

# Revista **CENÁRIOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

**ANO: 2025  
VOL. 4**



A HISTÓRIA DA TABELA PERIÓDICA COMO RECURSO DIDÁTICO: ENSINANDO QUÍMICA COM NARRATIVAS

DOI - 10.5281/zenodo.16955965

Ana Paula Salatine Servilha, Laura Carolina Silva Soares, Denise Fernandes de Mello, Alexandre de Oliveira Legendre - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Bauru, SP, Brasil

01

RELAÇÃO ENTRE A BNCC E O ENEM: ANÁLISE DAS HABILIDADES EM QUESTÕES DE FÍSICA

DOI: 10.5281/zenodo.16955944

Maria Lara Simões Lozovoi, Jair Lopes Junior - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Bauru-SP, Brasil

12

EDUCAÇÃO FINANCEIRA PARA A CIDADANIA: UM CADERNO DIDÁTICO SOB A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA CRÍTICA

DOI - 10.5281/zenodo.16955972

Angélica das Graças Saraiva Souza Ferreira, Marli Duffles Moreira Donato - Universidade Federal de Viçosa (UFV), Viçosa-MG, Brasil

32

PRINCÍPIOS DO DUA: REVISÃO SISTEMÁTICA DOS TRABALHOS PUBLICADOS NOS ANAIS DO VIII CBE

DOI - 10.5281/zenodo.16956023

Denise Tose de Campos, Thaís Cristina Rodrigues Tezani - UNESP, Bauru-SP, Brasil

40

MUITO ALÉM DOS QUITUTES DE TIA NASTÁCIA: UM RELATO SOBRE AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS NA ESCOLA

DOI - 10.5281/zenodo.16956078

Fernando Teixeira Luiz, João Pedro Mosqueira de Campos, Isabela de Mello, Gabriel Felipe Cesário Miranda - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Assis-SP, Brasil

58

O CONSUMO E AS PRÁTICAS LIXO ZERO NOS CENTROS INTEGRADOS DE EDUCAÇÃO PÚBLICA

DOI - 10.5281/zenodo.16956068

Alexandre Magno de Souza Almeida. - Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói-RJ, Brasil.

66

REGISTRO E OBSERVAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPERIÊNCIAS NA PRAÇA DA REPÚBLICA EM SÃO PAULO

DOI - 10.5281/zenodo.16956063

Marilya Mariany Carnaval - Instituto Federal do Tocantins, Palmas-TO, Brasil

73

LEITURA LITERÁRIA: UMA RODA DE LEITURA E CONVERSA EM CONTEXTO REMOTO NO ENSINO FUNDAMENTAL II

DOI - 10.5281/zenodo.16956049

Marcineli de Brito Souza, Marta de Faria e Cunha Monteiro - Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Manaus, AM, Brasil

80

RELATO DE EXPERIÊNCIAS: CONCEPÇÕES DE LIMPO E SUJO PARA CRIANÇAS DA PRÉ-ESCOLA

DOI - 10.5281/zenodo.16956032

Ana Paula dos Santos Bandeira, Márcia de Melo Dórea, Denise Ana Augusta dos Santos Oliveira - Universidade do Grande Rio- Unigranrio-Afya, Duque de Caxias-RJ

92

JOGO “MISSÃO PROTEÇÃO”: EDUCAÇÃO SEXUAL COM BASE NO DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM

DOI - 10.5281/zenodo.16956095

Maria Clara Monge Martinhão, Eliana Marques Zanata - Universidade Estadual de São Paulo (Unesp), Bauru-SP, Brasil

100

PRODUTOS EDUCACIONAIS: FORMAÇÃO CONTINUADA “A ARTE DE CRIAR APLICATIVOS COM O APP INVENTOR E MANUAL INTERATIVO”

DOI - 10.5281/zenodo.16956115

Claudia Fernanda de Carvalho Batista, Maria Beatriz Dias da Silva Maia Porto - Universidade do Estado do Rio de Janeiro

112

A RETEXTUALIZAÇÃO DE CONTOS TRADICIONAIS PARA VIDEOANIMAÇÃO

DOI - 10.5281/zenodo.16956118

Laura Mendes Claro - Universidade Federal de Lavras (UFLA)

122

A IMPORTÂNCIA DE UMA ABORDAGEM CRÍTICA NO ENSINO DE LITERATURA: UMA VISÃO ANALÍTICA DO LIVRO DIDÁTICO

DOI - 10.5281/zenodo.16956125

Thuanny de Fátima Nascimento Santos, Patrícia Pedrosa Botelho Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais, Juiz de Fora - MG, Brasil

132

RELATORIA AFETIVA PARA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO- RACIAIS: ESCRIVIVÊNCIA DOCENTE EM DIÁLOGO COM O ENSINO E A PESQUISA

DOI - 10.5281/zenodo.17363013

Giselle da Silva Santos, Profª Drª Jonê Carla Baião Programa de Pós-graduação de Ensino em Educação Básica - PPGEB/ CAP-UERJ

149

# A HISTÓRIA DA TABELA PERIÓDICA COMO RECURSO DIDÁTICO: ENSINANDO QUÍMICA COM NARRATIVAS

THE HISTORY OF THE PERIODIC TABLE AS A TEACHING RESOURCE: TEACHING CHEMISTRY  
WITH NARRATIVES

Ana Paula Salatine Servilha<sup>1</sup>

Laura Carolina Silva Soares<sup>2</sup>

Denise Fernandes de Mello<sup>3</sup>

Alexandre de Oliveira Legendre<sup>4</sup>

Universidade Estadual Paulista (Unesp), Bauru, SP, Brasil

DOI - **10.5281/zenodo.16955965**

## RESUMO

Este artigo discute o uso da história da Tabela Periódica como recurso didático no ensino de química, com ênfase na utilização de narrativas históricas como estratégia pedagógica. Através de uma revisão bibliográfica, são abordados os principais marcos da evolução da Tabela Periódica, desde as primeiras tentativas de classificação dos elementos até o modelo contemporâneo. Além disso, analisam-se as potencialidades das narrativas históricas para promover o engajamento dos estudantes, a contextualização do conhecimento e o desenvolvimento do pensamento crítico. O texto também apresenta exemplos práticos de aplicação em sala de aula, como dramatizações e atividades investigativas. Conclui-se que a abordagem histórica-narrativa contribui para um ensino mais significativo e interdisciplinar, humanizando a ciência e aproximando os alunos de sua construção. Recomenda-se o incentivo à formação docente continuada e à produção de materiais que integrem história e ciência no processo de ensino-aprendizagem.

**Palavras-chave:** Tabela Periódica. Ensino de Química. História da Ciência. Narrativas. Estratégias Didáticas.

1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências, campus Bauru. ORCID id: 0009-0001-3359-3864; E-mail: ana.salatine@unesp.br

2 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências, campus Bauru. ORCID id: 0009-0007-8030-2365 E-mail: laura.carolina@unesp.br

3 Docente do Departamento de Física e Meteorologia, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências, campus Bauru. Doutora em Física. Orientadora credenciada junto ao Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica. ORCID id: 0000-0003-2904-8596 E-mail: denise.f.mello@unesp.br

4 Docente do Departamento de Química, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências, campus Bauru. Orientador credenciado junto ao Programa de Pós-Graduação em Docência para Educação Básica. Doutor em Química. Membro do grupo de pesquisa "RIPEQ". ORCID id: 0000-0002-2794-5763 E-mail: alexandre.legendre@unesp.br

### ABSTRACT

This article discusses the use of the history of the Periodic Table as a didactic resource in chemistry education, emphasizing the application of historical narratives as a pedagogical strategy. Through a literature review, it explores the key milestones in the development of the Periodic Table, from early attempts at classification to the modern model. It also analyzes the potential of historical narratives to enhance student engagement, contextualize scientific content, and foster critical thinking. Practical classroom applications are presented, such as dramatizations and investigative activities. The study concludes that a historical-narrative approach contributes to more meaningful and interdisciplinary science education, humanizing scientific knowledge and bringing students closer to its development. Continued teacher training and the production of educational materials that integrate science and history are recommended.

**Keywords:** Periodic Table. Chemistry Teaching. History of Science. Narratives. Teaching Strategies.

### INTRODUÇÃO

A Tabela Periódica dos Elementos Químicos, um dos ícones mais emblemáticos da ciência, é muito mais do que um arranjo sistemático de elementos ou uma lista de átomos — ela é uma ferramenta essencial para entender o Universo. Representando séculos de descobertas, erros, correções e colaborações científicas, sua elaboração foi uma das maiores conquistas das Ciências e tem grande importância em várias áreas do conhecimento, como Química, Física, Biologia e Astronomia. Com ela, os cientistas conseguem prever propriedades da matéria e realizar descobertas importantes, como novos materiais e aplicações na medicina e no espaço (Leite, 2019).

Ao longo da história, diversas tentativas foram feitas para organizar os elementos químicos de forma lógica, até que, no século XIX, o químico russo Dmitri Mendeleev propôs um modelo que viria a se consolidar como o mais aceito, baseando-se em propriedades periódicas dos elementos. No entanto, sua construção não foi um ato isolado, e sim um processo que se entrelaça com o contexto histórico, social e científico da época. A Tabela Periódica, como conhecemos hoje, é fruto de múltiplas contribuições, revisões e debates que revelam a natureza dinâmica do conhecimento científico. Dessa forma, sua história pode se transformar em uma ferramenta valiosa para o ensino de Química, aproximando o aluno do conhecimento de forma mais humanizada e contextualizada.

Além de favorecer o interesse e a curiosidade dos alunos, o ensino com base em narrativas permite compreender a ciência como uma atividade em constante construção, marcada por tentativas, erros e reformulações. Isso contrasta com a abordagem tradicional, que muitas vezes apresenta a ciência como um corpo fechado e inquestionável de verdades. Compreender o percurso histórico da organização dos elementos possibilita aos estudantes desenvolver uma visão crítica sobre o processo de construção do saber científico.

Diversos estudos apontam que o ensino de Química ainda enfrenta desafios relacionados à abstração dos conceitos, à linguagem técnico-científica e à desconexão com a realidade dos alunos. Nesse sentido, estratégias que contextualizam o conteúdo e promovem o protagonismo discente são essenciais. O uso da história da ciência como recurso didático responde a essa demanda, oferecendo meios para que o estudante compreenda não apenas o “como”, mas também o “por que” dos fenômenos químicos e das classificações presentes na Tabela Periódica.

Narrativas que destacam disputas intelectuais, como as divergências entre Mendeleev e outros cientistas, a resistência inicial a determinadas ideias ou o reconhecimento tardio de certos elementos, mostram que o avanço científico está intimamente ligado aos contextos culturais, políticos e tecnológicos de cada época. Tais relatos enriquecem o ensino, estimulando o pensamento crítico e a compreensão de que o conhecimento não é neutro, mas condicionado por fatores diversos.

Sendo assim, este artigo propõe investigar o uso da história da ciência, especialmente a evolução da Tabela Periódica dos Elementos, como ferramenta pedagógica no ensino de Química, a partir do uso das narrativas. A ideia central é mostrar que conhecer as descobertas, os conflitos, as hipóteses e as contribuições de diferentes cientistas ao longo do tempo permite aos estudantes compreender a ciência como uma construção humana, marcada por desafios, erros e avanços. Ao utilizar narrativas históricas, como a vida e o trabalho de Dmitri Mendeleev, as primeiras tentativas de classificação dos elementos e o contexto científico da época, os docentes podem transformar o ensino da Tabela Periódica em uma experiência mais significativa, crítica e motivadora.

No entanto, na educação básica, o ensino da Tabela Periódica ainda é, com frequência, restrito à memorização de símbolos, nomes e números atômicos, o que pode torná-lo desinteressante e descontextualizado para os estudantes. Inserir a história da ciência nesse processo de aprendizagem permite apresentar a Química de forma mais próxima da realidade dos estudantes, despertando a curiosidade, promovendo o pensamento crítico e tornando o conteúdo mais compreensível e atraente.

Este trabalho tem como objetivo geral investigar e apresentar possibilidades didáticas para o ensino da Tabela Periódica por meio de abordagens baseadas na história da ciência. Como objetivos específicos, busca-se: resgatar os principais momentos históricos relacionados à construção da Tabela Periódica; analisar como a história da ciência pode contribuir para a compreensão de conceitos químicos; propor estratégias pedagógicas que integrem narrativas ao ensino da Tabela; e refletir sobre os benefícios dessa abordagem para a aprendizagem dos estudantes.

A proposta justifica-se pela necessidade de repensar práticas pedagógicas tradicionais, que frequentemente apresentam a ciência como um conhecimento pronto e distante. Ao incorporar narrativas históricas no ensino de Química, o docente contribui para uma aprendizagem mais humanizada, contextualizada e significativa, despertando o interesse dos estudantes pelo conhecimento científico e reforçando sua importância na compreensão do mundo em que vivemos.

Para isso, será realizada uma revisão bibliográfica sobre a evolução histórica da Tabela Periódica e sobre as abordagens pedagógicas que utilizam narrativas no ensino de ciências, destacando os benefícios e desafios dessa proposta.

A organização deste artigo seguiu uma ordem cronológica, conforme apresenta-

da na Figura 1, a qual foi elaborada com base em Santos (2022) e ilustra os principais marcos históricos relacionados ao desenvolvimento da Tabela Periódica dos Elementos.

**Figura1** - Fatos importantes na história da Tabela Periódica



**Fonte:** Santos, 2022, p.27.

## 2. DESENVOLVIMENTO

### 2.1 A evolução da Tabela Periódica

A busca por uma forma de organizar os elementos químicos iniciou-se ainda na Antiguidade, com os filósofos gregos especulando sobre a constituição da matéria. Contudo, foi somente com o avanço da ciência no século XVIII e XIX que os elementos começaram a ser descobertos e sistematizados. Antoine Lavoisier, por exemplo, em 1789, publicou uma lista com 33 elementos químicos, sendo um dos primeiros a tentar classificá-los com base em suas propriedades (ATKINS, 2011).

No século XIX, diversos cientistas propuseram arranjos diferentes. Entre eles, destacam-se Johann Döbereiner, com suas tríades (1817), Alexandre Chancourtois, com o parafuso telúrico (1862), John Newlands, com a Lei das Oitavas (1864), e Lothar Meyer, com gráficos de volumes atômicos. Contudo, foi Dmitri Mendeleev quem apresentou, em 1869, a versão mais próxima da atual, prevendo a existência de elementos ainda não descobertos, o que conferiu validade ao seu modelo (SCERRI, 2007).

A Tabela Periódica passou por diversas modificações até assumir a forma atual, incluindo a introdução da estrutura eletrônica dos átomos, a definição de número atômico por Henry Moseley em 1913, e a inclusão dos elementos transurânicos. Hoje, ela é organizada em grupos e períodos, refletindo as configurações eletrônicas dos átomos, o que permite prever propriedades químicas e físicas dos elementos (Brown *et al.*, 2014).

Essas transformações na Tabela refletem não apenas o progresso da Química, mas também o desenvolvimento de outras áreas científicas, como a Física Atômica e a Mecânica Quântica, que forneceram bases teóricas mais sólidas para a compreensão das propriedades dos elementos. Com o modelo atômico de Bohr e, posteriormen-

te, com a formulação da mecânica quântica por Schrödinger e Heisenberg, tornou-se possível explicar a distribuição eletrônica dos átomos e, com isso, compreender de maneira mais profunda os padrões periódicos observados na Tabela. Esses avanços consolidaram o modelo atual da Tabela Periódica como uma ferramenta indispensável para o ensino e a pesquisa científica.

A evolução da Tabela também revela a influência de fatores históricos e políticos no desenvolvimento da ciência. Durante a Guerra Fria, por exemplo, a corrida pela descoberta de novos elementos sintéticos foi intensificada pela rivalidade entre os blocos geopolíticos, especialmente entre os Estados Unidos e a União Soviética. A nomeação e classificação dos elementos transurânicos geraram debates e disputas simbólicas, evidenciando como a ciência pode estar entrelaçada a interesses nacionais, econômicos e culturais. Assim, o estudo da Tabela Periódica pode ser um ponto de partida para discutir com os alunos o papel da ciência em contextos históricos específicos.

Nos últimos anos, a Tabela Periódica continuou se expandindo com a confirmação de elementos super pesados, como o nihônio (Nh), moscóvio (Mc), tenessino (Ts) e oganessônio (Og), oficialmente reconhecidos pela IUPAC entre 2015 e 2016. A existência desses elementos, ainda pouco estudados devido à sua instabilidade e tempo de meia-vida extremamente curto, desafia os limites atuais do conhecimento químico e evidencia que a ciência está em constante movimento. Essas descobertas recentes oferecem oportunidades para que professores incentivem a curiosidade científica e discutam com os alunos temas atuais da pesquisa em Química, aproximando o conteúdo escolar das fronteiras da ciência contemporânea.

## **2.2 Narrativas históricas como estratégia pedagógica**

A Tabela Periódica não é apenas uma ferramenta classificatória; ela reflete o progresso do conhecimento científico sobre a matéria. Segundo Scerri (2012), sua construção está diretamente ligada ao desenvolvimento da teoria atômica e da mecânica quântica. Ao representar tendências periódicas e relações entre elementos, ela funciona como uma teoria empírica, baseada em observações sistemáticas e previsões testáveis.

A abordagem narrativa no ensino de ciências propõe a utilização de histórias reais ou fictícias para apresentar conceitos científicos. Segundo Martins (2006), as narrativas permitem que os estudantes compreendam o desenvolvimento da ciência como uma construção social, permeada por dúvidas, conflitos, contextos históricos e culturais. Assim, o ensino torna-se menos dogmático e mais investigativo.

Utilizar a história da Tabela Periódica como narrativa oferece ao professor a oportunidade de trabalhar conceitos químicos articulando-os com episódios históricos, como a previsão de elementos por Mendeleev, ou as disputas científicas da época. Essa estratégia pode despertar o interesse dos alunos, promover a compreensão dos conceitos e estimular o pensamento crítico (Oki; Moradillo, 2008).

Além disso, essa abordagem contribui para a valorização do trabalho científico e para a formação de uma visão mais ampla da ciência, não como um conjunto de verdades absolutas, mas como uma atividade humana dinâmica. Os Parâmetros Curriculares Nacionais já apontavam a importância de incluir a história da ciência no ensino, como forma de tornar o conteúdo mais contextualizado (Brasil, 1998).

### 2.3 Aplicações em sala de aula

Na prática pedagógica, diversos professores e pesquisadores têm desenvolvido propostas que integram a história da Tabela Periódica ao ensino de química. Uma dessas propostas consiste na criação de jogos e dramatizações baseadas em episódios históricos, como a disputa entre Mendeleev e Meyer, ou a descoberta do tecnécio, o primeiro elemento produzido artificialmente (Santos; Lima, 2019).

Outra possibilidade é a construção de linhas do tempo, nas quais os alunos pesquisam e apresentam os principais eventos que marcaram a evolução da Tabela Periódica, relacionando-os com os avanços científicos da época. Também se pode propor atividades de leitura e interpretação de textos históricos, promovendo debates e reflexões sobre a natureza da ciência.

Essas atividades exigem um planejamento cuidadoso por parte do professor, bem como a seleção de materiais didáticos adequados. No entanto, os benefícios relatados por pesquisas na área indicam que os estudantes demonstram maior interesse, compreensão e retenção dos conteúdos quando aprendem química por meio de narrativas (Nunes *et al.*, 2020).

