendendo o alfabetizar letrando, o Brasil, tem garantido poucos avanços significativos para a prática de leitura e escrita nos anos iniciais.

A taxa de analfabetismo no Brasil passou de 6,8%, em 2018, para 6,6%, em 2019, de acordo com dados divulgados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) Contínua Educação. Apesar da queda, que representa cerca de 200 mil pessoas, o Brasil tem ainda 11 milhões de analfabetos, o que aponta para um problema frequente no país (TOKARNIA, 2020). Ainda segundo Tokarnia (2020), “são pessoas de 15 anos ou mais que, pelos critérios do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), não são capazes de ler e escrever nem ao menos um bilhete simples”.

Desta forma, esse estudo, justifica-se pela necessidade de explorar, analisar e evidenciar as dificuldades docentes no trabalho com os princípios da alfabetização em sala de aula, de maneira que, alcancem efetivamente na educação infantil, o desenvolvimento da habilidade de consciência fonológica nas crianças.

Nesse contexto, o objetivo desse estudo é analisar e refletir como se dá o desenvolvimento da consciência fonológica na educação infantil sob a perspectiva histórico-cultural, uma vez que, é na pré-escola que se inicia a construção de bases, para que, segundo Britto (2005), “as crianças possam participar criticamente da cultura escrita, conviver com essa organização do discurso escrito e experimentar de diferentes formas os modos de pensar escrito”, e evidenciar as dificuldades docentes em assimilar a teoria e aplicar na prática os métodos e pesquisas sobre o desenvolvimento da consciência fonológica nas crianças.

Espera-se que este trabalho possa contribuir para a formação de professores que lecionem para crianças de 4 e 5 anos da educação infantil, contribuindo com suas práticas docentes, na intenção de preparar seus discentes para a etapa seguinte: início da alfabetização, quanto para os alunos que poderão ter processos de aprendizagem lúdicos e ainda, um futuro sucesso eficaz no processo de alfabetização, por meio desta ação.

## **Desenvolvimento**

Na última década houve um aumento significativo de estudos teóricos na área da alfabetização, mais especificamente na habilidade da consciência fonológica, Snow (2019), Capovilla (2010), Carbonieri; Eidt; Magalhães (2020) e outros. A respeito da psicologia histórico-cultural apresentamos como base deste estudo, Vygotsky (2007), Pasqualini; Abrantes (2016) e outros.

Na contemporaneidade, as crianças são vistas como sujeitos sociais e históricos, detentoras de direitos. Dessa forma, o Brasil, por meio do Estatuto da Criança e do Adolescente (E.C.A.) os assegura seus devidos direitos. De acordo com o seu art. 53. (Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990): “A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”.

Em conformidade com Carbonieri; Eidt; Magalhães (2020), a criança possui direitos sociais, e isso:

faz da educação infantil uma exigência social, ocupando no cenário da educação brasileira um espaço significativo e relevante. Além disso, é imperativa a compreensão de que o período destinado à Educação Infantil é de suma importância no desenvolvimento psíquico infantil (CARVONIERI; EIDT; MAGALHÃES, 2020, p.2).

Portanto, a educação infantil é uma etapa de ensino essencial ao desenvolvimento mental das crianças. As autoras acima citadas, pontuam que a atividade de estudo é a atividade guia desse período escolar (CARVONIERI; EIDT; MAGALHÃES, 2020, p.3). Assim, apontamos Leontiev (2016) *apud* Carbonieri; Eidt; Magalhães (2020), que “caracteriza a atividade dominante como aquela que governa as mudanças psicológicas mais decisivas em um dado período de desenvolvimento e, ao mesmo tempo, gesta as premissas para a formação de novos tipos de atividades”.

Segundo Pasqualini e Abrantes (2016, p. 10) afirmam que:

...é a atividade humana que mobiliza e provoca o desenvolvimento de capacidades e funções psíquicas e, portanto, da própria consciência. Estar em atividade implica estabelecer finalidades para as próprias ações e ser capaz de encadeá-las tendo em vista a satisfação de necessidades, o que exige organização e domínio do próprio comportamento. Para tanto, todo o sistema interfuncional psíquico é mobilizado, envolvendo desde os processos mais básicos como sensação, percepção, atenção e memória até processos mais complexos como linguagem, pensamento e imaginação, ao lado das emoções e sentimentos. (*apud* CARVONIERI; EIDT; MAGALHÃES, 2020, p.3).

Assim, no que diz respeito a um dos processos mais complexos, evidenciamos a linguagem. Há necessidade de desenvolvê-la na educação infantil, e pensando num desenvolvimento contínuo, esperado para os próximos anos de ensino onde as crianças serão ensinadas a ler e escrever. Ainda sobre a linguagem, Saussure (1916), alega que:

A língua não se confunde com a linguagem; é somente uma parte determinada, essencial dela. É, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos. A linguagem é multiforme e heteróclita; a língua, ao contrário, é um todo por si e um princípio de classificação. Ela é a parte social da linguagem, exterior ao indivíduo. (*apud* POLATO; NUNES, 2013, p. 2)

Nessa linha de pensamento a respeito da linguagem, Chomski (1957), *apud* Polato; Nunes (2013), declara que ela é “um conjunto (finito ou infinito) de sentenças, cada uma finita em seu comprimento e construída a partir de um conjunto finito de elementos”. Anos depois, Chomsky (2000) complementa: “A linguagem é um componente da mente/cérebro humanos especificamente dedicada ao conhecimento e uso da língua. A faculdade da linguagem é o órgão da linguagem. A língua é então um estado dessa faculdade”.

Baktin (1929), declara a língua como viva, e aponta que:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica e isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal. A língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema lingüístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes. (*apud* POLATO; NUNES, 2013, p. 3)

Assim, relacionamos os conceitos de língua e linguagem, como fenômenos sociais e históricos, com a perspectiva histórico-cultural, uma vez que o bom ensino nessa perspectiva é aquele que promove o desenvolvimento do indivíduo que é sempre um desenvolvimento social e histórico. Desta forma, os estudos de Vigotski, são essenciais, pois tem como uma das questões centrais, o desenvolvimento da linguagem e sua relação com o pensamento.

A psicologia histórico-cultural, compreende que a aprendizagem dos conhecimentos escolares são fundamentais para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Para Vigostky (2007), essa relação da linguagem com o pensamento redimensiona todas as funções psicológicas que passam de primitivas às funções psicológicas superiores (FPS).

Corroborando com as afirmações apresentadas, pontuamos a importância de nos atentarmos na pré-escola, para o desenvolvimento da consciência fonológica, para que aconteça de forma a promover também um desenvolvimento social e histórico. Essas habilidades fônicas são e serão importantes durante o desenvolvimento da criança da pré-escola, uma vez que ela será uma base fundamental para a alfabetização. Capovilla & Seabra (2010) afirmam:

Em todas as séries, a instrução fônica sistemática melhora a habilidade de escrita dos bons leitores, sendo que o impacto mais forte é na pré-escola. [...] Os efeitos da instrução fônica sistemática e precoce (isto é, no ensino infantil) são substanciais e significativos tanto na pré-escola quanto na primeira série do ensino fundamental, o que indica que programas fônicos sistemáticos devem ser implementados nessas idades e séries. (CAPOVILLA; SEABRA, 2010, p. 80)

Concomitante a isso, a professora de educação em Harvard, doutora em psicologia Catherine Snow, no Congresso Internacional sobre Estudos de alfabetização que aconteceu em Toronto, no Canadá, em 2019, em entrevista ao site Escribo: inovando para o aprendizado, pontuou que devemos ensinar as crianças explicitamente a habilidade de converter letras em sons, pois essa é uma das principais habilidades que os bons leitores adquirem (AMORIM, 2019).

De acordo com Bigochinski; Eckstein (2016):

a consciência fonológica é uma parte integrante da competência metalinguística, caracterizada pela capacidade de perceber que a palavra é formada por uma sequência de sons, o que pode ser entendido como um conjunto de habilidades que permite a criança compreender e manipular unidades sonoras da língua, segmentando unidades maiores em menores. (BIGOCHINSKI; ECKSTEIN, 2016, p. 46)

Cunha e Capellini (2011), acentuam:

Os autores destes estudos explicam que os estágios iniciais da consciência fonológica contribuem para o estabelecimento dos estágios iniciais do processo de leitura e estes, por sua vez, contribuem para o desenvolvimento de habilidades fonológicas mais complexas. Desta forma, enquanto a consciência de alguns segmentos sonoros (suprafonêmicos) parecem se desenvolver naturalmente, a consciência fonêmica parece exigir experiência específica em atividades que possibilitam a identificação da correspondência entre os elementos fonêmicos da fala e os elementos grafêmicos da escrita. (CUNHA e CAPELLINI, 2011, p.88)

Nesta ênfase de trabalho, os conceitos aqui evidenciados por alguns autores desta linha de pesquisa fomentam a necessidade auxiliar docentes a transformarem toda essa teoria em prática de ensino. Ou seja, apoiar professores na hora de colocar tudo em prática no dia-a-dia, indo para as escolas e descobrindo os obstáculos que impedem professores de fazer o que precisa ser feito.

Na pesquisa que se pretende desenvolver, a principal fonte de dados se dará por materiais escritos mediante questionários aos professores de centros municipais de educação infantil, do município de Londrina – PR, sobre a importância e a perspicácia do desenvolvimento da consciência fonológica em crianças, e sua aplicabilidade como estratégia de ensino na educação infantil.

Segundo Prodanov e Freitas (2013, p. 14) “A Metodologia é a aplicação de procedimentos e técnicas que devem ser observados para construção do conhecimento, com o propósito de comprovar sua validade e utilidade nos diversos âmbitos da sociedade”.

Com esse entendimento, mediante uma pesquisa qualitativa de estudo de caso que para Ludke e Andre (1986) é um estudo bem delimitado e

de contornos claramente definidos, com busca de descoberta, mesmo que o pesquisador parta de alguns pressupostos teóricos iniciais que servirá como estrutura básica a partir dos novos aspectos a serem detectados. Tais reflexões serão realizadas por meio de análise dos materiais coletados que propiciarão o levantamento dos conhecimentos dos professores sobre as temáticas apresentadas neste trabalho, promovendo a relação com os estudos já construídos da importância da consciência fonológica na alfabetização e nos anos finais da educação infantil.

A finalidade da pesquisa é “resolver problemas e solucionar dúvidas, mediante a utilização de procedimentos científicos” (BARROS; LEHFELD, 2000a, p. 14 *apud* Prodanov e Freitas 2013, p. 42) assim, por meio dos procedimentos metodológicos objetivaremos a elaboração de estratégias de promoção na formação de professores por meio da perspectiva histórico-cultural para o desenvolvimento da habilidade fonológica nos alunos, e ainda, apresentaremos propostas pedagógicas que contribuam e complementem as habilidades fonológicas, que esperamos desenvolver nos alunos da pré-escola.

## **Conclusão**

A educação infantil desempenha um papel essencial na formação das bases para o desenvolvimento da leitura e escrita, promovendo habilidades fundamentais que impactam significativamente a trajetória educacional das crianças. No Brasil, a alfabetização e o letramento ainda enfrentam desafios decorrentes de uma história marcada por métodos pedagógicos fragmentados, falta de acesso universal e inconsistências nas políticas públicas ao longo das épocas.

Este estudo destacou a importância do desenvolvimento da consciência fonológica na educação infantil como um dos pilares para o sucesso da alfabetização. Sob a perspectiva histórico-cultural, evidenciou-se que a linguagem, como fenômeno social e histórico, é um componente fundamental para

o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, conforme os estudos de Vigotski. Assim, promover uma educação de qualidade que integre teoria e prática no ensino da consciência fonológica é imprescindível para garantir uma formação mais completa e inclusiva.

Ao longo do texto, apontou-se a necessidade de fortalecer a formação docente, capacitando os professores para aplicar metodologias embasadas cientificamente e adaptadas às especificidades do ensino infantil. Além disso, foi enfatizada a relevância de ações pedagógicas lúdicas e sistemáticas que incentivem o desenvolvimento linguístico e cognitivo das crianças de maneira integrada.

Portanto, espera-se que este trabalho contribua para o aperfeiçoamento das práticas educacionais na educação infantil, proporcionando aos professores ferramentas e estratégias eficazes para promover o desenvolvimento da consciência fonológica. Este movimento pode não apenas impulsionar o sucesso escolar das crianças, mas também ajudar a reduzir as desigualdades educacionais, construindo uma sociedade mais inclusiva e equitativa.

A alfabetização, ao ser pensada de maneira ampla e contextualizada, torna-se um instrumento de transformação social, permitindo que as crianças não apenas aprendam a ler e escrever, mas que participem ativamente da cultura escrita e, conseqüentemente, do mundo em que vivem.

## Referências

\_\_\_\_\_. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO

TEIXEIRA. **Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)**: apresentação. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>>. Acesso em: 20 set. 2020.

AMORIM, A. N. **Prof: Catherine Snow**: como levar a teoria para a sala de aula de forma pedagógica?. 2019. Disponível em: <<https://escribo.com/2019/08/06/prof-catherine-snow-como-transformar-teoria-em-pratica-pedagogica/>>. Acesso em 23 set. de 2020.

BIGOCHINSKI, E.; ECKSTEIN, M. P. W.. **A importância do trabalho com a consciência fonológica para a aprendizagem da leitura e escrita**. 2016. Disponível em: <<http://www.opet.com.br/faculdade/revista-pedagogia/pdf/n11/artigo4.pdf>>. Acesso em: 26 ago. de 2020.

BORDIGNON, L. H. C.; PAIM, M. M. W.. **História e políticas públicas de alfabetização e letramento no Brasil**: breves apontamentos com enfoque para o Plano Nacional de Educação. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/momento/article/view/5038>>. Acesso em: 24 ago. de 2020.

BRASIL. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8069.htm#art266](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266)>. Acesso em: 16 dez. 2018.

BRITTO, L.P.M. **Letramento e Alfabetização**: implicações para a educação infantil. In: FARIA, Ana Lucia G. de; MELLO, Suely Amaral (orgs.). O mundo da escrita no universo da pequena infância. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

CAPOVILLA, F.; SEABRA, A. G. **Alfabetização**: Método Fônico. 5. ed. São Paulo: Memmon, 2010.

CARBONIERI, J.; EIDT, N. M.; MAGALHÃES, C. **A transição da educação infantil para o ensino fundamental**: a gestação da atividade de estudo. 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/pee/v24/2175-3539-pee-24-e215280.pdf>>. Acesso em: 26 set. de 2020.

FREITAS, P. G. **Um olhar sobre o método fônico**. 2011. Disponível em: <[http://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/2011%20PATRICIA%20GOME S%20DE%20FREITAS.pdf](http://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/2011%20PATRICIA%20GOME%20S%20DE%20FREITAS.pdf)>. Acesso em: 20 set. de 2020.

LUDKE, M. & ANDRÉ, M. E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1986. 99p.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C.. **Metodologia do trabalho científico**. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SILVA, M. V. **História da alfabetização no Brasil:** a constituição de sentidos e do sujeito da escolarização. 1998. 267f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/270692>>. Acesso em: 20 set. 2020.

TOKARNIA, M. **Analfabetismo cai, mas Brasil ainda tem 11 milhões sem ler e escrever.** 2020. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-07/taxa-cai-levemente-mas-brasil-ainda-tem-11-milhoes-de-analfabetos#:~:text=A%20taxa%20de%20analfabetismo%20no,ainda%2011%20milh%C3%B5es%20de%20analfabetos.>>. Acesso em 24 set. de 2020.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2007. POLATO, A. D. M.; NUNES, G. A. **Análise linguística como alternativa pedagógica:** uma reflexão a partir do trabalho com o gênero notícia. 2013. Disponível em: <[http://www.fecilcam.br/anais/v\\_enieduc/data/uploads/letras/trabscompletos/let017\\_048299502.pdf](http://www.fecilcam.br/anais/v_enieduc/data/uploads/letras/trabscompletos/let017_048299502.pdf)>. Acesso em: 19 set. de 2020.

MELO, E. P. C. B. N.; MARQUES, S. C. M. **História da alfabetização no Brasil:** novos termos e velhas práticas. 2017. Disponível em: <<http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/5137/3464>>. Acesso em: 19 de set. 2020.

CUNHA, V. L. O.; CAPELLINI, S. A. **Habilidades metalinguísticas no processo de alfabetização de escolares com transtornos de aprendizagem.** 2011. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v28n85/09.pdf>>. Acesso em: 24 set. de 2020.

## CAPÍTULO 5

# **A LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA PRÁTICA EDUCATIVA COM AS CRIANÇAS**

*Thais Faustino Bezerra*

*Auricélia Melo Feijão*

**Doi: 10.48209/978-65-5417-413-4**

### **Introdução**

A Educação Infantil é uma etapa importante na vida das crianças. Desse modo, não pode ser apresentada de forma tradicional e isolada para elas. É essencial que a Educação Infantil se baseie em diversas ações prazerosas e educativas, contribuindo para o desenvolvimento físico, mental, emocional, cognitivo, social e moral das crianças (Ferrari; Savenhago; Trevisol, 2014).

Desse modo, Pedroza (2005) afirma que, na Educação Infantil, o aprendizado deve ser bastante prazeroso, por intermédio das ações do professor em sala de aula. Essas ações devem visar ao despertar do interesse, à estimulação da curiosidade e ao desenvolvimento da criatividade das crianças que fazem parte da Educação Infantil.

Para que isso, de fato, aconteça na Educação Infantil, o professor precisa incorporar a ludicidade em suas práticas como uma ferramenta de auxílio para a construção de conceitos, saberes e valores na primeira infância (Ferrari; Savenhago; Trevisol, 2014).

Complementando, a ludicidade é uma ferramenta educacional de suma importância nos processos educacionais em sala de aula com os educandos, principalmente na educação infantil com as crianças. É a partir dessa situação, da ludicidade pela brincadeira na educação infantil, que os alunos desenvolvem uma aprendizagem educacional, bem como outras habilidades que fazem parte de cada criança na sua formação educacional, emocional e social.

Quando as pessoas brincam, elas desenvolvem o equilíbrio e reciclam suas emoções vividas, além de motivar outros elementos como a atenção, a concentração e muitas outras habilidades, uma vez que mergulham em um mundo de possibilidades. Assim esse é um momento de recriar e enfrentar situações por elas vividas no dia a dia, por isso o brincar para pessoas em tratamento de saúde não pode ser vazio, precisa ser planejado e por vezes repensado para que a saúde física e emocional dessas pessoas seja preservada (Paula, Silva, Silva, & Santos 2016, p. 451).

A exemplo da ludicidade, temos as brincadeiras, que, na Educação Infantil, possuem objetivos amplos e variados na vida das crianças, contribuindo significativamente para o seu desenvolvimento.

O Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 22) destaca que:

[...] nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais.

Baseando-se no exposto em relação às brincadeiras, pode-se observar a relevância dessa condição de ludicidade na vida das crianças e como uma brincadeira pode colaborar para diversos aspectos do seu desenvolvimento.

De acordo com Moreno e Paschoal (2001, p. 101):

Enquanto educadoras, entendemos que o brinquedo, a brincadeira e o jogo são elementos de suma importância na infância. É, através do brincar, que a criança terá condições de construir sua identidade, socializar-se, enquanto parte integrante de um grupo, conhecer e reconhecer-se, amar e ser amada.

E é a partir desse conjunto de ludicidade que as crianças se desenvolvem bem na Educação Infantil, permitindo condições para a vida futura na sociedade. Pensando em tudo o que foi citado inicialmente, o presente trabalho tem como objetivo relatar uma experiência na Educação Infantil com crianças do Infantil V, em uma escola da rede pública do Estado do Ceará.

## **Desenvolvimento**

O presente trabalho ancora-se em uma breve revisão da literatura, realizada no ano de 2024, por meio da plataforma Google Acadêmico. Segundo Gil (2007, p. 64), a “pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”.

Durante essa pesquisa, foram realizadas leituras e discussões entre os autores, que contribuíram para a formação deste trabalho. A pesquisa iniciou-se em setembro de 2024, finalizando os resultados escritos em dezembro do presente ano.

Foi realizada uma visita a uma creche do Estado do Ceará, que atende à demanda de crianças da rede pública do município, recebendo crianças da zona urbana e rural.

Nesta visita, pudemos conhecer as crianças, observando seus gostos e interesses. Percebemos que, mesmo sem muitas condições, as professoras da creche buscam desenvolver diversas atividades lúdicas, utilizando seu tempo de lazer e até o próprio dinheiro para proporcionar uma melhor aprendizagem às crianças. As crianças se sentem felizes nas atividades e gostam de aprender por intermédio das brincadeiras lúdicas. Os educadores se colocaram “como pessoa, agente, respeitando a individualidade, das crianças, seus valores e suas expectativas. Como autenticidade, verdade e coerência” (Freire, 1989, p. 13).

Foi realizado um planejamento das atividades lúdicas que poderiam contribuir para as crianças do Infantil V. A partir da nossa observação, con-

seguimos desenvolver três atividades lúdicas para as crianças, as quais serão descritas nos resultados. Navarro (2009, p. 2124) descreve que “é necessário, é importante ser criança, ter tempo para brincar, socializar, olhar para o mundo com o olhar da criança sem tantas pressões e responsabilidades”.

## **Resultados e Discussão**

Considerando o contexto inicial, foi realizado um encontro semanal com as crianças do Infantil V, com a finalidade de não interferir nas aulas programadas pelos professores da Educação Infantil da Creche do Estado do Ceará.

A proposta foi realizada com uma turma de 15 crianças matriculadas, no período da tarde. As atividades eram sempre desenvolvidas nas sextas-feiras, sendo realizadas, em algumas ocasiões, às quartas-feiras, dependendo da disponibilidade da escola.

Desse modo, foi possível organizar e proporcionar brincadeiras significativas às crianças, de acordo com nossa observação, levando em consideração ações que contribuíssem para o desenvolvimento das emoções, sentimentos, conhecimentos e regras sociais das crianças. Além disso, foram utilizados materiais que não apresentassem custos elevados.

Cabe ao professor organizar situações para que as brincadeiras ocorram de maneira diversificada para propiciar às crianças a possibilidade de escolherem os temas, papéis, objetos e companheiros com quem brincar ou os jogos de regras e de construção, e assim elaborarem de forma pessoal e independente suas emoções, sentimentos, conhecimentos e regras sociais. (BRASIL, 1998, p. 29).

Nesse pensamento, seguimos para a escolha das brincadeiras lúdicas, as quais estão detalhadas a seguir.

**Tabela 1** – Brincadeiras lúdicas

| Brincadeiras     | Objetivos                                             |
|------------------|-------------------------------------------------------|
| Massa de Modelar | Trabalhar a coordenação motora fina e a criatividade. |
| Roda (Ciranda)   | Trabalhar a interação social e a coordenação motora.  |
| Jogo de Memória  | Trabalhar a memória e a atenção.                      |

**Fonte:** Autoras, 2024.

Conforme o Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 27): “A brincadeira favorece a autoestima das crianças, auxiliando-as a superar progressivamente suas aquisições de forma criativa. Brincar contribui, assim, para a interiorização de determinados modelos de adulto, no âmbito de grupos sociais diversos.”

Cada brincadeira citada acima foi importante para desenvolver a autoestima das crianças, auxiliando-as a superar progressivamente suas aquisições de forma criativa e prazerosa. Inicialmente, apresentamos nossa proposta às crianças, explicamos o motivo de estarmos ali e perguntamos se elas gostavam de brincadeiras, bem como quais eram as suas preferidas.

Algumas crianças mencionaram que gostam de amarelinha, brincadeiras com músicas, brincadeiras de bola e de bonecas. Conforme Cohn (2005, p. 35), “[...] as crianças elaboram sentidos para o mundo e suas experiências compartilhando plenamente de uma cultura [...] os sentidos que elaboram parte de um sistema simbólico compartilhado com os adultos”.

Para iniciar o momento de brincadeira, colocamos algumas músicas infantis, como *Borboletinha* e *O Jacaré Foi Passear*, entre outras. As músicas foram bem recebidas, cantadas e dançadas pelas crianças, que participaram com muita alegria.

Começamos com a atividade de massa de modelar, pedindo às crianças que se recordassem das músicas e, com a massa de modelar, criassem os perso-

nagens das canções. Foi um momento rico: borboletas de todas as formas e cores, e jacarés que as crianças modelavam enquanto cantavam a música, usando as mãos e os desenhos na massinha. A atividade foi realizada em duplas.

Em seguida, pedimos que criassem a família deles, incentivando o uso da imaginação para modelar o papai, a mamãe e outros membros da família. Ficou muito bonito cada membro da família criado por cada criança. Abrimos espaço para que elas apresentassem cada membro da família, e foi uma conversa bem rica.

Por fim, deixamos o espaço livre para as crianças usarem a imaginação e a criatividade, representando com a massa de modelar coisas de que elas gostavam. Algumas modelaram bolas, bonecas, o sol, casas, a letra inicial do nome, entre outras coisas.