Podemos levar em consideração o desenvolvimento de atividades de pesquisa a partir da análise das biografias de cientistas e químicos que contribuíram para a organização química dos elementos, pois elas oferecem uma compreensão mais ampla sobre o contexto histórico, social e científico em que esses profissionais atuaram. Ao conhecer suas trajetórias, os estudantes podem se inspirar e compreender melhor como o conhecimento científico é construído, além de valorizar a diversidade de contribuições que moldaram a ciência ao longo do tempo.

Romero e Cunha (2021) em seu trabalho menciona que “[...] História da Ciência é feita por seres humanos e se constitui em uma reconstrução de fatos e contribuições científicas que ocorrem, muitas vezes, em épocas distantes” (*apud* Martins, 2005, p. 314). A partir dessa citação, entendemos que a História da Ciência é feita por pessoas e depende do tempo e do contexto em que elas viveram. Por isso, é importante conhecer a vida e as contribuições dos cientistas. Assim, vamos começar estudando a biografia de alguns dos principais nomes que ajudaram a construir a Tabela Periódica, entendendo melhor suas descobertas e trajetórias.

Além disso, podemos utilizar a arte a nosso favor para visualizar os “desenhos” das organizações propostas. Com isso, a esquematização gráfica oferece uma dinâmica prática que facilita a compreensão do próprio raciocínio envolvido.

### 2.4 A construção do conhecimento científico

Ao explorar a história da Tabela Periódica, os estudantes entram em contato com o processo real de construção do conhecimento científico, que inclui hipóteses, experimentações, erros e reformulações. Segundo Chalmers (1993), a ciência não avança de maneira linear, mas sim por meio de revisões e mudanças paradigmáticas, como descrito por Kuhn em sua teoria das revoluções científicas.

Compreender que a ciência é uma atividade humana permeada por fatores sociais e culturais também ajuda os alunos a desenvolverem uma postura mais crítica

em relação à informação científica. Essa percepção é essencial em uma sociedade onde o acesso à informação é amplo, mas nem sempre confiável, exigindo do cidadão uma leitura mais criteriosa da ciência e de seus impactos.

Ao vivenciar o desenvolvimento da Tabela Periódica, os alunos percebem que a ciência não é feita por gênios solitários, mas por uma comunidade de cientistas que dialogam com ideias de seu tempo e enfrentam resistências e incertezas. Esse entendimento contribui para desconstruir a imagem de uma ciência exata e imutável, revelando sua natureza provisória e construída socialmente. Assim, os estudantes aprendem a valorizar o erro como parte do processo científico e passam a enxergar o conhecimento como algo em constante evolução, o que também os estimula a participar ativamente da produção e da análise crítica da informação científica.

## **2.5 A diversidade cultural e os contextos históricos**

Outro aspecto relevante é que a abordagem histórica permite reconhecer as contribuições de diferentes culturas para a construção da ciência. A ciência árabe, indiana, chinesa e africana contribuiu com conhecimentos que muitas vezes são invisibilizados na narrativa eurocêntrica tradicional. Segundo Silva e Ferreira (2019), é fundamental recuperar essas histórias para promover uma educação científica plural.

Esse reconhecimento de múltiplos protagonistas também torna a aprendizagem mais representativa e significativa para estudantes de diferentes contextos sociais e culturais, promovendo a equidade no ensino de ciências e contribuindo para o desenvolvimento de uma educação mais democrática.

Além disso, resgatar essas diferentes contribuições históricas permite aos estudantes perceber que a ciência não pertence a um único grupo ou cultura, mas é resultado de múltiplas interações ao longo da história. Essa abordagem fortalece a identidade cultural dos alunos e combate estereótipos sobre quem pode ser cientista. Trabalhar com exemplos de cientistas não europeus, mulheres e representantes de minorias contribui para ampliar horizontes e inspirações, promovendo um ensino mais inclusivo e que valoriza a diversidade como riqueza na produção do conhecimento científico.

## **2.6 Motivação e afetividade na aprendizagem**

O uso de narrativas desperta a curiosidade e estimula a afetividade no processo de aprendizagem. Para Vygotsky (2000), a emoção e a motivação estão intimamente ligadas à aprendizagem, influenciando o desenvolvimento cognitivo. Ao se identificar com histórias de cientistas e suas jornadas, os alunos vivenciam um processo mais humano e engajador.

Com maior engajamento emocional, os estudantes tendem a participar mais ativamente das aulas, colaborando, fazendo perguntas e estabelecendo conexões entre o conteúdo e suas próprias experiências. A afetividade, portanto, torna-se uma aliada do professor no processo de construção do conhecimento.

Esse aspecto emocional também favorece a construção de vínculos mais positivos com a disciplina, reduzindo a rejeição que muitos estudantes demonstram diante da Química. Ao perceberem que os conteúdos têm relação com histórias reais e com os desafios enfrentados por pessoas como eles, os alunos passam a ver a Química com

outros olhos, compreendendo sua relevância para a vida cotidiana e para o progresso da sociedade. Com isso, o processo de aprendizagem se torna mais prazeroso e efetivo, favorecendo o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais.

## **2.7 Recursos didáticos e tecnologias**

A aplicação das narrativas históricas pode ser enriquecida com o uso de recursos tecnológicos, como vídeos, podcasts, infográficos e plataformas digitais interativas. Segundo Moran (2015), a combinação entre metodologias ativas e tecnologias digitais favorece uma aprendizagem mais autônoma, colaborativa e conectada ao cotidiano dos estudantes.

O uso de tecnologias também facilita o trabalho com metodologias ativas, como a sala de aula invertida e o ensino híbrido, em que os alunos exploram os conteúdos antes ou fora da sala e utilizam o tempo de aula para discussões, atividades práticas e resolução de problemas.

Além disso, o uso de recursos digitais possibilita a criação de experiências imersivas, como simulações interativas de descobertas científicas, visitas virtuais a museus ou jogos educativos baseados em desafios históricos. Essas estratégias tornam o conteúdo mais acessível e dinâmico, contribuindo para que os estudantes desenvolvam autonomia na construção do saber. A combinação entre história da ciência e tecnologia ainda favorece a interdisciplinaridade, aproximando a Química de áreas como História, Filosofia, Linguagens e Tecnologias da Informação.

## **2.8 Formação de professores e desafios**

Apesar das inúmeras vantagens dessa abordagem, a sua implementação depende da formação adequada dos professores. Muitos docentes não tiveram contato com a história da ciência durante sua formação inicial. Segundo Abrahão (2021), a formação continuada é essencial para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras, especialmente aquelas que exigem articulação entre história, epistemologia e ciência.

Outro desafio é a disponibilidade de materiais didáticos que integrem adequadamente história e ciência. É necessário produzir e divulgar recursos que sirvam de apoio ao professor, além de incentivar a pesquisa e a troca de experiências entre educadores que já adotam práticas narrativas.

Nesse sentido, é fundamental investir em políticas públicas que incentivem a inserção da história da ciência nos currículos de formação inicial, bem como promover ações de formação continuada com base em experiências práticas, oficinas pedagógicas e redes de colaboração entre professores. Iniciativas como essas contribuem para que os docentes se sintam mais preparados e confiantes para inovar em sala de aula, superando práticas transmissivas e promovendo uma educação científica mais contextualizada e significativa para os estudantes.

## **3. CONCLUSÃO OU CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A história da Tabela Periódica oferece um campo fértil para a abordagem narrativa no ensino de química. Ao apresentar os conceitos por meio de histórias e perso-

nagens reais, é possível tornar o aprendizado mais atrativo, contextualizado e significativo para os estudantes. Essa estratégia, ao humanizar o conhecimento científico, aproxima os alunos da ciência e contribui para uma formação crítica e reflexiva.

Embora sua implementação em sala de aula demande esforço e preparo por parte dos docentes, os resultados apontam para uma melhora na compreensão dos conteúdos, além de promoverem uma visão mais ampla e realista da ciência. Assim, o uso da história da Tabela Periódica como recurso didático mostra-se uma prática promissora, que merece ser incentivada e aprofundada nos diferentes níveis de ensino.

Além disso, essa proposta permite a interdisciplinaridade, ao integrar conhecimentos da química, da história, da filosofia e da sociologia, promovendo uma formação mais completa e conectada com os desafios contemporâneos. A abordagem narrativa favorece também o desenvolvimento de competências e habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), como o pensamento crítico, a argumentação e a empatia.

Outro ponto relevante é que o uso de narrativas históricas pode colaborar para a desmistificação da figura do cientista como um gênio solitário, revelando o papel da colaboração, da persistência e do erro na construção do conhecimento. Isso contribui para aproximar os estudantes da prática científica, estimulando o interesse pelas ciências e a valorização da pesquisa.

É importante ressaltar que a formação docente continuada é fundamental para que os professores se sintam preparados para utilizar essas estratégias em sala de aula. A produção de materiais didáticos de qualidade, bem como o incentivo a projetos de ensino que incluam a história da ciência, são ações necessárias para consolidar essa prática.

Acrescenta-se ainda que o uso da história da Tabela Periódica no ensino possibilita uma abordagem mais inclusiva e representativa. Ao destacar cientistas de diferentes origens culturais e trajetórias pessoais diversas, os estudantes podem reconhecer-se nas figuras históricas e compreender a ciência como uma construção coletiva e diversa, rompendo com estereótipos ainda comuns no ensino tradicional.

Outro aspecto fundamental é a contribuição dessa abordagem para o desenvolvimento da alfabetização científica. Ao compreenderem o processo histórico e metodológico que levou à formulação da Tabela Periódica, os alunos passam a interpretar melhor os fundamentos da ciência e a distinguir o conhecimento científico de outras formas de saber. Essa competência é essencial para a formação de cidadãos críticos e preparados para a tomada de decisões informadas.

A inserção da arte, da literatura e das tecnologias digitais como aliadas na construção das narrativas históricas também potencializa os efeitos dessa prática pedagógica. O uso de vídeos, podcasts, linhas do tempo interativas e dramatizações facilita o engajamento e amplia as possibilidades de mediação didática, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico e envolvente.

Ademais, a abordagem histórica permite refletir sobre valores como empatia, ética e responsabilidade social ao evidenciar os dilemas enfrentados pelos cientistas e o impacto de suas descobertas na sociedade. Isso contribui para formar estudantes mais conscientes sobre o papel da ciência no mundo e sobre suas implicações sociais, políticas e ambientais.

Por fim, destaca-se a necessidade de mais estudos empíricos sobre os impactos do uso de narrativas históricas no ensino de química. Avaliar os efeitos dessa abordagem na aprendizagem dos alunos, na motivação e na construção de significados pode contribuir para o aprimoramento das práticas pedagógicas e para a consolidação de uma educação científica mais humanizada, contextualizada e transformadora.

## REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **Formação de professores e inovação no ensino de ciências**. Educação em Foco, Juiz de Fora, v. 26, n. 3, 2021.

ATKINS, Peter William. **Os elementos: uma exploração visual de todos os átomos conhecidos do universo**. São Paulo: Blucher, 2011.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio - Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

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

BROWN, Theodore L. et al. **Química: a ciência central**. 12. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2014.

CHALMERS, Alan Francis. **O que é ciência, afinal?** 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.

LEITE, Bruno S. **O Ano Internacional da Tabela Periódica e o Ensino de Química: das cartas ao digital**. Química Nova, v. 42, p. 702-710, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/qn/a/ySQYMgGNz8cnhzNshRnfwCF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 04 de maio. 2025.

MARTINS, Roberto de Andrade. Introdução. **A história das ciências e seus usos na educação**. In: SILVA, Cibelle Celestino (org.). *Estudos de história e filosofia das ciências: subsídios para aplicação no ensino*. São Paulo: Livraria da Física, 2006. p. xxi-xxxiv.

MORAN, José Manuel. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais significativa**. São Paulo: Papirus, 2015.

NUNES, Cláudia Fernandes; SILVA, Mariana de Souza; ARAÚJO, Ana Carolina. **História da ciência no ensino de química: uma revisão sistemática**. Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, v. 20, p. 217-242, 2020.

OKI, Maria da Conceição Marinho; MORADILLO, Edílson Fortuna. **O ensino de história da química: contribuindo para a compreensão da natureza da ciência**. *Ciência & Educação* (Bauru), v. 14, n. 1, p. 67-88, 2008.

ROMERO, Adriano Lopes; CUNHA, Marcia Borin da. **A pré-história da lei periódica dos elementos químicos na perspectiva de dois historiadores da química**. *Revista Valore*, [S. l.], v. 6, p. 1-13, 2021. DOI: 10.22408/reva6020217851-13. Disponível em: <https://revistavalore.emnuvens.com.br/valore/article/view/785>. Acesso em: 8 maio. 2025.

ROMERO, Ana Cristina; CUNHA, Maria Valéria. **História da ciência e ensino: um olhar sobre trajetórias e contextos**. Revista Brasileira de História da Ciência, Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, 2021.

SANTOS, Fernanda Rodrigues; LIMA, Márcio Ribeiro. **Dramatizações como recurso didático para o ensino da tabela periódica: uma experiência em sala de aula**. Ensino de Ciências e Tecnologia em Revista, v. 9, n. 1, p. 75-88, 2019.

SCERRI, Eric R. **The periodic table: its story and its significance**. Oxford: Oxford University Press, 2007.

SCERRI, Eric R. **A brief history of the periodic table**. Oxford: Oxford University Press, 2012.

SILVA, Fabiane Tavares da; FERREIRA, João Sérgio. **Pluralismo epistêmico no ensino de ciências**. Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, Belo Horizonte, v. 19, 2019.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

## RELAÇÃO ENTRE A BNCC E O ENEM: ANÁLISE DAS HABILIDADES EM QUESTÕES DE FÍSICA

THE RELATIONSHIP BETWEEN THE BNCC AND THE ENEM: ANALYSIS OF THE SKILLS ASSESSED  
IN PHYSICS QUESTIONS

Maria Lara Simões Lozovoi<sup>1</sup>

Jair Lopes Junior<sup>2</sup>

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Bauru-SP, Brasil

DOI: 10.5281/zenodo.16955944

### RESUMO

O trabalho tem como objetivo analisar a relação entre as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as questões de Física no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), buscando identificar a convergência entre as habilidades previstas no documento e as competências exigidas nas avaliações. A abordagem qualitativa adotada fundamenta-se na análise documental das provas do ENEM aplicadas entre 2018 e 2023, com ênfase na identificação de padrões temáticos e conceituais presentes nas questões de Física. O estudo examina a frequência com que habilidades específicas da BNCC são contempladas nas provas, bem como a forma como os conteúdos físicos são apresentados. Os resultados indicam que há uma correlação parcial entre o exame e as diretrizes curriculares, evidenciando competências relacionadas à interpretação de fenômenos e à resolução de problemas contextualizados. No entanto, algumas habilidades previstas na BNCC são pouco exploradas, sugerindo a necessidade de maior alinhamento entre as políticas educacionais e os instrumentos de avaliação. Conclui-se que o ENEM desempenha papel relevante na consolidação das diretrizes curriculares, mas ainda apresenta lacunas em relação à abrangência das habilidades estabelecidas, o que reforça a importância de ajustes nos processos de elaboração das provas para garantir uma avaliação mais representativa das competências previstas no currículo nacional.

**Palavras-chave:** Currículo, Avaliação, Ensino de Ciências, Competências

### ABSTRACT

This study aims to analyze the relationship between the guidelines of the Brazilian National Common Curricular Base (BNCC) and the Physics questions in the National High School Examination (ENEM), seeking to identify the convergence between the skills

<sup>1</sup> Doutoranda na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP/Campus Bauru). Mestre em Educação para Ciência. ORCID id: <https://orcid.org/0009-0001-2605-7238> E-mail: lara.lozovoi@unesp.br

<sup>2</sup> Docente do Departamento de Psicologia da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP/Campus Bauru) e docente colaborador junto ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT). Doutor em psicologia. ORCID id: <https://orcid.org/0000-0002-8918-3805> E-mail: jair.lopes-junior@unesp.br

outlined in the curriculum and the competencies assessed in the exam. The adopted qualitative approach is based on documentary analysis of ENEM exams applied between 2018 and 2023, with emphasis on identifying thematic and conceptual patterns present in the Physics questions. The study examines the frequency with which specific BNCC skills are addressed in the exam, as well as how physics content is presented. The results indicate a partial correlation between the exam and the curricular guidelines, highlighting competencies related to the interpretation of phenomena and the resolution of contextualized problems. However, some skills outlined in the BNCC are underrepresented, suggesting the need for greater alignment between educational policies and assessment instruments. It is concluded that ENEM plays a relevant role in consolidating curricular guidelines, but still presents gaps regarding the comprehensiveness of the established skills, reinforcing the importance of adjustments in the test design process to ensure a more representative assessment of the competencies set forth in the national curriculum.

**Keywords:** Curriculum, Assessment, Science Education, Competencies

## 1. INTRODUÇÃO

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) consolidou-se como um dos principais instrumentos de avaliação da Educação Básica no Brasil, influenciando tanto o acesso ao ensino superior quanto as práticas pedagógicas nas escolas. Nesse contexto, compreender como as questões do exame se relacionam com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017), é fundamental para avaliar sua coerência com as diretrizes educacionais e sua efetividade na mensuração das aprendizagens esperadas.

Este estudo tem como objetivo analisar a correspondência entre as questões de Física do ENEM e as habilidades previstas na BNCC, identificando quais competências são mais frequentemente avaliadas e de que forma os conteúdos abordados refletem as diretrizes curriculares. Além disso, busca-se identificar lacunas nessa relação, apontando possíveis descompassos entre a avaliação externa e as expectativas de aprendizagem do Ensino Médio.

A relevância desta investigação reside na necessidade de alinhar as avaliações nacionais às diretrizes curriculares, garantindo que os estudantes sejam preparados de forma adequada para os desafios acadêmicos e profissionais. Ao compreender a distribuição dos conteúdos de Física no exame, espera-se oferecer subsídios a professores e gestores educacionais na elaboração de estratégias de ensino mais eficazes e compatíveis com as exigências do ENEM.

A questão central que orienta esta pesquisa é: em que medida as questões de Física do ENEM, entre 2018 e 2023, estão alinhadas com as habilidades previstas na BNCC? Para respondê-la, foi realizada uma revisão narrativa e uma análise qualitativa das provas, com o intuito de investigar a frequência e a distribuição dos temas em

relação às habilidades estabelecidas pelo documento curricular. Estudos anteriores, como os de Marcom e Kleine (2020) e Silva e Souza (2020), destacam “a importância de examinar essa relação para compreender a efetividade do ENEM como um instrumento de avaliação das aprendizagens e competências previstas”.

Os resultados desta pesquisa poderão contribuir para o aprimoramento das práticas pedagógicas e para o desenvolvimento de políticas educacionais mais coerentes com as necessidades do Ensino Médio, promovendo um ensino de Física mais alinhado às diretrizes curriculares e às demandas avaliativas nacionais.

## **2. ASPECTOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS**

O currículo escolar orienta o que deve ser ensinado em uma escola ou rede de ensino, englobando desde os planos de aula até a visão política e social da comunidade. Sua construção vai além da simples organização de conteúdos, pois envolve diversos fatores, tais como:

- As teorias que fundamentam o conhecimento escolar e sua aplicação na prática pedagógica;
- As disputas culturais entre diferentes grupos, que refletem negociações entre perspectivas diversas;
- A seleção de conteúdos, influenciada por relações de poder que determinam o que será ensinado ou deixado de lado.

Dessa forma, o currículo não se limita a um conjunto de disciplinas, mas reflete concepções educacionais, dinâmicas culturais e decisões políticas envolvidas na educação. A BNCC estrutura a área de Ciências da Natureza de forma integrada, contemplando os componentes curriculares de Física, Química e Biologia sob uma lógica de competências e habilidades comuns. No entanto, a abordagem integrada não elimina a necessidade de reconhecer especificidades conceituais de cada componente, como no caso da Física, cujos objetos de conhecimento exigem articulações próprias com fenômenos naturais e modelos teóricos. Como observa Sacristán (2000), a organização curricular não pode negligenciar a estrutura epistemológica das disciplinas, sob pena de comprometer a formação conceitual dos estudantes.