E brincando que a criança constrói sua identidade, conquista sua autonomia, aprende a enfrentar medos e descobre suas limitações, expressa seus sentimentos e melhora seu convívio com os demais, aprende entender e agir no mundo em que vive com situações do brincar relacionadas ao seu cotidiano, compreende a aprender a respeitar regras, limites e os papéis de cada um na vida real; há a possibilidade de imaginar, criar, agir e interagir, auxiliando no atendimento da realidade (Modesto; Rubio, 2014, p. 3).

A brincadeira com massa de modelar ajudou as crianças a desenvolverem várias habilidades importantes. Elas melhoraram a coordenação motora fina ao manipular a massa com as mãos, o que é essencial para tarefas do dia a dia, como escrever. Também estimularam a criatividade, criando personagens e objetos com a massa. Ao trabalharem em duplas, aprenderam a interagir, compartilhar e respeitar os colegas. Além disso, a brincadeira contribuiu para o desenvolvimento da linguagem, pois as crianças explicaram o que fizeram. Elas ganharam confiança e autonomia ao tomar decisões e expressar suas ideias.

Como afirma Luckesi (2005a, p. 1):

[...] brincar será uma atividade tão profunda quanto qualquer outra atividade do ser humano, que seja cuidadosa, criativa e produtiva. Essa compreensão nos levaria a não mais utilizar expressões desqualificadoras do brincar [...] E, neste caso, ato de brincar será sério porque profundo.

Portanto, a brincadeira com a massa de modelar foi uma ação cuidadosa, criativa e produtiva, com as crianças que participaram de cada momento da brincadeira lúdica e dinâmica.

Já a brincadeira de roda (ciranda) começou com as crianças sentadas em círculo, batendo palmas e cantando com muita alegria. Foi um momento bem dinâmico. Em seguida, as crianças ficaram em círculo e começaram a rodar conforme o ritmo da canção.

A cada momento da brincadeira, cada criança precisava, ao final, dizer uma palavra que começasse com uma das palavras da canção cantada e bater palmas para contar o total de sílabas. Após isso, as palavras foram listadas e conversamos sobre a ligação delas com a canção, ampliando o vocabulário das crianças. Kishimoto (2001b, p. 243), “é ainda a relação espaço-objeto-usuário que estimula e orienta a criança, facilitando a exploração”.

Os objetivos da atividade foram alcançados, pois ela estimulou a interação social, o desenvolvimento da linguagem, a consciência fonológica e a coordenação motora, além de ampliar o repertório cultural das crianças de forma lúdica e significativa. Vigotskii (2006, p.114) afirma que “o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento”.

Por fim, a última brincadeira foi o Jogo da Memória. Nessa proposta, não levamos o jogo pronto para a sala de aula, mas o desenvolvemos com as crianças durante a atividade. Foram levados para a sala folhas para desenhar, caixas de papelão, tesouras sem ponta, cola, lápis de cor e pincéis.

A partir desses materiais, dizíamos o nome de um objeto, e cada criança, junto com sua dupla, tinha que desenhá-lo. Por exemplo, ao mencionarmos “sol”, cada criança desenhava um sol. Depois que o jogo foi concluído pelas crianças, iniciaram-se as brincadeiras do Jogo da Memória entre elas. Foi uma experiência bem significativa, com as crianças demonstrando interesse em participar, dialogando e brincando umas com as outras no momento em que encontravam os pares.

Conforme assinala Côco (2005, p. 175),

[...] compreender as crianças como parceiras no diálogo permite a troca entre mundos de modo que a fantasia, a imaginação, os jogos, as brincadeiras e a realidade podem dialogar, sem antagonismos, na produção de sentidos para o mundo e, no interior deste, para a EI.

Percebemos que, através dessas três brincadeiras realizadas na Educação Infantil, em uma escola pública do Estado do Ceará, cada experiência lúdica e educativa foi significativa para as crianças, que demonstraram interesse em participar de cada brincadeira. Além disso, observamos o quanto uma simples brincadeira pode se tornar rica e valiosa na vida de uma criança na Educação Infantil.

O mais interessante é que, no início da proposta de cada brincadeira realizada com as crianças, algumas delas ficaram tímidas. No entanto, com o passar do tempo, essa timidez inicial desapareceu, e as crianças se sentiram mais entrosadas ao participar.

Desse modo, nossas crianças da Educação Infantil merecem, continuamente, vivenciar diversas brincadeiras pautadas na ludicidade, a fim de desenvolver suas habilidades educacionais, sociais e outras competências essenciais. “A criança tem direito de brincar, entendê-la como sujeito de direitos é proporcionar um brincar de qualidade para ela. Isso inclui tempo, espaço, materiais, formação de professores e, principalmente, incentivo” (Navarro, 2009, p. 2136).

## **Conclusão**

Diante do trabalho realizado com o lúdico na educação infantil, nós percebemos o quanto é importante trabalhar com a ludicidade com esses alunos. Percebemos que as crianças tinham bem mais interesse em participar das atividades apresentadas. Ficou bastante evidente a socialização entre esses alunos, como também as inúmeras perguntas que surgiram enquanto explicávamos sobre os jogos lúdicos.

Portanto, é válido reforçar o quanto esse estudo nos permitiu fazer grandes reflexões sobre a ludicidade, como também uma compreensão pedagógica diante dos conteúdos que foram transmitidos e apresentados de uma maneira lúdica, descontraída, prazerosa e clara.

Assim, ressaltamos que o trabalho apresentado gerou resultados satisfatórios para a nossa formação e ampliação da nossa capacidade de aprendizagem. Temos a clareza de que devemos inovar em sala de aula, pois o “método tradicional” está ultrapassado para os dias atuais.

Por fim, espera-se que outros professores também possam usar mais práticas a partir da ludicidade com os alunos na educação infantil, permitindo estimular as experiências e aprendizagens das crianças.

## **Referências**

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil**: Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. v. 1.

CÔCO, V. **Educação Infantil**: revisitando algumas questões no cenário do pertencimento aos sistemas de ensino. Cadernos de pesquisa em educação PPGE - UFES. II Simpósio de Educação Infantil. XIX Reunião Nacional do Mieib. Ed.22. julho/dezembro 2005.

COHN, C. (2005). **Antropologia da criança**. Zahar.

FERRARI, K. P. G.; SAVENHAGO, S. D.; TREVISOL, M. T. C. A contribuição da ludicidade na aprendizagem e no desenvolvimento da criança na educação infantil. **Unoesc & Ciência - ACHS**, [S. l.], v. 5, n. 1, p. 15–22, 2014.

FREIRE, P. (1989). **Educadores de rua**: uma abordagem crítica-alternativas ao atendimento de meninos e meninas de rua. Bogotá: Nueva.

KISHIMOTO, T.M. **Salas de aulas nas escolas infantis e o uso de brinquedos e materiais pedagógicos**. Trabalho apresentado na 23ª reunião da ANPEd, Caxambu, 2000.

LUCKESI, C. C. **Brincar**: o que é brincar? 2005a. Disponível em: <<http://www.luckesi.com.br/artigoseducacaoludicidade.htm>>. Acesso em: 11 dez. 2024.

MORENO, G. L.; PASCHOAL, J. D. Jogos tradicionais infantis: aprendizado, memória e presença no contexto escolar. In: SANTOS, S. M. P. dos (Org.). **A Ludicidade como Ciência**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MODESTO, C. M., & RUBIO, J. A. S. (2014). **A importância da Ludicidade na Construção do Conhecimento**. *Saberes da Educação*, 5(1), 1-16.

NAVARRO, M. S. **O Brincar na Educação Infantil**. In: IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE e III Encontro Brasileiro de Psicopedagogia, 2009, Paraná. Anais... Paraná: PUC/PR, 2009.

PEDROZA, R. L. S. Aprendizagem e subjetividade: uma construção a partir do brincar. **Rev. Dep. Psicol.**, Passo Fundo: Ed. UFF, v. 17, n. 2, p. 61-76, dez. 2005.

PAULA, E. M. A. T., SILVA, M. O., SILVA, L. T., & SANTOS, M. A. (2016). As concepções de acadêmicos sobre práticas lúdicas em um projeto de extensão em hemocentro. **Revista Conexão UEPG**. 12(3) set/dez.

VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10ª ed. São Paulo: Ícone, 2006. Cap.4.

## CAPÍTULO 6

# **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ANTIRRACISTAS COM OS ALUNOS DO PEC-G (2024) DA UFRJ**

*Jéssica Caroline Pessoa dos Santos*

**Doi: 10.48209/978-65-5417-413-5**

### **Introdução**

O presente artigo terá como objetivo apresentar como práticas pedagógicas da aula de português como língua estrangeira foi apresentada aos alunos do Pec- G do Setor de Letras da UFRJ no ano de 2024<sup>1</sup>. O mencionado programa foi criado em 1965 pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Ministério de Relações Exteriores (MRE) com o propósito de oferecer a estudantes de países em desenvolvimento a oportunidade de cursar gratuitamente uma graduação no Brasil. Além de comprovar seu próprio custeio econômico, os alunos, no final do ano, devem ser aprovados no exame de proficiência de português como língua estrangeira chamado Celpe-Bras.

Na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) o programa atrai anualmente diversos estudantes, principalmente vindos de países africanos, como o Gabão, Gana, Benin, Congo, entre outros. E como oferecê-los um ensino comprometido com a erradicação do racismo em um país tão racista como o

---

<sup>1</sup> O trabalho contou com uma exposição inicial em forma de pôster on-line no Congresso 4º Conecta Leitores, contudo nenhum artigo ainda tinha sido publicado. Disponível em: <https://sites.google.com/view/conectaleitores/mural-on-line>

Brasil? O artigo em forma de relato de experiência visa apresentar uma aula que trabalhou com o gênero literatura de cordel a partir da leitura de bibliografias de personalidades negras.

A atividade contou com uma prévia exposição cultural da festa junina, a leitura crítica de livros bibliográficos de personalidades negras brasileiras publicados pela editora Mostarda e, por fim, a construção, a partir dessa leitura, do gênero “literatura de cordel” em sala de aula. Com o intuito de poder apresentar brasileiros importantes como Conceição Evaristo, Carolina Maria de Jesus, Os irmãos Rebouças, Milton Santos, dentre outros, e compará-los com figuras ilustres dos respectivos países de origem dos alunos. A prática contou com uma metodologia de base qualitativa pautada nos estudos de Linguística Aplicada. Como base teórica usamos a noção de gêneros discursivos de Bakhtin (1992), o uso do cordel em sala de aula de Moreira (2018) e o letramento racial crítico de Ferreira (2014), a fim de promover uma aula intercultural, antirracista e reflexiva.

## **Desenvolvimento**

Para realizar a explicação da atividade proposta, utilizaremos a Linguística Aplicada, mais precisamente o ensino de línguas estrangeiras, por entender que sua concepção de linguagem vai ao encontro às necessidades do trabalho realizado.

Aqui, a língua será entendida como um discurso social e político que propõe compreender o mundo contemporâneo a partir de uma visão contra hegemônica e terá diálogo com outras ciências como a Geopolítica, a Sociologia, a Psicologia, entre outras ciências (Moita Lopes, 2006).

A constituição da linguagem também é aplicada na formação que o aluno se apresenta como sujeito e agente no processo de aprendizagem da língua portuguesa por parte de estudantes, que constitui-se como um grupo que apresenta uma necessidade singular de sobrevivência de realizar um curso uni-

versitário no Brasil, e futuramente, trabalhar, fazer compras , ir ao médico , enfim poder fazer outras atividades rotineiras como qualquer outro cidadão.

A fim de aprofundar o tema de práticas antirracistas é necessário também levar em consideração outros teóricos importantes próprios da Linguística Aplicada que veem a relação entre o uso e a produção de materiais didáticos para lidar com o racismo em sala de aula possa conduzir o aluno à uma reflexão social e linguística que permeia a sala de aula da língua estrangeira, assim como afirma Ferreira (2014). Além de permitir um debate constante de temas reais próprios de vivências do alunado conforme explica Paraquett (2009). E assim, ao colocar o aluno como protagonista em uma educação não bancária , mas sim libertadora para que esse aluno passe a participar ativamente em seu processo de aprendizagem e questione a realidade ao seu redor. (Freire, 2000).

E a partir disto, há a questão crucial do que é o racismo. Conforme Almeida (2018), o racismo pode ter, pelo menos, três concepções principais: a individualista, a institucional e a estrutural. Na visão individual, a nomenclatura “ser racista” não pode nem ao menos ser mencionada, pois hoje em dia já gera um combate jurídico por meio de aplicações e sanções civis em diversos países. Portanto, o individualismo somente aceita o termo “preconceito”, e frases como “O Brasil não é um país racista”, “Somos todos iguais” são ouvidas e repetidas com frequência. Desse modo, o racismo ocorre como forma de discriminação direta com apoio de líderes políticos e religiosos considerados “homens de bem” Almeida (2018, p.28-29).

A concepção institucional tem relação direta com o Estado e suas funcionalidades e os conflitos raciais também são parte das instituições, e assim, a desigualdade social acaba sendo uma característica intrínseca da sociedade porque elas são hegemônicas por mecanismos institucionais que impõem interesses políticos e econômicos. Em instituições como o lazer (esportes, música, etc) é possível ver negros e outros não – brancos com mais frequência, entretanto em altas camadas de poder não, assim como diz Almeida (2018, p.30).

Estas e outras concepções fazem com que o racismo deva ser analisado estruturalmente (Almeida, 2018, p.39) e não deva de forma nenhuma excluir os racializados, mas os conceber como parte integrante e ativo de um sistema de ações que deve ser criado e recriado a todo momento.

E como esse debate pode ser fomentado na aula de língua estrangeira? Em primeiro lugar, é necessário ter em conta que o espaço da sala de aula deve ser um lugar de combate a injustiças e que uma educação linguística não deve apenas se limitar ao resultado da aproximação entre a linguística e a educação ou com o diálogo com outras áreas como a sociolinguística ou a política linguística.

É necessário ir além, pensar e interrogar as epistemologias que não aceitem o pensamento “divergente e o reconhecimento de que a vivência das línguas e com as línguas se dá de modo conjunto, num roçar de experiências de vida e a partir de deslocamentos constantes.” (Mendes, 2022, p. 125).

E em segundo lugar, permitir uma aula que dialogue com professores e alunos para que eles possam expor as micro violências do seu cotidiano, e assim, permitir uma melhor troca de experiências que permitirão ações de combate ao racismo dentro e fora de sala de aula.

Segundo Neto (2024, p. 21) a educação linguística antirracista ocorre quando nos espaços de aprendizagem há negociações linguísticas, tanto com o professor, como com o aluno, e ao lidar conta da presença do racismo por ambos, a denúncia e o combate serão realizados de forma mais efetiva.

Desse modo, surge então o letramento racial crítico de Ferreira (2014) que tenta refletir sobre conceitos de raça e racismo e possibilitar visões de como esses conceitos são tratados no nosso dia a dia enquanto universitários, seja no papel de professor e/ou de aluno. E desse modo, poder colaborar para uma sociedade mais justa, com mais igualdade e equidade.

Ao propor em sala de aula, a leitura e a exposição de livros de bibliografias de personalidades negras, as experiências e memórias ganham lugar e

possibilitam uma reflexão mais profunda e crítica acerca das questões sociais. Os livros escolhidos são da editora Mostarda que possui mais de vinte títulos retratando brasileiros e brasileiras.

Contudo, vale a pena ressaltar que muitas narrativas possuíam experiências de racismo, como visto na história de Carolina Maria de Jesus e dos irmãos Rebouças, e que, portanto, ao fazer a leitura e a exposição dessas obras, comprovou-se que a tarefa superou a ideologia dominante que não tem o compromisso de falar de personalidades afro-brasileiras em sala de aula, e, dessa forma, também expor um compromisso de justiça social.

O conhecimento desses novos brasileiros por parte dos estudantes possibilitou um trabalho intercultural e de emoções já que muitos deles puderam comparar as suas próprias histórias e/ou com pessoas dos seus respectivos países, e também, repensar como o negro é tratado na sociedade brasileira. E por fim, expor casos e experiências racistas que sofreram ou que viram algum colega sofrer no Brasil.

## **Resultados e Discussão**

Os estudantes do programa Pec- G da UFRJ possuem uma carga horária superior a 10 horas semanais de aulas e uma das disciplinas que eles possuem é chamada de “Estrutura da Língua”. Essa matéria tem como objetivo de apresentar estruturais gramaticais do português aos estudantes estrangeiros, para que no futuro, eles possuam a aprovação no exame Celpe – Bras, de forma escrita e oral.

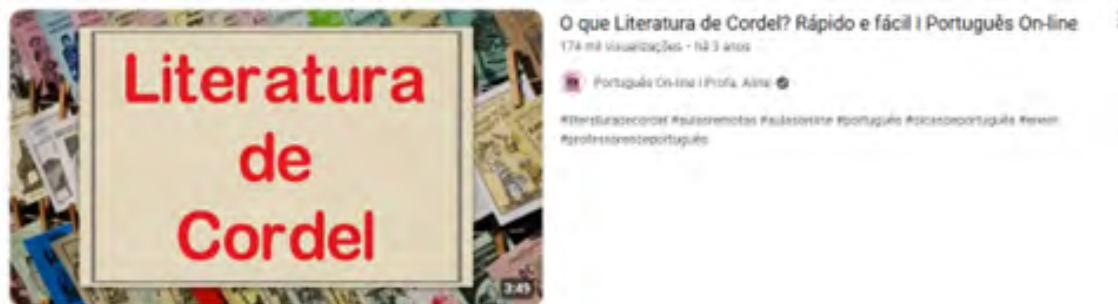
Cada aula possui duração de 1,40h e a realização da tarefa foi pensada em forma de unidade didática conforme Matos (2014). Na ocasião, os doze estudantes da turma estavam aprendendo o contraste dos tempos do passado (pretérito perfeito e pretérito imperfeito), e por isso, foi indicado a leitura para casa das bibliografias de vários brasileiros da Editora Mostarda que tem como missão:

(...) quebrar as barreiras e preconceitos, sua visão é oferecer para os clientes uma responsabilidade sociorracial e socioambiental, possuindo um catálogo todo voltado a personagens pretos e indígenas, e com uma coleção chamada “Black Power” que contribui para a autoestima dos adultos e crianças pretas, realizando conhecimentos e desenvolvendo a capacidade de respeitar e valorizar as diferenças (Silva, 2014, p. 10-11).

Segundo Matos (2014) uma unidade didática pode apresentar-se de várias maneiras e etapas que podem ou não seguir uma ordem e ter relação entre si. A primeira fase chamada de Bloco de preparação é responsável por introduzir o tema de forma reflexiva para os estudantes.

Em aulas anteriores, foi comemorado com os alunos, a Festa Junina, e também apresentado alguns aspectos da cultura nordestina como comidas, danças, roupas, expressões típicas e também o uso da literatura oral e escrita, através de um vídeo educacional do Youtube que falava sobre a literatura de Cordel.

Figura 1 – Vídeo sobre literatura de Cordel



Fonte: Youtube. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=6OPZqLIUtQQ> >  
Acesso em: 17. Dez. 2024.

O cordel nordestino possui um estilo de homenagear artistas brasileiros e uma “linguagem regional, que é embebido das fontes populares e possuem uma fala próxima do cotidiano” (Moreira, 2018, p.28), e que por isso possui uma riqueza de novas palavras para passar aos estudantes. O vídeo possui 3:48 e após a realização da leitura de alguns cordéis no vídeo, os alunos constaram

que uma métrica própria, contudo, para a realização da atividade a seguir, a metrificação não foi cobrada.

A próxima etapa chamada Bloco de atividades (Matos, 2014) foi feita em outra aula, na qual, eles já tinham aprendido mais sobre o gênero “literatura de cordel”. Quando falamos em gêneros discursivos temos que ter em mente que são aqueles “relativamente estáveis” de um enunciado, e são determinados sócio-historicamente, a partir de palavras que interagem entre os seres humanos em forma oral e trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos, e reacentuamos” (Bakthin, 2013, p.295).

No final da aula, foram entregues para os doze estudantes os livros da Editora Mostarda. O objetivo era que eles lessem em casa e após a leitura, apresentassem a história do livro, a partir de algumas perguntas - base:

- 1 - Resuma a história da personalidade lida (quem foi, onde nasceu, qual era a sua profissão e o que ele/ela fez de importante para o Brasil?)
- 2 - A partir da leitura, quais foram os enfrentamentos que esses brasileiros encontraram para realizar os seus objetivos? Eles sofreram algum tipo de discriminação? Explique:
- 3 - A história dele (a) é parecida com a sua ou de algum conhecido, ou ainda, de alguma pessoa importante do seu país? Justifique.
- 4 - Quais foram os sentimentos que você sentiu ao ler o livro? Explique.

Os livros possuem entre 30 a 32 páginas com muitas imagens e textos pequenos que facilitam a compreensão. O prazo de leitura foi de uma semana. Como eram muitos estudantes, o tempo limitado foi de 5 a 7 minutos e foi dividido em três aulas para não tomar o tempo da aula completa de 1:40h semanal.

Figura 2 – Coleção Black Power da Editora Mostarda



Fonte: Site da Editora Mostarda.

Disponível em: < <https://www.editoramostarda.com.br/produto/colecao-black-power/> >.

Acesso em: 17. Dez. 2024.

Durante a apresentação, vários estudantes relataram que se sentiram entusiasmados por conhecerem a história das personalidades brasileiras. Todavia, relatos de alguns alunos chamaram a atenção.

Um estudante do Congo de 19 anos leu a bibliografia de Machado de Assis e disse que ele chorou ao ler o quanto o escritor sofreu por causa de sua origem humilde, o seu problema de saúde com a epilepsia que sofria desde a infância, e também pelas suas perdas. Machado perdeu seus pais muito cedo, depois seu tutor, e por último, sua esposa a qual, dedicou vários poemas e outros escritos em sua homenagem. Isso fez com que o aluno enchesse os seus olhos de lágrimas na hora da apresentação da obra. Como professora, não perguntei se ele tinha passado por alguma perda recente, e nem ele quis falar, mas deu para perceber a emoção na fala dele.

O outro estudante de 18 anos do Gabão leu a bibliografia dos Irmãos Rebouças, e após, explicar e responder as perguntas, ele disse que o principal sentimento que ele sentiu foi a raiva. Esse sentimento foi justificado porque a história desses engenheiros não foi fácil e na época eles mal poderiam exercer a sua profissão no Brasil devido a vários preconceitos sofridos, e que também, o seu trabalho só foi reconhecido depois de mortos. O aluno em questão, fez

uma comparação com a sua vida, pois ele também quer ser engenheiro. E aproveitou em seu discurso, falar sobre como o racismo pode atrapalhar a vida de uma pessoa.

Ferreira (2014) afirma que ao ler narrativas bibliográficas e fazer narrativas autobiográficas dos estudantes interseccionadas com o gênero e a classe social fazem com que haja uma reflexão e colaboração para uma sociedade mais equitativa que possa, no futuro, mudar o seu próprio contexto social através de uma reflexão crítica.

A terceira e última fase chamada de Bloco de produção final (Matos, 2014) foi realizada na última aula das apresentações e teve como objetivo de realizar uma produção textual da literatura de cordel. Como dito anteriormente, não foi cobrado na produção da atividade, as extensões estilísticas das métricas que o gênero possui, mas sim, o objetivo principal era de poder homenagear as personalidades brasileiras lidas pelos estudantes.

Os próprios alunos recortaram a cartolina no tamanho que eles quisessem e uma corda foi pendurada em sala de aula e eles mesmos penduraram com um prendedor como é feito na literatura de cordel. No final, fotos foram tiradas para marcar o momento.

Figura 3 – Os alunos com os livros e a literatura de Cordel



Fonte: própria.

A atividade foi realizada em aproximadamente 1 hora e contou com o auxílio de canetinhas e giz de cera coloridos. Infelizmente fotos apenas dos cordéis não foram tiradas, mas a maioria dos alunos tentaram reproduzir os livros lidos através de uma frase ou imagem que representasse a personalidade brasileira lida, e assim, pudesse fazer uma homenagem a ele (a) em forma de cordel. Os resultados foram positivos para a produção oral, imagética e gramatical ao contar as histórias usando os verbos no passado corretamente. Mas sem dúvida, foi a percepção do negro na sociedade brasileira e ver que o Brasil foi construído através de pessoas importantes como Machado de Assis, Conceição Evaristo, Milton Santos, entre outros.

## **Conclusão**

Portanto, o presente relato de experiência teve como objetivo de dialogar e contribuir na área de ensino de línguas para ver como é possível trabalhar o racismo e outros tipos de preconceito em sala de aula, especialmente no ensino de português para estrangeiros. Ao colocar o estudante como protagonista nesta ação e trabalhar a literatura como um aspecto cultural importante, é possível pensar coletivamente em estratégias antirracistas em uma sala de aula. E assim, contribuir, para uma aula intercultural e diversa, visando dar mais acolhimento e humanidade a essas pessoas que estão sobrevivendo em outro país.

## **Referências**

Almeida Filho, JOSÉ CARLOS PAES DE (1995) “**Uma metodologia específica para o ensino de línguas próximas?**” in: Português para Estrangeiros. Interface com o espanhol, José Carlos Paes de Almeida Filho. Campinas: Pontes. Pp. 13-21.

Almeida, S.. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019. 264 p.

Bakhtin, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

Ferreira, A. de J. **TEORIA RACIAL CRÍTICA E LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO: NARRATIVAS E CONTRANARRATIVAS DE IDENTIDADE RACIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUAS.** *Revista Da Associação Brasileira De Pesquisadores/as Negros/As (ABPN)*, 6(14), 2014, p. 236–263. Disponível em: <<https://abpnrevista.org.br/site/article/view/141>> Acesso em: 17. Dez. 2024.

Freire, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam.** 15ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

Matos, D. C. V. S. **Formação intercultural de professores de espanhol e materiais didáticos.** *Abehache*, ano 4, n. 6, p. 165-185, 2014b. Disponível em: <https://revistaabehache.com/ojs/index.php/abehache/issue/view/5/23>. Acesso em: 17 dez. 2024.

Mendes, Edileise. **Educação Linguística Intercultural.** In: MATOS, Doris C.; SOUSA, Cristiane M. Landulfo de (org.). *Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras.* 1. ed. – Campinas, SP : Pontes Editores, 2022. p. 123 a 134.

Moita Lopes, Luiz Paulo (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar.** São Paulo: Parábola, 2006.

Moreira, Nathália Zuppardo. **Tradição e inovação: um novo olhar sobre a cultura popular nordestina.** Caruaru: O Autor, 2018.

Neto, Mauricio J. Souza. **Educação Linguística Antirracista: o que é?** Da Silva, Andressa, Da Rocha, Flávia (orgs.) in: **Racismos e Antirracismos no ensino de línguas: práticas pedagógicas e didáticas.** Rio Branco: Edufac, 2024.

Nilha, Orlando. **Machado de Assis.** Campinas, SP: Editora Mostarda, 2023.

O que é Literatura de Cordel? Rápido e Fácil/ Português On-line. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=6OPZqLIUtQQ>> Acesso em: 17. Dez. 2024.

Paraquett, Marcia. **O papel que cumprimos os professores de espanhol como língua estrangeira (E/LE) no Brasil.** *Revista Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Diálogos Interamericanos*, n. 38, p. 123-137, 2009.

Silva, Ana Beatriz Bueno. **Representatividade preta nos livros infantis.** Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado - Biblioteconomia) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília Orientadora: Telma Campanha de Carvalho Madio, - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Marília, p.58, 2024.

## CAPÍTULO 7

# **OS DESAFIOS DO PROFESSOR MONITOR NO PROGRAMA “CONTRATURNO ESCOLAR” DA REDE PÚBLICA DE MARACANAÚ-CE**

*Emanuel da Costa Pereira*

**Doi: 10.48209/978-65-5417-413-6**

### **Introdução**

O presente artigo apresenta as experiências vividas em um dos programas educacionais da Prefeitura de Maracanaú, município da Região Metropolitana de Fortaleza, no estado do Ceará, e reflete sobre as tendências políticas que buscam a educação integral nas escolas municipais. O Programa Contraturno Escolar faz parte de uma série de projetos aplicados nas escolas do município, com base na proposta de “integralizar o ensino”, ao mesmo tempo em que pretendem desenvolver aspectos socioemocionais e formativos.

Diante disso, este artigo tem como objetivo principal resgatar as vivências do autor em sua regência no programa Contraturno Escolar, enquanto licenciando em formação, durante o período de 2022 e 2023, apontando os principais desafios inerentes à realidade escolar. Além disso, questiona as propostas de integralização do ensino em escolas públicas; reflete acerca da implantação e aprimoramento dos projetos educativos extracurriculares; aponta as forças e fraquezas desse programa educacional; e sugere novas formas para a aplicação

do projeto, colocando o professor monitor como elemento central do processo de ensino.

Para tanto, foi feito um breve levantamento documental acerca das políticas educacionais aplicadas no município de Maracanaú e, principalmente, sobre o Programa de Desenvolvimento das Atividades no Contraturno Escolar (PDACE). Em seguida, foi realizada uma pesquisa bibliográfica com o intuito de considerar diferentes perspectivas que discutem os projetos extracurriculares aplicados em escolas da rede pública, como explora Silva (2024) e Alves (2019).

Por fim, com o auxílio de alguns registros fotográficos, foram destacados alguns casos que descrevem a realidade do professor monitor em sua regência no Contraturno Escolar. Foram pontuadas as principais dificuldades, os aprendizados adquiridos, as implicações decorrentes e os aspectos que demandam o aprimoramento do projeto, enquanto política pública. Portanto, trata-se de uma pesquisa avaliativa, já que “as interações entre atores, vivências e processos que constituem a prática de atuação dos serviços contribuem para uma concepção mais abrangente do que aquela restrita ao uso instrumental [...]” (Arreaza e Moraes, 2010, p. 2629).

Vale lembrar que não é a intenção deste artigo o de desvalorizar ou problematizar os projetos educacionais, que tanto fomentam a vivência escolar ao fornecer subsídios e práticas extracurriculares, e que proporcionam oportunidades empregatícias para licenciandos e licenciados, mas sim o de refletir o projeto enquanto uma política educacional e expor as impressões do principal agente: o professor monitor, com ênfase no “monitor”, a ser explicado posteriormente.

O projeto, em teoria, visa atender os alunos no contraturno (os que são matriculados pela manhã participam das atividades durante a tarde, e vice versa) oferecendo turmas com foco no ensino de Língua Portuguesa e Matemática (cuja oferta está diretamente relacionada às metas estabelecidas pela prefeitura

para as avaliações externas aplicadas nas escolas públicas) e outras atividades, como Educação Ambiental, Teatro, Música, Dança, Desenho e Recreação.

Cabe, para esta pesquisa avaliativa, além de apresentar as convergências e divergências do projeto, sugerir mudanças na estrutura geral do Contraturno Escolar, propor mudanças que possam incrementar o desempenho dos estudantes durante a execução do projeto, e que podem ajudar a alcançar as metas de aprendizado básico para o Ensino Fundamental.

É essencial que o olhar do educador seja entendido, considerando os obstáculos de aprendizagem impostas pela falta de subsídios básicos para o atendimento dos estudantes, e que afeta, por consequência, a plena aprendizagem destes. Trazer esta discussão à tona retorna não apenas à questão da continuidade e a permanência destas políticas públicas, mas discorre sobre a valorização dos profissionais. Espera-se que, com o esforço em conjunto, sejam desenvolvidas soluções mais eficazes e adequadas à realidade de cada escola, promovendo um ensino de qualidade que esteja alinhado às necessidades dos estudantes.

## **Os Programas Educacionais de Educação Integral no Brasil**

Os projetos e programas voltados para um modelo de educação integral não partem exclusivamente de iniciativas municipais, como é o caso de Maracanaú, mas possuem influência de políticas públicas com viés patriota, que surgiram no período em que a “nação brasileira” estava sendo idealizada. O histórico das políticas educacionais no Brasil é marcado por uma série de reformas, interrupções e manutenções, desde as mudanças ocorridas durante o governo de Fernando Collor de Mello, Itamar Franco e Fernando Henrique Cardoso na década de 1990, com a elaboração da Lei de Diretrizes e Base da Educação, até a implantação das bolsas universitárias no primeiro mandato do presidente Lula da Silva (Santos, 2011).

Ainda assim, o cenário da educação no país continua passando por diversas mudanças, estas que dependem dos propósitos políticos, o que inclui a

criação ou a suspensão de programas. Diversos planos foram elaborados com o intuito de articular as ações que o poder público pode aplicar ao cenário da educação, como o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado em 2007. O mesmo viabilizou o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, também de 2007, que envolve os demais agentes da gestão pública: os Estados e os Municípios, a estarem envolvidos nas ações diante da demanda educacional, incluindo a estipulação de metas (Santos, 2011).

Esta cooperação entre a União, os Estados e os Municípios integra as diretrizes do Plano Nacional de Educação (PNE), instituído em 2014 no governo de Dilma Rousseff, que define as metas a serem cumpridas durante o decênio 2014-2024 (Brasil, 2014). A lei aplica o princípio da cooperação política, englobando os agentes a atuarem em “regime de colaboração, visando ao alcance das metas e à implementação das estratégias objeto deste Plano” (Lei Nº 13.005/2014). Esse contexto incentivava que medidas governamentais fossem adotadas a partir da necessidade e do alcance das metas previstas no PNE.

Diante desse contexto, é possível entender a demanda de criação dos programas educacionais voltados para a rede de ensino dos municípios, já que se trata de uma articulação com os planos vigentes. O antigo programa Mais Educação, criado a partir da Portaria Interministerial nº 17/2007, surgiu como um braço do PDE com o foco de melhorar a qualidade da educação do país através da ampliação da jornada escolar.

A ideia de permanência das crianças e adolescentes na escola através da jornada integral visava “contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral” (Brasil, 2010, Art. 1º). Porém, o Mais Educação foi descontinuado em 2016 pois, segundo Júnior e Mól (2023), não foi bem planejado, pois o repasse dos recursos financeiros para a manutenção do programa nas escolas não considerava as especificidades regionais e locais, além da diminuição das matrículas em tempo integral, motivadas por diversos fatores sociais e econômicos.

Após isso, surgiu o Novo Mais Educação, através da portaria nº 1.144/2016, no governo Temer, com a intenção de substituir o antigo programa, mas com a estratégia de aprimorar a aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática no Ensino Fundamental, ainda com a ampliação da jornada escolar (Brasil, 2016). O Novo Mais Educação se aproxima, política e metodologicamente, ao Contraturno Escolar, de Maracanaú, tendo em vista as métricas e ao desenvolvimento de habilidades em atividades extracurriculares, como as artes, o esporte e o lazer.

Entre as finalidades do Novo Mais Educação, tinha-se: o aperfeiçoamento da alfabetização e a melhoria no desempenho em Língua Portuguesa e Matemática; a redução da evasão e reprovação escolar, através de ações pedagógicas que visem o rendimento e o desempenho; a melhoria dos resultados nos anos iniciais e finais; e a ampliação do período de permanência dos alunos na escola (Brasil, 2016).

As diretrizes do programa apontavam que, ao ser implementado nas escolas públicas de Ensino Fundamental, por meio da articulação e cooperação com as secretarias estaduais e municipais, haveria apoio técnico e financeiro do Ministro da Educação - MEC. O programa foi encerrado em dezembro de 2019, durante o governo de Jair Bolsonaro, pois não houve repasses para a educação integral, alegando novas estratégias voltadas para o Ensino Fundamental (Alves, 2019).

O encerramento do Novo Mais Educação motivou a criação de uma política de educação integral com jornada ampliada em Maracanaú, conforme explica Silva (2024). O Programa de Desenvolvimento das Atividades no Contraturno Escolar (PDACE) foi criado em 2019 pela mesma portaria que formulou o Novo Mais Educação, e foi implementado, à época, nas escolas municipais que não receberam os subsídios do antigo programa.

O documento que instaura o programa nas escolas municipais de Maracanaú aponta que se tratam dos mesmos objetivos e finalidades para com

os educandos dos anos iniciais e finais, seguindo os mesmos moldes do Novo Mais Educação (Maracanaú, 2019). Trata-se, portanto, de uma introdução à integralização do ensino nas escolas municipais, aproveitando-se das estratégias de implantação de turmas extras voltadas para o ensino de Língua Portuguesa e Matemática.

O Contraturno Escolar é organizado pela Secretaria de Educação de Maracanaú, que deixa à cargo de cada escola a articulação do projeto, diante das suas necessidades (Silva, 2024). Anualmente, um edital geral é enviado como modelo para os gestores, que por sua vez realizam os processos de seleção, entrevista e contratação dos monitores, que ficam responsáveis por turmas, também organizadas pela escola.

O monitor é, preferencialmente, licenciando em formação na área correlata à turma designada, embora a qualificação mínima exigida para atuação no projeto seja o ensino médio completo. A avaliação das competências do monitor é conduzida pela própria gestão escolar, e sua atuação é remunerada por meio de uma ajuda de custo, regulamentada pela Lei do Voluntariado (Lei nº 9.608/98) conforme Maracanaú (2019). A Tabela 1 apresenta as áreas temáticas das turmas ofertadas pelo Programa, bem como a carga horária e o valor da ajuda de custo destinada ao monitor responsável.

Tabela 1: Turmas oferecidas pelo Contraturno, suas cargas horárias e os ressarcimentos.

| <b>Turma</b>       | <b>Carga horária</b> | <b>Ajuda de custo</b> |
|--------------------|----------------------|-----------------------|
| Língua Portuguesa  | 4 horas              | R\$ 150,00            |
| Matemática         | 4 horas              | R\$ 150,00            |
| Educação Ambiental | 2 horas              | R\$ 80,00             |
| Recreação          | 2 horas              | R\$ 80,00             |
| Teatro             | 2 horas              | R\$ 80,00             |
| Música             | 2 horas              | R\$ 80,00             |
| Desenho/Pintura    | 2 horas              | R\$ 80,00             |
| Dança              | 2 horas              | R\$ 80,00             |

Fonte: Maracanaú (2019). Elaborado pelo autor.

As turmas, com capacidade máxima de 30 alunos, são organizadas pela gestão da escola, que pode utilizar alguns critérios para a formação delas, como o nível de instrução, dificuldades específicas, aptidão pela matéria, ou até mesmo aspectos relacionados ao comportamento e à dinâmica interpessoal dos estudantes.

Para o programa, a escola seleciona um professor que ficará encarregado de organizar e coordenar as atividades do projeto da escola, e fazer o acompanhamento pedagógico (Silva, 2024). Além disso, os monitores trabalham junto aos coordenadores pedagógicos da escola, que estabelecem os conteúdos a serem abordados durante as aulas, visando, prioritariamente, a interdisciplinaridade.

Além do Programa Contraturno Escolar, a prefeitura de Maracanaú também possui outras iniciativas, como a Política de Jornada Ampliada, que oferece almoço para os estudantes e horas adicionais de aula durante a semana; o Projeto Programando e Aprendendo, que oferece aulas de programação para os alunos que frequentam o Contraturno Escolar; a Monitoria de Turno, que contrata professores para assumirem turmas em caso de carência; o POPI-Mat, que abre turmas de aprofundamento em matemática com o foco em olimpíadas; o Pacto pela Aprendizagem, que contrata profissionais com perfil de alfabetizadores; entre outros.

As escolas que possuem melhor desempenho nas avaliações externas garantem a implantação dos projetos e a formação de turmas especiais, assim como a contratação de novos profissionais. A conhecida política de “*accountability* escolar”, criticada por diversos autores, incentiva a premiação das escolas com base em pontuações, comprometendo as interações entre professores e educandos ao colocar a avaliação como o principal aspecto do processo de ensino-aprendizagem (Araújo *et al*, 2023).

É imprescindível, para o progresso das discussões, compreender a função do professor monitor, apontando os principais desafios, aprendizados e fatores

que moldam sua experiência e, por consequência, impactam o desenvolvimento pedagógico durante a condução das aulas. Os desafios enfrentados pelos professores monitores no contexto do Contraturno Escolar são múltiplos e refletem tanto a aplicabilidade das políticas públicas, quanto às especificidades do ambiente escolar.

## **O Papel do Monitor no Ambiente Escolar**

No contexto do projeto, o monitor desempenha um papel crucial, visto que se trata de um profissional que elabora as aulas com base no desempenho dos seus alunos, ao mesmo tempo em que precisa manter um diálogo com os professores “oficiais”, para conseguir dar todo o suporte pedagógico, ao qual está incubido. O termo “monitor” é utilizado corriqueiramente na realidade escolar para distinguir os professores que acompanham os estudantes através do projeto, daqueles que estão em sala de aula, o que resulta, obviamente, na discriminação entre os profissionais.

O cargo de “professor monitor” não é uma titulação autêntica dentro do projeto, mas é algo idealizado com base na realidade escolar, tanto em termos do tratamento professor-gestão, como na relação professor-aluno. Trata-se, portanto, de um profissional que explora com o estudante o mesmo conteúdo que ele vê em sala de aula, mas utiliza outras metodologias, ou até mesmo uma didática que acompanhe o ritmo dos educandos.

O monitor também desempenha o papel de facilitador do aprendizado, mediador de conflitos e, muitas vezes, como um elo firme na construção de um ambiente educacional mais inclusivo e didático, utilizando, sempre que possível, recursos lúdicos que enriqueçam a compreensão dos conteúdos e tornem o processo de ensino mais eficaz.

Entretanto, não está na responsabilidade hábil do monitor o de avaliar, mas de ser avaliado, tendo em vista que a continuidade do cargo depende ex-

clusivamente dos resultados adquiridos pelos alunos, principalmente os que são apurados através das avaliações externas, como o SPAECE e o Saeb. Em outras palavras, as escolas que melhoram o seu desempenho nas avaliações, recebem mais turmas para o Contraturno, e, conseqüentemente, abre mais vagas para a contratação de monitores.

Basicamente, o acompanhamento que o professor monitor faz no contraturno é chamado, tanto na dinâmica escolar quanto na execução do projeto, de “aulas de reforço”. Ora, de certo modo, a atividade de auxiliar o aluno a aprender no período “fora do comum”, é idealizada como reforço escolar, assim como explica Luckesi (1999). No caso do projeto, a própria escola, em conjunto com o poder público, deve oferecer os subsídios para receber os educandos que necessitam de acompanhamento, principalmente em Língua Portuguesa e Matemática.

Oficialmente, o professor monitor deve oferecer suporte direto aos estudantes, e em muitos casos, atua como um intermediador entre eles, os professores titulares, a gestão e a família. Casos em que os alunos apresentam dificuldades de cognição ou de socialização são observados durante as aulas ministradas pelos monitores por conta da maior proximidade e do acompanhamento.

Durante o período de experiência do autor no projeto, destacou-se o caso de um estudante dos anos finais que apresentava severas dificuldades de alfabetização. Incapaz de ler, ele limitava-se a reproduzir mecanicamente o que os professores escreviam no quadro. Movido por sentimentos de vergonha e receio de exposição, o aluno ocultava sua condição real, o que resultou em seu encaminhamento para o Contraturno. Tal situação exigiu do monitor um esforço contínuo e significativo para mitigar as barreiras enfrentadas pelo estudante.

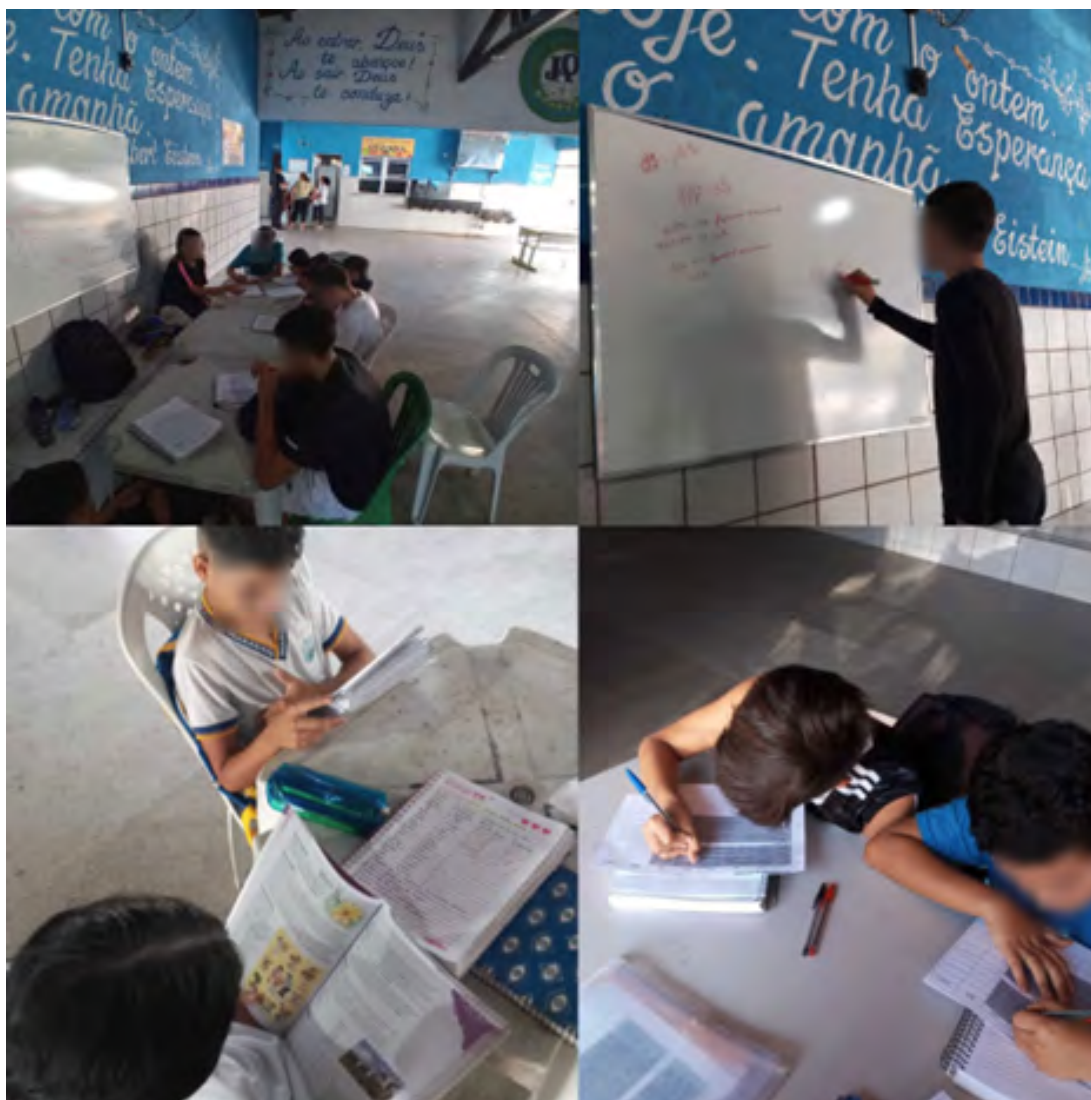
Além da sobrecarga funcional, o monitor, em alguns casos, precisa lidar com a ausência de infraestrutura básica para a mediação das aulas, fator que evidencia a falta de preparo ou de planejamento para a aplicação do projeto

nas escolas do município. Essa realidade impõe tanto à gestão escolar quanto ao próprio monitor a necessidade de enfrentar circunstâncias que perpetuam o sucateamento da profissão docente, abrangendo desde a escassez de recursos materiais até a falta de preparo físico e emocional.

Por conta disso, o monitor acaba sendo desmotivado em sua função, o que reflete negativamente no desenvolvimento de suas próprias competências profissionais. A desistência no cargo no programa é alta, já que além das dificuldades e do desgaste apresentados, a remuneração faz com que o monitor tenha que assumir diversas turmas. Essa situação não só afeta a experiência do educador, mas também o desempenho dos estudantes, uma vez que a presença de um monitor sobrecarregado dificulta a criação de um ambiente de aprendizagem saudável e focado.

Na experiência do autor, as aulas de reforço eram realizadas no pátio da escola, já que não haviam salas disponíveis e, quanto tinham, eram utilizadas para outras atividades. A “aula em pátio”, como pode ser vista na Figura 1, não é uma realidade isolada de uma escola, e ilustra a argumentação de que o trabalho do monitor pode ser realizado com os recursos que estão disponíveis, independente se a situação afeta o desenvolvimento pedagógico ou a plena compreensão dos estudantes.

Figura 1: Registros do dia-a-dia no Contraturno Escolar.



Fonte: Registrado pelo autor.

A dinâmica do Contraturno é afetada pelo ambiente aberto, frequentemente sujeito a ruídos externos, distrações visuais e condições climáticas adversas, dificultando a concentração e a interação produtiva durante as aulas. Além disso, o monitor precisa lidar com a ausência de recursos adequados e equipamentos didáticos, o que limita as possibilidades pedagógicas e prejudica a absorção do conteúdo. Essa realidade causa o sentimento de precariedade no trabalho do monitor, que gera frustração, desgaste físico e desânimo.

Apesar das condições adversas para a execução das aulas, alguns alunos são assíduos no Contraturno, por conta de alguns fatores, como: preferência

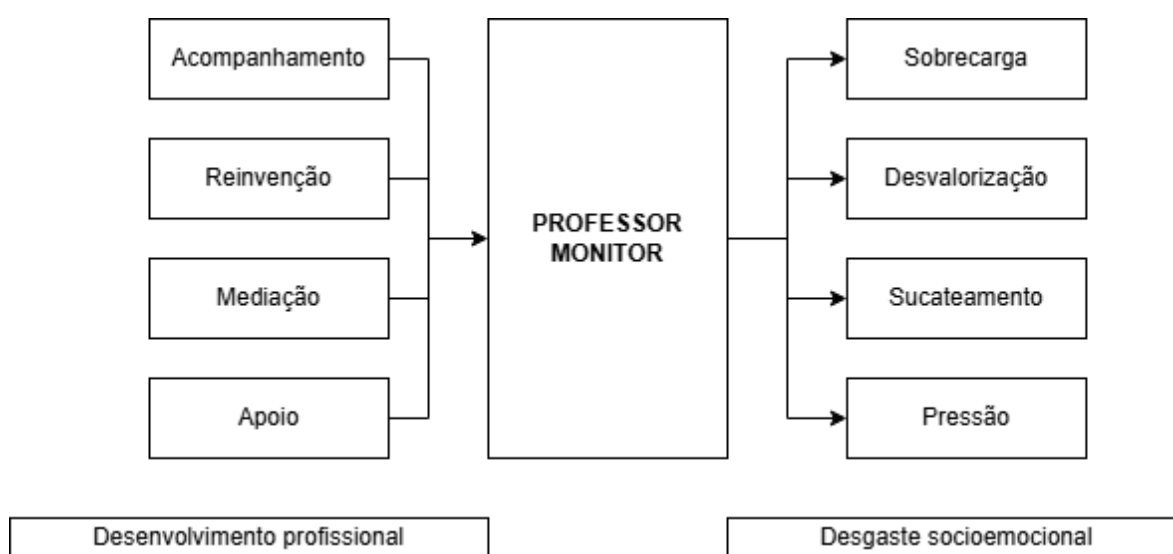
pelo monitor, a possibilidade de lanchar na escola e a utilização de outros instrumentos durante o intervalo, como a quadra e a resolução de dúvidas.