De acordo com o documento do Ministério da Educação (MEC), “a construção curricular incorpora discussões sobre o conhecimento escolar, os métodos pedagógicos e as interações sociais que moldam o ensino e a aprendizagem” (Brasil, 2017).

Nos debates contemporâneos, tem-se ressaltado o impacto das relações de poder na escolha dos conteúdos. Assim, garantir propostas curriculares que promovam inclusão, diversidade e equidade torna-se essencial. No Brasil, a BNCC estabelece as diretrizes fundamentais e os direitos de aprendizagem para toda a Educação Básica, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Seu propósito é assegurar uma formação integral e de qualidade, organizando competências, habilidades e conteúdos que garantam uma educação equitativa para todos os estudantes.

A elaboração da BNCC teve início em 2015, contando com a participação de especialistas e uma ampla consulta pública, que reuniu mais de 12 milhões de contribuições, principalmente de professores. Após essa etapa, o MEC encaminhou o documento ao Conselho Nacional de Educação (CNE), que promoveu audiências públicas e revisões. Em 2017, foram aprovadas as diretrizes para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, seguidas pelo Ensino Médio em 2018. Com sua implementação prevista para ser concluída até 2020, a BNCC passou a orientar a aplicação das dez competências gerais, desafiando redes de ensino a adaptarem suas práticas e políticas educacionais.

A seleção das habilidades específicas para o componente curricular de Física requer atenção tanto aos objetos de conhecimento quanto às competências gerais da BNCC. Segundo Apple (2005), currículos nacionais tendem a promover uma padronização de saberes, o que pode limitar o desenvolvimento pleno das disciplinas mais abstratas, como a Física. Assim, é fundamental mapear como os objetos conceituais (ex: movimento, energia, eletricidade) se conectam com habilidades de ordem mais ampla (como resolução de problemas, argumentação e modelagem). Isso garante coerência entre a matriz curricular, a prática pedagógica e os instrumentos avaliativos, como o ENEM.

Para garantir uma análise alinhada aos princípios da pesquisa qualitativa, o estudo adota a abordagem da análise documental, compreendida como um método capaz de evidenciar regularidades em fontes institucionais, como as provas do ENEM. Segundo Bardin (2011), a análise de conteúdo permite “a decomposição de um corpus documental em categorias significativas que favoreçam a interpretação”. Dessa forma, as questões foram categorizadas conforme habilidades e objetos de conhecimento da BNCC, buscando compreender não apenas a frequência de ocorrência, mas também a coerência entre os itens e os objetivos educacionais normativos.

Dentre as habilidades indicadas na BNCC para as competências, a seguir, no Quadro 1, serão apresentadas aquelas, que no entender da autora, consideradas do campo de conhecimento de Física

**Quadro 1.** Habilidades da BNCC relacionadas ao componente curricular de Física

| <b>CÓDIGO</b>                 | <b>HABILIDADE BNCC</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|-------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| EM13CNT101<br>(Competência 1) | Analisar e representar, com ou sem o uso de dispositivos e de aplicativos digitais específicos, as transformações e conservações em sistemas que envolvam quantidade de matéria, de energia e de movimento para realizar previsões sobre seus comportamentos em situações cotidianas e em processos produtivos que priorizem o desenvolvimento sustentável, o uso consciente dos recursos naturais e a preservação da vida em todas as suas formas. |
| EM13CNT102<br>(Competência 1) | Realizar previsões, avaliar intervenções e/ou construir protótipos de sistemas térmicos que visem à sustentabilidade, considerando sua composição e os efeitos das variáveis termodinâmicas sobre seu funcionamento, considerando também o uso de tecnologias digitais que auxiliem no cálculo de estimativas e no apoio à construção dos protótipos.                                                                                               |

|                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|-------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| EM13CNT103<br>(Competência 1) | Utilizar o conhecimento sobre as radiações e suas origens para avaliar as potencialidades e os riscos de sua aplicação em equipamentos de uso cotidiano, na saúde, no ambiente, na indústria, na agricultura e na geração de energia elétrica.                                                                                                                                                                                                                           |
| EM13CNT106<br>(Competência 1) | Avaliar, com ou sem o uso de dispositivos e aplicativos digitais, tecnologias e possíveis soluções para as demandas que envolvem a geração, o transporte, a distribuição e o consumo de energia elétrica, considerando a disponibilidade de recursos, a eficiência energética, a relação custo/benefício, as características geográficas e ambientais, a produção de resíduos e os impactos socioambientais e culturais.                                                 |
| EM13CNT107<br>(Competência 1) | Realizar previsões qualitativas e quantitativas sobre o funcionamento de geradores, motores elétricos e seus componentes, bobinas, transformadores, pilhas, baterias e dispositivos eletrônicos, com base na análise dos processos de transformação e condução de energia envolvidos – com ou sem o uso de dispositivos e aplicativos digitais –, para propor ações que visem a sustentabilidade.                                                                        |
| EM13CNT201<br>(Competência 2) | Analisar e discutir modelos, teorias e leis propostos em diferentes épocas e culturas para comparar distintas explicações sobre o surgimento e a evolução da Vida, da Terra e do Universo com as teorias científicas aceitas atualmente.                                                                                                                                                                                                                                 |
| EM13CNT204<br>(Competência 2) | Elaborar explicações, previsões e cálculos a respeito dos movimentos de objetos na Terra, no Sistema Solar e no Universo com base na análise das interações gravitacionais, com ou sem o uso de dispositivos e aplicativos digitais (como softwares de simulação e de realidade virtual, entre outros).                                                                                                                                                                  |
| EM13CNT205<br>(Competência 2) | Interpretar resultados e realizar previsões sobre atividades experimentais, fenômenos naturais e processos tecnológicos, com base nas noções de probabilidade e incerteza, reconhecendo os limites explicativos das ciências.                                                                                                                                                                                                                                            |
| EM13CNT206<br>(Competência 2) | Analisar a evolução estelar associando-a aos modelos de origem e distribuição dos elementos químicos no Universo, compreendendo suas relações com as condições necessárias ao surgimento de sistemas solares e planetários, suas estruturas e composições e as possibilidades de existência de vida, utilizando representações e simulações, com ou sem o uso de dispositivos e aplicativos digitais (como softwares de simulação e de realidade virtual, entre outros). |
| EM13CNT301<br>(Competência 3) | Construir questões, elaborar hipóteses, previsões e estimativas, empregar instrumentos de medição e representar e interpretar modelos explicativos, dados e/ou resultados experimentais para construir, avaliar e justificar conclusões no enfrentamento de situações-problema sob uma perspectiva científica.                                                                                                                                                           |

|                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|-------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| EM13CNT302<br>(Competência 3) | Comunicar, para públicos variados, em diversos contextos, resultados de análises, pesquisas e/ou experimentos, elaborando e/ou interpretando textos, gráficos, tabelas, símbolos, códigos, sistemas de classificação e equações, por meio de diferentes linguagens, mídias, tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), de modo a participar e/ou promover debates em torno de temas científicos e/ou tecnológicos de relevância sociocultural e ambiental. |
| EM13CNT303<br>(Competência 3) | Interpretar textos de divulgação científica que tratem de temáticas das Ciências da Natureza, disponíveis em diferentes mídias, considerando a apresentação dos dados, tanto na forma de textos como em equações, gráficos e/ou tabelas, a consistência dos argumentos e a coerência das conclusões, visando construir estratégias de seleção de fontes confiáveis de informações.                                                                                       |
| EM13CNT304<br>(Competência 3) | Investigar e discutir o uso indevido de conhecimentos das Ciências da Natureza na justificativa de processos de discriminação, segregação e privação de direitos individuais e coletivos, em diferentes contextos sociais e históricos, para promover a equidade e o respeito à diversidade.                                                                                                                                                                             |
| EM13CNT305<br>(Competência 3) | Interpretar textos de divulgação científica que tratem de temáticas das Ciências da Natureza, disponíveis em diferentes mídias, considerando a apresentação dos dados, tanto na forma de textos como em equações, gráficos e/ou tabelas, a consistência dos argumentos e a coerência das conclusões, visando construir estratégias de seleção de fontes confiáveis de informações.                                                                                       |
| EM13CNT306<br>(Competência 3) | Avaliar os riscos envolvidos em atividades cotidianas, aplicando conhecimentos das Ciências da Natureza, para justificar o uso de equipamentos e recursos, bem como comportamentos de segurança, visando à integridade física, individual e coletiva, e socioambiental, podendo fazer uso de dispositivos e aplicativos digitais que viabilizem a estruturação de simulações de tais riscos.                                                                             |
| EM13CNT307<br>(Competência 3) | Analisar as propriedades dos materiais para avaliar a adequação de seu uso em diferentes aplicações (industriais, cotidianas, arquitetônicas ou tecnológicas) e/ou propor soluções seguras e sustentáveis considerando seu contexto local e cotidiano.                                                                                                                                                                                                                   |
| EM13CNT308<br>(Competência 3) | Investigar e analisar o funcionamento de equipamentos elétricos e/ou eletrônicos e sistemas de automação para compreender as tecnologias contemporâneas e avaliar seus impactos sociais, culturais e ambientais.                                                                                                                                                                                                                                                         |
| EM13CNT309<br>(Competência 3) | Analisar questões socioambientais, políticas e econômicas relativas à dependência do mundo atual em relação aos recursos não renováveis e discutir a necessidade de introdução de alternativas e novas tecnologias energéticas e de materiais, comparando diferentes tipos de motores e processos de produção de novos materiais.                                                                                                                                        |

**Fonte:** MEC<sup>1</sup>

A seleção das habilidades foi realizada com base em uma análise criteriosa dos conteúdos e objetos de conhecimento relacionados. O objetivo principal foi destacar aquelas que apresentam maior relação com os conceitos centrais da Física, garantindo que a investigação estivesse alinhada com os princípios fundamentais da disciplina. A relação completa das habilidades associadas a cada competência pode ser acessada e baixada diretamente no site do MEC.

O ENEM<sup>3</sup>, organizado pelo INEP, é aplicado anualmente e é composto por quatro provas objetivas e uma redação. No primeiro domingo, são avaliadas as áreas de Ciências Humanas, Linguagens e Redação, com um tempo total de 5 horas e 30 minutos. No segundo dia, os estudantes realizam as provas de Ciências da Natureza e Matemática, com duração de 5 horas. As questões são de múltipla escolha e frequentemente apresentam textos e elementos gráficos que exigem interpretação.

Este estudo adotou uma abordagem qualitativa, de natureza teórica e fundamentada em revisão bibliográfica, seguindo o modelo de revisão narrativa (Gil, 1993; Lüdke; André, 2005). O propósito foi mapear e identificar as principais temáticas de Física exploradas nas provas do ENEM ao longo dos anos, analisando suas tendências e recorrências.

Embora a pesquisa adote uma abordagem qualitativa, o uso de procedimentos quantitativos, como a contagem de frequências e a categorização por temas, é uma estratégia metodológica válida para organização e interpretação dos dados. Segundo Bardin (2011), a análise de conteúdo permite a “quantificação das ocorrências de categorias em um corpus textual, sem perder o vínculo com a interpretação qualitativa dos sentidos”. Nessa perspectiva, as frequências observadas das habilidades e áreas temáticas nas provas do ENEM não têm por objetivo generalizar estatisticamente, mas sim indicar padrões que favoreçam a compreensão crítica do alinhamento entre o exame e a BNCC.

De acordo com Minayo (2009), a utilização de elementos quantitativos na pesquisa qualitativa é admissível e até desejável quando contribui para a sistematização e organização de informações complexas. A autora destaca que a quantificação pode “dar visibilidade a regularidades”, desde que o foco interpretativo não se perca. Assim, a categorização das habilidades da BNCC e sua frequência nas questões de Física do ENEM constituem uma tipagem descritiva, cuja função é evidenciar recorrências e ausências no processo avaliativo, sem reduzir a análise a uma leitura estatística convencional.

Com o intuito de classificar e caracterizar os objetos de conhecimento das áreas temáticas da Física, foi elaborado o Quadro 2, apresentado a seguir. Os objetos de conhecimento foram retirados das próprias habilidades da BNCC e de questões do ENEM. Os conteúdos semelhantes foram agrupados em diferentes áreas temáticas da Física, intituladas pelos próprios autores dos documentos e publicações.

**Quadro 2.** Áreas temáticas e seus respectivos objetos de conhecimento

| ÁREA TEMÁTICA    | OBJETOS DE CONHECIMENTO                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Astronomia       | Observações astronômicas; telescópios; Teoria da Relatividade Geral; raios cósmicos e órbitas relativistas.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| Eletromagnetismo | Elétrica (densidade linear de carga; eletricidade; eletrodinâmica; bobina de Tesla; circuito elétrico; associação em série e paralelo; geradores; e motores elétricos); Magnetismo (interação magnética entre ímãs); Indução eletromagnética; motores elétricos; emissão de ondas eletromagnéticas; lei de Faraday; ressonância; princípio de funcionamento dos rádios; movimento de magnetos em tubos; geradores elétricos; Teoria Eletrofraca; corrente contínua; polaridade magnética e dínamo de bicicleta. |
| Geral            | Comunicação científica; tópicos contextualizados e história da ciência.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| Mecânica         | Hidroestática (superfície de líquidos, flutuação dos corpos e empuxo); centro de gravidade; movimento; conservação de energia mecânica; queda livre; cinemática; referenciais inerciais; pressão interna; Lei da Inércia; pêndulo; força de atrito; Leis de Newton; força de arrasto; plano inclinado; aerodinâmica e velocidade instantânea.                                                                                                                                                                   |
| Moderna          | Física quântica; aceleradores e detectores de partículas; efeito fotoelétrico; radiação; física de partículas; nanopartículas magnéticas e física nuclear.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| Ondulatória      | Instrumentos musicais e oscilações.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| Óptica           | Óptica geométrica; cores; lentes; visão humana; Lei de Malus                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| Termodinâmica    | Efeito estufa; Primeira Lei da Termodinâmica; Segunda Lei da Termodinâmica; calor; termometria e coeficiente de dilatação linear.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |

**Fonte:** autoria própria

O Quadro 2 foi validado em três eventos acadêmicos: VIII CBE<sup>4</sup> e XXVI SNEF<sup>5</sup>, onde foi utilizado como referência em diferentes trabalhos. Dessa forma, sua estrutura foi analisada por especialistas e aprovada por profissionais da área.

Os objetos de conhecimento foram agrupados por proximidade conceitual e relevância no ensino, garantindo uma visão estruturada dos temas. Embora outros possam se relacionar às áreas temáticas, não foram mencionados nos documentos. A análise abrangeu as provas do ENEM de 2018 a 2023, desde a implementação da BNCC até a edição mais recente disponível.

4 Título do trabalho: “A pesquisa acadêmica e o Enem como objetos de revisão narrativa no ensino de física”. Disponível em:

<https://www.even3.com.br/anais/viii-congresso-brasileiro-de-educacao-441033/>

5 Título do trabalho: “Análise das temáticas de física no Enem: Alinhamento Curricular e Produção Científica”. Sem divulgação dos anais, até o momento da escrita.

### 3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Essa seção é destinada aos resultados e discussões. Abaixo, na Tabela 1 se apresenta a quantidade de questões de física em cada prova do ENEM:

**Tabela 1.** Quantidade de questões por edição

|          | 2023 | 2022 | 2021 | 2020 | 2019 | 2018 | TOTAL |
|----------|------|------|------|------|------|------|-------|
| Questões | 15   | 13   | 15   | 16   | 13   | 15   | 87    |

**Fonte:** autoria própria

Foram examinadas 87 questões de Física do ENEM entre 2018 e 2023, sendo o ano de 2020 aquele com maior número de ocorrências. Cada questão foi categorizada conforme uma área temática previamente definida.

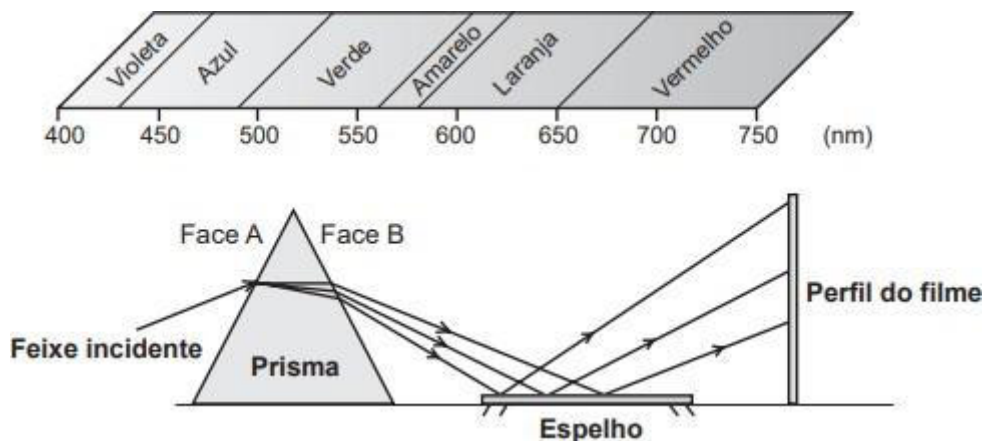
Esta parte do estudo teve como objetivo identificar os temas recorrentes nas provas do ENEM, em consonância com pesquisas já realizadas (Marcom; Kleine, 2020; Silva; Souza, 2020).

Observa-se, ao longo dos anos, uma redução no nível de dificuldade das questões, influenciada, em parte, pelos impactos da pandemia sobre a educação. Durante esse período, muitos estudantes enfrentaram desafios significativos no processo de aprendizagem, o que levou à adequação das avaliações a essa nova realidade.

As questões analisadas refletem a tendência do ENEM em manter certos padrões estruturais, frequentemente reutilizando habilidades similares com variações na formulação. Esse padrão revela uma abordagem que prioriza o reconhecimento de conceitos fundamentais em detrimento do aprofundamento conceitual. Observa-se os exemplos a seguir:

**Exemplo 1.** Retirado do caderno de 2018<sup>6</sup>

A figura representa um prisma óptico, constituído de um material transparente, cujo índice de refração é crescente com a frequência da luz que sobre ele incide. Um feixe luminoso, composto por luzes vermelha, azul e verde, incide na face A, emerge na face B e, após ser refletido por um espelho, incide num filme para fotografia colorida, revelando três pontos.



Observando os pontos luminosos revelados no filme, de baixo para cima, constata-se as seguintes cores:

- a) Vermelha, verde, azul.
- b) Verde, vermelha, azul.
- c) Azul, verde, vermelha.
- d) Verde, azul, vermelha.
- e) Azul, vermelha, verde.

Fonte: ENEM 2018

Para responder à questão sobre o prisma óptico, os estudantes devem compreender que a luz sofre dispersão devido ao índice de refração crescente com a frequência. A luz azul, de maior frequência, é mais desviada que a vermelha. Após a reflexão em um espelho, as cores se distribuem no filme fotográfico conforme a dispersão, com o vermelho mais próximo da origem e o azul mais distante.