A Secretaria de Educação de Maracanaú oferece, em alguns momentos durante o ano, formações para os monitores com o intuito de dialogar com os agentes e propor materiais, conteúdos e atividades que podem ser utilizados durante as aulas de reforço, também com o viés interdisciplinar, focando no letramento e na interdisciplinaridade. A oferta destes encontros faz parte da política educacional de Maracanaú em garantir a formação continuada dos profissionais de educação, desde os gestores até os professores titulares e monitores.

No entanto, as instruções oferecidas nas formações não levam em conta a realidade das escolas, seja pela falta infraestrutura adequada para a aplicação dos recursos sugeridos, ou pelos estudantes, que necessitam de métodos concretos. Entende-se que é complicado encontrar soluções que sejam adequadas para todos os tipos de público, e que fica à cargo do monitor o de selecionar, adaptar e aplicar os métodos sugeridos com base na realidade das suas turmas.

Com base nessa exposição, o mapa mental na Figura 2 ilustra os aspectos que envolvem a experiência de monitor em sua regência no projeto, a partir das vivências do autor.

Figura 2: Mapa mental que ilustra os desafios do professor monitor na realidade do Contraturno Escolar, com base nas experiências do autor.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Com esse cenário apresentado, o projeto foi avaliado pelo autor, após a sua experiência, considerando a sua relevância para a vivência escolar. A análise considerou tanto os aspectos positivos quanto os desafios enfrentados na regência do programa, com foco em seu impacto na formação acadêmica do professor monitor e no desenvolvimento socioemocional dos estudantes.

## **Avaliando o Contraturno Escolar Diante da sua Importância Pedagógica e Social**

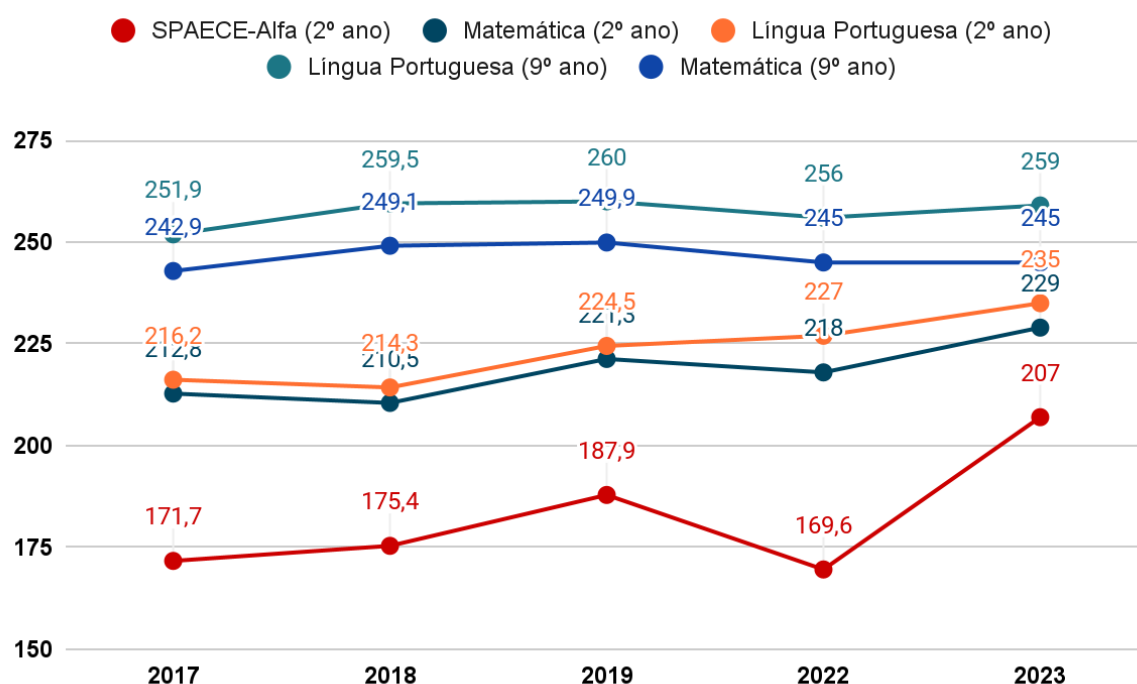
Indubitavelmente, o programa apresenta uma gama de benefícios que contribuem significativamente para o desenvolvimento dos estudantes, especialmente no que se refere ao fortalecimento do letramento, à consolidação dos processos de alfabetização e à preparação para avaliações externas. O seu caráter interdisciplinar permite com que os monitores dialoguem com os professores titulares para que os conteúdos sejam melhor aplicados, utilizando de metodologias focadas nas dificuldades dos alunos.

Além disso, no quesito profissional, o Contraturno Escolar oferece uma primeira experiência para licenciandos, permitindo o contato com as nuances da realidade escolar, fundamental para a formação de professores. Considera-se, nesse sentido, tanto a questão de prática docente, quanto o planejamento, o compromisso e a interação com o ambiente escolar e com a coordenação pedagógica.

A continuidade do Contraturno Escolar é essencial, uma vez que ele desempenha um papel estratégico tanto na complementação do processo pedagógico quanto na promoção da equidade social. Alguns estudantes, principalmente os que estão mais vulneráveis, utilizam o espaço oferecido pelo Contraturno para permanecerem na escola durante o dia, onde podem ser acolhidos e atendidos, inclusive com alimentação e lazer. A expansão do projeto pode, inclusive, promover oportunidades significativas para o desenvolvimento das competências socioemocionais dos estudantes do Ensino Fundamental, importantes para a formação integral e indispensáveis na transição para o Ensino Médio.

Não é o foco deste trabalho o de se basear em estatísticas formuladas através dos resultados das avaliações externas para constatar a relevância do Contraturno Escolar, como pode ser visto no gráfico apresentado na Figura 3. No entanto, considerando que o Contraturno se configura como uma política orientada pelo alcance de métricas educacionais, torna-se fundamental reconhecer os resultados sólidos já alcançados, mesmo que questionáveis. Tal análise é imprescindível não apenas para justificar a manutenção e continuidade do projeto, mas também para destacar o impacto substancial do trabalho do professor monitor no aprimoramento do aprendizado básico dos estudantes.

Figura 3: Gráfico da evolução do desempenho dos alunos do 2º, 5º e 9º ano da rede pública de Maracanaú no SPAECE, nas últimas cinco edições (2017-2023).



Fonte: CEARÁ, 2023. Elaborado pelo autor.

Vale ressaltar que a eficácia do programa está intrinsecamente ligada à qualidade de sua implementação, o que exige investimentos consistentes e direcionados, focados na melhoria da qualidade de vida e de trabalho dos professores monitores. Sem os recursos adequados, as atividades tendem a se limitar,

comprometendo seu potencial transformador e frustrando as expectativas, tanto dos alunos quanto dos educadores.

Nesse contexto, é imprescindível que o Contraturno Escolar receba não apenas maior financiamento por parte do poder público, mas também atenção especial ao suporte pedagógico e profissional ofertado aos professores monitores, incluindo o reconhecimento devido ao seu trabalho.

Tratam-se de profissionais, que estão na linha de frente do programa, e proporcionar subsídios adequados não é apenas uma forma de valorizar esses educadores, mas também uma estratégia para garantir com que as atividades do Contraturno alcancem sua máxima efetividade, promovendo um impacto positivo e duradouro na formação dos estudantes e da comunidade.

## **Considerações Finais**

O Contraturno Escolar, vigente desde 2019 em Maracanaú, enquanto uma política pública educacional, é um programa de grande potencial que promove a educação integral e complementa a aprendizagem dos estudantes do Ensino Fundamental. O programa representa uma oportunidade significativa para o desenvolvimento acadêmico e socioemocional dos alunos, além de oferecer uma experiência formativa para licenciandos, preparando-os para a docência, lidando com desafios reais do ambiente escolar.

No entanto, para que o programa alcance todo o seu potencial, é necessário um olhar crítico e constante sobre a sua execução, considerando as impressões dos professores monitores. Nesta avaliação, inclui-se maior investimento na infraestrutura das escolas, formação continuada mais alinhada à realidade dos monitores, e condições de trabalho que valorizem esses profissionais. A precariedade enfrentada por monitores, como a ausência de salas adequadas, a sobrecarga emocional e funcional, e a falta de reconhecimento, são aspectos que precisam ser revistos para garantir a eficácia e a sustentabilidade do programa.

Adicionalmente, é essencial que a Secretaria de Educação de Maracanaú, em articulação com os demais entes governamentais, busque formas de ampliar o alcance do programa, garantindo que ele beneficie ainda mais estudantes, especialmente os de maior vulnerabilidade social. A expansão e a continuidade do Contraturno Escolar devem ser encaradas como estratégias fundamentais para a redução das desigualdades educacionais e para a promoção de uma educação de qualidade, inclusiva e integral.

Por fim, é importante destacar que o professor monitor, enquanto peça central no funcionamento do programa, deve ser valorizado como um agente transformador e mediador no processo de ensino-aprendizagem. Reconhecer sua importância, proporcionar condições dignas de trabalho e investir em sua formação são ações indispensáveis para fortalecer não apenas o Contraturno Escolar, mas também a educação pública municipal como um todo. Dessa forma, o programa não apenas cumpre sua função pedagógica, mas também reforça o papel social da escola na formação cidadã e integral dos estudantes.

## **Referências**

ALVES, J. **Governo reduz verbas e esvazia programas na educação básica.** São Paulo: CENPEC, 2019. Disponível em: <https://www.cenpec.org.br/noticias/governo-reduz-verbas-e-esvazia-programas-na-educacao-basica>. Acesso em: 14 dez. 2024.

ARAÚJO, Karlane Holanda; COSTA, Anderson Gonçalves; ZIENTARSKI, Clarice. **Qual o lugar que as crianças do 2º ano do Ensino Fundamental ocupam na política de accountability escolar no estado do Ceará?**. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 31, p. e0223406, 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica: Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** São Paulo: Ed. Esplanada.

BRASIL. Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. **Diário Oficial da União.** Brasília, 2010

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm).

BRASIL. **Tribunal Superior Eleitoral. Portaria n.º 1.144, de 17 de novembro de 2016.** Dispõe sobre a regulamentação de atividades relacionadas às eleições. Diário da Justiça Eletrônico, Brasília, DF, 18 nov. 2016. Acesso em: 20 dez. 2024.

DINIZ JUNIOR, Carlos A.; MOL, Saraa César. Programa Mais Educação: indução e descontinuidade. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 32, n. 70, p. 145-159, abr. 2023.

LUCKESI. C.C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MARACANAÚ. **Programa de Desenvolvimento das Atividades no Contraturno Escolar**. Maracanaú: Secretaria de Educação de Maracanaú, 2019.

SANTOS, Kátia Silva. Políticas públicas educacionais no Brasil: tecendo fios. In: **25º Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação. 2º Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação—ANPAE. Políticas Públicas e Gestão da Educação—construção histórica, debates contemporâneos e novas perspectivas**. São Paulo—SP. 2011. p. 01-13.

SILVA, Mirely Ribeiro Lopes. **Para além do tempo: avaliação em profundidade do programa no contraturno escolar das escolas municipais do distrito da Pajuçara no Município de Maracanaú (Ceará)**. 2024. 181 f. Dissertação (Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2024.

## CAPÍTULO 8

# **UMA BREVE REFLEXÃO A PARTIR DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA: SOB A ÓTICA DOS ENSINAMENTOS DE PAULO FREIRE E AS RELAÇÕES ENTRE PARADIGMAS EDUCACIONAIS E TEORIAS DE APRENDIZAGEM**

*Daniela Gonçalves Oliveira*

*Maria Clailta Machado da Silva*

*Taniamara Vizzotto Chaves*

**Doi: 10.48209/978-65-5417-413-7**

### **Introdução**

Em face ao cenário atual, caracterizado por uma crise de paradigmas, em que apenas o conceito de verdade e de acesso ao conhecimento se contrapõem, bem como os modos de ensinar e aprender, na maioria das instituições de ensino, o conhecimento em suas diversas áreas ainda segue o modelo tradicional na sua totalidade, sendo os conteúdos apresentados aos alunos sem relação com o contexto tecnológico, ambiental e social em que estão inseridos (Chassot, 1995).

Nessa perspectiva, a ciência tem ampliado as fronteiras do saber e as possibilidades de interação entre o homem e o mundo, onde a disponibilidade de diversas informações, se torna cada vez mais urgente, afetando também os

processos educacionais; isso tem revelado a complexidade do conhecimento e as diferentes competências da humanidade ao longo de sua trajetória (Ciovatta, 2015).

Segundo Ferreira (2003), a influência destas variadas relações e informações no contexto dos processos educativos, possibilita conhecer inúmeros estudos, projetos e práticas. Entretanto, pressupõe também responsabilidades e critérios que orientem e organizem as práticas educativas, considerando ainda sua sustentação em referências paradigmáticas.

Dessa forma, apresentamos o presente artigo, cuja elaboração é oriunda de uma atividade proposta na disciplina de Teorias e Práticas de Ensino e Aprendizagem, que integra o itinerário formativo do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), ofertado em Rede Nacional e desenvolvido no polo do Instituto Federal Farroupilha (IFFar). Tal atividade, propunha a observação de uma ou mais aulas na modalidade educacional de Educação Profissional e Tecnológica, estabelecendo relações com os paradigmas educacionais e teorias de aprendizagem.

Num primeiro momento, iremos expor o relato de observação de uma aula desenvolvida no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), em uma instituição de ensino da rede pública estadual do Rio Grande do Sul. Na sequência, apresentaremos algumas reflexões e discussões sobre a aula observada, tendo como referência as teorias de aprendizagem na perspectiva da educação profissional, buscando identificar os aspectos pedagógicos e metodológicos que nortearam a prática docente. Por fim, realizaremos uma reflexão sobre o paradigma educacional que embasa teoricamente a prática educativa, seus desafios e suas implicações na formação de sujeitos.

Assim, esta investigação objetivou compreender os fundamentos pedagógicos que orientam uma prática educativa específica e as concepções de aprendizagem que a sustentam. Para tanto, utilizaremos como referencial teórico os estudos de Mário Osório Marques a respeito dos paradigmas

educacionais e os pressupostos de Paulo Freire como teoria e concepção de ensino-aprendizagem.

A pesquisa qualitativa foi a abordagem metodológica escolhida para este estudo, pois permite compreender os significados e as percepções dos participantes sobre o fenômeno investigado (Minayo, 2001). Além disso, possibilita uma maior flexibilidade na coleta e interpretação dos dados, adaptando-se às particularidades de cada contexto e participante (Markoni e Lakatos, 2003). O processo de coleta de dados envolveu a observação direta e sistemática dos participantes da pesquisa, registrando suas ações, interações e comportamentos em um determinado contexto. Para isso, utilizou-se como instrumento o diário de campo, que segundo Minayo (2001), consiste em um recurso valioso para o pesquisador que realiza um trabalho de campo, pois permite registrar as observações, sentimentos, dúvidas e informações que não podem ser captadas por outras técnicas.

Dessa forma, pretendemos contribuir com os debates acerca dos paradigmas educacionais, enfoques teóricos e metodológicos que orientam as práticas pedagógicas no contexto da educação profissional e tecnológica.

## **Relato da Prática Desenvolvida**

A escola escolhida para a realização da observação da prática pedagógica foi o Instituto Estadual Professor Isaías, em Santiago-RS, uma instituição de ensino que há mais de seis décadas destaca-se regionalmente como instituição escolar de Educação Profissional, oferecendo diversas modalidades de educação, desde a Pré-Escola até Cursos Técnicos de Nível Médio subsequentes.

A escola possui uma estrutura completa, com salas de aula equipadas, laboratórios de informática e contabilidade, laboratório de Robótica, biblioteca, quadra poliesportiva e refeitório. A escola também se destaca pelo seu regime de turno integral para o Ensino Fundamental, que visa ampliar o tempo de permanência dos alunos na escola e oferecer oportunidades de aprendizagem

diversificadas.

A prática educativa observada aconteceu em uma turma do Curso Normal – Aproveitamento de Estudos, ou seja, na modalidade subsequente ao Ensino Médio, na disciplina de Didática da Educação Física, contando com a presença de sete dos dez alunos matriculados na turma, durante duas horas/aula, nas quais acompanhamos as atividades propostas pela professora e as interações entre ela e os alunos.

A sala de aula estava previamente organizada, com as classes escolares dispostas em semicírculo. Inicialmente, a professora convidou os alunos a sentarem-se no chão no centro da sala e conduziu uma dinâmica musical com as canções infantis “A janelinha” e “Borboletinha”, estimulando os alunos a realizarem os gestos correspondentes às letras das músicas, trabalhando a coordenação motora, percepção espacial e ritmo.

Após, a professora orientou os alunos a formarem um círculo e apresentou uma coreografia baseada na música “Olha a onda”, que foi ensaiada e executada por todos os participantes. A professora explicou que durante uma aula de Educação Física desenvolvida em turmas de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a aula deve ser dividida em três momentos: aquecimento, desenvolvimento e volta à calma. Assim, as atividades anteriormente realizadas, segundo a professora, faziam parte do momento de aquecimento da aula, que tem como objetivo preparar o corpo e a mente para as próximas etapas.

Em seguida, propôs uma dinâmica de revisão dos múltiplos de um número, que consistia em contar os números em ordem crescente e substituir os múltiplos de um número escolhido pela palavra “PIN”. Quem errasse ou esquecesse saía da brincadeira, até restar apenas um vencedor. A professora destacou que essa dinâmica era uma forma de trabalhar conceitos matemáticos e o raciocínio lógico de maneira interdisciplinar e divertida.

Após, solicitou aos estudantes que compartilhassem suas experiências sobre as aulas de Educação Física ao longo da trajetória escolar deles, analisando as metodologias dos docentes, destacando a importância de trabalhar as quatro modalidades de coordenação motora (geral, específica, grossa e fina), que são essenciais para diversas atividades cotidianas, como por exemplo, uma escrita legível, além da questão da orientação espacial, entre outros. A professora esclareceu que esse era o momento de volta à calma, que visa relaxar o corpo e a mente após as atividades físicas.

Ela também enfatizou que em muitas escolas, não há um profissional de Educação Física para orientar esse trabalho na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e que essa responsabilidade fica a cargo do(a) professor(a) regente de classe unidocente, e que eles, enquanto futuros professores(as), devem estar prontos para essa possibilidade, desenvolvendo aulas de educação física da melhor forma possível. Nessa ocasião, ela também comentou sobre a importância do planejamento escolar, e sugeriu que eles mantivessem um arquivo salvo ou um caderno com atividades que pudessem ser aplicadas de acordo com as necessidades de cada turma.

Por fim, a turma confeccionou “pés de lata” com materiais recicláveis para serem usados por crianças em uma exposição de trabalhos, em que a escola participaria nos dias seguintes.

É oportuno registrar que, no decorrer da aula, a professora dialogando com os discentes, mencionou ser uma educadora que se orienta pela tendência progressista<sup>1</sup> de educação.

---

1 Tendência Pedagógica Progressista: analisa de forma crítica as realidades sociais, cuja educação possibilita a compreensão da realidade histórico-social, explicando o papel do sujeito como um ser que constrói sua realidade. Ela assume um caráter pedagógico e político ao mesmo tempo (Libâneo, 2006).

## **Análise e Reflexões sobre a Prática Desenvolvida**

O planejamento constitui-se numa tarefa imprescindível na organização e sistematização das práticas educativas, independentemente da concepção pedagógica que orienta o trabalho docente (Silva et al., 2021). Não se trata de uma atividade burocrática ou mecânica, mas de um processo reflexivo, crítico e criativo, que envolve a articulação entre a teoria e a prática, o conhecimento e a realidade, os objetivos e as estratégias.

A primeira constatação advinda da prática educativa observada, refere-se à organização e planejamento da aula aplicada, articulando teoria e prática na formação inicial de professores. Cabe destacar que a professora buscou relacionar os conteúdos teóricos estudados na disciplina de Educação Física com as atividades práticas realizadas em sala de aula, estimulando os educandos a refletirem sobre as possibilidades e os desafios de ensinar Educação Física para crianças na Educação

Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Também valorizou a participação ativa dos educandos nas atividades propostas, favorecendo a construção coletiva do conhecimento e o desenvolvimento de habilidades pedagógicas.

Desse modo, o planejamento é uma ferramenta essencial para orientar o trabalho docente, demandando do educador uma análise crítica e transformadora sobre o processo de ensino e aprendizagem, tornando-se indispensável e favorecendo a realização de aulas de qualidade. Portanto, o ato de planejar possibilita ao docente situar-se em tempo e espaço, apoiando-o no desenvolvimento de suas atividades, metas e objetivos, bem como na capacidade de intervenção na sua realidade. Tendo em vista que um bom plano de aula é fundamental para a ação pedagógica do professor, em resumo, consiste em antecipar as decisões sobre o que se pretende realizar: o que vai fazer, como fazer e por que fazer, sendo esses pontos de reflexão para examinar as ações

que devem ser realizadas, para que se possa atingir os objetivos propostos (Freire, 1996; Libâneo, 1994).

Nesse sentido, pode-se compreender o papel fundamental do educador como responsável pela aprendizagem dos estudantes, mediante o exercício crítico e transformador da sua docência em relação às transformações sociais que o conhecimento pode promover.

Um outro aspecto importante da prática educativa observada foi a interdisciplinaridade escolar, com a realização de atividades que envolveram, não apenas a Educação Física, mas também, conhecimentos matemáticos e de linguagens.

Conforme Lenoir (*in* Fazenda, 1998), a interdisciplinaridade escolar tem por finalidade a difusão do conhecimento, integrando as aprendizagens e a formação dos sujeitos, estabelecendo a relação entre teoria e prática. Assim, a interdisciplinaridade escolar busca reconhecer as conexões entre os conteúdos curriculares e as questões sociais, culturais e ambientais. Importante esclarecer que a interdisciplinaridade aqui mencionada é a interdisciplinaridade escolar, que se diferencia da interdisciplinaridade científica, que é o estudo de um objeto comum por várias disciplinas científicas.

Sob a perspectiva da educação profissional e tecnológica, Ciavatta (2015), promove uma reflexão sobre o conceito de interdisciplinaridade em paralelo a formação integrada.

A ideia de Formação integrada remete ao sentido de aproximação das partes, dos campos de saber, das formas de conhecimento, das classes sociais. Os dois conceitos, interdisciplinaridade e formação integrada não tem o mesmo sentido de completude. É possível dizer que a interdisciplinaridade é uma condição favorável, mas não suficiente para a formação integrada, salvo se incorporar os elementos sociais e políticos da educação como um todo (Ciavatta, 2015, p. 64).

Silva et al. (2021) corroboram com a autora, destacando que a interdisciplinaridade não se resume a juntar as disciplinas sem critério ou articulação, modo este, que não garante a aprendizagem na sua forma integral, mas precisa

construir uma abordagem integrada que valorize as especificidades e as contribuições de cada área do conhecimento. Nesse sentido, é fundamental que a interdisciplinaridade seja pensada tanto na perspectiva geral quanto na profissional, superando a dicotomia entre o conhecimento teórico e o prático que ainda marca as práticas curriculares das escolas brasileiras.

Para Ciavatta (2015), a formação integrada é uma abordagem que busca compreender as relações entre as partes e o todo, entre o indivíduo e o universo, entre o local e o global, considerando a educação como uma dimensão social que envolve múltiplas mediações históricas, políticas, econômicas e culturais que exigem uma visão ampla e crítica da realidade. Já a interdisciplinaridade, segundo as orientações apresentadas por Fazenda (1995), como conceito que visa superar a fragmentação do conhecimento e promover a integração das diferentes áreas do saber, e não apenas a justaposição de disciplinas, pode ser uma prática teórica que favorece a formação integrada. Para isso, é preciso que os professores e os alunos tenham uma visão de mundo e uma concepção de realidade que permitam compreender a produção da existência humana de forma dialética<sup>2</sup>, considerando as condições de vida e de trabalho que geram tanto avanços quanto desafios para a humanidade.

Assim, considerando o campo educacional da EPT, e as concepções distintas de formação integrada e interdisciplinaridade, entende-se que a prática observada, apesar do enfoque interdisciplinar, por si só, não atende plenamente uma formação ampla e crítica dos sujeitos, capazes de desenvolver suas potencialidades intelectuais, sociais e produtivas.