A seguir está sendo apresentado um exemplo de uma questão sobre óptica da edição de 2021:

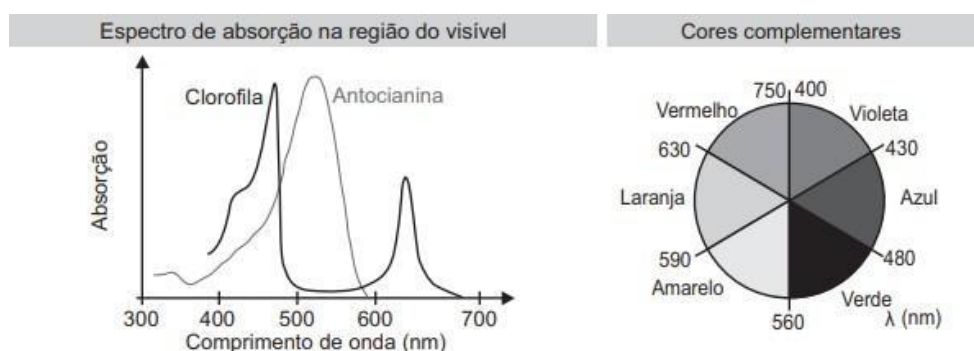
**Exemplo 2.** Retirado do caderno de 2021<sup>7</sup>

6 Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/provas/2018/2DIA\\_05\\_AMARELO\\_BAIXA.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2018/2DIA_05_AMARELO_BAIXA.pdf)

7 Disponível em: [https://download.inep.gov.br/enem/provas\\_e\\_gabaritos/2021\\_PV\\_impresso\\_D2\\_CD5](https://download.inep.gov.br/enem/provas_e_gabaritos/2021_PV_impresso_D2_CD5).

No outono, as folhas das árvores mudam de cor, de verde para tons de amarelo, castanho, laranja e vermelho. A cor verde das folhas deve-se ao pigmento clorofila. Nas plantas de folhas caducas, a produção de clorofila diminuiu e o tom verde desvanece, permitindo assim que outros pigmentos, como caroteno, de coloração amarelo-alaranjado, e a antocianina, de tons avermelhados, passem a dominar a tonalidade das folhas. A coloração observada se dá em função da interação desses pigmentos com a radiação solar.

Conforme apresentado no espectro de absorção, as moléculas de clorofila absorvem a radiação solar nas regiões do azul e do vermelho, assim a luz refletida pelas folhas tem a falta desses dois tons e as vemos na cor verde. Já as antocianinas absorvem a luz desde o azul até o verde. Nesse caso, a luz refletida pelas folhas que contém antocianinas aparece conforme as cores complementares, ou seja, vermelho-alaranjado.



Disponível em: <https://vidauniversoydemas.wordpress.com>. Acesso em: 6 dez. 2017 (adaptado).

Em qual faixa do espectro visível os carotenos absorvem majoritariamente?

- Entre o violeta e o azul.
- Entre o azul e o verde.
- Entre o verde e o amarelo.
- Entre o amarelo e o laranja.
- Entre o laranja e o vermelho

Fonte: ENEM 2021

Os estudantes devem analisar a tabela do espectro de absorção para identificar as cores absorvidas e refletidas pela clorofila. Comparando os comprimentos de onda, determinam que a luz verde é refletida, permitindo a escolha da opção correta.

Para último exemplo de comparação, será apresentado um exemplo da edição de 2023:

### Exemplo 3. Retirado do caderno de 2023<sup>8</sup>

pdf

8

Disponível em: [https://download.inep.gov.br/enem/provas\\_e\\_gabaritos/2021\\_PV\\_impresso\\_D2\\_CD5](https://download.inep.gov.br/enem/provas_e_gabaritos/2021_PV_impresso_D2_CD5).

Informações digitais - dados - são gravados em discos ópticos, como CD e DVD, na forma de cavidades microscópicas. A gravação e a leitura óptica dessas informações são realizadas por um laser (fonte de luz monocromática). Quanto menores as dimensões dessas cavidades, mais dados são armazenados na mesma área do disco. O fator limitante para a leitura de dados é o espalhamento da luz pelo efeito de difração, fenômeno que ocorre quando a luz atravessa um obstáculo com dimensões da ordem de seu comprimento de onda. Essa limitação motivou o desenvolvimento de lasers com emissão em menores comprimentos de onda, possibilitando armazenar e ler dados em cavidades cada vez menores.

Em qual região espectral se situa o comprimento de onda do laser que otimiza o armazenamento e a leitura de dados em discos de uma mesma área?

- a) Violeta.
- b) Azul.
- c) Verde.
- d) Vermelho.
- e) Infravermelho.

Fonte: ENEM 2023

Os alunos devem compreender que lasers com comprimentos de onda menores, como o violeta, melhoram a resolução em discos ópticos, pois reduzem os efeitos da difração, permitindo a leitura e o armazenamento em cavidades menores.

O nível de exigência das questões do ENEM tem diminuído, priorizando a avaliação de habilidades gerais e abordando uma variedade de conteúdos em uma única questão. Em vez de aprofundar conceitos específicos, as questões se tornaram mais amplas e menos complexas. Apesar disso, muitas questões repetem a mesma habilidade avaliada, variando apenas a formulação, o que reforça a compreensão de conceitos fundamentais.

A seguir serão apresentados três exemplos de um mesmo conteúdo, de uma mesma área, porém em diferentes edições:

**Exemplo 4.** Retirado do caderno de 2020<sup>9</sup>

Os fones de ouvido tradicionais transmitem a música diretamente para os nossos ouvidos. Já os modelos dotados de tecnologia redutora de ruído - Cancelamento de Ruído (CR) - além de transmitirem música, também reduzem todo ruído inconsistente à nossa volta, como o barulho de turbinas de avião e aspiradores de pó. Os fones de ouvido CR não reduzem realmente barulhos irregulares como discursos e choros de

[pdf](#)

bebês. Mesmo assim, a supressão do ronco das turbinas do avião contribui para reduzir a “fadiga do ruído”, um cansaço persistente provocado pela exposição a um barulho alto por horas a fio. Esses aparelhos também permitem que nós ouçamos músicas ou assistimos a vídeos no trem ou no avião a um volume muito menor (e mais seguro).

A tecnologia redutora de ruído CR utilizada na produção de fones de ouvido baseia-se em qual fenômeno ondulatório?

- a) Absorção.
- b) Interferência.
- c) Polarização.
- d) Reflexão.
- e) Difração.

Fonte: ENEM 2020

A questão aborda o cancelamento ativo de ruído em fones de ouvido, que utiliza interferência sonora para reduzir sons indesejados. O sistema gera ondas opostas ao ruído, anulando-o por meio do fenômeno da interferência.

**Exemplo 5.** Retirado do caderno de 2023

Em 2002, um mecânico da cidade mineira de Uberaba (MG) teve uma ideia para economizar o consumo de energia elétrica e iluminar a própria casa num dia de sol. Para isso, ele utilizou garrafas plásticas PET com água e cloro, conforme ilustram as figuras. Cada garrafa foi fixada ao telhado de sua casa em um buraco com diâmetro igual ao da garrafa, muito maior que o comprimento de onda da luz. Nos últimos dois anos, sua ideia já alcançou diversas partes do mundo e deve atingir a marca de 1 milhão de casas utilizando a “luz engarrafada”.

Que fenômeno óptico explica o funcionamento da “luz engarrafada”?

- a) Difração.
- b) Absorção.
- c) Polarização.
- d) Reflexão.
- e) Refração.



ZOBEL, G. Brasileiro inventor de "luz engarrafada" tem ideia espalhada pelo mundo.  
Disponível em: [www.bbc.com](http://www.bbc.com). Acesso em: 23 jun. 2022 (adaptado).

**Fonte:** ENEM 2022

A questão aborda a "luz engarrafada", uma técnica de iluminação baseada na refração da luz, que ao atravessar a água nas garrafas, muda de direção e ilumina o ambiente interno.

**Exemplo 6.** Retirado do caderno de 2023

A maioria das pessoas fica com a visão embaçada ao abrir os olhos debaixo d'água. Mas há uma exceção: o povo moken, que habita a costa da Tailândia. Essa característica se deve principalmente à adaptabilidade do olho e à plasticidade do cérebro, o que significa que você também, com algum treinamento, poderia enxergar relativamente bem debaixo d'água. Estudos mostraram que as pupilas de olhos de indivíduos moken sofrem redução significativa debaixo d'água, o que faz com que os raios luminosos incidem quase paralelamente ao eixo óptico da pupila.

GISLÉN, A. et al. Visual Training Improves Underwater Vision in Children. *Vision Research*, n. 46, 2006 (adaptado).

A acuidade visual associada à redução das pupilas é fisicamente explicada pela diminuição

- a) da intensidade luminosa incidente na retina.
- b) da difração dos feixes luminosos que atravessam a pupila.
- c) da intensidade dos feixes luminosos em uma direção por polarização.
- d) do desvio dos feixes luminosos refratados no interior do olho.
- e) das reflexões dos feixes luminosos no interior do olho.

**Fonte:** ENEM 2019

A questão trata da acuidade visual subaquática, explicando como a redução das pupilas melhora a visão ao diminuir a aberração óptica e aumentar a profundidade de campo, reduzindo a dispersão da luz e aumentando a clareza visual.

As três questões exploram fenômenos ópticos em diferentes contextos, como cancelamento de ruído, iluminação com garrafas PET e adaptação visual subaquática. Todas seguem um padrão, pedindo que os alunos identifiquem o fenômeno óptico envolvido. Esse formato, comum no ENEM, avalia a aplicação dos conceitos de óptica em situações cotidianas, refletindo a tendência de manter o nível de cobrança e repetir problemáticas em diferentes edições e conteúdos de física.

O ENEM, como avaliador das habilidades da BNCC, aborda conteúdos de Física em diversas áreas temáticas. Entre 2018 e 2024, foram identificadas 92 questões, categorizadas conforme essas áreas. A Tabela 2 apresenta a distribuição anual das questões por tema.

**Tabela 2.** Quantidade de questões por áreas temáticas de Física incidentes nas provas do ENEM no período de 2018 a 2024

| ÁREA TEMÁTICA    | 2024 | 2023 | 2022 | 2021 | 2020 | 2019 | 2018 | TOTAL |
|------------------|------|------|------|------|------|------|------|-------|
| Astronomia       | 0    | 0    | 1    | 1    | 0    | 0    | 0    | 2     |
| Eletromagnetismo | 4    | 4    | 6    | 5    | 5    | 4    | 4    | 32    |
| Geral            | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0     |
| Mecânica         | 4    | 4    | 4    | 3    | 4    | 6    | 6    | 31    |
| Moderna          | 1    | 0    | 0    | 0    | 1    | 0    | 0    | 2     |
| Ondulatória      | 2    | 3    | 1    | 2    | 2    | 0    | 2    | 12    |
| Óptica           | 2    | 1    | 2    | 1    | 1    | 3    | 2    | 12    |
| Termodinâmica    | 4    | 2    | 1    | 3    | 4    | 2    | 1    | 17    |
| <b>TOTAL</b>     | 17   | 14   | 15   | 15   | 17   | 15   | 15   | 108   |
|                  |      |      |      |      |      |      |      |       |

**Fonte:** autoria própria

A análise da Tabela 2 mostra a distribuição de 108 questões de Física no ENEM entre 2018 e 2024. Eletromagnetismo (32) e Mecânica (31) são os temas mais frequentes, destacando sua aplicabilidade. Astronomia e Física Moderna, com apenas 2 questões cada, aparecem esporadicamente. Termodinâmica e Ondulatória apresentam variações na frequência, sugerindo alternância no foco temático.

A revisão narrativa indica que o ENEM mantém um padrão, abordando os mesmos

conteúdos com diferentes formulações. O objetivo foi analisar a relação entre as questões e as habilidades esperadas, considerando as respostas esperadas dos alunos. Ou seja, foi feita uma interpretação das questões e em seguida, relacionada às habilidades da BNCC, como apresenta a Tabela 3:

**Tabela 3.** Incidência das habilidades derivadas da BNCC em edições do ENEM (2018-2024)

| EM13CNT | 2024 | 2023 | 2022 | 2021 | 2020 | 2019 | 2018 | TOTAL |
|---------|------|------|------|------|------|------|------|-------|
| 101     | 8    | 5    | 3    | 2    | 3    | 3    | 7    | 31    |
| 102     |      |      | 1    |      |      |      |      | 1     |
| 103     |      |      | 1    |      |      |      |      | 1     |
| 106     |      | 1    | 1    |      |      |      |      | 2     |
| 202     |      |      | 1    |      |      |      |      | 1     |
| 205     |      | 3    |      |      |      |      |      | 3     |
| 301     | 4    | 13   | 4    | 5    | 4    | 1    | 4    | 35    |
| 303     | 1    |      |      |      |      |      |      | 1     |
| 308     | 2    | 1    | 2    |      |      | 1    |      | 6     |
| TOTAL   | 14   | 23   | 13   | 7    | 7    | 5    | 11   | 80    |
| NENHUMA | 10   | 2    | 4    | 9    | 11   | 10   | 5    | 51    |
|         |      |      |      |      |      |      |      |       |

**Fonte:** autoria própria

A análise das 108 questões de Física do ENEM (2018-2023) mostrou que 48% não se relacionam com nenhuma habilidade da BNCC. Foram identificadas 81 ocorrências de questões vinculadas às habilidades, sendo mais frequentes nas edições recentes. A habilidade EM13CNT301 apareceu com destaque, mas não é exclusiva da Física. No total, apenas 19 das 167 habilidades analisadas (18%) foram associadas às questões do exame.

Os dados revelam que a habilidade EM13CNT301 aparece com maior frequência nas provas analisadas. Contudo, trata-se de uma habilidade interdisciplinar e não exclusiva da Física, o que indica um possível desvio de foco ao considerar a coerência entre avaliação e currículo específico.

Além disso, temas como Eletromagnetismo e Mecânica lideram a distribuição temática, enquanto áreas como Astronomia e Física Moderna são escassamente representadas. Tal assimetria pode indicar lacunas curriculares no processo de elaboração das avaliações.

A partir da homologação da BNCC, os estados brasileiros foram incumbidos de elaborar seus currículos locais, respeitando suas especificidades regionais, mas mantendo alinhamento com as diretrizes nacionais. Contudo, a implementação prática desses currículos apresenta variações substanciais em termos de estrutura, detalhamento e ênfase nos conteúdos. Um exame comparativo entre os currículos de São Paulo, Ceará e Rio Grande do Sul evidencia diferentes abordagens para o componente curricular de Física, o que pode impactar diretamente a preparação dos estudantes para o ENEM.

O currículo paulista, por exemplo, enfatiza competências investigativas e práticas experimentais desde o início do Ensino Médio, o que dialoga com algumas competências da BNCC, mas nem sempre é refletido nas questões do ENEM, que mantêm um caráter predominantemente teórico. Já o currículo do Ceará adota uma abordagem mais conteudista e tradicional, com foco em leis e fórmulas, o que se aproxima da lógica das questões mais clássicas de Mecânica e Eletricidade. Por outro lado, o currículo do Rio Grande do Sul propõe uma articulação interdisciplinar com tecnologias e atualidades, priorizando contextos sociocientíficos – abordagem pouco presente nas avaliações analisadas. Tais diferenças sugerem que o ENEM, ao adotar uma matriz nacional única, pode não contemplar igualmente os perfis formativos diversos promovidos pelos estados.

Essas discrepâncias entre os currículos estaduais e os temas efetivamente cobrados no ENEM reforçam a existência de uma heterogeneidade curricular no país, que afeta diretamente o princípio da equidade na avaliação em larga escala. Como apontam autores como Goodson (2007) e Sacristán (2000), currículos são construções sociais e políticas que refletem escolhas de mundo. Portanto, ao centralizar a avaliação em uma matriz nacional padronizada, o ENEM pode acentuar desigualdades, especialmente em estados onde a formação oferecida diverge dos padrões privilegiados nas provas. Essa constatação evidencia a necessidade de maior articulação entre as políticas curriculares estaduais e os instrumentos de avaliação nacionais.

Embora o ENEM desempenhe um papel central como política de avaliação em larga escala, sua estrutura padronizada, focada majoritariamente em resultados quantitativos, limita seu potencial como instrumento diagnóstico e formativo. Como afirma Hoffmann (2001), avaliações formativas devem ser orientadas por um olhar processual, capaz de retroalimentar o processo de ensino-aprendizagem. No entanto, a lógica classificatória do ENEM tende a privilegiar a mensuração de desempenho final, em detrimento da análise de trajetórias e dificuldades individuais dos estudantes.

A BNCC valoriza uma concepção de avaliação como parte integrante da prática pedagógica, com ênfase na construção de competências e na mediação da aprendizagem. Conforme destaca Luckesi (2011), a avaliação diagnóstica tem como finalidade “detectar, compreender e superar dificuldades”, atuando como aliada do processo formativo. Nesse sentido, a distância entre os objetivos propostos pela BNCC e a lógica de avaliação sumativa do ENEM revela a necessidade de repensar os instrumentos de avaliação nacional para que cumpram, de fato, uma função pedagógica transformadora.

Apesar de suas limitações, o ENEM pode ser compreendido como uma ferramenta potencial de diagnóstico coletivo, ao oferecer um retrato das aprendizagens consolidadas ao final da Educação Básica. Quando interpretados de forma crítica, os resultados do exame podem subsidiar políticas públicas, ajustes curriculares e formação docente. No entanto, para que essa função formativa seja efetiva, é preciso que os dados sejam devolvidos às escolas e utilizados de maneira pedagógica, e não apenas estatística ou classificatória.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente análise das questões de Física do ENEM entre 2018 e 2024 revelou padrões significativos na distribuição dos conteúdos e na correspondência com as habilidades previstas na BNCC. Observou-se que as questões frequentemente mantêm uma estrutura recorrente, com variações limitadas em sua abordagem temática e conceitual.

A maior incidência de questões nas áreas de Eletromagnetismo e Mecânica sugere uma valorização desses conteúdos em virtude de sua aplicabilidade cotidiana e tecnológica. Em contrapartida, temas como Astronomia e Física Moderna aparecem com baixa frequência, revelando um desequilíbrio na abrangência temática.

Outro aspecto relevante diz respeito à correlação com as habilidades da BNCC. Dos 108 itens analisados, 48% não apresentaram relação direta com as habilidades do documento, e apenas 18% das habilidades previstas foram efetivamente contempladas nas questões. Esses dados indicam a necessidade de maior alinhamento entre o exame e as diretrizes curriculares nacionais.

Além das limitações identificadas na correspondência entre as habilidades da BNCC e os conteúdos efetivamente avaliados no ENEM, esta pesquisa evidenciou discrepâncias significativas entre os currículos estaduais analisados e a matriz de avaliação nacional. A diversidade de abordagens curriculares – como a ênfase investigativa em São Paulo, a organização mais tradicional no Ceará e o viés interdisciplinar no Rio Grande do Sul – revela que o ENEM, ao seguir uma estrutura padronizada, pode não contemplar de forma equitativa os diferentes perfis formativos. Isso reforça a urgência de se pensar em uma maior articulação entre as políticas educacionais estaduais e os instrumentos nacionais de avaliação, de modo a garantir um processo mais justo, representativo e alinhado às realidades regionais do país.

Nesse contexto, também se destaca a necessidade de repensar a função avaliativa do ENEM. Embora seja uma ferramenta consolidada de seleção e monitoramento educacional, sua estrutura padronizada e classificatória limita seu potencial formativo. Avaliações formativas, segundo Hoffmann (2001), devem orientar-se por processos que favoreçam o aprendizado contínuo, com foco na mediação pedagógica. A BNCC, por sua vez, propõe uma avaliação integradora e reflexiva, articulada com as competências essenciais para o desenvolvimento pleno dos estudantes.

Portanto, para que o ENEM possa efetivamente cumprir uma função diagnóstica

e formativa, é necessário que seus resultados sejam utilizados não apenas como instrumento de mensuração, mas como base para a melhoria de práticas pedagógicas e políticas públicas. Isso exige uma devolutiva ativa dos dados às redes de ensino e uma leitura crítica dos resultados que vá além da classificação. Assim, promove-se uma cultura avaliativa comprometida com a equidade, a aprendizagem e a justiça educacional.

Dessa forma, o estudo aponta para a importância de se ampliar a diversidade temática das questões e de fortalecer a articulação entre o ENEM e a BNCC. Isso contribuiria para uma avaliação mais equitativa e representativa das competências previstas, além de favorecer práticas pedagógicas mais coerentes com os objetivos educacionais estabelecidos. Espera-se, com isso, fomentar discussões que levem ao aprimoramento das avaliações externas e à melhoria do ensino de Física na Educação Básica.

## REFERÊNCIAS

- APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 1. ed. rev. e ampl. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: Ministério da Educação, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 27 fev. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. Currículo, conhecimento e cultura. Brasília: MEC, 2017.
- EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO (ENEM). Provas e Gabaritos. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/avaliacao-e-exames-educacionais/enem>.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1993.
- GISLÉN, A. et al. Visual training improves underwater vision in children. **Vision Research**, v. 46, 2006.
- GOODSON, I. **Currículo, território de disputa**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2005.
- MARCOM, R.; KLEINE, M. A relação entre a BNCC e as avaliações externas: uma análise das questões de Ciências da Natureza no ENEM. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, n. 1, p. 1-15, 2020.

MARCOM, R.; KLEINE, V. Análise das questões de Física no ENEM: uma abordagem temática e conceitual. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. XX, n. X, p. XX-XX, 2020.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, P.; ALMEIDA, R. Análise curricular e avaliação: um estudo sobre a presença das competências da BNCC nas provas do ENEM. **Educação & Sociedade**, v. 42, n. 2, p. 78-95, 2021.

SILVA, A.; SOUZA, B. A estrutura das questões de Física no ENEM: um estudo sobre conteúdos e habilidades. **Caderno de Pesquisa em Ensino de Física**, v. XX, n. X, p. XX-XX, 2020.

SILVA, J.; SOUZA, L. A evolução das questões de Física no ENEM e sua relação com as habilidades da BNCC. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, v. 14, n. 3, p. 45-60, 2020.

## EDUCAÇÃO FINANCEIRA PARA A CIDADANIA: UM CADERNO DIDÁTICO SOB A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA CRÍTICA

FINANCIAL EDUCATION FOR CITIZENSHIP: A DIDACTIC NOTEBOOK FROM THE PERSPECTIVE OF CRITICAL MATHEMATICS EDUCATION

**Angélica das Graças Saraiva Souza Ferreira<sup>1</sup>**

**Marli Duffles Moreira Donato<sup>2</sup>**

Universidade Federal de Viçosa (UFV), Viçosa-MG, Brasil

DOI - **10.5281/zenodo.16955972**

### RESUMO

Este Caderno Didático apresenta uma proposta de intervenção pedagógica construída com base nos fundamentos da Educação Matemática Crítica, com o objetivo de contribuir para a formação cidadã de alunos do Ensino Fundamental – Anos Finais. A proposta foi desenvolvida a partir de uma pesquisa de Mestrado Profissional e contempla oficinas temáticas que integram conteúdos de Matemática Financeira, Educação Fiscal e Cidadania. As atividades foram planejadas para dialogar com a realidade dos estudantes, abordando temas como tributos, consumo consciente, ICMS e poder de compra, por meio de estratégias como simulações, construção de cartazes, debates e análise de dados. O material busca favorecer uma aprendizagem significativa, contextualizada e interdisciplinar, promovendo a compreensão crítica do papel dos impostos e da gestão financeira na vida cotidiana. Os resultados evidenciaram que os estudantes foram capazes de relacionar os conhecimentos matemáticos com situações reais e refletir sobre a função social dos tributos, fortalecendo o protagonismo juvenil e o exercício da cidadania. O recurso didático visa inspirar práticas pedagógicas inovadoras, acessíveis a diferentes contextos escolares como material de apoio aos docentes.

**Palavras-chave:** Educação Financeira; Tributos; Poder de compra.

### ABSTRACT

This textbook presents a proposal for a pedagogical intervention based on the foundations of Critical Mathematics Education, with the aim of contributing to the citizenship education of students in the final years of elementary school. The proposal was developed

<sup>1</sup> Professora da Rede Estadual de Minas Gerais. Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal de Viçosa (PPGECM/UFV). ORCID id: 0009-0008-7971-3850 E-mail: angelicaproformat@gmail.com

<sup>2</sup> Professora da Universidade Federal de Viçosa e docente orientadora do PPGECM/UFV. ORCID id: 0000-0001-5653-5010 E-mail: marliddmoreira@ufv.br

based on a professional master's degree research project and includes thematic workshops that integrate content from Financial Mathematics, Tax Education and Citizenship. The activities were planned to engage with the students' reality, addressing topics such as taxes, conscious consumption, ICMS and purchasing power, through strategies such as simulations, poster construction, debates and data analysis. The material seeks to promote meaningful, contextualized and interdisciplinary learning, promoting a critical understanding of the role of taxes and financial management in everyday life. The results showed that the students were able to relate mathematical knowledge to real situations and reflect on the social function of taxes, strengthening youth protagonism and the exercise of citizenship. The teaching resource aims to inspire innovative pedagogical practices, accessible to different school contexts as support material for teachers.

**Keywords:** Financial Education; Taxes; Purchasing Power.

## INTRODUÇÃO

O presente Caderno Didático “Educação Financeira para a Cidadania” é resultado de uma experiência desenvolvida com alunos do 9.º ano do Ensino Fundamental em uma Escola Pública de Minas Gerais, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal de Viçosa. A proposta se sustenta nas contribuições teóricas de Paulo Freire e Ole Skovsmose, que defendem uma educação transformadora, dialógica e voltada para a emancipação social dos sujeitos. Freire (1997) afirma que:

O bom professor é que consegue, enquanto fala trazer o aluno até a intimidade do movimento de seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma “cantiga de ninar”. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas (Freire, 1997, p. 96).

Por seu turno, Skovsmose (2007) reforça o fato de não desvincular a Matemática ensinada de um papel educacional mais geral, considerando os aspectos sociais, econômicos, culturais e políticos.

Eu considero que o papel da Matemática em prover mais formação é crítico. Para mim, isso significa duas coisas. Primeiro, que a Matemática desempenha um papel signifiante nos processos sociopolíticos. Segundo, considero que Educação Matemática Crítica, à medida que, em muitas de suas formas, ela desempenha um papel indeterminado (ou um papel possivelmente duplo) (Skovsmose, 2007, p. 67).

Ao longo da investigação, foram desenvolvidas quatro oficinas de Educação Fiscal. A oficina “ICMS e Cidadania: Investigando os Tributos da Cesta Básica” foi a que apresentou maior engajamento dos alunos. Foram utilizadas diversas atividades no decorrer das oficinas: leitura de textos, cálculos, atividades práticas, pesquisa de pre-

ços e discussões sobre o impacto do ICMS no orçamento familiar, com a ênfase no desenvolvimento de uma consciência cidadã e crítica. Os resultados trouxeram à tona que a integração de temas emergentes nas aulas de Matemática, sob a perspectiva da Educação Matemática Crítica, emancipatória contribui significativamente para a compreensão da Matemática Financeira e sua aplicação no contexto social, fortalecendo a capacidade dos estudantes de tomar decisões informadas e conscientes sobre questões fiscais e econômicas.

A proposta pedagógica torna-se, assim, uma referência para os professores atuarem com a Matemática Financeira, apresentando as quatro oficinas que foram realizadas com os alunos do 9.º ano do Ensino Fundamental.

A Educação Financeira se faz necessária visto que vivemos em uma sociedade marcada pelo consumo excessivo, pela desigualdade econômica e por uma baixa compreensão da população sobre temas financeiros e fiscais. Nesse cenário, a educação escolar assume um papel fundamental para promover o pensamento crítico e a formação cidadã. A Educação Financeira, inserida no contexto da Educação Matemática Crítica, emerge como uma possibilidade de tornar a Matemática significativa e socialmente contextualizada.

### OBJETIVO

A Matemática Financeira, abordada sob uma perspectiva crítica, desempenha um papel fundamental na formação cidadã, ajudando os alunos a compreenderem e intervirem nas complexidades do mundo real. Neste contexto, um aspecto relevante é a compreensão dos tributos, que afetam diretamente a vida de todos os cidadãos. Tributos como o Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS) influenciam o custo de bens essenciais e têm um impacto significativo na economia e na justiça social.

Desta forma, este trabalho teve como objetivo avaliar como a perspectiva da Educação Matemática Crítica pode ser integrada ao ensino da Matemática Financeira para enriquecer a compreensão dos alunos sobre os tributos e sua função social. Foram, assim, elaboradas quatro oficinas práticas:

- (1) “Caminhos dos Tributos: Educação Financeira e Cidadania no Brasil”;
- (2) “ICMS e Cidadania: Investigando os Tributos da Cesta Básica”;
- (3) “Explorando o Salário-Mínimo e o Poder de Compra” e;
- (4) “Analisando a Conta de Luz e a Taxa de Iluminação Pública.”

Estas oficinas visaram investigar como os alunos desenvolvem o pensamento crítico em relação às questões fiscais, conectando o aprendizado matemático com a prática cidadã.

### METODOLOGIA DE DESENVOLVIMENTO DO PRODUTO

A investigação de Mestrado que deu origem a este Caderno Didático foi desenvolvida na Escola Estadual Dr. Mariano da Rocha, localizada em Teixeira, MG, envolvendo 27 alunos matriculados, em 2024, na turma 01 do 9.º ano do Ensino Fundamental. Em 2024, a instituição completou 70 anos. Oferece o Ensino Fundamental (6.º ao 9.º ano) e Ensino Médio (1.º ao 3.º ano), distribuídos em dois turnos. No turno da manhã, a escola conta com 11 turmas do Ensino Médio. Já no turno da tarde, são 12 turmas do Ensino Fundamental. Com um total de 700 alunos matriculados, cerca de metade dos estudantes utilizam o transporte escolar e são beneficiários do programa social “Bolsa Família”. Para muitos, a escola representa o principal acesso às oportunidades de ascensão social, profissional e pessoal, desempenhando um papel muito importante na formação de projetos de vida.

Neste contexto, o Caderno Didático (Produto Educacional) foi desenvolvido com base em uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza aplicada e com caráter interventivo. A metodologia seguiu os princípios da pesquisa-ação, na qual a prática pedagógica é investigada e ressignificada a partir da interação entre teoria e prática. Foram, assim, elaboradas e aplicadas quatro oficinas descritas no Quadro 1, realizadas no período de abril a julho de 2024.

As oficinas de Matemática Financeira foram a base para o desenvolvimento do Caderno Didático que visa proporcionar atividades adaptáveis a diferentes contextos escolares, pautado em práticas pedagógicas críticas e contextualizadas para o ensino de Matemática, com adaptações de atividades para o dia a dia escolar em qualquer etapa do ensino e ajustada de acordo com o nível de conhecimento dos alunos.

**Quadro 1:** Oficinas do Caderno Didático e seus objetivos

| Oficina | Tema                                                             | Objetivo principal                                                          |
|---------|------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------|
| 1       | Caminhos dos tributos: Educação financeira e cidadania no Brasil | Compreender a origem e a aplicação dos tributos                             |
| 2       | ICMS e cidadania: Investigando os tributos da cesta básica       | Identificar a presença do imposto nos produtos de uso cotidiano             |
| 3       | Compreendendo o salário-mínimo e o poder de compra               | Analisar o poder de compra frente ao valor do salário-mínimo e aos tributos |
| 4       | Analisando a conta de luz e a taxa de iluminação pública         | Interpretar taxas e tributos embutidos em serviços essenciais               |

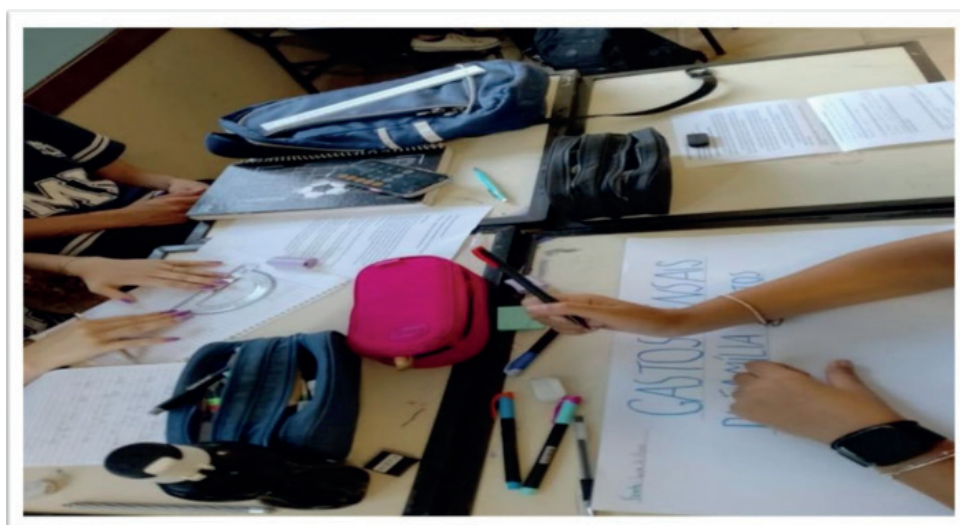
**Fonte:** Elaboração própria (Ferreira, 2024).

### APLICAÇÃO E RESULTADOS

A proposta didática foi aplicada em uma turma do 9.º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública mineira. As oficinas ocorreram em quatro encontros de duração média de 3 horas (Figura 1).

As estratégias metodológicas permitiram que os alunos desenvolvessem habilidades de análise crítica, interpretação de dados e tomada de decisão. Durante a oficina sobre o ICMS, por exemplo, os estudantes compararam preços de produtos com e sem tributo, refletindo sobre as consequências sociais e econômicas da carga tributária. Houve participação ativa nas discussões e os cartazes produzidos pelos alunos demonstraram compreensão do conteúdo e criatividade na comunicação.

**Figura 1:** Alunos trabalhando nas oficinas



**Fonte:** Dados da pesquisa (Ferreira, 2024)

As falas dos participantes, registradas em diário de campo, e as produções escritas dos alunos evidenciaram avanços na compreensão sobre a função social dos impostos, consumo consciente e gestão financeira pessoal.

*"Eu não considero o ICMS embutido nos produtos da cesta básica uma coisa certa, porque o preço pago em um alimento é o mesmo para quem ganha R\$5.000,00 e para quem ganha um salário-mínimo, afetando mais quem ganha menos."*

Os alunos compreenderam o impacto da carga tributária em diferentes classes sociais verificando que o valor pago em tributos seria suficiente para comprar diversos outros produtos (Figura 2). A percepção de que a mesma carga tributária afeta diferentes classes sociais de forma distinta é importante. Para um indivíduo que ganha um salário-mínimo, o peso do ICMS na compra de itens da cesta básica pode significar uma diferença entre conseguir adquirir produtos essenciais ou enfrentar dificuldades financeiras.

**Figura 2:** Cartaz sobre a carga tributária e seu impacto sobre as classes sociais



**Fonte:** Dados da pesquisa (Ferreira, 2024)

Uma das discussões mais marcantes foi a percepção de que os impostos sobre produtos essenciais, como os da cesta básica, impactam desproporcionalmente as famílias de baixa renda. Houve um consenso entre os alunos de que uma possibilidade de isenção do ICMS sobre esses produtos poderia aumentar o poder de compra das famílias e aliviar o orçamento doméstico.

A compreensão significativa sobre a função dos impostos na sociedade e como eles se traduzem em benefícios sociais, como o Bolsa Família, fica evidenciado na afirmação de uma aluna: *"Aprendemos que o percentual de cada produto é calculado de forma diferente, e que o dinheiro extraído do imposto vira bolsa família e outras ajudas sociais"*. Esta compreensão da função social dos tributos, especialmente em relação ao financiamento de programas que apoiam famílias em situação de vulnerabilidade, é parte da educação cidadã (Figura 3).

**Figura 3:** Cálculo do ICMS sobre os produtos da cesta básica


| PRODUTOS         | VALOR TOTAL DOS PRODUTOS (R\$) | VALOR DO ICMS EM % | VALOR DO ICMS (R\$) |
|------------------|--------------------------------|--------------------|---------------------|
| Feijão           | 43,50                          | 12%                | 5,94                |
| Banha/óleo       | 6,50                           | 12%                | 0,78                |
| Legumes (tomate) | 63,50                          | 7%                 | 4,44                |
| Farinha          | 8,00                           | 7%                 | 0,56                |
| Frutas (Banana)  | 45,00                          | 7%                 | 3,15                |
| Café em pó       | 19,30                          | 7%                 | 1,35                |
| Arroz            | 35,00                          | 7%                 | 2,45                |
| Manteiga         | 16,50                          | 7%                 | 1,15                |
| Pão              | 90,00                          | 7%                 | 6,30                |
| Leite            | 90,00                          | 7%                 | 6,30                |
| Açúcar           | 12,00                          | 12%                | 1,44                |
| Carne            | 144,00                         | 15%                | 21,60               |
| Batata           | 33,00                          | 7%                 | 2,31                |
| CUSTO TOTAL      |                                |                    | 63,09               |

**Fonte:** Dados da pesquisa (Ferreira, 2024)

O debate em sala de aula de Matemática sobre questões sociais, não só enriquece o aprendizado, mas também promove uma formação integral que prepara os alunos para enfrentar os desafios do mundo moderno e está alinhado com o que preconiza a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) com referência à Competência Geral 10, *Responsabilidade e Cidadania*: “Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.” Ao aplicar esse conhecimento, os alunos desenvolveram uma consciência crítica sobre a justiça fiscal e a importância de fazer escolhas de consumo mais conscientes, refletindo sobre como essas decisões impactam a vida de suas famílias e a distribuição fiscal na sociedade. Alunos relataram mudanças de postura em relação aos hábitos de consumo e maior interesse por questões econômicas e sociais.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Caderno Didático “Educação Financeira para a Cidadania” pretende ser um recurso pedagógico potente para promover uma Educação Matemática significativa, crítica e voltada para a formação cidadã. A experiência pedagógica que deu origem a este Caderno Didático revelou que é possível, mesmo em contextos desafiadores, inserir práticas inovadoras e contextualizadas para o ensino da Matemática numa perspectiva crítica. Ao fomentar uma aprendizagem significativa e contextualizada, a Educação Matemática Crítica ressignifica o relacionamento dos alunos com a Matemática, trazendo a reflexão, a criticidade e o contexto prático da vida diária para a aprendizagem matemática e o desenvolvimento da cidadania.

A partir da articulação entre teoria e prática, espera-se que este material inspire outros docentes a integrarem a Educação Financeira e Fiscal aos seus planejamentos, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa, consciente e participativa. Ao interligar os conhecimentos matemáticos à realidade social, a escola contribui, assim, para a construção de uma sociedade democrática, aspecto fundamental para a educação cidadã.

## REFERÊNCIAS

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

FERREIRA, Angélica das Graças S. Souza. **Educação Financeira para a Cidadania: Uma experiência com alunos do Ensino Fundamental - Anos Finais**. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós- Graduação em Educação em Ciências e em Matemática. Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 9 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

SKOVSMOSE, Ole. **Educação Crítica: incerteza, matemática, responsabilidade**. Tradução: Maria Aparecida Viggiani Bicudo. São Paulo: Cortez, 2007.