Entretanto, percebe-se nesta, a ação mediadora e dialógica da educadora, propondo um trabalho pedagógico no qual, os saberes formativos se fortalecem nas próprias condições concretas da vida, assumindo a condição de enunciador do saber que é trabalho, como práxis: ou seja, ação/reflexão, contrapondo-se a educação essencialista e bancária (Ferreira, et al., 2022).

---

<sup>2</sup> Entende-se por dialética, “o modo de pensarmos as contradições da realidade, o modo de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação” (Konder, 2008, p. 7-8).

Além disso, é notória ainda, no desenvolvimento da aula, a interação entre os participantes durante todo processo de ensino e aprendizagem. A interação possibilita a troca de experiências, conhecimentos e opiniões, favorecendo o desenvolvimento de habilidades sociais, cognitivas e afetivas, contribuindo para um ambiente de aprendizagem colaborativo, dinâmico e motivador, no qual os alunos se sentem mais engajados e participativos.

## **Paradigma e Teoria da Aprendizagem Norteadores da Prática Observada**

A escola é um espaço de encontro entre cidadãos que dialogam sobre o mundo, sobre si mesmos e sobre suas necessidades, possuindo uma intencionalidade que deve ser compartilhada e compreendida por todos os envolvidos (Ferreira, 2003).

Por este viés, Ferreira (2003), defende que os paradigmas educacionais, permitem melhor nortear as práticas educativas, visto que refletem as ideias e pressupostos que foram elaborados, estudados e teorizados por diversos autores e correntes de pensamento. Eles são um conjunto de concepções que influenciam e determinam todo o pensamento, as ações, as propostas de uma determinada época histórica (Marques, 1992).

Nesse sentido, a educação é um processo ativo de construção coletiva do conhecimento e do desenvolvimento de habilidades, valores e sensibilidades, que possibilita o enfrentamento das diversas situações que se apresentam no mundo da cultura, no âmbito social dos grupos e no reconhecimento e valorização das identidades individuais (Ferreira, 2003; Marques, 2000a).

Sob essa ótica, podemos compreender que a prática educativa observada e relatada, assentasse no paradigma da interlocução/reconstrução dos saberes, proposto por Mário Osório Marques (2000b), alicerçado na compreensão de que a aprendizagem se realiza numa interação de conhecimentos, não se constituindo numa simples transmissão de informações, nem em mera adesão acrítica

a ideias alheias, mas na busca do entendimento mútuo entre todos os que fazem parte da mesma comunidade de vida, de trabalho e de aprendizagens compartilhadas.

Interlocução de saberes significa que a educação se cumpre num diálogo de saberes, não em simples troca de informações, não em mero assentimento acrítico a proposições alheias, mas na busca do entendimento compartilhado entre todos os que participam da mesma comunidade de vida, no trabalho, de uma comunidade discursiva de argumentação. Interlocução que se faça de saberes não apenas prévios, os saberes e cada um, sobretudo na participação de cada um e de todos na reconstrução de que resultem novos saberes, os saberes de cada específica comunidade de vida em cada determinada situação. Interlocução que não é simples amálgama de saberes prévios, o trespasse de uns nos outros, mas o aprender contra o previamente aprendido, negação do que já se sabe na constituição do novo saber, de saberes outros (Marques, 1996, p.14).

Assim, entendemos a educação como essa interlocução de saberes, da qual resultam as aprendizagens entendidas como saberes outros, novos saberes, tanto por parte dos alunos quanto por parte dos professores (Marques, 2000b, p. 77).

Marques (2000a) argumenta que o conhecimento é construído e transmitido em diferentes contextos estruturais, que refletem as relações sociais, as instituições, os poderes, os direitos e as racionalidades de cada esfera da vida humana. Segundo Boaventura Santos (1989), esses contextos são: o doméstico, o da produção, o da cidadania e o da mundialidade. Cada um deles tem uma forma específica de intersubjetividade, baseada na unidade da prática social, que se expressa na tradição cultural, nos espaços sociais e no tempo histórico.

O conhecimento acerca dos paradigmas que marcaram a história da educação é imprescindível para “compreender as mudanças e as permanências que ocorrem no campo educacional, bem como para identificar as possibilidades e os limites de cada abordagem” (Ferreira, 2003, p. 9). Assim como, a reflexão a partir de cada contexto e suas intersubjetividades, tendo em vista, o desenvolvimento de uma postura crítica diante dos obstáculos e enfrentamentos em busca de uma educação emancipadora.

Quem sabe assim chega-se àquele ideal de educação, a tanto tempo buscado: educar para a autonomia, para lidar com o conhecimento e para saber resolver problemas hoje e para saber resolvê-los amanhã. (Ferreira, 2003, p. 9).

No campo educacional, os paradigmas são formas de compreender e interpretar a realidade educativa, que orientam as ações dos educadores e dos educandos. Os paradigmas influenciam as concepções pedagógicas, que são os princípios e as metodologias que norteiam as práticas educativas, os currículos, que são os planos e os conteúdos de ensino, as avaliações, que são os instrumentos e os critérios de verificação da aprendizagem, e as políticas educacionais, que são as diretrizes e as normas que regulam o sistema educacional. Além disso, os paradigmas estão relacionados com as teorias de aprendizagem, que são os modelos explicativos sobre como ocorre o processo de construção do conhecimento pelos sujeitos.

De acordo com Moreira (2011), uma teoria de aprendizagem é um produto humano para compreender de forma sistemática o domínio do saber que denominamos aprendizagem, bem como, quais seus fatores determinantes, resultantes e mediadores. O autor organiza as principais teorias da aprendizagem dentro de três enfoques teóricos, sendo estes: comportamentalismo, cognitivismo e humanismo.

Paulo Freire em sua obra “Pedagogia da Autonomia: os saberes necessários para a prática educativa” traz ensinamentos importantes para direcionar os professores a um encontro consigo mesmo e com sua prática, ressaltando como os professores devem ensinar os alunos para criar uma ação transformadora, isto é contribuir para que se tornem indivíduos livres e autônomos.

Nesse contexto, o autor fala que um dos piores males que o poder público, historicamente, vem fazendo com os professores, é permitir com que muitos, a custo de tanto descaso pela educação pública, pelo cansaço, caiam no indiferentismo que leva ao cruzamento dos braços, levando ao discurso aco-

modado de que “Não há o que fazer”. Mas como se tornar um educador, numa perspectiva progressista, sem aprender, com maior ou menor esforço, a conviver com os diferentes? Como ser educador, se não desenvolver a indispensável amorosidade aos educandos com quem o professor se compromete e ao próprio processo formador de que faz parte?

Nessa perspectiva, o professor não pode deixar de gostar do que faz sob pena de não o fazê-lo bem, mesmo com todo o desrespeito pela sua prática pedagógica, não pode deixar de amar os educandos, nem a própria prática ou até mesmo exercê-la mal. Assim, o que não pode é permanecer nela com menosprezo de si mesmo e dos educandos (Freire, 1996).

Paulo Freire ressalta a importância da troca de conhecimentos entre educador e educando, não apenas através de conteúdos teóricos, mas ampliando a relevância dos conhecimentos de mundo de cada sujeito. O professor deve possibilitar que nessa relação de ensino e aprendizagem aconteça uma conexão, na qual o docente permita ao educando assumir seu papel de criar e construir possibilidades para o seu saber.

Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento (Freire, 1996, p.25).

Isto posto, pode-se dizer que a prática pedagógica observada aproximasse dos ensinamentos preconizados por Paulo Freire, uma vez que a professora procurou respeitar os saberes e conhecimentos dos educandos, ao propiciar momentos de escuta e de troca de experiências durante a aula, discutindo/refletindo sobre os problemas enfrentados por aquelas instituições de ensino descuidadas pelo poder público, além de considerar a experiência individual de cada educando ao longo de sua trajetória escolar.

Segundo Freire (1996), o professor não deve apenas ensinar os conteúdos exigidos, mas também mostrar como pensar certo. Dessa forma, os educandos

vão se transformando ao lado dos educadores, a partir de um pensamento crítico propiciado em sala de aula.

Ademais, a relação do ensino e aprendizagem, estrutura que no processo de formação do indivíduo, não deve existir separação entre sujeito e objeto, outrossim uma conexão, uma complementaridade tornando-se dessa forma ambos agentes ativos no processo de aprendizagem, pois de acordo com Freire “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém” (Freire, 1996, p. 13). De acordo com Moreira (2011), Paulo Freire é um dos educadores que está associado ao enfoque teórico do humanismo, definido como uma abordagem que valoriza a pessoa, isto é, o ser que aprende de forma integral, considerando seus sentimentos, pensamentos, ações. A aprendizagem afeta as escolhas e atitudes do indivíduo, que se torna mais consciente e responsável por seu próprio desenvolvimento.

Ainda segundo Moreira (2011), a pedagogia da libertação é a proposta freiriana, que defende uma relação dialógica e horizontal entre educador e educando, que partem de suas experiências e conhecimentos prévios para problematizar e transformar a realidade em que vivem. Essa pedagogia se contrapõe à pedagogia do oprimido, que reproduz a dominação e a alienação dos grupos marginalizados, impedindo-os de exercer sua cidadania e autonomia.

Conforme assevera Gadotti (2002), o pensamento de Freire é humanista e dialético, pois compreende a educação como uma prática ético-política e, portanto, uma prática libertadora, emancipadora.

Percebe-se, dessa forma, uma imbricação entre as concepções teóricas de Paulo Freire e de Mário Osório Marques. Conforme, Amaral, Gerhardt e Frantz (*in* Monteiro, 2020, p. 313), ambos “dedicaram suas vidas e suas experiências a uma educação popular enriquecida pelo pensamento crítico”, pela “humanização da educação” e pelos compreensões de que a educação é um ato dialógico e colaborativo, que envolve a participação ativa dos sujeitos na construção do conhecimento e na transformação da realidade.

Paulo Freire (1996), enfatiza que a educação dialógica é uma forma de superar a educação bancária, que reduz os educandos a receptores passivos de informações. Ele propõe uma educação problematizadora, que estimula os educandos a questionarem sua situação histórica e a buscarem soluções para os problemas que os afetam. A educação dialógica é, portanto, um ato político, que visa à emancipação dos oprimidos e à transformação social.

Na medida em que os homens, dentro de sua sociedade, vão respondendo aos desafios do mundo, vão temporalizando os espaços geográficos e vão fazendo história pela sua própria atividade criadora (Freire, 2022, p. 41).

Mário Osório Marques propõe a interlocução de saberes como uma forma de valorizar e integrar os conhecimentos específicos de cada comunidade de vida, respeitando suas singularidades e diversidades (Amaral, Gerhardt e Frantz *in* Monteiro, 2020). Essa proposta se aproxima da dialogicidade defendida por Freire, que consiste em um processo de educação problematizadora, baseado no diálogo entre educadores e educandos, que busca superar a visão bancária e alienante da educação. A interlocução de saberes e a dialogicidade são, portanto, princípios pedagógicos que visam à emancipação dos sujeitos e à transformação social.

Portanto, as concepções paradigmáticas e teóricas de Marques e Freire, respectivamente, permearam a prática educativa observada e analisada, levando em consideração que concebem o homem como um ser histórico, social e cultural, que se constitui na interação com o outro e com o mundo. Estão em defesa de uma educação dialógica, problematizadora e emancipadora, que respeite os conhecimentos prévios dos educandos, a diversidade e a singularidade dos sujeitos e dos contextos e que não se limite à mera transmissão de conhecimentos.

Pensando em emancipação, sob o olhar da Educação Profissional e Tecnológica, Ciavatta (2015, p. 65), pontua que “o trabalho na sociedade capitalista está a serviço da produção e da reprodução do capital e é alienante, portanto, não pode ser fonte de emancipação, de libertação”.

Entretanto, considerando uma visão dialética, entende-se que a realidade se processa mediante a ação humana permanentemente, em contradições que emergem, constroem e transformam a história, ou seja, historicamente, mesmo em condições adversas, a educação é capaz de propiciar meios de libertação (Ciavatta, 2015).

Nessa lógica, os preceitos educacionais pautados no diálogo e na reflexão crítica, como elementos da teoria freireana, podem colaborar para práticas pedagógicas que possibilitam o processo participativo dos sujeitos, buscando sim a educação como prática de liberdade.

A mudança da percepção da realidade, que antes era vista como algo imutável, significa para os indivíduos vê-la como realmente: uma realidade histórico-cultural, humana, criada pelos homens e que pode ser transformada por eles (Freire, 2022, p. 66).

Dessa forma, a pedagogia de Paulo Freire por ser dialógica e libertadora, pode ser vivenciada em todas as formas e modalidades de educação, desde que coadunem com os princípios filosóficos freireanos na luta pela formação do educando na sua totalidade, considerando os seus conhecimentos prévios, como ser histórico.

## **Considerações Finais**

A observação e análise de uma aula do Curso Normal - Aproveitamento de Estudos, modalidade subsequente, como curso de formação inicial de professores nos provocou muitas reflexões acerca dos paradigmas educacionais e teorias da aprendizagem, uma vez que influenciam assertivamente nas práticas pedagógicas.

Pimentel (*in* Ramalho, Nunes e Crusoé, 2014), defendem que é fundamental o professor conhecer os fundamentos teórico-metodológicos que embasam sua prática, pois o saber epistemológico do professor fortalece sua prática docente e a torna mais consciente, possibilitando uma melhor compreensão do processo formativo do aluno.

Freire (1996) corrobora com esse pensamento ao afirmar que o professor precisa ter clareza de sua prática, conhecendo as diferentes dimensões que a caracterizam e desempenhando seu papel com rigorosidade metódica, criticidade e autonomia.

Sob essa ótica, compreendemos o quão necessário é que os docentes tenham uma visão ampla e crítica dos paradigmas, das diferentes correntes epistemológicas e teorias do campo educacional, reconhecendo seus limites e potencialidades.

Enquanto, docentes e discentes do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), a partir do objetivo delineado para a atividade de observação proposta e do referencial teórico que embasa esta pesquisa, pudemos perceber ainda que, as concepções de cunho mais dialético se destacam por valorizar a mediação, interação e a transformação do conhecimento, possibilitando uma prática educativa mais dinâmica, criativa e emancipadora (Ramalho, Nunes e Crusoé, 2014).

Destacamos ainda, que essa discussão se faz extremamente relevante, no que tange os docentes que atuam em cursos de formação inicial de professores e sua clareza sobre quais concepções e fundamentos balizam suas práticas, fazendo-se necessárias mais pesquisas dentro deste campo investigativo, a fim de colaborar com os saberes e práticas desenvolvidos no âmbito da docência em Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

## **Referências**

CHASSOT, A. I. **Para que(m) é útil o ensino?** Canoas: ULBRA, 1995.

Clavatta, M. **O trabalho docente e os caminhos do conhecimento: a historicidade da educação profissional.** 1. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

FAZENDA, I. C. A. (org.), **Didática e Interdisciplinaridade.** Campinas: Papirus, 1998.

\_\_\_\_\_. “Revisão histórico-crítica dos estudos sobre interdisciplinaridade” in **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. Campinas: Papirus, 1995, p.13-35.

FERREIRA, L. S. (2003). Educação, paradigmas e tendências: por uma prática educativa alicerçada na reflexão. **Revista Iberoamericana de Educación**. 33(3), 1-9. Disponível em: <https://doi.org/10.35362/rie3333140>. Acesso em: 01 nov. 2023.

FERREIRA, L.S.; ANDRIGHETTO, M.J.; MARASCHIN, M.S.; CALHEIROS, V.C. (org). **Trabalho pedagógico na educação profissional e tecnológica em diferentes contextos: desafios e reflexões**.v.3. Curitiba: CRV, 2022.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, M. **Aprender, ensinar. Um olhar sobre Paulo Freire**. Abceducatio. v. 3, n.14, p.16-22, 2002.

KONDER, L. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. – São Paulo: Atlas, 2003.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública – a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 21. ed. 2006.

\_\_\_\_\_. **Didática: Prática educativa, Pedagogia e Didática** – São Paulo: Cortez, 1994.

MARQUES, M. O. O docente em tempos mudados. **Contexto e Educação**, ano 15, n 60 out/dez. p. 71-79. Ijuí: Editora UNIJUI, 2000b.

\_\_\_\_\_. A educação no limiar do terceiro milênio, exigente de outro paradigma. **Contexto e Educação**, ano 15, n 59 jul/set. p. 113-128. Ijuí: Editora UNIJUI. 2000a.

\_\_\_\_\_. **Educação/Interlocução de saberes, Aprendizagem/Reconstrução de saberes**. Ijuí: Editora Unijuí, 1996.

\_\_\_\_\_. Paradigmas da educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 73, n. 175, p. 547- 65, set./dez, Brasília: Mec-Inep 1992.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MONTEIRO, S. A. de S. (org.). **A educação em suas dimensões pedagógica, política, social e cultural 3**. Ponta Grossa: Atena, 2020.

MOREIRA, M. A. **Teorias de Aprendizagem**. São Paulo, EPU, 2011.

RAMALHO, B. L., NUNES, C. P., CRUSOÉ, N. M. C. (org.). **Formação para a docência profissional: saberes e práticas pedagógicas**. Brasília: Liber Livro, 2014.

SANTOS, B. de S. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Porto Alegre: Edições Afrontamento, 1989.

Disponível em: <https://www.boaventuradesousasantos.pt/pages/pt/livros/introducao-a-umaciencia-pos-moderna.php>. Acesso em: 05 nov.2023.

SILVA, R. A. P. da, MACHADO, V. R., SILVANO, D. L., et al (org.). **Práticas educativas em educação profissional e tecnológica**. Ponta Grossa: Atena, 2021.

## CAPÍTULO 9

# **DECIFRANDO O QUARTEIRÃO: UMA EXPERIÊNCIA DE ALFABETIZAÇÃO CARTOGRÁFICA**

*Sidney Rodrigues*

*Maicon Lemos Sathler*

**Doi: 10.48209/978-65-5417-413-9**

### **Introdução**

A alfabetização cartográfica é uma etapa essencial no processo de ensino e aprendizagem da geografia pois permite que os alunos desenvolvam a capacidade de interpretar e representar o espaço geográfico. Temos constatado em nossas aulas com estudantes dos sextos anos do Ensino Fundamental um elevado número de os alunos e alunas que apresentam dificuldades na leitura e na interpretação de mapas decorrentes do pouco domínio dos conceitos fundamentais, dos elementos cartográficos e das técnicas básicas de Cartografia.

Ademais, a facilidade de acesso à mapas digitais prontos, disponibilizados amplamente na internet, representa um recurso valioso para consultas rápidas e localizações precisas. No entanto, essa conveniência pode se tornar um obstáculo ao aprendizado da cartografia quando substitui o processo educativo de construção e interpretação de mapas. A compreensão da cartografia exige mais do que o uso passivo de ferramentas prontas; ela demanda o desenvolvimento de habilidades que envolvem a observação do espaço, a abstração, a organização de informações e a codificação de elementos geográficos.

Partindo dessa compreensão, e tomando como referência o proposto na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), compreendemos que no Ensino Fundamental, é essencial que os alunos sejam capazes de refletir sobre questões fundamentais relacionadas a si mesmos, às pessoas e aos objetos, como: “Onde se localiza?”, “Por que se localiza?”, “Como se distribui?” e “Quais são as características socioespaciais?”. Essas questões incentivam as crianças a desenvolverem o pensamento espacial e a investigarem a localização de objetos e pessoas no mundo, contribuindo para a compreensão do espaço onde vivem.

A pergunta “Onde se localiza?” estimula o uso do pensamento espacial e de informações geográficas para interpretar paisagens e entender fenômenos socioespaciais, sendo a alfabetização cartográfica um recurso crucial nesse processo.

Este relato de experiência descreve as atividades realizadas durante o desenvolvimento de uma sequência didática<sup>1</sup> com uma turma de 35 estudantes do 6º ano do ensino fundamental, com idade entre 11 e 12 anos, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Cívico Militar (EMEFCM) João Natalício Alves Pereira, localizada no bairro Vila Bethânia, Viana-ES. O projeto, intitulado “Decifrando o Quarteirão: Uma Experiência de Alfabetização Cartográfica”, teve como foco proporcionar uma vivência prática e significativa das etapas de elaboração de um mapa.

O presente relato objetiva apresentar os procedimentos e os resultados da execução de uma sequência didática junto aos estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental que teve como objetivo principal possibilitar aos alunos experiências vinculadas às etapas de sistematização no processo de elaborar um mapa e como objetivos específicos: a) Desenvolver a observação crítica da paisagem; b) Estimular a pesquisa e o registro de informações sobre o uso e ocupação do solo; c) Promover a habilidade de comunicação oral ao relatar as observações feitas durante a aula de campo; d) Ensinar os princípios

---

<sup>1</sup> Zabala (1998) descreve a sequência didática como a unidade preferencial para análise da prática educativa que permite o estudo e a avaliação sob uma perspectiva processual, que inclui as fases de planejamento, aplicação e avaliação.

básicos da cartografia, proporcionando os conhecimentos necessários para a criação de um mapa síntese que represente o quarteirão estudado. A partir da introdução o texto está estruturado em quatro partes. Na primeira, apresentamos reflexões pontuais sobre a prática educativa crítica e reflexiva como estratégia para o desenvolvimento do pensamento crítico e do protagonismo dos estudantes. Na sequência, apresentamos o esboço metodológico da prática educativa. Logo após, apresentamos os resultados alcançados pela prática docente e, por fim, apresentamos as ponderações finais.

## **Fundamentação Teórica**

Conforme apontado por Saviani (1999), a prática social deve ser entendida como o ponto de partida do processo educativo, no qual tanto professores quanto estudantes estão envolvidos. Dessa forma, o sucesso do trabalho educativo pode ser medido pela habilidade dos alunos em questionar, entender e assimilar os conhecimentos com base no espaço onde vivem.

Eis como a questão do conhecimento e a mediação do professor se põem. Porque o professor, enquanto alguém que, de certo modo, apreendeu as relações sociais de forma sintética, é posto na condição de viabilizar essa apreensão por parte dos alunos, realizando a mediação entre o aluno e o conhecimento que se desenvolveu socialmente (SAVIANI, 1999, p.122).

Deste modo, a educação deve transcender a aplicação de fórmulas tradicionais, promovendo um modelo de interpretação baseado no pensamento prático e na reflexão crítica do docente. Portanto, a prática educativa deve ser entendida como reflexiva, não pode se reduzir ao momento em que se produzem os processos educacionais na aula (ZABALA, 1998). Com base nessa premissa, o modelo adotado no presente relato se contrapõe a uma abordagem meramente técnica, valorizando a capacidade do professor de adaptar e contextualizar o ensino às necessidades dos alunos e alunas. Ao propor atividades como a observação do quarteirão e a elaboração de mapas, essa prática pedagógica exemplifica a aplicação de um pensamento reflexivo e situado, que coloca

o estudante no centro do processo de aprendizagem problematizando o espaço onde vivem.

O processo de “descodificação” enunciado por Freire (1979, p.17) é um exemplo eficaz de problematização da realidade do estudante com vistas à produção do conhecimento.

[...] a codificação, a princípio, toma a forma de uma fotografia ou de um desenho que representa uma forma existencial real ou uma situação existencial construída pelos alunos. Quando se projeta esta representação, os alunos fazem uma operação que se encontra na base do ato de conhecimento; se distanciam do objeto cognoscível. [...] O fim da descodificação é chegar a um nível crítico de conhecimento, começando pela experiência que o aluno tem de sua situação em seu “contexto real”.

À vista disso, a alfabetização cartográfica é um componente essencial para a formação geográfica dos estudantes, pois possibilita que eles desenvolvam habilidades para interpretar e representar o espaço de forma crítica e autônoma. Trata-se de um processo que envolve a construção de conhecimentos conceituais e procedimentais, permitindo aos alunos compreender o mundo por meio de suas representações. Essa prática reflete o desenvolvimento de uma inteligência espacial, indispensável para a leitura do espaço geográfico e a compreensão das relações nele estabelecidas.

Alfabetização Cartográfica é uma metodologia que estuda os processos de construção de conhecimentos conceituais e procedimentais que desenvolvam habilidades para que o aluno possa fazer as leituras do mundo por meio das suas representações. É a inteligência espacial e estratégica que permite ao sujeito ler o espaço e pensar a sua Geografia (PASSINI, 2012, p.13).

Ante o exposto, esta abordagem dialoga com os princípios da alfabetização cartográfica, ao enfatizar a importância de conectar os conteúdos escolares às vivências concretas dos alunos uma vez que o aprendizado é mais eficaz e transformador quando os estudantes são protagonistas no processo de construção do conhecimento, uma característica central no projeto “Decifrando o Quarteirão: Uma Experiência de Alfabetização Cartográfica”.

## **Metodologia**

A sequência didática foi desenvolvida em duas etapas: na primeira, caracterizada pela aula de campo<sup>2</sup>, os alunos percorreram um quarteirão, próximo à escola, com o objetivo de observar e anotar os elementos da paisagem. Nesta ocasião, os discentes foram incentivados a identificar diferentes usos do solo, como moradia, comércio, serviços, indústrias, dentre outros. A observação crítica foi estimulada por meio de questionamentos sobre a organização do espaço e sua funcionalidade.

Na segunda etapa as atividades foram realizadas em sala de aula: um total de 4 aulas de 55 minutos. Na primeira aula, os alunos e alunas compartilharam suas percepções e observações feitas durante a aula de campo. Na segunda, o professor forneceu orientações para a criação de um inventário coletivo dos elementos observados, registrando, também, os diferentes usos do solo e suas características. Na terceira, os estudantes foram incentivados a produzirem um desenho-livre. Deste modo, cada aluno produziu um desenho representando os elementos observados, permitindo uma representação visual criativa do espaço. Na quarta aula, lançamos o seguinte questionamento: como representar as diferenças de moradia, comércio e serviços encontrados na paisagem em um mapa-síntese, ou seja, em um mapa mais elaborado? Na sequência, apresentamos duas soluções de representação de categorias de uso do solo e legenda para mostrar a diferença entre os elementos observados. Esta aula caracterizada pela produção de um mapa-síntese, momento em que os estudantes elaboraram um mapa do quarteirão, incorporando os princípios básicos da cartografia, como escala, legenda e orientação.

---

<sup>2</sup> Para Oliveira e Assis (2009) a aula de campo é caracterizada como uma atividade que ocorre fora do ambiente escolar e que combina conteúdos escolares, científicos (ou não) e sociais com a mobilidade espacial e a vivência da realidade social, incluindo seu complexo de tradições e inovações. Nesse contexto, a aula de campo deve integrar os saberes problematizados na escola, como os provenientes de livros didáticos e experiências prévias, com a interação dinâmica com a realidade, sendo, assim, uma prática que se constitui pelo movimento e pela relação entre esses conhecimentos.

## Resultados e Discussão

A experiência mostrou-se significativa para os alunos, permitindo a associação entre teoria e prática. Entre os resultados observados, destaca-se que os alunos e alunas desenvolveram habilidades como observação crítica, pesquisa e representação cartográfica, caracterizando uma aprendizagem prática. Segundo Passini (2012), caminhar pela escola ou pelos arredores é uma etapa inicial para promover uma releitura do espaço. Esse processo permite ao aluno realizar uma nova interpretação de um ambiente que já é familiar e percorrido em sua rotina.

Figura 1 - Aula de campo no quarteirão próximo à escola



Fonte: Os Autores (2023)

Em sala de aula, o relato das observações realizadas fora do ambiente escolar promoveu a expressão verbal e o compartilhamento de ideias. Também, as atividades em grupo estimularam a cooperação e o trabalho em equipe, num ambiente de colaboração e fortalecimento das relações interpessoais. O uso de desenhos e mapas facilitou a compreensão dos conceitos abordados e incentivou

a criatividade. É essencial “desenvolver a capacidade de leitura e de comunicação oral e escrita por fotos, desenhos, plantas, maquetes e mapas e assim permitir ao aluno a percepção e o domínio do espaço” (SIMIELLI, 2007, p. 98).

Figura 2 - Desenho da Beatriz, 11 anos



Fonte: Os autores (2023)

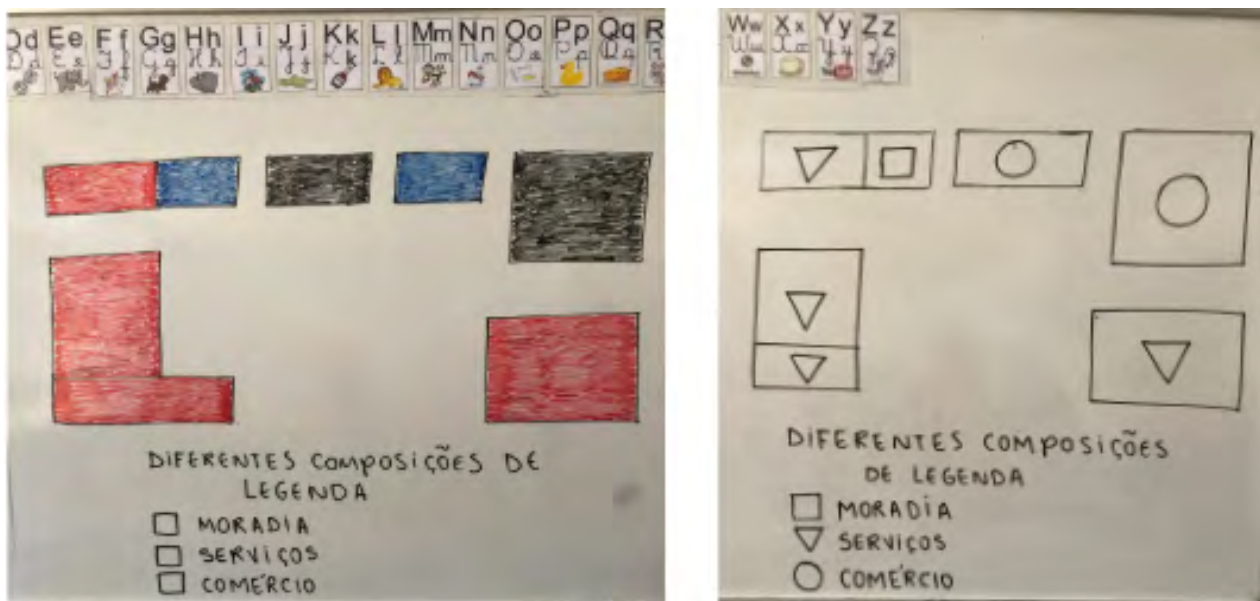
Figura 3 - Desenho livre de Ana Clara, 12 anos



Fonte: Os autores (2023)

A codificação torna-se mais significativa quando o estudante é capaz de construir seus próprios símbolos, partindo do significado para o código. O significado já existe previamente, pois os elementos ocupam seus lugares e possuem suas características, independentemente dos nomes ou categorias que lhes sejam atribuídos. Nesse processo, é essencial que os discentes transitem do significado para o código, participando ativamente da sua criação, o que contribui para uma aprendizagem mais engajada e personalizada. Segundo Passini (2012, p. 46) “é melhor que a criança faça escolhas tendo a palheta de cores, tramas e figuras para decidir qual variável permite ver melhor a diferença [...]”. Por isso, discutimos junto aos estudantes sobre diferentes composições de legendas adequadas para transmitirem as informações desejadas, resultando nas duas opções apresentadas na imagem a seguir.

Figura 4 - Diferentes composições de legenda escolhidas pelos alunos



Fonte: Os autores (2023)

Conforme enunciado por Passini (2012) o principal objetivo da alfabetização cartográfica é promover avanços nos níveis de leitura do espaço, iniciando com a interpretação de elementos pontuais, progredindo para a compreensão mais ampla das relações existentes no conjunto espacial.

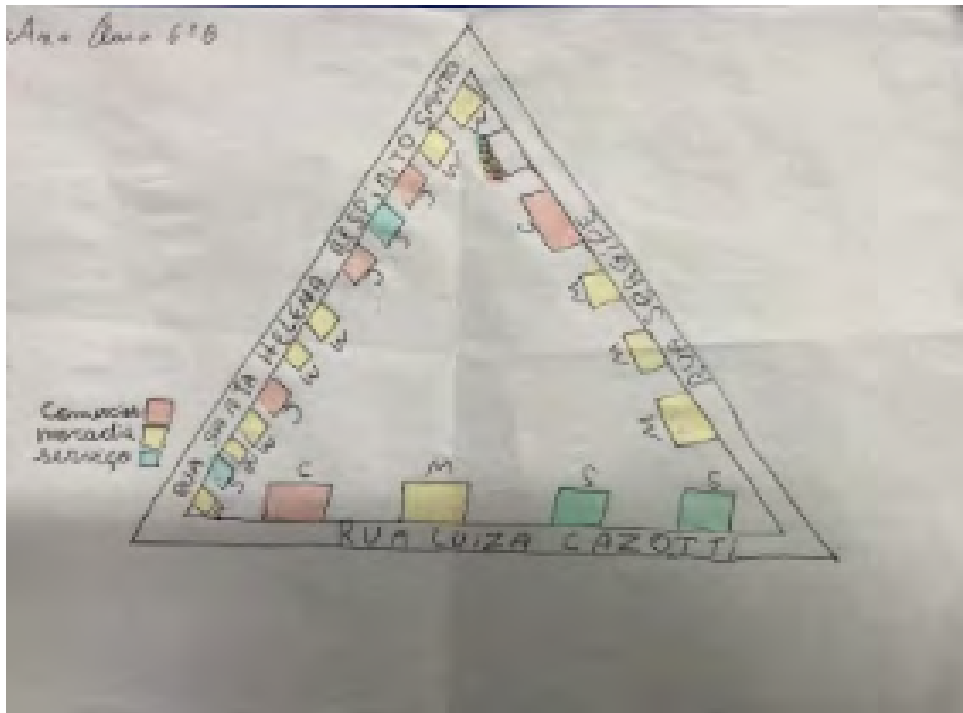
A elaboração de um mapa-síntese, fundamentada no inventário, nos desenhos livres e nas soluções de representação de uso e ocupação do solo, promoveu o desenvolvimento de habilidades essenciais, como a observação do espaço, o levantamento e a classificação de elementos, além da codificação, generalização e construção de um mapa. Esse processo incorporou os princípios básicos da cartografia, incluindo escala, legenda e orientação, fortalecendo o aprendizado e a capacidade de análise espacial dos estudantes.

Figura 5 - Mapa-síntese de Aléxia, 11 anos



Fonte: Os autores (2023)

Figura 6 - Mapa-síntese de Ana Clara, 12 anos



Fonte: Os autores (2023)

## Considerações Finais

O trabalho com a sequência didática “Decifrando o Quarteirão: Uma Experiência de Alfabetização Cartográfica” demonstrou como a alfabetização cartográfica pode ser trabalhada de forma significativa e engajadora com estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental. A experiência reforça a importância de conectar os conteúdos escolares às vivências do cotidiano dos educandos, promovendo um aprendizado mais ativo e contextualizado. O sucesso da atividade abre portas para novas iniciativas que integrem a Geografia, a prática pedagógica e a realidade local, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e atuantes em suas comunidades.

Esta atividade, mostrou-se replicável em diferentes contextos, permitindo que novas turmas explorem suas próprias realidades locais. Além disso, a experiência está alinhada com a ementa curricular de Geografia do 6º dos anos finais do Ensino Fundamental e contribui para o protagonismo estudantil, ao colocar os alunos no centro do processo de aprendizado.

## Referências

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

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1969.

OLIVEIRA, Christian Dennys Monteiro de; ASSIS, Raimundo Jucier Sousa de. Travessias da aula em campo na geografia escolar: a necessidade convertida para além da fábula. **Educação e Pesquisa**, v. 35, p. 195-209, 2009.

PASSINI, Elza Yasuko. Alfabetização cartográfica e a aprendizagem de Geografia. São Paulo. Cortez, 2012.

SAVIANI, Demerval. Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

SIMIELLI, M. E. R. Cartografia no ensino fundamental e médio. In: CARLOS, A. (Org.). **A Geografia na sala de aula**. 8 ed. São Paulo: Contexto, 2007.

ZABALA, Antoni. A prática educativa: Como ensinar. Porto Alegre. Artmed. 1998.

## CAPÍTULO 10

### **ESTAR NA ESCOLA É UMA ARTE: DESAFIOS E RESULTADOS DE UMA PRÁTICA EXITOSA NO EJAI**

*Reginaldo Pinho de Abreu*

**Doi: 10.48209/978-65-5417-413-A**

**Resumo:** O artigo analisa o impacto do projeto de extensão “Estar na escola é uma arte”, desenvolvido no Ensino de Jovens e Adultos (EJAI) noturno da UIM José Belmiro de Paiva, em Caxias-MA. O projeto utilizou oficinas de música e a realização de uma cantata natalina como estratégias para combater a evasão escolar, promover a inclusão e fortalecer a autoestima dos estudantes. Foram aplicados questionários e entrevistas semiestruturadas para compreender a realidade socioeconômica dos alunos, majoritariamente composta por mulheres negras, mães, trabalhadoras informais e beneficiárias de programas sociais. O projeto evidenciou que a música, além de cumprir sua função educativa, criou um espaço de reflexão crítica sobre justiça social, inclusão e solidariedade, contribuindo significativamente para o engajamento escolar e o resgate da autovalorização dos participantes.

**Palavras-chave:** EJAI, Evasão, Escola, Música, Inclusão.

**Abstract:** This article examines the impact of the extension project “Being at School is an Art,” implemented in the night Youth and Adult Education (EJAI) program at UIM José Belmiro de Paiva, Caxias-MA. The project employed music workshops and a Christmas cantata as strategies to address school dropout rates, promote inclusion, and enhance students’ self-esteem. Questionnaires and semi-structured interviews were conducted to understand the socioeconomic realities of the students,

mostly composed of Black women, mothers, informal workers, and social program beneficiaries. The analysis revealed that music, beyond its educational role, created a space for critical reflection on social justice, inclusion, and solidarity, significantly contributing to school engagement and the participants' self-esteem recovery.

**Keywords:** EJAI, Dropout, School, Music, Inclusion.

## **Introdução**

Este trabalho busca apresentar os dados, percepções e os resultados de uma prática exitosa no âmbito do EJAI (Ensino de Jovens, Adultos e Idosos) na Unidade Integrada Municipal José Belmiro de Paiva, no turno noturno, que fica situada na Rua da Sulina, s/n, Bairro Tamarineiro, CEP 65608-240, em Caxias - MA, que tem sua identificação no INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) sob o número: 21221502.

Diante dos índices de evasão registrados na referida unidade educacional, um projeto, denominado “Estar na Escola é uma arte”, foi implementado para levantar dados e verificar estratégias de combate ao abandono da sala de aula por parte dos alunos do turno noturno, que tem idades entre 17 a 65 anos, e que frequentam as turmas de 1<sup>a</sup>, 2<sup>a</sup>, 3<sup>a</sup> e 4<sup>a</sup> Etapas, que correspondem aos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental.

A metodologia adotada no projeto foi estruturada de acordo com as diretrizes qualitativas e participativas, dividida em três etapas principais: levantamento de dados, implementação de ações interventivas e avaliação dos resultados. Já a metodologia do presente artigo está baseada em fontes bibliográficas e documentais e a tabulação de dados levantados junto aos alunos.

O diagnóstico inicial foi realizado por meio de uma abordagem qualitativa, utilizando entrevistas semiestruturadas e questionários aplicados aos estudantes. O objetivo foi identificar as principais causas da evasão escolar, considerando aspectos como dificuldades econômicas, demandas laborais, questões

familiares e desmotivação. Paralelamente, realizou-se uma análise documental dos registros de frequência escolar e históricos de evasão das turmas.

Com base nos dados obtidos, foram planejadas e realizadas oficinas de música como estratégia para resgatar o vínculo dos estudantes com a escola. As oficinas ocorreram semanalmente, abordando técnicas de canto coral e preparação musical voltada à apresentação da cantata natalina. As atividades artísticas foram organizadas de forma inclusiva, garantindo a participação de todos os estudantes, independentemente do nível de habilidade musical. O projeto utilizou materiais acessíveis e promoveu um ambiente colaborativo para fomentar a autoestima e o senso de pertencimento.

A avaliação do impacto do projeto foi realizada por meio de observação participante, análise das taxas de frequência e permanência dos estudantes, além de relatos dos próprios participantes e professores. Dados qualitativos e quantitativos foram analisados de forma integrada, permitindo compreender os efeitos do projeto no combate à evasão e na construção de um ambiente mais acolhedor e motivador.

## **O Ensino de Jovens e Adultos no Brasil: Fundamentos Legais e Perspectivas Pedagógicas.**

O Ensino de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI)<sup>1</sup> no Brasil ocupa um papel central na promoção do direito universal à educação, conforme garantido pela Constituição Federal de 1988 e regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996. Essa modalidade de ensino tem raízes históricas vinculadas aos esforços de alfabetização de populações marginalizadas e ao combate às desigualdades educacionais no Brasil. Desde os programas de alfabetização do movimento liderado por Paulo Freire nos

---

<sup>1</sup> EJAI significa Educação de Jovens, Adultos e Idosos, já a sigla EJA significa Educação de Jovens e Adultos. A utilização desta sigla vem sendo modificada para EJAI em alguns estados brasileiros. A letra “I” permite a inclusão de outros grupos, como a infância, os índios, os idosos e o infantojuvenil. No decorrer deste artigo verifica-se a presença de ambas em respeito a literalidade das fontes citadas, sem alterar o objetivo principal da pesquisa.

anos 1960, que enfatizavam a educação como prática de liberdade (FREIRE, 1987), até as iniciativas atuais, o EJA tem sido um instrumento de transformação social.

A LDB, em seu artigo 4º, inciso VII, assegura o direito à educação de jovens e adultos “àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”. Além disso, a Lei nº 10.172/2001, que institui o Plano Nacional de Educação (PNE), destaca como meta a erradicação do analfabetismo e a ampliação da oferta do EJA.

Outro documento fundamental é a Declaração de Dakar (2000), que estabelece a Educação para Todos como um compromisso global, do qual o Brasil é signatário. Essa declaração reforça a importância de garantir o acesso à educação básica como um direito humano essencial, reconhecendo a diversidade de demandas e realidades dos estudantes.

O EJA apresenta especificidades que o diferencia dos modelos de ensino regular, demandando abordagens pedagógicas que valorizem as experiências de vida dos estudantes e atendam às suas necessidades. Para Arroyo (2005), o EJA deve ser pensado como um espaço de acolhimento e resgate da dignidade, reconhecendo os jovens e adultos como sujeitos históricos e portadores de saberes.

Paulo Freire (1987) destaca que a educação para jovens e adultos deve ser dialógica, ou seja, um processo de troca em que o professor aprende com o aluno tanto quanto ensina. Essa perspectiva é central para uma prática pedagógica que respeite a diversidade cultural e as trajetórias de vida dos estudantes.

Além disso, a Resolução CNE/CEB nº 1/2000 sublinha a necessidade de organização curricular flexível no EJA, com metodologias interdisciplinares que considerem a vivência cotidiana dos alunos. Essas orientações pedagógicas visam não apenas à transmissão de conteúdos, mas também à formação integral dos estudantes, promovendo autonomia, cidadania e participação social.

Embora o direito à educação esteja garantido, o EJA enfrenta desafios significativos, como a evasão escolar, motivada por fatores como a necessidade de conciliar trabalho e estudo, condições socioeconômicas adversas e desmotivação. Nesse contexto, o fortalecimento de políticas públicas que ampliem a oferta e melhorem a qualidade do EJA é imprescindível.

De acordo com Haddad e Di Pierro (2000), o EJA precisa ser compreendido como uma política de reparação histórica, garantindo o acesso à educação como um direito inalienável. Para tanto, ações que articulem escola, comunidade e família, como as que envolvem práticas culturais e artísticas, têm se mostrado eficazes na construção de um ambiente escolar acolhedor e na redução da evasão.

O EJA é mais que uma modalidade educacional; é um instrumento de promoção da cidadania e redução das desigualdades sociais. Amparado por um sólido arcabouço legal e enriquecido por práticas pedagógicas fundamentadas em autores como Paulo Freire e Arroyo, o EJA reforça o compromisso do Brasil com uma educação inclusiva e transformadora. Contudo, sua efetividade depende de esforços contínuos para superar os desafios impostos por contextos sociais e econômicos adversos, garantindo que a escola seja um espaço de pertencimento e realização para jovens e adultos e idosos.

## **A realidade socioeconômica do estado do Maranhão e da cidade de Caxias.**

O estado do Maranhão apresenta desafios socioeconômicos significativos, que impactam diretamente os índices educacionais, especialmente no que tange à evasão escolar em modalidades como o EJA. O estado possui um dos menores índices de desenvolvimento humano (IDH) do Brasil e altas taxas de pobreza, o que dificulta o acesso e a permanência dos estudantes nas escolas. De acordo com dados recentes do IBGE e dos indicadores de fluxo escolar na educação Básica do INEP e Ministério de Educação, 54% da população vive

em situação de pobreza, com renda mensal inferior a R\$ 620,00, e o analfabetismo ainda atinge cerca de 14,1% da população com 15 anos ou mais.

Esses fatores tornam a evasão escolar no EJAII uma problemática estrutural, muitas vezes ligada à migração para o mercado de trabalho informal, além de dificuldades econômicas e sociais. Projetos como “Estar na escola é uma arte” são fundamentais para enfrentar essa realidade, oferecendo ações que alinhem formação cultural, social e educacional, como a realização de oficinas artísticas que promovam o pertencimento dos alunos à escola e, assim, reduzam os índices de abandono.

## **Perfil dos Estudantes e Fatores Relacionados à Evasão Escolar**

Os dados coletados para a implementação do projeto revelam um panorama diversificado, mas com aspectos comuns entre os estudantes.

- 40% já haviam abandonado a escola anteriormente, retornando com o objetivo de concluir os estudos. Esse percentual reflete um padrão de intermitência educacional comum na modalidade EJAII, frequentemente associado a barreiras socioeconômicas e falta de suporte adequado no percurso escolar.
- 70% são mulheres, das quais 60% são mães e trabalham durante o dia. Essa sobrecarga de responsabilidades evidencia a dupla jornada enfrentada por muitas estudantes, que precisam equilibrar trabalho, cuidados familiares e estudo. A falta de tempo e cansaço são fatores frequentemente mencionados como motivos para o abandono escolar.
- 20% são aposentados, indicando que o EJAII também atende a uma parcela significativa da população idosa, que busca completar os estudos como uma forma de realização pessoal ou para aumentar sua inclusão social.

- 30% são jovens entre 15 e 18 anos, o que aponta para um fluxo de adolescentes que abandonaram o ensino regular e encontraram no EJA uma oportunidade de retomada. A desmotivação, experiências negativas na escola regular e necessidade de trabalhar são as razões mais comuns para o afastamento inicial desses jovens.

Os dados indicam que a evasão escolar está diretamente ligada às condições socioeconômicas e às trajetórias de vida dos estudantes. Entre os fatores apontados durante as entrevistas, destacam-se:

1. Conciliação de múltiplos papéis: As mulheres-mães enfrentam desafios significativos para conciliar estudos, trabalho e cuidados com a família, o que aumenta as chances de abandono.
2. Necessidade de trabalho: Jovens e adultos frequentemente priorizam a geração de renda em detrimento da continuidade dos estudos, especialmente em contextos de vulnerabilidade econômica.
3. Ausência de incentivo escolar na juventude: Muitos jovens de 15 a 18 anos relataram falta de motivação e suporte durante o ensino regular, resultando no abandono precoce e posterior retorno ao EJA.
4. Falta de conexão com o currículo tradicional: Relatos sugerem que currículos pouco alinhados às realidades e necessidades dos estudantes podem levar ao desinteresse e à evasão.

Esses dados reforçam a necessidade de estratégias educacionais que abordem os desafios específicos enfrentados pelos estudantes do EJA. Projetos como “Estar na escola é uma arte” têm o potencial de:

- Reforçar o senso de pertencimento à comunidade escolar;
- Promover atividades práticas e culturais, como música e arte, que se conectem com as experiências de vida dos alunos;
- Fornecer suporte emocional e educacional que leve em conta as particularidades de cada grupo, especialmente mães, trabalhadores e jovens em situação de vulnerabilidade.

Ao entender o perfil e as necessidades dos estudantes, é possível criar ambientes mais inclusivos e motivadores, reduzindo os índices de evasão e promovendo o sucesso educacional.

Ampliando o estudo do perfil dos estudantes e suas vulnerabilidades, verificou-se que:

- 60% se identificam como negros, um dado que reflete a predominância de grupos racializados nas margens do sistema educacional brasileiro. Historicamente, populações negras enfrentam desafios relacionados ao acesso e permanência na educação devido às desigualdades estruturais e ao racismo institucional.
- 70% são beneficiários de algum programa social, como Bolsa Família ou Auxílio Brasil, evidenciando a dependência de políticas públicas para sustentar necessidades básicas e possibilitar a permanência escolar.
- Entre os jovens de 15 a 18 anos, 90% trabalham em subempregos, sem carteira assinada e com salários inferiores ao mínimo legal. Essas condições de trabalho precárias não apenas comprometem o desempenho acadêmico, como também os expõem à vulnerabilidade econômica e social.

Esses dados demonstram como fatores interseccionais – como raça, gênero e classe – aprofundam as barreiras para a conclusão do ensino básico. A dependência de programas sociais reforça a ideia de que, para muitos estudantes, a educação formal concorre diretamente com a necessidade de geração de renda.

No caso dos jovens que trabalham em subempregos, a ausência de proteção trabalhista e a baixa remuneração destacam a precariedade enfrentada por essa parcela da população. Além disso, a sobrecarga de trabalho e estudo contribui para a evasão, especialmente quando a escola não oferece práticas pedagógicas que conectem os conteúdos curriculares às realidades vivenciadas por esses alunos.