## PRINCÍPIOS DO DUA: REVISÃO SISTEMÁTICA DOS TRABALHOS PUBLICADOS NOS ANAIS DO VIII CBE

DUA PRINCIPLES: SYSTEMATIC REVIEW OF PAPERS PUBLISHED IN THE PROCEEDINGS OF THE VIII CBE

**Denise Tose de Campos<sup>1</sup>,  
Thaís Cristina Rodrigues Tezani<sup>2</sup>**  
UNESP, Bauru-SP, Brasil

DOI - **10.5281/zenodo.16956023**

### RESUMO

O artigo apresenta como objetivo analisar por meio de uma revisão sistemática da literatura, com base na metodologia PRISMA (Principais Itens para Relatar em Revisões Sistemáticas e Meta-Análises), os trabalhos publicados nos Anais do VIII Congresso Brasileiro de Educação (CBE) de 2024, no Eixo 6 - Políticas e Práticas na Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, numa vertente qualitativa. Pautou-se no foco das Práticas Pedagógicas Inclusivas para a demonstração dos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), estrutura que visa otimizar o ensino para todos os alunos, expostos nos trabalhos publicados nos Anais apresentados neste importante evento, marcando a sua esperada retomada. A questão da pesquisa que norteou a construção do texto foi: Quais os princípios do DUA são identificados nas publicações dos trabalhos do VIII CBE/2024 apresentados no Eixo 6? Para isso, apresentamos um breve histórico sobre o evento e divulgamos os dados analisados sobre os trabalhos pesquisados por meio de resultados em um fluxograma de identificação de bases e registros. Consoante a análise, dois trabalhos dentre os vinte e três trabalhos publicados no Eixo 6 exprimem os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem. Inferimos, portanto, que dois trabalhos, dentre os vinte e três trabalhos publicados no Eixo 6, expressam os princípios do DUA.

**Palavras-chave:** Congresso Brasileiro de Educação 2024, DUA, Publicações Eixo 6, PRISMA.

<sup>1</sup> Denise Tose de Campos - Mestranda - Faculdade de Ciências, UNESP- Universidade Estadual Paulista, Bauru/SP. Coordenadora Pedagógica na Rede Municipal, Iacanga/SP. ORCID id: <https://orcid.org/0009-0009-1330-5579>. E-mail: denise.tose@unesp.br

<sup>2</sup> Thaís Cristina Rodrigues Tezani - Profa. Ass. Docente do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências, UNESP- Universidade Estadual Paulista, Bauru/SP. ORCID id: <https://orcid.org/0000-0002-0601-1865>. E-mail: thais.tezani@unesp.br

## ABSTRACT

The article aims to analyze, through a systematic literature review, based on the PRISMA methodology (Key Items to Report in Systematic Reviews and Meta-Analyses), the works published in the Proceedings of the VIII Brazilian Congress of Education (CBE) of 2024, in Axis 6 - Policies and Practices in Special Education from the Perspective of Inclusive Education, in a qualitative aspect. It was based on the focus of Inclusive Pedagogical Practices to demonstrate the principles of Universal Design for Learning (UDL), structuring which aims to improve teaching for all students, exposed in the works published in the Proceedings presented in this important event, marking its expectation of resumption. The research question that guided the construction of the text was: Which principles of UDL are identified in the publications of the works of the VIII CBE/2024 presented in Axis 6? To this end, we present a brief history of the event and disclose the data analyzed on the researched works through results in a flowchart for identifying bases and records. According to the analysis, two works among the twenty-three works published in Axis 6 express the principles of Universal Design for Learning. We therefore infer that two works among the twenty-three works published in Axis 6 express the principles of UDL.

**Keywords:** Brazilian Education Congress 2024, DUA, Axis 6 Publications, PRISMA.

## INTRODUÇÃO

O texto surge de uma inquietação ocorrida após a publicação dos Anais do VIII Congresso Brasileiro de Educação (CBE). Conforme pesquisa realizada no site do CBE, identificamos que o mesmo ocorria a cada dois anos, com sua primeira edição em 2007, com sede na Unesp de Bauru-SP. Entre os principais objetivos do CBE, destacamos: “difundir o conhecimento produzido pelas pesquisas sobre políticas e projetos na área de educação” (CBE, 2007). O evento apresenta como público-alvo educadores, pesquisadores e gestores educacionais de diversas partes do país, que compartilham um vasto arcabouço científico, agregando estudantes de pós-graduação, graduação, professores da Educação Básica, demais profissionais e pesquisadores na área da Educação.

A programação envolve mesas-redondas, minicursos e sessões de apresentação de trabalhos (pôster e comunicação oral), bem como atividades culturais. O CBE se configura como um espaço de diálogo e construção coletiva, no qual se compartilha experiências e trocas de ideias.

A sua 7.ª edição, aconteceu em 2019 e, desde então, sua programação foi suspensa devido ao advento da disseminação do coronavírus, o qual, provocou a COVID-19, sendo, portanto, interrompido por decreto, em março de 2020, o funcionamento geral de estabelecimentos, o que comprometeu o desenvolvimento das atividades planejadas por conta das premissas de distanciamento social.

O CBE retomou suas edições em 2024, com 10 Eixos de Áreas Temáticas, considerando a

estabilização do cotidiano universitário e científico, após a vivência da pandemia da Covid-19, pois a humanização na educação é um processo contínuo que exige a participação de todos os envolvidos. Ao refletir sobre o papel do ensino e da práxis docente nesse processo, contribui-se para a construção de um futuro mais justo e humano para todos (CBE, 2024).

O presente texto apresenta o resultado de uma pesquisa, nos Anais do VIII CBE 2024, especificamente no Eixo 6 - Políticas e Práticas na Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, composto de textos científicos que integram um panorama de estudos apresentados no evento, o qual reuniu contribuições e explorou novas formas de ensinar e aprender.

O objetivo principal deste texto foi, portanto, analisar por meio de uma revisão sistemática da literatura, com base na metodologia PRISMA (Principais Itens para Relatar em Revisões Sistemáticas e Meta-Análises), os trabalhos publicados nos Anais do VIII Congresso Brasileiro de Educação (CBE) de 2024, no Eixo 6 - Políticas e Práticas na Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, numa vertente qualitativa e assim identificar os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) nos trabalhos publicados.

A questão que levantamos para essa pesquisa foi: há princípios do DUA nos trabalhos publicados nos Anais do VIII Congresso Brasileiro de Educação, do Eixo 6?

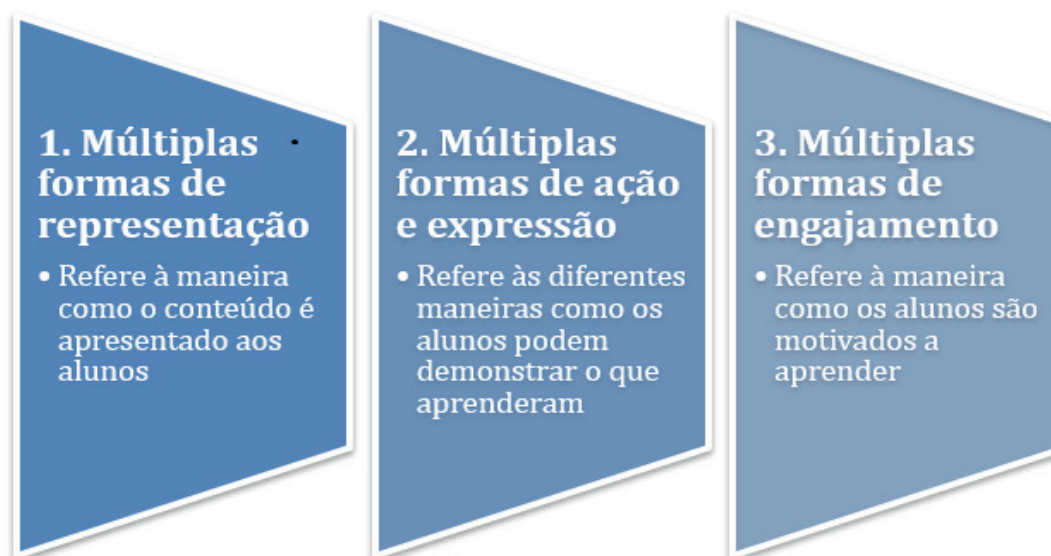
A organização do trabalho estruturou-se em Introdução ao tema, seguido da seção sobre os conceitos e fundamentos do DUA, na sequência a Metodologia da Pesquisa, na qual apresentamos os fundamentos que serviram de base para as discussões, bem como instrumentos usados para a coleta de dados e as características da revisão sistemática da literatura, consistindo a pesquisa de abordagem qualitativa, respaldada pela metodologia Principais Itens para Relatar Revisões Sistemáticas e Meta-análises (PRISMA, 2020), assim como, a apresentação de discussão dos resultados.

## **1. DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM (DUA)**

O DUA é uma abordagem pedagógica que visa criar ambientes de aprendizagem mais inclusivos e equitativos, proporcionando a todos os estudantes, oportunidades de aprender e se desenvolver. Segundo Pinto, Lopes, Capellini (2023), o DUA, apresenta suporte na neurociência, na qual todos são protagonistas e possuem acesso ao saber, por meio de planejamento estruturados e metodologias variadas para desenvolvimento pleno do saber.

A história do surgimento do DUA revela que a essência do que é universal, adequado e flexível às diversas formas de participação no processo de aprendizagem não se alinha a perspectivas fatalistas, deterministas ou excludentes presentes nos modelos de ensino adotados por diferentes países. Enquanto as políticas voltadas para minorias têm um foco específico, o DUA propõe uma abordagem inclusiva para todos. De modo geral, os estudos analisados mostram que os pesquisadores concordam com os princípios e as três diretrizes centrais do DUA (Bock; Gesser; Nuernberg, 2018).

Capellini e Zerbato (2019) apresentam a base estruturante do DUA em três princípios fundamentais que guiam a criação de materiais e atividades de ensino, conforme a Figura 1:

**Figura 1** – Princípios do DUA

**Fonte:** Elaborado pela autora com base em Capellini e Zerbato (2019).

A escolha pelo DUA pauta-se em conceito fundamental da educação contemporânea, a qual busca criar ambientes de aprendizagem mais inclusivos e justos.

A perspectiva do DUA, apresenta uma possibilidade no processo de desenvolvimento de ambientes educacionais organizados para o enfrentamento e a eliminação de barreiras na escolarização de todas as pessoas, dentre as quais estão aquelas com deficiências (Bock; Gesser; Nuernberg, 2018). Os autores citam que o DUA expande a compreensão sobre os processos pelos quais os estudantes acessaram o conhecimento, não se limitando a identificar recursos que eliminem barreiras, mas considerando e recomendando cursos e currículos protegidos. Assim, a ideia de adaptação curricular não se aplica.

Uma das etapas do DUA é que as barreiras para a aprendizagem surgem na interação com o currículo. O DUA tem se destacado como um recurso valioso na elaboração de instruções para cursos, materiais e conteúdos, promovendo a inclusão de diferentes estilos de aprendizagem sem a necessidade de adaptações ou substituição de equipamentos. Além disso, é importante enfatizar que o DUA não elimina os desafios acadêmicos, mas as barreiras que impedem o acesso a eles.

O DUA busca contemplar a diversidade dos alunos por meio do uso de diferentes recursos pedagógicos e tecnológicos, materiais, técnicas e estratégias, promovendo a aprendizagem e ampliando o acesso ao currículo. Para isso, adota múltiplas formas de apresentação do conteúdo, variadas opções para a realização das atividades e diferentes abordagens para manter a motivação e o engajamento dos estudantes (Ribeiro; Amato, 2018).

Segundo a proposta do DUA, cabe à escola adaptar-se às diferenças dos alunos, e não o oposto (Alves; Ribeiro; Simões, 2013). Seu princípio central é que aquilo essencial para alguns beneficia a todos. Desenvolvido nos Estados Unidos, o DUA redefiniu o objetivo da educação, deslocando o foco da simples aquisição de conhecimento para a experiência do aprendiz, permitindo que se torne um especialista em aprender (Cast, 2014).

O DUA considera tanto os aspectos cognitivos quanto os afetivos dos alunos, partindo do princípio de que não existe um estudante padrão ou homogêneo, pois reconhece que cada indivíduo se apropria do conhecimento de conteúdos e conceitos de maneiras diversas. É esse reconhecimento da diversidade humana que permite a identificação de barreiras pedagógicas e atitudinais, promovendo uma educação acessível e inclusiva (Pletsch; Souza, 2021).

## 2. METODOLOGIA DA PESQUISA

De acordo com Page *et al.* (2021), o Protocolo PRISMA (*Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses*) é um conjunto de itens e um diagrama de fluxo que servem como guia para a elaboração e apresentação de revisões sistemáticas e meta-análises. Foi desenvolvido para garantir a transparência e a reprodutibilidade de pesquisas, facilitando a compreensão e a avaliação dos resultados por outros pesquisadores e pela comunidade científica, em geral.

A revisão sistemática é uma metodologia de pesquisa cujo desenvolvimento segue protocolos específicos, assim a aplicação de tais protocolos permite que os processos ganhem legitimidade e possam ser replicados por outros pesquisadores (Galvão; Pereira, 2014). Da mesma forma, para que a revisão sistemática se concretize, seguem-se etapas, legitimando o que foi pesquisado, além disso, pode ser realizada de diversas maneiras, dependendo dos objetivos e do contexto.

Por tratar-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa, na qual a base é constituída por produções já publicadas, e por meio da análise dos artigos, evitam-se repetições, além de levantar dados, aperfeiçoar as temáticas e relacioná-las por meio de um estudo secundário. Sampaio e Mancini (2007, p. 84) afirmam que:

Uma revisão sistemática, assim como outros tipos de estudo de revisão, é uma forma de pesquisa que utiliza como fonte de dados a literatura sobre determinado tema. Esse tipo de investigação disponibiliza um resumo das evidências relacionadas a uma estratégia de intervenção específica, mediante a aplicação de métodos explícitos e sistematizados de busca, apreciação crítica e síntese da informação selecionada. As revisões sistemáticas são particularmente úteis para integrar as informações de um conjunto de estudos realizados separadamente sobre determinada terapêutica/intervenção, que podem apresentar resultados conflitantes e/ou coincidentes, bem como identificar temas que necessitam de evidência, auxiliando na orientação para investigações futuras.

O Protocolo PRISMA consiste em uma lista de verificação contendo 27 itens e um fluxograma, contendo os critérios de inclusão e exclusão dos artigos que devem ser desenvolvidos durante a revisão. Ao final, obtém-se uma pesquisa replicável, com um método sistematizado e explícito.

Os itens utilizados neste processo de pesquisa estão descritos no Quadro 1, no qual estão localizadas cada uma das etapas desenvolvidas que podem ser consultadas, de acordo com (Galvão; Ricarte, 2014).

A seguir, a lista de checagem com os itens do protocolo PRISMA seguidos, conforme reelaboração de 2021.

**Quadro 1** – Itens da lista de verificação a serem incluídos no relato de revisão sistemática ou meta-análise (PRISMA 2021)

| Seção e tópico             | Item | Item de lista de checagem                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | N.º da página |
|----------------------------|------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|
| <b>Título</b>              |      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |               |
| Título                     | 1    | Identifique o artigo como uma revisão sistemática, meta-análise ou ambos                                                                                                                                                                                                                                                     | 1             |
| <b>Resumo</b>              |      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |               |
| Resumo estruturado         | 2    | Apresente um resumo estruturado incluindo, se aplicável, estudo teórico; objetivos; fonte de dados; critérios de elegibilidade; participantes e intervenções; avaliação do estudo e síntese dos métodos; resultados; limitações; conclusões e implicações dos achados principais; número de registro da revisão sistemática. | 2 a 3         |
| <b>Introdução</b>          |      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |               |
| Racional                   | 3    | Descreva a justificativa da revisão no contexto do que já é conhecido.                                                                                                                                                                                                                                                       | 2 a 5         |
| Objetivos                  | 4    | Apresente uma afirmação explícita sobre as questões abordadas com referência a participantes, intervenções, comparações, resultados e delineamento dos estudos (PICOS).                                                                                                                                                      | 4 e 12        |
| <b>Métodos</b>             |      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |               |
| Protocolo e registro       | 5    | Identifique se existe um protocolo de revisão, se e onde pode ser acessado (ex. endereço eletrônico), e, se disponível, forneça informações sobre o registro da revisão, incluindo o número de registro.                                                                                                                     | 6 a 10        |
| Critérios de elegibilidade | 6    | Especifique características do estudo (ex.: PICOS, extensão do segmento) e características dos relatos (ex.: anos considerados, idioma, a situação da publicação) usadas como critérios de elegibilidade, apresentando justificativa.                                                                                        | 12            |

|                              |    |                                                                                                                                                                                                              |         |
|------------------------------|----|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|
| Fontes de informação         | 7  | Descreva todas as fontes de informação na busca (ex.: base de dados com datas de cobertura, contato com autores para identificação de estudos adicionais) e data da última busca.                            | 10      |
| Busca                        | 8  | Apresente a estratégia completa de busca eletrônica para pelo menos uma base de dados, incluindo os limites utilizados, de forma que possa ser repetida.                                                     | 10 a 11 |
| Seleção de estudos           | 9  | Apresente o processo de seleção dos estudos (isto é, rastreados, elegíveis, incluídos na revisão sistemática, e, se, aplicável, incluídos na meta-análise).                                                  | 12      |
| Processo de coleta de dados  | 10 | Descreva o método de extração de dados dos artigos (ex.: formulários piloto, de forma independente, em duplicata) e todos os processos para obtenção e confirmação de dados dos pesquisadores.               | 11      |
| Lista de dados               | 11 | Liste e defina todas as variáveis obtidas dos dados (ex.: PICOS, fontes de financiamento) e quaisquer suposições ou simplificações realizadas.                                                               | Não há  |
| Risco de viés em cada estudo | 12 | Descreva os métodos usados para avaliar o risco de viés em cada estudo (incluindo a especificação se foi feito no nível dos estudos e dos resultados), e como esta informação foi usada na análise de dados. | 11 a 12 |
| Medidas de sumarização       | 13 | Defina as principais medidas de sumarização dos resultados (ex.: risco relativo, diferença média).                                                                                                           | 11      |
| Síntese dos resultados       | 14 | Descreva os métodos de análises de dados e combinação de resultados dos estudos, se realizados, incluindo medidas de consistência para cada meta-análise.                                                    | 13      |

|                                  |    |                                                                                                                                                                                                                                                        |         |
|----------------------------------|----|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|
| Risco de viés entre estudos      | 15 | Especifique qualquer avaliação do risco de viés que possa influenciar a evidência cumulativa (ex.: viés de publicação, relato seletivo nos estudos).                                                                                                   | 18      |
| Análises adicionais              | 16 | Descreva métodos de análise adicional (ex.: análise de sensibilidade ou análise de subgrupos, metarregressão), se realizados indicando quais foram pré-especificados.                                                                                  | Não há  |
| <b>Resultados</b>                |    |                                                                                                                                                                                                                                                        |         |
| Seleção de estudos               | 17 | Apresente números dos estudos rastreados, avaliados para a elegibilidade e incluídos na revisão, razões para exclusão em cada estágio, preferencialmente por meio de gráfico de fluxo.                                                                 | 13      |
| Características dos estudos      | 18 | Para cada estudo, apresente características para extração dos dados (ex.: tamanho do estudo, PICOS, período de acompanhamento) e apresente as citações.                                                                                                | 12 a 13 |
| Risco de viés entre estudos      | 19 | Apresente dados sobre o risco de viés em cada estudo e, se disponível, alguma avaliação em resultados (ver item 12).                                                                                                                                   | 18      |
| Resultado de estudos individuais | 20 | Para todos os desfechos considerados (benefícios ou riscos), apresente cada estudo: (a) sumário simples de dados para cada grupo de intervenção e (b) efeitos estimados e intervalos de confiança, preferencialmente por meio de gráficos de floresta. | 12 a 13 |
| Síntese dos resultados           | 21 | Apresente resultados para cada meta-análise feita, incluindo intervalos de confiança e medidas de consistência.                                                                                                                                        | 14      |
| Risco de viés entre os estudos   | 22 | Apresente resultados da avaliação de risco de viés entre os estudos (ver item 15).                                                                                                                                                                     | 18      |
| Análises adicionais              | 23 | Apresente resultados de análises adicionais, se                                                                                                                                                                                                        | Não há  |

|                       |    |                                                                                                                                                                                                        |         |
|-----------------------|----|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|
|                       |    | realizadas (ex.: análise de sensibilidade ou subgrupos, metarregressão [ver item 16]).                                                                                                                 |         |
| <b>Discussão</b>      |    |                                                                                                                                                                                                        |         |
| Sumário de evidências | 24 | Sumarize os resultados principais, incluindo a força de evidência para cada resultado; considere sua relevância para grupos-chave (ex.: profissionais da saúde, usuários e formuladores de políticas). | 16      |
| Limitações            | 25 | Discuta limitações no nível dos estudos e dos desfechos (ex.: risco de viés) e no nível da revisão (ex.: obtenção incompleta de pesquisas identificadas, viés de relato).                              | 16 a 18 |
| Conclusões            | 26 | Apresente a interpretação geral dos resultados no contexto de outras vivências e implicações para futuras pesquisas.                                                                                   | 19      |
| <b>Financiamento</b>  |    |                                                                                                                                                                                                        |         |
| Financiamento         | 27 | Descreva fontes de financiamento para a revisão sistemática e outros suportes (ex.: suprimento de dados); papel dos financiadores na revisão sistemática.                                              | Não há  |

**Fonte:** Elaborado com base em Page *et al.* (2021) PRISMA.

Este roteiro de verificação, apresentado por meio do protocolo PRISMA 2021, visa garantir a transparência e completude de revisões sistemáticas e meta-análises para auxiliar a relatar de forma clara, concisa e completa o processo de revisão sistemática, desde a identificação dos estudos até a síntese dos resultados. A lista de checagem é uma ferramenta que detalha os itens essenciais a serem incluídos neste relatório de revisão.