Para enfrentar esses desafios, é necessário investir em políticas públicas e práticas pedagógicas voltadas para a inclusão e permanência escolar, tais como:

1. Fortalecimento de vínculos escolares: Projetos como “Estar na escola é uma arte” são exemplos de como atividades culturais, como a música, podem criar um ambiente escolar acolhedor e estimular o senso de pertencimento.
2. Conexão entre escola e mundo do trabalho: Desenvolver programas que capacitem os estudantes para empregos formais e dignos pode reduzir a dependência de subempregos e ampliar as possibilidades futuras.
3. Apoio específico para grupos vulneráveis: As mulheres, mães e trabalhadores jovens necessitam de suporte pedagógico e logístico, como creches, transporte escolar e horários mais flexíveis.
4. Combate ao racismo institucional: A escola deve promover ações afirmativas que valorizem a identidade negra e confrontem as desigualdades históricas que afetam os estudantes racializados.<sup>2</sup>

Essas informações reforçam a complexidade dos fatores que levam à evasão escolar no EJA e apontam para a necessidade de uma abordagem educacional que vá além da sala de aula, articulando políticas públicas, práticas pedagógicas inovadoras e ações comunitárias. A análise detalhada do perfil dos estudantes é um passo essencial para formular estratégias efetivas e transformar a escola em um espaço de inclusão e transformação social.

## **O Ensino de Música no Brasil e Sua Base Legal**

A música é reconhecida como uma linguagem universal que transcende barreiras culturais e socioeconômicas. No Brasil, a Lei nº 11.769/2008 consolidou o ensino musical como obrigatório na educação básica, incorporando-o

---

<sup>2</sup> O termo “racializados”, abordado no presente artigo, tem por base os estudos de Stuart Hall, um dos principais teóricos da cultura e estudos pós-coloniais, que discute a racialização no contexto da cultura e das mídias, especialmente em seus textos sobre identidade e pertencimento.

ao currículo como parte do componente de Artes. Essa inclusão é respaldada pela LDB (Lei nº 9.394/1996), que estabelece que a educação deve respeitar e valorizar a diversidade cultural brasileira.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece a importância da música como linguagem artística fundamental na formação integral dos estudantes. Inserida no componente curricular de Arte, a música é abordada de maneira a promover a expressão, a criatividade e a compreensão cultural dos alunos.

Apresentando a importância da música como linguagem formal e estética, Lília de Oliveira Rocha afirma que:

A música é essencial à vida e ao desenvolvimento integral do ser humano. Ela é biológica, histórica, social e profundamente cultural, porque cada sociedade constrói um tipo diferente de compor. Ainda pode ser entendida como uma forma sonora carregada de significados singulares, com função e fazer musical que variam conforme o lugar e o tempo. (2022, p. 65.)

A obrigatoriedade do ensino musical promove não apenas o aprendizado técnico, mas também o desenvolvimento emocional e social dos estudantes. Como reforçado pelo Plano Nacional de Educação (PNE), as escolas são chamadas a implementar práticas inclusivas que valorizem as identidades locais, o que é essencial no contexto do Ensino de Jovens e Adultos (EJA).

No entanto, a efetividade do ensino musical depende de políticas públicas, investimentos em infraestrutura e capacitação docente. Dados do FUNDEB indicam potencial condições para que o financiamento adequado seja essencial para que escolas em municípios como Caxias-MA implementem projetos musicais que impactem positivamente a comunidade escolar.

O ensino da música, respaldado por uma legislação sólida, tem se mostrado uma ferramenta eficaz para enfrentar os desafios da educação no Brasil. No EJAI, onde os estudantes carregam histórias de superação, a música não só contribui para a aprendizagem, mas também para a construção da autoestima e do pertencimento. Projetos como “Estar na escola é uma arte” demonstram que,

quando a música encontra um espaço significativo no currículo, ela transforma vidas e fortalece a escola como espaço de acolhimento e mudança social.

## **Dos desafios da implementação do projeto e estratégias pedagógicas adotadas.**

A iniciativa buscou integrar a comunidade escolar em um evento que uniu cultura, arte e responsabilidade social, ao mesmo tempo que incentivou a leitura, a prática musical e a inclusão, valorizando a expressão artística e a criatividade dos participantes. A nossa formação em música e canto coral abalizou as estratégias pedagógicas do projeto e foram base também para os exercícios de aquecimento vocal, postura e para as noções básicas de ritmo e melodia apresentadas nas aulas e ensaios para a apresentação.

Como a principal proposta do projeto visava o estímulo a participação como meio de combate a evasão, o primeiro grande desafio foi a adesão dos alunos. Cantar e fazer uma apresentação pública, são ações que a primeiro plano assusta até mesmo quem possa estar habituado a atividades artísticas, porém, a abordagem para a participação partiu do princípio pedagógico da execução em uníssono de canções, o que em primeiro plano garante o esforço de todos em conjunto com um resultado que planifica e uniformiza o produto final. Para além da possibilidade da divisão de vozes, o canto em uníssono é apresentado como importante estratégia de desenvolvimento pedagógico. É o que afirma a pesquisadora Priscila Battini Prueter.

Ao optarmos por trabalhar uma música em uníssono, podemos desenvolver diversas habilidades com o coro: articulação, técnica vocal, fraseado mais expressivo, respiração coral, acabamento de início e fim de frase, precisão, entre outras habilidades que costumamos deixar de lado para que o coro cante em várias vozes. (2022. p. 292)

Cumprindo a função de regente, nós buscamos pôr em prática uma proposta pedagógica/musical que nivelasse a todos e que apresentasse um resultado também compartilhado por todos.

Sob a perspectiva da regência, a estratégia foi bem acolhida e apresentada para os alunos a partir do embasamento de autores como José Luís Manrique Yáñez, que conceituando os diversos tipos de coro e possibilidades de distribuição de vozes, conceitua que:

No contexto brasileiro, os grupos amadores são formados por pessoas que partilham o gosto pela prática vocal coletiva em diferentes níveis, mas que nem sempre contam com as mesmas ferramentas de técnica vocal, percepção e leitura musical. Tais espaços são oportunidades privilegiadas de musicalização para pessoas de diversas idades, condições sociais e formações, em que o regente exerce acentuadamente o papel de professor – como ocorria nos grupos vocais europeus da Idade Média. (2023. p. 148)

Diante de tal perspectiva, os desafios foram transformados em oportunidades para demonstrar que é possível uma abordagem simples e competente das habilidades de cada um, rompendo com as barreiras das limitações naturais da diversidade de vozes e conhecimento anterior de música dos participantes para a execução do projeto.

## **Resultados do Projeto “Estar na Escola é Uma Arte”**

O projeto implementado na UIM José Belmiro de Paiva utilizou oficinas de música e a realização de uma cantata natalina para engajar os estudantes do EJAII noturno. Os resultados demonstram a eficácia dessa abordagem:

1. Engajamento aumentado: Alunos que anteriormente apresentavam baixa frequência escolar passaram a participar ativamente das aulas e das atividades culturais, destacando-se pela dedicação e pelo entusiasmo.
2. Fortalecimento da autoestima: Ao participar de apresentações públicas, os estudantes relataram sentir-se valorizados e reconhecidos, especialmente aqueles que nunca haviam tido oportunidades semelhantes.
3. Integração Escola-Comunidade: A cantata natalina atraiu familiares e membros da comunidade, reforçando os vínculos entre a escola e o entorno social dos alunos.

4. Mudanças na percepção dos alunos: Muitos participantes relataram que a música os ajudou a superar inseguranças e a acreditar em seu potencial.

As letras das músicas escolhidas e cantadas no projeto trazem um apelo a uma reflexão social da realidade vivenciada pelos alunos.

Trazemos para este artigo a letra de uma das músicas que foram trabalhadas no projeto, intitulada: “Proclamação do natal” que foi gravada Pelas Edições Paulinas pelo coral Palestrina, de Curitiba-PR, que é uma composição de José Acácio Santana com a seguinte letra:

*Quando há tristeza e muito pranto, pouca justiça social, com nossa voz e  
nosso canto nós proclamamos o Natal.*

*Refrão: O Cristo já nasceu na gruta de Belém, mas é preciso ainda nascer  
em nós também.*

*Refrão.*

*Quantas famílias não têm casa, quantos irmãos que não têm pão, é a justiça  
que se atrasa falta Natal e conversão.*

*Refrão.*

*Quantas crianças sem estudo, quantos precisam compreensão. Quem para  
si deseja tudo, não tem Natal no coração.*

*Refrão.*

A análise temática, reflexiva da letra da música “Proclamação do Natal”, trabalhada no projeto “Estar na escola é uma arte”, apresenta um apelo profundo à reflexão sobre questões sociais e a vivência do espírito natalino como uma transformação pessoal e coletiva. Por meio de uma mensagem poética e direta, a composição aborda temas como desigualdade, justiça social, e a falta de solidariedade, questões altamente pertinentes ao contexto dos estudantes do EJA.

O verso inicial faz referência ao “pranto” e à “pouca justiça social”, chamando a atenção para os desafios enfrentados por comunidades marginalizadas. Essa abordagem tem grande ressonância com a realidade de muitos alunos do EJA, que convivem com a precariedade econômica e social, como foi evi-

denciado nas entrevistas realizadas durante o projeto. Esse reconhecimento da realidade social reforça nos estudantes a percepção de que suas dificuldades não são individuais, mas compartilhadas por um coletivo.

Ao afirmar que “é preciso ainda nascer em nós também”, a música relaciona o Natal a uma transformação interior que se traduz em ações concretas de justiça e solidariedade. Esse ponto provoca uma reflexão sobre a responsabilidade individual e coletiva para a construção de uma sociedade mais justa, promovendo um senso de pertencimento e propósito entre os participantes.

Os versos seguintes denunciam a desigualdade, apontando a falta de “casa” e “pão” como símbolos das necessidades básicas negadas a muitos. Esse apelo ressoa fortemente em um contexto onde a maioria dos estudantes é beneficiária de programas sociais e enfrenta desafios como subemprego e vulnerabilidade econômica. A música, nesse caso, funciona como uma voz que valida suas experiências e denuncia as injustiças sistêmicas que as perpetuam.

A menção à falta de estudo e compreensão é especialmente relevante para o público do EJAI, composto por jovens e adultos que retornaram à escola buscando oportunidades que lhes foram negadas anteriormente. A letra conecta a importância da educação à justiça social, reforçando o papel transformador da escola.

A última estrofe critica o individualismo ao afirmar que “quem para si deseja tudo, não tem Natal no coração”. Esse é um chamado à solidariedade e à empatia, valores que são fundamentais no contexto escolar e que foram explorados durante o projeto, tanto nos ensaios quanto nas apresentações.

A letra da música apresenta um apelo profundo à reflexão sobre questões sociais e a vivência do espírito natalino como uma transformação pessoal e coletiva. Por meio de uma mensagem poética e direta, a composição aborda temas como desigualdade, justiça social, e a falta de solidariedade, questões altamente pertinentes ao contexto dos estudantes do EJAI.

A música no contexto do projeto, transcende seu caráter artístico e se torna uma ferramenta pedagógica e social. Durante os ensaios, os alunos não apenas aprenderam a técnica vocal, mas também foram convidados a refletir sobre as mensagens das letras, relacionando-as com suas realidades e com os valores do Natal, sendo observado os seguintes resultados:

- **Resgate da Autoestima:** Muitos estudantes relataram que a identificação com a mensagem da música os fez sentir valorizados e reconhecidos.
- **Engajamento Escolar:** A relação entre a letra e sua vivência cotidiana incentivou debates e maior interesse pelas atividades escolares.
- **Formação Crítica e Solidária:** Os ensaios e a cantata estimularam nos estudantes uma postura crítica frente à desigualdade e uma maior disposição para ações coletivas e solidárias.

Ao trabalhar uma letra como “Proclamação do Natal”, o projeto não apenas promoveu o desenvolvimento musical dos estudantes, mas também criou um espaço de reflexão sobre suas realidades sociais. A música tornou-se uma ponte entre o universo cultural dos alunos e a educação transformadora, despertando neles o desejo por justiça social e fortalecendo sua autoestima como protagonistas de suas histórias.

## **Conclusão**

O projeto de extensão “Estar na escola é uma arte” caracteriza-se como uma prática exitosa e demonstrou que a combinação entre práticas culturais e pedagógicas pode ser uma estratégia eficaz para combater a evasão escolar, promover a inclusão e resgatar a autoestima dos alunos do EJAII noturno da UIM José Belmiro de Paiva.

Por meio das oficinas de música e da realização de uma cantata natalina, foi possível criar um ambiente educacional acolhedor, que valorizou as experiências e histórias de vida dos participantes.

A análise dos dados coletados revelou que o projeto não apenas respondeu aos desafios socioeconômicos enfrentados pelos estudantes, mas também proporcionou reflexões críticas sobre justiça social, solidariedade e pertencimento. A música foi central nesse processo, funcionando como uma ferramenta de transformação social e educacional, fortalecendo os laços entre escola, alunos e comunidade.

Por fim, a experiência destaca a importância de iniciativas criativas e integradoras no contexto da educação de jovens e adultos, especialmente em regiões marcadas por desigualdades estruturais. A replicação de ações semelhantes, aliada ao suporte de políticas públicas e financiamento adequado, pode contribuir para uma educação mais inclusiva, significativa e transformadora.

## **Referências**

ARROYO, Miguel González. *Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de BRASIL*. Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 19 ago. 2008.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em: 21 dez. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUN-DEB). Disponível em: <https://www.gov.br/mec/>. Acesso em: 21 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Relatório de Monitoramento do Plano Nacional de Educação – 2022. Brasília: MEC/INEP, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep>. Acesso em: 21 dez. 2024.

BRITO, Teca Alencar de. *Educação musical e cidadania: uma abordagem crítica e inclusiva*. São Paulo: Peirópolis, 2003.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 34. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 68. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

GOMES, Nilma Lino (Orgs.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50.

GOROSITO, Leonardo. *Notação e linguagem musical – Série alma da música*. Curitiba: Intersaberes. 2022.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. *Educação de jovens e adultos: um campo de intervenção e pesquisa em construção*. Educação e Sociedade, Campinas, v. 21, n. 74, p. 13-25, 2000.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Cidades: Caxias-MA. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 21 dez. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Cidades: Caxias-MA. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 21 dez. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Censo Escolar da Educação Básica 2023: notas estatísticas. Brasília: INEP, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/>. Acesso em: 21 dez. 2024.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (PNUD). Relatório de Desenvolvimento Humano 2021/2022: tempos incertos, vidas instáveis: moldando nosso futuro em um mundo em transformação. Nova York: PNUD, 2022. Disponível em: <https://hdr.undp.org>. Acesso em: 21 dez. 2024.

PRUEDETER, Priscilla Battine. *Com maestria – Preparação e estratégias para o canto coral*. Curitiba: Intersaberes. 2022.

ROSA, Lília de Oliveira. *Musicalização na Escola*. Curitiba: Intersaberes. 2022.

SANTANA, José Acácio. *Proclamação do Natal*. In: CORAL PALESTRINA. Natal de Jesus. São Paulo: Paulinas-COMEF, 1996. 1 CD.

SANTIAGO, Nilda Gonçalves Vieira. *A educação de jovens e adultos numa perspectiva de letramento*. Revista Educação e Letramento, Universidade Estadual de Goiás, Goiás. Disponível em: <link para o PDF ou repositório da universidade>. Acesso em: 21 dez. 2024.

SWANWICK, Keith. *Ensinando música musicalmente*. São Paulo: Moderna, 2003. UNESCO. Declaração de Dakar: o marco de ação de Dakar – *Educação para Todos*: texto adotado pela Cúpula Mundial de Educação, Dakar, Senegal, 26 a 28 de abril de 2000. Paris: UNESCO, 2000. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org>. Acesso em: 21 dez. 2024.

YÁÑES, José Luís Marrique. *Regência coral e instrumental - Primeiros passos para a gestualidade da interpretação musical*. Curitiba: Intersaberes. 2023.

## CAPÍTULO 11

# **FESTA LITERÁRIA COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA ANTIRRACISTA: RELATO DE EXPERIÊNCIA NO ENSINO FUNDAMENTAL**

*Jonas Henrique Almeida da Silva*

*Helena Yara Graça Nascimento de Araújo Gomes*

**Doi: 10.48209/978-65-5417-413-B**

### **Introdução**

A prática pedagógica de combate ao racismo na educação básica é um desafio constante nas escolas brasileiras, especialmente nas instituições públicas, onde as desigualdades raciais se manifestam de maneira profunda e estrutural. Nesse contexto, a promoção de uma educação antirracista tem se mostrado uma estratégia eficaz para criar ambientes escolares mais inclusivos e justos. A Festa Literária, realizada com alunos do primeiro segmento do Ensino Fundamental de uma escola pública na zona norte do Rio de Janeiro, teve como temática a construção de uma escola antirracista, buscando fomentar uma reflexão crítica sobre a diversidade racial, promover a identificação dos estudantes com a cultura negra e incentivar a expressão de seus sentimentos e pensamentos a partir da literatura e da arte.

Este relato de experiência visa descrever o desenvolvimento da Festa Literária, refletir sobre as práticas pedagógicas realizadas e analisar os resul-

tados dessa intervenção. Além disso, busca-se discutir as contribuições da literatura e das práticas culturais para a formação de cidadãos conscientes e críticos sobre as questões raciais. Como enfatiza Ribeiro (2019), “educar é também aprender a reconhecer o racismo nas suas mais diversas formas e combatê-lo com todas as ferramentas possíveis”.

## **Desenvolvimento**

A Festa Literária “Por uma Escola Antirracista” foi planejada como uma série de atividades que envolviam leitura, debates, produções artísticas e apresentações culturais. O projeto teve como objetivo não apenas promover a leitura de obras que tratam do tema racial, mas também estimular os alunos a se expressarem artisticamente sobre o tema do racismo e da igualdade racial.

### **1. Preparação e leitura dos livros:**

A escolha dos livros para a atividade foi cuidadosamente planejada para que as obras dialogassem diretamente com a temática do racismo, oferecendo aos alunos um repertório literário capaz de estimular a reflexão crítica. Entre os livros selecionados para os alunos do primeiro ao quinto ano estavam Cores de Pijama de Ana Maria Machado, O Cabelo de Lelê de Valéria Mello, De passinho em passinho - Um livro para dançar e sonhar de Otávio Júnior, Os tesouros de Monifa de Sonia Rosa, Meu crespo é de rainha de Bell Hooks e Amoras de Emicida, que trazem, de forma lúdica e acessível, discussões sobre a cor da pele e as implicações do racismo na vida das crianças.

O livro Amoras é uma obra visual e poética que, por meio da narrativa de Emicida e das ilustrações de Aldo Luiz, apresenta uma reflexão sobre a valorização da autoestima e da identidade negra. A leitura de Amoras foi fundamental para os alunos se reconhecerem e se valorizarem enquanto crianças negras, reforçando a ideia de que suas histórias e suas culturas são importantes e merecem ser celebradas. Durante a leitura, foram realizadas rodas de conversa, onde os alunos puderam discutir as mensagens presentes no livro, como a importância do amor próprio e da resistência diante do preconceito.

A mediação da leitura foi feita de forma cuidadosa, estimulando os alunos a se expressarem sobre como se sentiam ao ler sobre personagens negros que se orgulham de sua cor e cultura. Como Ribeiro (2019) afirma, “é essencial que crianças negras se vejam nas histórias que leem, pois isso fortalece seu senso de pertencimento e identidade”. As reflexões geradas pela obra foram fundamentais para que os alunos começassem a compreender o racismo como uma estrutura social e como a valorização de sua cultura e história pode ser uma ferramenta poderosa de resistência.

As turmas de terceiro ano puderam desfrutar da leitura de *Os tesouros de Monifa*, onde puderam fazer uma leitura coletiva, onde os alunos que possuíam maior fluência em leitura auxiliaram os com mais dificuldades. Após a leitura, em roda de conversa, surgiram diversos questionamentos por parte dos alunos para entenderem melhor como havia sido o triste período da escravidão, pois o livro traz a história de Monifa, uma mulher africana que foi arrancada de sua terra e escravizada. Sem perder a esperança, deixou cartas para que suas gerações futuras tivessem a herança cultural de sua amada África. Durante a conversa, muitos relatos surgiram dos alunos: sobre os membros e histórias de suas famílias, suas opiniões sobre a escravidão. Foi momento de grande reflexão, pois os alunos puderam se colocar no lugar da personagem e refletir.

Durantes as rodas de conversas em roda de leitura desde a primeira obra apresentada, e ao conversar com o racismo e suas características, surgiram também muitas falas de crianças negras que recebiam apelidos pejorativos em função de seus cabelos cacheados e crespos. Após reflexão docente sobre o que foi trazido pelos alunos, foi apresentado livro de Bell Hooks, o lindo poema *Meu crespo é de rainha*. Os alunos ficaram encantados com o poema e as ilustrações. Foi possível desenvolver com os alunos um diálogo empoderador sobre a importância do amor-próprio, sobre quanta história e luta estão por trás de cada cacho e quanto o cabelo, em suas mais diversas texturas deve ser motivo de orgulho e aceitação, assim também como aspecto importante na formação de sua identidade. Através da conversa sobre os diferentes tipos de cabelo, foi possível

despertar nos alunos o questionamento sobre como eles gostariam de atuar no mundo. Citando Freire (1996), o docente necessita relacionar as experiências sociais dos discentes e fomentar o despertar da curiosidade crítica e insatisfeita sobre a realidade. Os alunos puderam também desenvolver a criatividade através de atividades artística, onde eles poderiam criar seus personagens ou representar a si mesmos com cabelos cacheados e crespos. Materiais diversos estiveram à disposição dos alunos para poderem criarem e se empoderarem do poema de forma concreta. Foi interessante observar o processo de criação de cada aluno, desenhando penteados, *blackpowers*, tiaras e turbantes envoltos em cabeleiras volumosas e vibrantes.

Ao pensar coletivamente com os alunos sobre qual obra e que de forma ela poderia ser apresentada, Os tesouros de Monifa foi a escolhida para ser apresentar em formato de encenação. A maneira como seria encenada também foi pensada pelos alunos, que escolheram o figurino e os materiais cenográficos que deveriam fazer parte da apresentação. Uma aluna foi escolhida para ser a narradora da história, enquanto outras três alunas foram votadas para fazerem as demais personagens e assim seguiram os ensaios, mediados pelos alunos.

Já para os alunos do sexto ano a proposta é descrever e analisar a implementação da prática pedagógica do *slam*. A proposta buscou promover a expressão oral e escrita dos estudantes, além de estimular o protagonismo juvenil e a reflexão crítica sobre temas sociais e culturais através da prática do *slam*. A escolha dessa metodologia se alinha ao princípio da pedagogia freiriana, que acredita na educação como um processo dialógico e transformador, onde a experiência e a vivência do aluno devem ser valorizadas. A proposta, portanto, se fundamenta no entendimento de que a arte pode ser um meio eficaz de ampliar o repertório dos alunos e criar um espaço pedagógico de troca e expressão, como também afirma Paulo Freire (1996) ao destacar que “ensinar exige respeito à liberdade do aluno, seu direito de expressar-se e ser ouvido”.

Com isso, este relato se propõe a discutir o impacto da prática do *slam* nas habilidades de comunicação e expressão dos alunos, seus efeitos sobre o

desenvolvimento pessoal e social dos estudantes, bem como as implicações dessa prática no ambiente escolar.

O desenvolvimento pedagógico de *slam* iniciou com uma introdução teórica e prática à proposta, onde os alunos tiveram contato com o conceito do *slam*, sua origem e sua relação com movimentos sociais e culturais. O *slam*, como movimento de poesia performática, possui uma rica história, especialmente nos Estados Unidos, onde surgiu nos anos 1980, nas comunidades afro-americanas de Chicago. Lá, ele se estabeleceu como uma forma de resistência cultural e uma plataforma para que vozes marginalizadas fossem ouvidas. Ao explorar a história do *slam* com os alunos, enfatizamos a relação entre arte, resistência e expressão política, estabelecendo um vínculo com as experiências e desafios vivenciados pelos próprios estudantes, muitos dos quais pertencem a comunidades periféricas e estão expostos a realidades sociais complexas. Esse vínculo entre a prática cultural e a realidade local foi fundamental para garantir a relevância da atividade e o envolvimento dos estudantes.

Em seguida, os alunos foram convidados a escrever suas próprias poesias, com a liberdade de escolherem os temas que mais os tocavam. Embora o foco inicial tenha sido na escrita criativa, a proposta foi também trabalhar com a performance oral, um dos elementos mais característicos do *slam*. Como bem coloca Gallo (2011), “a arte, por meio da sua diversidade e riqueza de expressões, é capaz de interagir diretamente com o contexto e as vivências dos indivíduos, fazendo-se um veículo para a transformação das realidades sociais”.

A escrita das poesias seguiu um processo em que o professor atuou como facilitador, mediador e incentivador da expressão criativa dos alunos. Durante o desenvolvimento das poesias, foram realizados momentos de leitura em voz alta, debates em grupo sobre os temas abordados, e revisões coletivas. Isso permitiu que os alunos se auxiliassem mutuamente na construção dos textos, trocando ideias e aprendendo com os colegas. Além disso, essa interação favoreceu o desenvolvimento de um espírito colaborativo e coletivo, essencial para que o ambiente de aprendizagem fosse inclusivo e respeitoso. O professor

também promoveu sessões de análise e discussão dos versos produzidos, sempre estimulando os alunos a refletirem sobre as escolhas de palavras, o uso de metáforas e imagens poéticas, e a relação entre a palavra e o público, aspecto fundamental para a performance no slam. Como bem enfatiza Souza (2015), “o ambiente educacional deve proporcionar espaços para a construção do saber, onde os alunos possam se expressar, questionar e, principalmente, desenvolver sua autonomia”.

O processo de ensaio foi essencial para que os alunos se familiarizassem com a performance do *slam*. A apresentação do *slam* envolve não apenas o conteúdo das poesias, mas também o modo como são entregues: a gestualidade, o ritmo da fala e a interação com o público. Dessa forma, a prática do *slam* também envolveu atividades de treinamento de voz, postura e presença de palco. Essas atividades foram realizadas de forma gradativa, com o professor estimulando os alunos a se soltarem, utilizando o corpo e a voz de maneira expressiva. A preparação para a Festa Literária permitiu que os alunos se sentissem mais confiantes para se expor publicamente e expressar suas ideias com clareza e empatia. Esse processo de ensaio também teve um impacto positivo no desenvolvimento da autoestima dos alunos, muitos dos quais, antes da atividade, demonstravam insegurança em relação à sua capacidade de se expressar em público.

Os alunos apresentaram suas poesias na Festa Literária no formato de microfone livre. O evento foi uma celebração da arte, do talento dos estudantes e, sobretudo, da importância da palavra como ferramenta de transformação social. Durante as apresentações, ficou evidente a evolução dos alunos, que, inicialmente receosos, mostraram grande confiança e envolvimento com a performance. Ao se expor na Festa Literária, muitos alunos experimentaram um empoderamento significativo, um fenômeno que ocorre quando a palavra e a voz se tornam instrumentos de visibilidade e resistência. Essa experiência confirma a tese de Freire (2002), de que “a educação é um processo de conscientização, que possibilita ao aluno a ação sobre o mundo e a transformação da realidade”.

## **2. Atividades artísticas e criativas:**

Após as leituras, os alunos foram convidados a expressar suas reflexões sobre as obras literárias por meio de atividades artísticas. Eles realizaram desenhos, pinturas e produções de vídeos curtos, nos quais se representaram como personagens das histórias lidas, com destaque para as imagens presentes no livro *Amoras*. O objetivo era fazer com que as crianças se vissem nas representações artísticas, valorizando suas características físicas e culturais.

Após a leitura “De passinho em passinho - Um livro para dançar e sonhar” foi estruturada uma vivência em três etapas principais: (1) introdução ao passinho e ao funk por meio da leitura do livro, (2) prática da dança com ênfase na execução dos passos e (3) a criação e apresentação de uma coreografia coletiva.

A introdução ao funk e ao passinho começou com a leitura “De passinho em passinho - Um livro para dançar e sonhar”. A obra, além de ser uma narrativa lúdica sobre os passos de dança, também contextualiza a cultura do funk nas favelas, abordando os aspectos sociais e históricos dessa manifestação cultural. A leitura foi realizada de forma interativa, onde os alunos puderam levantar questões sobre o significado dos passos e relacioná-los com as próprias vivências.

O momento da leitura foi enriquecido com discussões sobre a importância cultural do funk e a maneira como a dança do passinho é um meio de expressão, resistência e pertencimento para muitos jovens das periferias. Durante a leitura, os alunos puderam refletir sobre a marginalização do funk na sociedade e como essa arte se tornou uma forma de resistência contra as desigualdades sociais.

Além disso, promovemos uma reflexão sobre as dificuldades que muitos jovens enfrentam nas comunidades, como a falta de acesso a direitos básicos e a estigmatização das culturas periféricas. Como afirma Silva (2015), “o funk é mais do que um estilo de música ou dança, é uma linguagem que expressa as lutas e os sonhos das comunidades marginalizadas”.

A segunda fase das vivências foi dedicada ao ensino dos movimentos básicos da dança do passinho. Para isso, dividimos os alunos em grupos pequenos, o que possibilitou um acompanhamento mais individualizado dos movimentos. Os alunos começaram a aprender os passos mais simples, como o “passinho básico”, que envolve movimentações rápidas dos pés ao ritmo da música.

Durante esta etapa, incentivamos os alunos a experimentarem os passos de forma criativa. Embora a técnica fosse importante, a ênfase estava na expressão e na improvisação, características centrais da dança do passinho. O objetivo era que os alunos se sentissem à vontade para adicionar suas próprias variações aos movimentos, criando uma conexão pessoal com a dança.

A aula foi marcada pela alegria e pela colaboração. Portanto, utilizamos uma *playlist* com músicas de funk, começando com batidas mais lentas para facilitar o aprendizado, e progressivamente aumentou o ritmo conforme os alunos foram adquirindo confiança. A cada nova aula, os alunos se tornavam mais ágeis na execução dos movimentos e mais expressivos em sua dança.

Os alunos também foram desafiados a explorar a coordenação motora e o ritmo. Muitos dos alunos com dificuldades de concentração ou que inicialmente demonstraram timidez mostraram-se mais engajados com a proposta, o que pode ser atribuído ao fator de identificação com a música e a dança.

A última fase das vivências envolveu a criação de uma coreografia coletiva. Os alunos foram divididos em grupos, e cada grupo ficou responsável por criar uma sequência de passos que incorporassem os movimentos aprendidos. Com isso, incentivamos os alunos a improvisarem, permitindo que eles escolhessem os passos que mais gostavam e criando suas próprias variações.

A criação da coreografia teve como objetivo fortalecer o trabalho em equipe, a cooperação e a troca de ideias entre os alunos. Durante o processo, muitos alunos passaram a compartilhar seus próprios movimentos, gerando um ambiente de colaboração e respeito mútuo. Para eles, o projeto representou uma oportunidade de protagonismo, onde suas ideias foram ouvidas e respeitadas.

Após semanas de ensaio, os alunos realizaram uma apresentação para a comunidade escolar. A coreografia final foi uma combinação de movimentos tradicionais do passinho, criados pelos próprios alunos, e improvisações coletivas. A apresentação foi marcada por muita energia e entusiasmo, mostrando como o passinho pode ser uma forma de expressão genuína.

Durante as atividades preparatórias para a Festa Literária, aos alunos também foram apresentadas músicas do projeto Música Popular Brasileira Infantil Antirracista (MPBIA), que é um movimento artístico e musical que visa combater o racismo na infância, por meio de canções e oficinas. O projeto foi criado pelo professor e cantor Allan Pevirguladez. O objetivo é fortalecer a autoestima e a identidade das crianças, além de estabelecer relações saudáveis entre as diferentes raças. As músicas da MPBIA respeitam as origens e identidades das crianças. As músicas trabalhadas foram: “O meu cabelo é bem bonito”, “Qual é a cor da sua pele?” e “Nada nesse mundo me dá o direito”.

Essas músicas serviram como apoio para a compreensão dos alunos sobre a educação antirracista como um mecanismo importante para mudar a forma de educar e corrigir o cenário atual e foram utilizadas em atividades de dança e expressão corporal. O contato com essas canções possibilitou que os alunos se conectassem com a riqueza das tradições culturais negras e compreendessem a importância de manter viva essa herança. Portanto, durante as vivências ressaltamos que, como observa Ribeiro (2019), “ao ensinar as crianças a valorizar sua cultura, estamos também formando cidadãos conscientes e críticos das desigualdades e das injustiças sociais”.

### **3. Apresentação final:**

Na culminância do projeto, foi realizada uma apresentação pública da Festa Literária, onde os alunos puderam compartilhar suas produções artísticas e as aprendizagens adquiridas com a comunidade escolar. Essa apresentação incluiu uma exposição dos desenhos e das produções de cartazes, além de apresentações de dança e música inspiradas nas manifestações culturais afro-

-brasileiras e nas canções do MPBIA. O evento contou com a participação de professores, funcionários da escola e com a parceria do Sesc São João de Meriti que ofertou uma contação de história e uma oficina de turbantes, criando um ambiente de troca cultural e reflexão sobre o antirracismo.

O momento de exposição foi especialmente importante para a autoestima dos alunos, especialmente aqueles que se reconheciam nas representações negras. A experiência de ver suas produções valorizadas pela comunidade escolar foi um passo importante na construção de sua identidade e na promoção do protagonismo infantil.

## **Resultados e Discussão**

A Festa Literária teve um impacto profundo na escola, tanto nos alunos quanto na comunidade escolar. A atividade proporcionou uma oportunidade única para os alunos refletirem sobre o racismo e a diversidade, de uma forma lúdica e acessível, ao mesmo tempo em que os aproximou da cultura negra e fortaleceu sua autoestima.

Os resultados observados em sala de aula indicaram um aumento significativo na participação dos alunos durante as rodas de conversa, o que pode ser atribuído ao fato de que, pela primeira vez, eles estavam sendo convidados a discutir questões que impactam diretamente suas vidas. Alguns alunos negros relataram que se sentiram mais respeitados e valorizados ao verem suas histórias e culturas representadas nas leituras e nas atividades propostas.

Além disso, a realização de atividades artísticas possibilitou uma maior expressão dos sentimentos e pensamentos dos alunos sobre o tema do racismo. Através da dança e da música, os estudantes puderam vivenciar de maneira concreta as tradições culturais negras, experimentando as práticas culturais como uma forma de empoderamento.

Contudo, apesar dos avanços, ainda foi possível perceber que muitos alunos não tinham plena consciência das sutilezas do racismo estrutural, o que

sinaliza a necessidade de continuar desenvolvendo práticas pedagógicas que abordem essa temática de forma mais profunda. Conforme Ribeiro (2019), “o racismo não é apenas um preconceito individual, mas uma estrutura social que precisa ser desmontada por meio de políticas públicas e práticas educacionais antirracistas”.

## **Conclusão**

A Festa Literária realizada com a temática “Por uma escola antirracista” revelou-se uma prática pedagógica de grande importância na promoção da conscientização racial entre os alunos. Por meio da literatura e da arte, os alunos tiveram a oportunidade de refletir sobre o racismo, entender a importância da diversidade e se reconhecer nas representações culturais que a escola oferece.

Esse tipo de projeto é fundamental para a formação de uma geração mais consciente, empática e preparada para combater as desigualdades raciais. A educação antirracista não deve ser vista como uma ação pontual, mas como um compromisso contínuo que deve ser incorporado no currículo escolar de forma transversal, em todas as disciplinas e atividades. A abordagem de Ribeiro (2019) sobre a necessidade de “se tornar antirracista” se alinha à prática observada nesta experiência, onde os alunos, ao se envolverem com os temas abordados, também se tornaram agentes de mudança no processo de combate ao racismo.

Em suma, a Festa Literária contribuiu para o fortalecimento de uma escola mais inclusiva e antirracista, oferecendo aos alunos as ferramentas para refletir criticamente sobre sua identidade e o papel do racismo na sociedade, e proporcionando a eles um espaço para se expressarem e se empoderarem culturalmente.

## Referências

EMICIDA. **Amoras**. Ilustrações de Aldo Fabrini. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, A. M. A. **A educação que transforma: A construção de um novo olhar sobre a educação e o ensino**. Petrópolis: Vozes, 2002.

GALLO, F. **Arte na educação: Contributos para a prática pedagógica**. São Paulo: Editora do Brasil, 2011.

GOMES, L. A. A. **Literatura e identidade: a formação de leitores críticos no ensino fundamental**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2019.

HOOKS, B. **Meu crespô é de rainha**. São Paulo: Boitatá, 2018.

JÚNIOR, O. **De passinho em passinho: um livro para dançar e sonhar**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2021.

MACHADO, A. M. **Cores de Pijama**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2015.

MELLO, V. **O Cabelo de Lelê**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2017.

OLIVEIRA, S. R. **A arte como resistência: a educação e o protagonismo dos jovens negros**. Rio de Janeiro: Editora Pallas, 2018.

PEVIRGULADEZ, A. **Música Popular Brasileira Infantil Antirracista (MPBIA)**. Disponível em: [https://www.instagram.com/pevirguladez\\_/](https://www.instagram.com/pevirguladez_/). Acesso em: 24 out. 2024.

RIBEIRO, D. **O Pequeno Manual Antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ROSA, S. **Os tesouros de Monifa**. Ilustrações de Rosinha. 1. ed. São Paulo: Brinque-Book, 2009.

SANTOS, L. **A palavra que liberta: O slam como ferramenta pedagógica**. São Paulo: Editora Pedagógica, 2018.

SILVA, T. L. **Funk: Expressão de Resistência e Identidade.** Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2015.

SOUZA, M. de L. **O papel do professor na construção do saber e da identidade dos alunos.** São Paulo: PUC, 2015.

# **SOBRE OS ORGANIZADORES**

## **Liziany Müller**

Possui Bacharelado em Zootecnia (2004) e Licenciatura pelo Programa Especial de Graduação de Formação de Professores para a Educação Profissional (2011) ambas pela Universidade Federal de Santa Maria, Mestrado (2006) e Doutorado (2009) pelo Programa de Pós Graduação em Agronomia na Universidade Federal de Santa Maria, Pós-doutorado em Zootecnia no Programa de Pós Graduação em Zootecnia na Universidade Federal de Santa Maria (2011). Já atuou como: Professora e Orientadora do Curso de Especialização em Tecnologia de Informação e Comunicação da Universidade Aberta do Brasil/UFSM; Professora do Curso de Especialização em Agricultura Familiar Campesina e Educação do campo- Residência Agrária; Professora e Orientadora do PPGTER - Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede nível Mestrado da Universidade Federal de Santa Maria. Atualmente é coordenadora da Coordenadoria de Tecnologia Educacionais da Pró-reitoria de Graduação da UFSM; professora Associada III, responsável pelo Laboratório Mediações Sociais e Culturais - Departamento de Educação Agrícola e Extensão Rural - Centro de Ciências Rurais - Universidade Federal de Santa Maria; Professora e Coordenadora Adjunta do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Aberta do Brasil/UFSM; Professora Permanente no Programa de Pós-Graduação em Extensão Rural.

## **Lucianne Oliveira Monteiro Andrade**

Professora efetiva do Instituto Federal Goiano – Campus Ceres. Coordenadora da Pós-Graduação Lato Sensu em Ensino de Ciências da Natureza e Educação Matemática – ECNEM. Licenciada em Matemática – UFG. Especialista em Educação Matemática – UniEvangélica. Especialista em Educação de Jovens e Adultos - CEFET-MG. Mestre em Ciências – UFRRJ. Doutoranda em Educação - UNR-AR e pela UI - PY. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Etnomatemática e Cultura - GEPEC – UFF. Membro do Grupo de Pesquisa Educação em Fronteiras - EmF – UFF. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Sujeitos da EPT no IF Goiano e seus impactos - IF Goiano. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Língua, cultura e interação (LiCultIn) - Linha de Pesquisa Relações de gênero e raça e Ensino Crítico - IF Goiano. E-mail: [lucianne.andrade@ifgoiano.edu.br](mailto:lucianne.andrade@ifgoiano.edu.br)  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3243079818409002>

## **Ivanio Folmer**

Graduado em Geografia Licenciatura pela Universidade Federal de Santa Maria (2014). Mestre em Geografia pelo Programa de Pós Graduação em Geografia-PPGGEO/UFSM (2018). Doutor em Geografia-PPGGEO/UFSM (2022). Especialista em Coordenação Pedagógica - FCE - (2023). Participante de diversos projetos Ensino, Pesquisa e Extensão, com as temáticas de Educação no campo; Território; Sujeitos do Campo; Educação Ambiental; Gênero e sexualidade. É professor da Rede Estadual do RS na Área das Humanas - Componente Curricular: Geografia. Foi Tutor EAD no Curso Licenciatura em Educação do Campo UAB/UFSM 2018-2023. É professor Formador da Universidade de Caxias do Sul/PARFOR 2023. Especializando em Supervisão Escolar - FCE. Integrante do Grupo de Pesquisa Girassol - Grupo de Pesquisa em Agroecologia, Educação do Campo e Inovações Sociais - UFSM; Grupo de Pesquisa em Educação e TerritórioGPET - UFSM e Agricultura e Urbanização na América Latina - USP. É integrante da Academia Luso--Brasileira 140 de Letras do Rio Grande do Sul.

# **SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES**

## **Antonia de Jesus Sales**

Doutora em Estudos da Tradução (UFSC); docente de língua inglesa (IFCE - campus Acaraú).

E-mail: antonia\_saless@hotmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0619140274650159>

Orcid: <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0000-0003-1369-2539>

## **Auricélia Melo Feijão**

Graduada em Pedagogia pela Universidade Regional do Cariri-URCA.

E-mail: auricelia@fortes-cariri.com.br.

## **Daniela Gonçalves Oliveira**

Discente do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal Farroupilha - Campus Jaguarí, Docente de Educação Básica, Licenciada em Ciências Biológicas e Pedagogia.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3604970284910177>

E-mail: daniela.2023100190@aluno.iffar.edu.br

## **Emanuel da Costa Pereira**

Professor e Mestrando em Geografia no Centro de Ciências Universidade Federal do Ceará, Especialista em Cultura Indígena e Afro-brasileira. Pesquisador em Geografia Cultural e do Patrimônio; Paisagens Patrimoniais e Artes da América Latina; Carnaval latino-americano e Carnavais Surdos.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4805286062128240>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-6761-1868>

## **Helena Yara Graça Nascimento de Araújo Gomes**

Especialista em Psicomotricidade e Educação Especial. Licenciatura em Pedagogia. Licenciatura em Educação Física. Docente da rede pública do município do Rio de Janeiro. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6539292421342978>.

E-mail: helenayaragomes@gmail.com

## **Iago Francisco dos Santos Ferreira**

Graduando em Licenciatura em Ciências Biológicas.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2209534181681275>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0009-4085-651X>

E-mail: iago.0993336@discente.uemg.br

### **Jéssica Caroline Pessoa dos Santos**

Mestranda em Letras Neolatinas e professora substituta do SePLE (Setor de Português Língua Estrangeira) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0248516825759736>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9045-3924>

E-mail: [professorajessicacps@gmail.com](mailto:professorajessicacps@gmail.com).

### **Jonas Henrique Almeida da Silva**

Mestre em Educação. Especialista em Educação Física Escolar. Cursando especialização em Direitos Humanos, Saúde, Acessibilidade e Inclusão. Licenciatura Plena em Educação Física. Docente das redes públicas estadual e do município do Rio de Janeiro. Membro do Grupo de Pesquisa em Docência na Educação Física - GPDEF (UFRRJ).

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0277284687435007>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0102-2071>

E-mail: [professorjonashenrique@gmail.com](mailto:professorjonashenrique@gmail.com)

### **Luiz de Souza Porto Coêlho**

Mestrando no Programa de Pós-graduação em Ensino de Humanidades (PPGEH/IFES). Licenciado e Bacharel em História pela Universidade Federal do Espírito Santo (2015). Professor de História na Secretaria de Estado de Educação do Espírito Santo (SEDU/ES) e na Secretaria Municipal de Educação de Vila Velha - ES (SEMED/VV).

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7444561198599220>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0009-4796-015X>

E-mail: [porto.coelho@outlook.com](mailto:porto.coelho@outlook.com)

### **Maria Clailta Machado da Silva**

Discente do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal Farroupilha - Campus Jaguarí, Licenciada em Matemática, Bacharel em Direito.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7966526530055656>.

E-mail: [maria.2023100252@aluno.iffar.edu.br](mailto:maria.2023100252@aluno.iffar.edu.br)

### **Maicon Lemos Sathler**

Mestre em Geografia pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) e professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá (Ifap).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7007618347123782>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1804-2148>

E-mail: [maicon.sathler@ifap.edu.br](mailto:maicon.sathler@ifap.edu.br)

### **Paulo Víctor Flores de Barros**

Graduando em Licenciatura em Química.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9663010218325792>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0005-8594-0281>

E-mail: paulo.0993276@discente.uemg.br

### **Reginaldo Pinho de Abreu**

Professor do EJAII na Unidade Integrada Municipal José Belmiro de Paiva em Caxias-MA, lecionando as disciplinas História, Filosofia e Ensino Religioso, Licenciado em História e Ciências Sociais, Licenciando em Música, Bacharel em Direito, Mestre em Ciência Política, Pós-graduado em História, Direito Constitucional e Filosofia.

### **Taniamara Vizzotto Chaves**

Docente do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal Farroupilha – Campus Jaguarí, Doutora em Educação. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5956372151365815>

E-mail: taniamara.chaves@iffarroupilha.edu.br

### **Thais Faustino Bezerra**

Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Regional do Cariri-URCA. E-mail: cantinhodadislexia@gmail.com

### **Sidney Rodrigues**

Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes) e professor de Geografia junto à Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo (SEDU) e Secretaria Municipal de Educação do município de Viana – ES (SEMED).

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1982853648543369>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4777-1748>

E-mail: 1979.sid.rodrigues@gmail.com

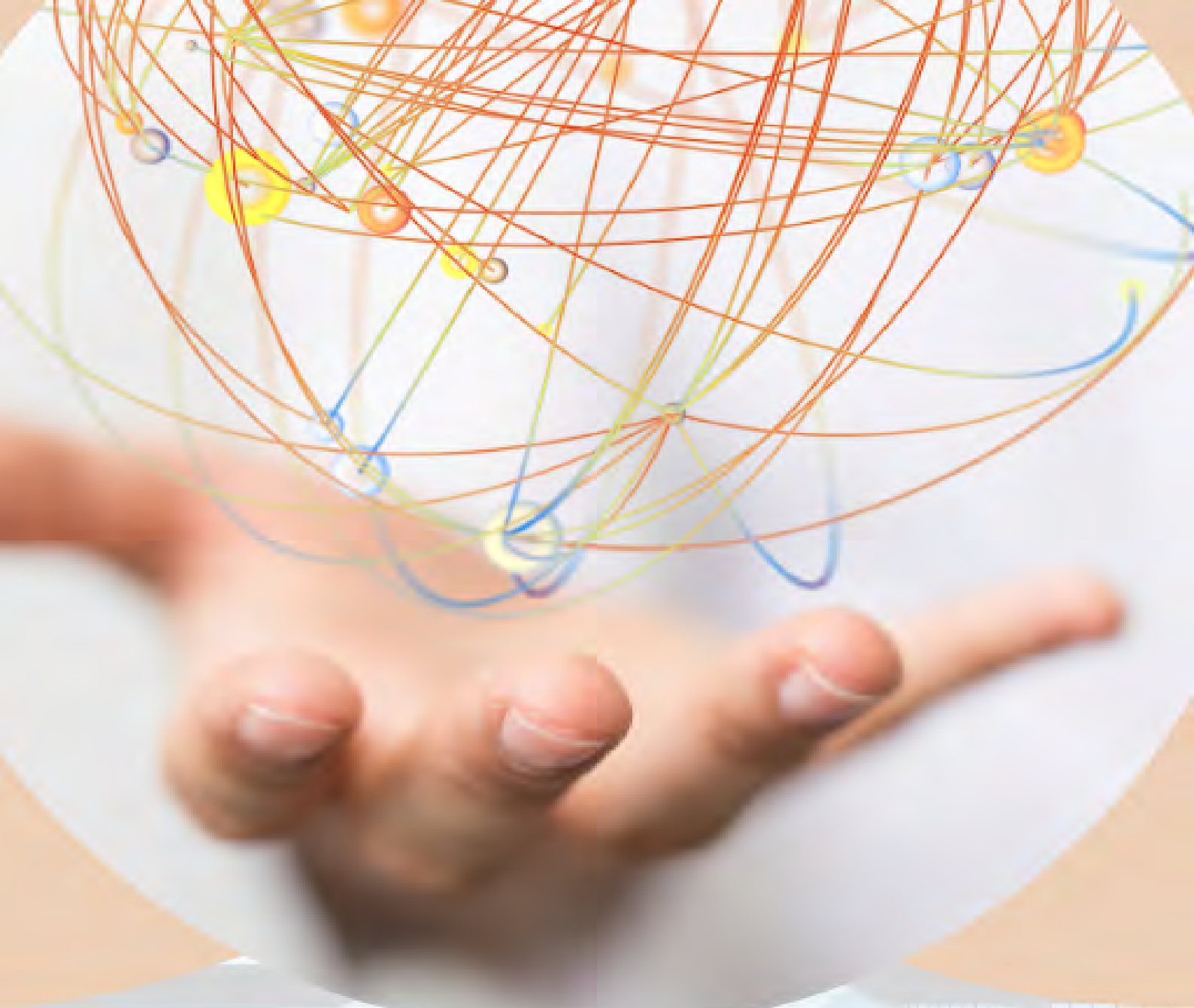
### **Wagner Breganholi**

É professor da rede municipal de Londrina-PR, atua como Coordenador Pedagógico. Formado em Pedagogia e Ciências Sociais e mestre em Sociologia pela Universidade Estadual de Londrina-PR.

E-mail: wagnnner@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0009-0007-4345-1337>

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7506507227625262>



# **REFLEXÕES E MEMÓRIAS DOCENTES E SUAS PRÁTICAS EDUCACIONAIS**

**EXPERIÊNCIAS EXITOSAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA AO  
ENSINO SUPERIOR**

**Vol III**

[www.arcoeditores.com](http://www.arcoeditores.com)  
[contato@arcoeditores.com](mailto:contato@arcoeditores.com)  
(55)99723-4952

**A R C O**  
EDITORES ● ● ●