### 3. OS DADOS E SUA ANÁLISE

Os itens analisados e que resultaram no presente texto foram compostos por artigos publicados e disponíveis para leitura em: <https://www.even3.com.br/viii-congresso-brasileiro-de-educacao-441033/>.

**Figura 2 - Sala 1** - Listas referentes às apresentações orais dos trabalhos publicados no VIII CBE/2024

| Sexta-feira, 25 de outubro de 2024 14:00 - 17:00 |                                                                                                                                                                                                                                         |
|--------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 14:00 - 14:15                                    | DIRETRIZES PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: POR ONDE JÁ CAMINHAMOS<br>1. Comunicação Oral / Eixo 06 - Políticas E Práticas Na Educação Especial Na Perspectiva Da Educação Inclusiva                 |
| 14:15 - 14:30                                    | EDUCAÇÃO ALÉM DOS MUROS DA ESCOLA: EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL NO CONTEXTO INCLUSIVO O QUE DIZEM S PESQUISAS NA ÁREA<br>1. Comunicação Oral / Eixo 06 - Políticas E Práticas Na Educação Especial Na Perspectiva Da Educação Inclusiva          |
| 14:30 - 14:45                                    | ENSINO DE ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO RIBEIRINHO: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA<br>1. Comunicação Oral / Eixo 06 - Políticas E Práticas Na Educação Especial Na Perspectiva Da Educação Inclusiva                           |
| 14:45 - 15:00                                    | ESTRATÉGIA DE CRIAÇÃO E LEITURA DE HISTÓRIAS PARA E SOBRE TEA NA EDUCAÇÃO INFANTIL<br>1. Comunicação Oral / Eixo 06 - Políticas E Práticas Na Educação Especial Na Perspectiva Da Educação Inclusiva                                    |
| 15:00 - 15:15                                    | ESTUDO DA TRAJETÓRIA ESCOLAR DE ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO EM UM MUNICÍPIO DO INTERIOR PAULISTA<br>1. Comunicação Oral / Eixo 06 - Políticas E Práticas Na Educação Especial Na Perspectiva Da Educação Inclusiva |
| 15:15 - 15:30                                    | EXPERIÊNCIAS ACADÊMICAS COM ESTUDANTES EGRESSOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR<br>1. Comunicação Oral / Eixo 06 - Políticas E Práticas Na Educação Especial Na Perspectiva Da Educação Inclusiva                      |
| 15:30 - 15:45                                    | Formação Continuada De Professoras Do EF I Que Lecionam Matemática: Reflexões Para O Ensino Inclusivo<br>1. Comunicação Oral / Eixo 06 - Políticas E Práticas Na Educação Especial Na Perspectiva Da Educação Inclusiva                 |
| 15:45 - 16:00                                    | FORMAÇÃO DE PROFESSORES VOLTADA À LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS: CONCEPÇÕES, MITOS E CONHECIMENTOS<br>1. Comunicação Oral / Eixo 06 - Políticas E Práticas Na Educação Especial Na Perspectiva Da Educação Inclusiva                      |
| 16:00 - 16:15                                    | FORMAÇÃO DE PROFESSORES VOLTADA AOS FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS<br>1. Comunicação Oral / Eixo 06 - Políticas E Práticas Na Educação Especial Na Perspectiva Da Educação Inclusiva                                        |
| 16:15 - 16:30                                    | Habilidades Sociais Em Crianças Com Deficiência Auditiva: Revisão Da Literatura<br>1. Comunicação Oral / Eixo 06 - Políticas E Práticas Na Educação Especial Na Perspectiva Da Educação Inclusiva                                       |
| 16:30 - 16:45                                    | INCLUSÃO EDUCACIONAL DE CRIANÇAS COM DIABETES TIPO 1: DESAFIOS E ESTRATÉGIAS<br>1. Comunicação Oral / Eixo 06 - Políticas E Práticas Na Educação Especial Na Perspectiva Da Educação Inclusiva                                          |

Fonte: VIII CBE (<https://www.even3.com.br/participante/presentation/>)

**Figura 3 - Sala 2** - Listas referentes às apresentações orais dos trabalhos publicados no VIII CBE/2024

| Sexta-feira, 25 de outubro de 2024 14:00 - 17:00 |                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|--------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 14:00 - 14:15                                    | INCLUSÃO: OS DESAFIOS DE UMA PROFESSORA INICIANTE EM UM ANO PANDÊMICO<br>1. Comunicação Oral / Eixo 06 - Políticas E Práticas Na Educação Especial Na Perspectiva Da Educação Inclusiva                                                                           |
| 14:15 - 14:30                                    | Linguagens Da Educação Física<br>1. Comunicação Oral / Eixo 06 - Políticas E Práticas Na Educação Especial Na Perspectiva Da Educação Inclusiva                                                                                                                   |
| 14:30 - 14:45                                    | MAPEAMENTO DAS ESCOLAS PARA O PÚBLICO SURDO NO MUNICÍPIO DE MARITUBA<br>1. Comunicação Oral / Eixo 06 - Políticas E Práticas Na Educação Especial Na Perspectiva Da Educação Inclusiva                                                                            |
| 14:45 - 15:00                                    | Matrículas Da Educação Especial Em Um Centro Educacional Multidisciplinar De Um Município Do Interior Paulista<br>1. Comunicação Oral / Eixo 06 - Políticas E Práticas Na Educação Especial Na Perspectiva Da Educação Inclusiva                                  |
| 15:00 - 15:15                                    | O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA REDE MUNICIPAL DE SOROCABA: DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DO COENSINO COMO PRÁTICA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA<br>1. Comunicação Oral / Eixo 06 - Políticas E Práticas Na Educação Especial Na Perspectiva Da Educação Inclusiva |
| 15:15 - 15:30                                    | O Desenho Universal E Suas Variantes No Ensino Fundamental Do Município De Vinhedo - SP<br>1. Comunicação Oral / Eixo 06 - Políticas E Práticas Na Educação Especial Na Perspectiva Da Educação Inclusiva                                                         |
| 15:30 - 15:45                                    | O ENSINO COLABORATIVO NAS ADAPTAÇÕES DE AULAS E ATIVIDADES DO ENSINO MÉDIO PARA ESTUDANTES COM TEA<br>1. Comunicação Oral / Eixo 06 - Políticas E Práticas Na Educação Especial Na Perspectiva Da Educação Inclusiva                                              |
| 15:45 - 16:00                                    | ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO LETRAMENTO EM LÍNGUA PORTUGUESA COM ESTUDANTES SURDOS<br>1. Comunicação Oral / Eixo 06 - Políticas E Práticas Na Educação Especial Na Perspectiva Da Educação Inclusiva                                                        |
| 16:00 - 16:15                                    | PLANO INDIVIDUALIZADO DE TRANSIÇÃO (FIT): PANORAMA DAS PESQUISAS NO CONTEXTO BRASILEIRO<br>1. Comunicação Oral / Eixo 06 - Políticas E Práticas Na Educação Especial Na Perspectiva Da Educação Inclusiva                                                         |
| 16:15 - 16:30                                    | PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS: COMO PROMOVER O ENSINO COLABORATIVO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL?<br>1. Comunicação Oral / Eixo 06 - Políticas E Práticas Na Educação Especial Na Perspectiva Da Educação Inclusiva                                   |
| 16:30 - 16:45                                    | SignWriting Como Ferramenta Educacional Para Surdos: Uma Revisão Bibliográfica<br>1. Comunicação Oral / Eixo 06 - Políticas E Práticas Na Educação Especial Na Perspectiva Da Educação Inclusiva                                                                  |

Fonte: VIII CBE (<https://www.even3.com.br/participante/presentation/>)

Para apresentar os termos descritores usados nas bases de dados, os quais foram combinados utilizando os operadores booleanos “AND” e “OR” para otimizar os resultados da pesquisa, elaboramos o quadro 2, (Brasil Escola, [s.d.]).

**Quadro 2** – Combinação de descritores para formação dos termos de busca

| <b>FORMAÇÃO DOS TERMOS DE BUSCA</b>                                                |
|------------------------------------------------------------------------------------|
| “Desenho Universal para a Aprendizagem” OR “DUA”                                   |
| “Múltiplas” OR “diferentes formas de representação” AND “apresentação do conteúdo” |
| “Ação” OR “expressar conhecimentos” AND “ação e expressão”                         |
| “Forma de como os alunos são motivados a aprender” AND “formas de engajamento”     |

**Fonte:** Elaborado pela autora com base em Álgebra Booleana (2025).

A seleção dos materiais seguiu os critérios: publicação do Eixo 6 e pertinência ao tema. Preliminarmente, identificamos o título e o resumo de cada artigo para a triagem, pois somente os trabalhos que tinham relação com o assunto de interesse (citações nos princípios do DUA). Subsequentemente, o artigo selecionado foi direcionado à coleta de dados para a leitura. Para isso, buscou-se por evidências, para que fosse realizada a revisão e a seleção dos estudos, por fim, fez-se a análise da qualidade metodológica de cada estudo e apresentou-se os resultados. Para seleção dos artigos incluídos na revisão, foram elaboradas etapas de exclusões, visando alcançar ao final das seleções apenas artigos relacionados ao objetivo da pesquisa.

Por meio do acrônimo PICO, adaptado para a área da educação, buscando-se avaliar uma população/problema, intervenções na humanização do processo de ensino e aprendizagem, comparação e um resultado (*outcome*).

O período de busca e análise dos artigos na base de dados dos Anais publicados no VIII CBE, foi de 20 de janeiro a 24 de fevereiro de 2025. Encontramos duas salas com trabalhos apresentados no respectivo Eixo, sendo 11 publicações na sala 2 e 12 publicações na sala 3. Foram selecionados 2 trabalhos, conforme os critérios de inclusão, sendo: pertinência do estudo, baseando-se nos títulos, resumos de cada publicação, palavras-chave e que apresentavam relação com o DUA. Excluíram-se estudos que apresentaram em seus títulos termos que se desviaram do objetivo deste trabalho, ou seja, que não se relacionavam com os princípios do DUA. Conforme demonstramos no Quadro 3.

**Tabela 1** – Quantificação dos artigos publicados nos Anais do VIII CBE

| Base Pesquisadas  | Artigos encontrados - Eixo 6 | Selecionados | Rejeitados |
|-------------------|------------------------------|--------------|------------|
| VIII CBE - Sala 2 | 11                           | 2            | 9          |
| VIII CBE - Sala 3 | 12                           | 0            | 12         |
| Total             | 23                           | 2            | 21         |

**Fonte:** Autoria própria.

Na totalidade, foram selecionados dois artigos na revisão sistemática, conforme ilustra o Quadro 3.

**Quadro 3** – Artigos incluídos na revisão sistemática

| Autor(es)                                                    | Título                                                                                   | Metodologia                             | Palavras-chave                                                                                                                                    | Base de dados    | Ano  |
|--------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------|------|
| Eduardo Mauricio Moreno Pinto<br>Marlene Coleti Omissolo     | O Desenho Universal e suas variantes no Ensino Fundamental do Município de Vinhedo-SP    | Revisão da literatura Pesquisa de campo | DUA; diferentes formas de representação; apresentação do conteúdo; Desenho Universal para a Aprendizagem; ação e expressão; formas de engajamento | Anais - VIII CBE | 2024 |
| Tarcisio Welvis Gomes de Araújo<br>Marcia Raika e Silva Lima | Organização do Trabalho Docente no Letramento em Língua Portuguesa com Estudantes Surdos | Revisão sistemática da literatura       | DUA; Desenho Universal para a Aprendizagem; diferentes formas de representação; apresentação do conteúdo; ação e expressão; formas de engajamento | Anais - VIII CBE | 2024 |

**Fonte:** Autoria própria.

Os dois artigos selecionados, apresentaram oito páginas e evidenciaram os princípios do DUA, sendo que o primeiro focou no Ensino Fundamental Anos Finais, especificamente em turmas de nonos anos, no ensino da Matemática em parceria com a Educação Especial. Os autores professores implementaram uma planilha eletrônica nas aulas de Matemática, para o uso de todos os alunos, ou seja, estudantes com e sem deficiências, sendo que havia dois alunos com deficiências: um intelectual (DI) e outro, com deficiência física (DF). Para tal, revisitaram o Design Universal para Instrução (DUI), Black *et al.* (2015, p. 03-04), o qual apresentam argumentos que evidenciam as influências do Desenho Universal (DU) para a formalização do DUI, onde os sete princípios que regem o DU, também regem o DUI, mas com a complementaridade de dois outros princípios: A instrução é projetada para ser útil e acessível às pessoas com diversas habilidades; A instrução promoverá a escolha do uso do método; A instrução é direta, elimina a complexidade desnecessária; As informações são comunicadas de forma eficaz ao estudante independente das condições do ambiente ou das habilidades sensoriais do estudante; A instrução antecipa a variação no ritmo de aprendizagem do estudante e nas habilidades; Projetada para eliminar o esforço físico não essencial para permitir a máxima atenção ao aprendizado; Projetada independentemente do tamanho,

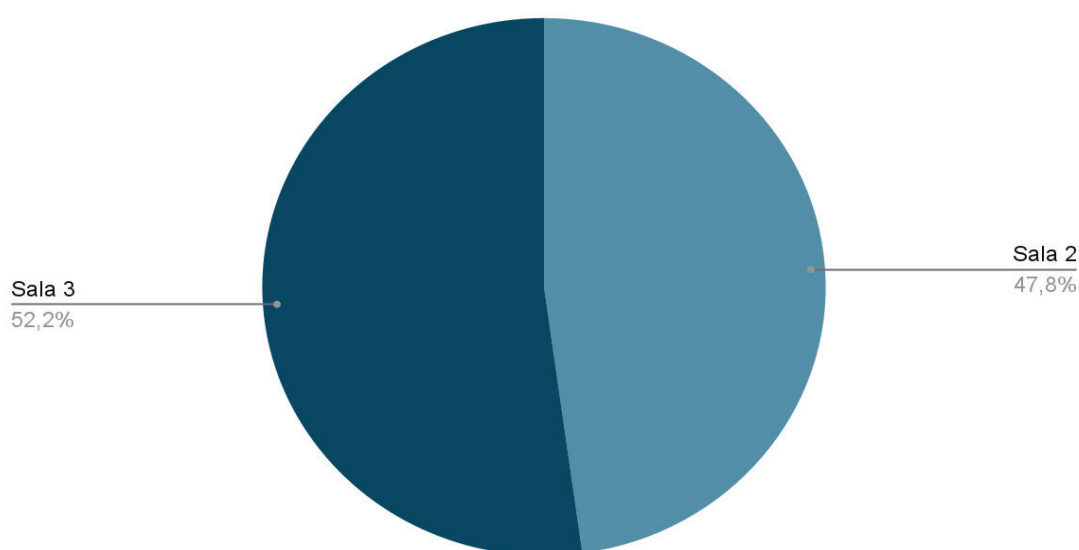
postura, mobilidade e necessidade de comunicação do aluno. Instruções como recursos para identificar os momentos que vivenciaram com o DUA. O DUI expande os princípios do DU para atender especificamente às necessidades da educação, garantindo que a instrução seja inclusiva e acessível a todos os alunos. Os autores enfatizam que as divergências entre o DUI e o DUA, então no campo da neurociência e do neurocognitivo, no entanto, correlacionados em seus *designs*, os quais se intercalam em seus princípios, estabelecendo uma única estrutura. Terminam, focando em outras palavras, o DUI enfatiza no ambiente e o DUA, concentra-se no estudante.

O segundo artigo de Araújo e Lima (2024) apresentou como foco o Ensino Colaborativo e o DUA para práticas de letramento em Língua Portuguesa com estudantes surdos nas escolas regulares na perspectiva inclusiva, embora não específico em seu título, consta em suas palavras-chave. O trabalho foi desenvolvido pelo professor da disciplina de Língua Portuguesa, Educação Especial e intérprete de Libras, não especificando o nível de ensino e salas de pesquisa. Salientamos que ambos nomearam, descritivamente, os princípios do DUA.

Destacamos neste gráfico (figura 4), o número de apresentações do VIII CBE, com trabalhos aceitos dentro do Eixo 6, nas salas 2, com 11 trabalhos (47,8%) e sala 3 com 12 trabalhos (52,2%) respectivamente, totalizando 23 apresentações que se tornaram os anais publicados e analisados nesta pesquisa. Na sala 2, elegemos os 2 únicos trabalhos desse total, portanto, nenhum trabalho foi encontrado na sala 3 que vinculasse à nossa proposta de análise, seguindo os descritores.

**Figura 4** - Demonstra a porcentagem de publicações apresentadas em cada sala da Unesp - Bauru/SP.

Publicações - Anais CBE 2024 - Eixo 6

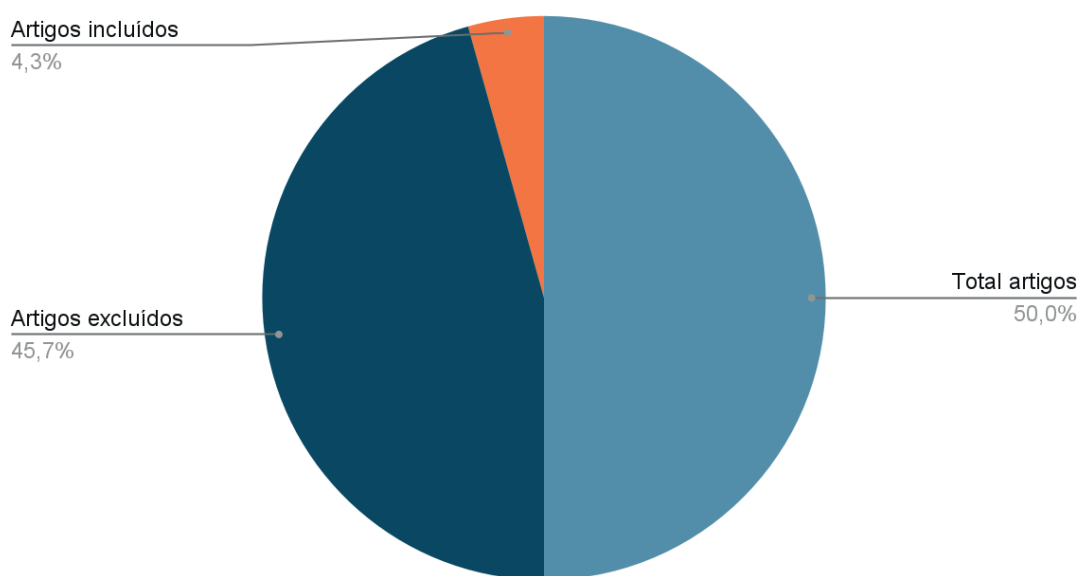


**Fonte:** Autoria própria

O gráfico na sequência, (figura 5), demonstra os artigos incluídos e excluídos do total de 23 artigos encontrados no Eixo 6. Perfazendo 4,3% de artigos incluídos e 45,7% de artigos excluídos. Na sala dois, elegemos os dois únicos trabalhos desse total, portanto, nenhum trabalho foi encontrado na sala três que vinculasse à nossa proposta de análise, seguindo os descritores.

**Figura 5** - Demonstra o total de artigos com a porcentagem dos trabalhos incluídos e excluídos.

#### Panorama da busca dos artigos apresentados no Eixo 6



**Fonte:** Autoria própria

O primeiro trabalho analisado foi “O Desenho Universal e suas variantes no Ensino Fundamental do Município de Vinhedo-SP” (Pinto e Omissolo, 2024), por apresentar inicialmente no próprio título e nas palavras-chave a temática em análise, houve a exploração do artigo.

Os autores discorrem sobre a consolidação de uma parceria entre o professor especialista em Matemática e a Educação Especial. Um dos pontos positivos do artigo, ocorre ao referir-se ao nível de ensino de dois estudantes com deficiências matriculados em sala comum do nono ano do ensino fundamental - anos finais. Ao passo que frisam equivocadamente a nomenclatura quando escrevem “estudantes deficientes”. No corpo do trabalho, especificam suas deficiências, como estudante 1 com deficiência intelectual e estudante 2, com deficiência física e ambos tinham apoio, mencionado como acompanhantes.

O trabalho apresenta as especificações do DUA, citando seus princípios, ao passo que

revisita o Design Universal da Instrução (DUI), o qual se define como sendo os princípios para o desenvolvimento do currículo e da instrução, disponibilizando a todos os indivíduos, oportunidades iguais de aprender e a preocupação na aprendizagem de todos, quando menciona a aplicação da planilha eletrônica para cálculo das operações básicas no ensino da matemática, oportunizando a todos os alunos da sala. No entanto, o uso das tecnologias para o estudante 2, foi visto como regressão, uma vez que possuía limitações físicas dos membros superiores para a digitação no teclado.

Mesmo precisando mais do apoio, o trabalho considera esse momento polêmico, como positivo, devido ao uso da planilha quando mencionam que a planilha eletrônica reduziu os esforços “físicos” e “cognitivos” dos estudantes, disponibilizando maior espaço para “profundidade” das informações e “ritmo” de aprendizagem diante das habilidades a serem exploradas, segundo os autores (Pinto e Omissolo, 2024).

Um viés de pesquisa, embora entendamos que se faz com metodologia de campo, o trabalho não especifica pontualmente este item. O estudo concluiu que houve mediação da professora da Educação Especial, embora aludido apenas na conclusão e não no processo. Outro ponto, frisa que outras disciplinas como Geografia, Ciências, implementaram também a partir do 3.º bimestre, o recurso digital da planilha em suas aulas, trabalhando de forma transversal, ou melhor, os pesquisadores terminam afirmando que deixaram uma premissa na perspectiva da linguagem matemática.

O segundo trabalho que elegemos, intitulado: “Organização do Trabalho Docente no Letramento em Língua Portuguesa com Estudantes Surdos”, de autoria de Araújo e Lima (2024), não apresenta em seu título os descritores referentes ao DUA, porém em sua revisão sistemática de leitura, chama a atenção em seu resumo, a especificação da pesquisa, para questões de estudantes com surdez, no entanto, não cita o seu grau de comprometimento. Aborda de forma interessante, o Ensino Colaborativo ou Coensino, entre o professor da classe comum e da Educação Especial, na perspectiva inclusiva, bem como o DUA e seus princípios para a prática em letramento para estudantes surdos, sem alusão à quantidade. Desenvolvem o trabalho, apontando a colaboração do ensino entre o professor da disciplina de Língua Portuguesa, Educação Especial e intérprete de Libras em sala comum. Embora saibamos que o ensino de Língua Portuguesa se refere ao ensino para anos finais, o trabalho não deixa claro essa questão. A metodologia do trabalho se faz com tratamento de dados bibliográficos, apontando como fundamento, autores de referência na área como: Bock, Gesser e Nuernberg (2018); Zerbato e Mendes (2018); Capellini, Cordeiro (2023); Capellini e Zerbato (2019); entre outros importantes nesse contexto. Transcreve em suas considerações finais, destacando que apenas o intérprete de Libras em sala de aula comum, não configura práticas como uma escola inclusiva, pontua que esse profissional não é o professor do estudante surdo. Salienta que o professor de Língua Portuguesa necessita construir práticas em letramento pautadas na visualidade, bilinguismo e biculturalidade para um ensino de fato colaborativo, juntamente com o professor da Educação Especial.

## Considerações Finais

Buscamos, no estudo, apontar trabalhos dos Anais publicados no VIII CBE pertencentes ao Eixo 6 (Políticas e Práticas na Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva), que se direcionavam aos princípios do DUA.

Torna-se oportuno retomar alguns aspectos relatados nesta revisão: os recursos didático-pedagógicos e estratégias na Educação Especial na perspectiva Inclusiva se configura como uma política viável à promoção de uma educação para todos, sendo imprescindíveis práticas educacionais equitativas as quais serão suscitadas por ações colaborativas entre os profissionais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem em uma sala de aula heterogênea. É imprescindível investir em formações e capacitações de profissionais da Educação. O DUA destina-se a contemplar todos os alunos com peculiaridades e habilidades diferentes, promovendo a acessibilidade nas escolas e na vida.

Diante do exposto, inferimos que os trabalhos encontrados neste Eixo, que apresentam o DUA e seus princípios, perfazem da amostragem, escassamente 4,2% do total encontrado, o que significa dois trabalhos de 23 publicados. Posto isso, sugerimos aos pesquisadores, nos próximos eventos científicos, que outras pesquisas, estudos e práticas, com os princípios do DUA sejam divulgados.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Maria Manuela; RIBEIRO, Jaime Moreira; SIMÕES, Fátima. Universal Design for Learning (UDL): contributos para uma escola para todos. **Tecnologia da Informação em Educação, Indagatio Didactica** - Universidade de Aveiro, v. 5, n. 4, p. 121-146, 2013.

ARAÚJO, Tarcísio Welvis Gomes; LIMA, Marcia Raika e Silva. **Organização do Trabalho Docente no Letramento em Língua Portuguesa com Estudantes Surdos. VIII CBE - Congresso Brasileiro de Educação**; out 2024, Bauru-SP.

BLACK, R. David; WEINBERG, Lois A.; BRODWIN, Martin G. Universal Design for Instruction and Learning: A Pilot Study of Faculty Instructional Methods and Attitudes Related to Students with Disabilities in Higher Education. **Exceptionality Education International**, 2014, v. 24, n. 1, p. 48-64. Disponível em: <<https://ojs.lib.uwo.ca/index.php/eei/article/view/7710>>. Acesso em mar 2025.

BOCK, Geisa Letícia Kempfer; GESSER Marivete; NUERNBERG, Adriano Henrique. Desenho Universal para a Aprendizagem: a Produção Científica no Período de 2011 a 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382418000100011>. Rev. bras. educ. espec. 24 (1) • Jan-Mar 2018. Acesso em 08 fev 2025.

BRASIL ESCOLA. **Álgebra Booleana**. [S. l.]: Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/informatica/algebra-booleana.htm>. Acesso em: 8 fev. 2025.

CAPELLINI, Vera Lúcia M. F.; CORDEIRO, Fabiana Aparecida M. (organizadoras). **Inclusão em movimento**: memórias do projeto em colaboração entre o Ministério Público, a Universidade e a educação básica - São Paulo: Cultura Acadêmica, 2023, 189 p.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; ZERBATO, Ana Paula. **O que é o Ensino Colaborativo?**

São Paulo: Edicon, 2019.

CENTER FOR APPLIED SPECIAL TECHNOLOGY (CAST). **Universal Design for Learning**: theory and practice. Wakefield, MA: Cast, 2014. Disponível em: <<http://udltheorypractice.cast.org>>. Acesso em: 08 fev 2025.

CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO - **Políticas e Práticas Educativas para a Infância**. CBE I, 2007. [https://www2.fc.unesp.br/cbe/i\\_cbe/](https://www2.fc.unesp.br/cbe/i_cbe/). Acesso em 20 jan 2025.

CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO - VII CBE, 2019. **“Educação pública como direito: desafios e perspectivas no Brasil contemporâneo”**. <https://www.fc.unesp.br/#/noticia/550/comeca-hoje-o-cbe-em-7-edicao/>. Acesso em 20 jan 2025.

CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO - **CBE VIII**, 2024, UNESP - Bauru-SP. Disponível em: [www.even3.com.br/viii-congresso-brasileiro-de-educacao](http://www.even3.com.br/viii-congresso-brasileiro-de-educacao). Acesso em 20 jan 2025.

GALVÃO, Maria Cristiane Barbosa; RICARTE, Ivan Luiz Marques. Revisão sistemática da literatura: conceituação, produção e publicação. **Logeion: Filosofia da informação**, v. 6, n. 1, p. 57-73, 2014.

GALVÃO, Taís Freire; PEREIRA, Mauricio. Gomes. Revisões sistemáticas da literatura: passos para sua elaboração. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, Brasília, v. 23, n. 1, p. 183-184, jan./mar. 2014. Disponível em: [http://scielo.iec.gov.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1679-49742014000100018&lng=ptnrm=iso](http://scielo.iec.gov.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-49742014000100018&lng=ptnrm=iso). Acesso em: 22 jan. 2025.

O Desenho Universal e suas variantes no Ensino Fundamental do Município de Vinhedo-SP. 8º CBE - CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO, 2024. Anais; out 2024, Bauru-SP. PINTO, Eduardo Mauricio Moreno; OMISSOLO, Marlene Coleti. Disponível em: <https://www.even3.com.br/participante/presentation/>. Acesso em 20 jan 2025.

ARAÚJO, Tarcisio Welvis Gomes; LIMA, Marcia Raika e Silva. Organização do Trabalho Docente no Letramento em Língua Portuguesa com Estudantes Surdos. In: **CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO**, 8., 2024, Bauru-SP. Anais 8º CBE. Bauru: Even3, 2024. Disponível em: <https://www.even3.com.br/participante/presentation/>. Acesso em: 20 jan. 2025.

PLETSCH, Márcia Denise *et al.* (org.). **Acessibilidade e Desenho Universal na Aprendizagem**. Campos dos Goytacazes-RJ: Encontrografia; Rio de Janeiro: ANPEd, 2021. (Coleção Acessibilidade e Desenho Universal na Educação). DOI: <https://doi.org/10.52695/978-65-88977-32-3>. Disponível em: <https://encontrografia.com/978-65-88977-32-3/>. Acesso em: 06 maio 2021.

PAGE, Matthew J. et al. The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. **BMJ**, [s. l.], v. 372, n. 71, p. 1-9, 2021. Disponível em: <https://www.bmj.com/content/372/bmj.n71>. Acesso em: 20 jan. 2025.

PINTO, Mariana de Queiroz; LOPES, Ana Paula; CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. O desenho universal para a aprendizagem e a educação inclusiva: uma revisão de literatura. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 29, p. 49-64, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/wMMYtXhY33z4BvC789kPqg/>. Acesso em: 20 jan 2025.

PRISMA. **Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses (PRISMA)**. [S. l.]: PRISMA. Disponível em: <https://www.prisma-statement.org/>. Acesso em: 21 jan. 2025.

RIBEIRO, Glaucia Roxo de Pádua Souza; AMATO, Cibelle Albuquerque de la Higueira. Análise da utilização do desenho universal para aprendizagem. **Cadernos de Pós-**

**-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 125-151, dez. 2018. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1519-03072018000200008&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-03072018000200008&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 21 jan 2025.

SAMPAIO, Rosana F.; MANCINI, M. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Brazilian Journal of Physical Therapy**, v. 11, n. 1, p. 83-89, 2007. DOI: 10.1590/S1413-35552007000100013.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 22, n. 2, p. 147-155, abr./jun. 2018. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2018.222.04>. Acesso em: 21 jan 2025.

## MUITO ALÉM DOS QUITUTES DE TIA NASTÁCIA: UM RELATO SOBRE AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS NA ESCOLA

MUCH MORE THAN TIA NASTÁCIA'S DELICIOUS FOOD: A REPORT ABOUT ETHNIC-RACIAL ISSUES AT SCHOOL

Fernando Teixeira Luiz<sup>1</sup>

João Pedro Mosqueira de Campos<sup>2</sup>

Isabela de Mello<sup>3</sup>

Gabriel Felipe Cesário Miranda<sup>4</sup>

Universidade Estadual Paulista (UNESP), Assis-SP, Brasil

DOI - 10.5281/zenodo.16956078

### RESUMO

A presente proposta, que integra um projeto de extensão desenvolvido com crianças do Ensino Fundamental I, adolescentes do Ensino Fundamental II e jovens do Ensino Médio, entre os anos de 2024 e 2025, no município de Assis (SP), pretendia potencializar o debate sobre as questões étnico-raciais na obra de Monteiro Lobato. Os encontros quinzenais foram organizados e mediados pelos estudantes universitários dos cursos de Letras e História, que construíram oficinas de leitura a partir de uma sequência didática aplicada à ficção lobatiana, com destaque para a coletânea *Histórias de Tia Nastácia*. A mencionada sequência didática, com base nos estudos de Rildo Cosson (2006), abarcava as seguintes etapas: 1-“Conversa inicial: por que falar sobre racismo?”; 2-“Quem foi Monteiro Lobato?”; 3-“Leitura dramática da obra”; 4-“Bate-papo sobre o texto”; 5-“Mediação dos acadêmicos, aplicando as estratégias de leitura”; 6-“Conclusão: o que aprendemos hoje?”. Em linhas gerais, o objetivo foi promover a interação entre os alunos e destacar a importância de falar sobre discriminação, oportunizando, assim, o letramento racial a partir da organização de propostas metodológicas de leitura com textos que investem em personagens negras. Nesse sentido, para o presente relato de experiência, será feito um recorte em torno das atividades aplicadas, problematizando, desse modo, as inquietações, surpresas e contribuições que merecem ser sublinhadas na experiência entre os acadêmicos e as unidades de ensino.

**Palavras-chave:** Literatura; Leitura; Monteiro Lobato.

- 
- 1 Docente do Departamento de Educação da Universidade Estadual Paulista, Câmpus de Assis. Doutor em Letras. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1175-4284> E-mail: [f.luiz@unesp.br](mailto:f.luiz@unesp.br)
  - 2 Discente do curso de Letras da Universidade Estadual Paulista, Câmpus de Assis.
  - 3 Discente do curso de Letras da Universidade Estadual Paulista, Câmpus de Assis.
  - 4 Discente do curso de História da Universidade Estadual Paulista, Câmpus de Assis.

### ABSTRACT

This proposal, which is part of an extension project developed with childrens and teenagers from Elementary School and also High School between 2024 and 2025, in the city of Assis (SP), aimed to enhance the debate on ethnic-racial issues in Monteiro Lobato's books. The biweekly meetings were organized and mediated by university students from the Literature and History courses, who created reading workshops based on didactic sequences applied to Lobato's fiction, with emphasis on the collection *Histórias de Tia Nastácia*. The aforementioned didactic sequence, based on studies by Rildo Cosson (2006), covered the following stages: they will follow the following didactic sequence: 1- "Initial conversation: why talk about racism?"; 2- "Who was Monteiro Lobato?"; 3- "Dramatic reading of the work"; 4- "Chat about the text"; 5- "Mediation of academics, applying reading strategies"; 6- "Conclusion: what did we learn today? In general terms, the objective was to promote interaction among students and highlight the importance of talking about discrimination, thus providing opportunities for racial literacy based on the organization of methodological reading proposals with texts that invest in black skin characters. In that sense, for this experience report, a focus will be made on the applied activities, thus problematizing the concerns, surprises and contributions that deserve to be highlighted in the experience between academics and the schools.

**Keywords:** Literature; Reading; Monteiro Lobato..

## 1. EM QUE CONSISTE A PRÁTICA A SER RELATADA

A ação em tela propõe atender à demanda de estudantes universitários, na área de licenciatura, com a iniciativa de estreitar as relações entre o acadêmico e a comunidade local. Justifica-se, ainda, a presente proposta frente à necessidade de oportunizar ao aluno, futuro professor, momentos significativos envolvendo a prática e a mediação de leitura em contextos escolares. Nessa linha, o projeto tornou-se relevante por proporcionar à sociedade – e em especial a crianças, adolescentes e jovens da Educação Básica – acesso a um conjunto de temáticas e conteúdos nem sempre abordados pela escola. No caso, esta iniciativa foi marcada pela meta de conduzir ao público infantil e juvenil, atendido em escolas públicas estaduais ou municipais, a obra de um dos autores mais polêmicos da literatura brasileira – José Bento Monteiro Lobato (1882 – 1948) – e as personagens negras que povoam seu universo ficcional.

## 2. CONTEXTO EM QUE OCORRE A AÇÃO

Índices expressivos atestam que, em 2019, a população negra representava mais de 70% da taxa de homicídios no Brasil. É o que anunciou, recentemente, o portal *Atlas da violência*<sup>5</sup> (2021):

No último ano, a taxa de violência letal contra pessoas negras foi 162% maior que entre não negras. Da mesma forma, as mulheres negras representaram 66,0% do total de mulheres assassinadas no Brasil, com uma taxa de mortalidade por 100 mil habitantes de 4,1, em comparação a taxa de 2,5 para mulheres não negras (p. 49).

Teles (2018), em sintonia com estes dados, explica que, no país, mais de 60 mil pessoas são vítimas de homicídio a cada ano. Os grandes alvos da violência urbana contemplam jovens negros e pobres das periferias. “Um jovem negro tem 14% mais de chances de sofrer homicídio que um branco. O país, supostamente cordial e democrático, tem três mulheres assassinadas por dia. Na maioria, mulheres negras” (Telles, 2018, p. 66). Ainda nessa linha, é possível observar que o genocídio em questão constitui a marca de uma sociedade em que as desigualdades sociais assumem proporções assustadoras.

Se somarmos o fato de que os próximos anos serão de graves dificuldades no acesso aos direitos trabalhistas, com Previdência Social cada vez menos eficaz e um mundo do trabalho escasso e precarizado, a violência tende a piorar. O círculo vicioso – habitação, escola, saúde, trabalho – produz um racismo (e sexismo) naturalizado e estabelecido como normal nas práticas sociais. Assim, a forma violenta de sociedade configura-se no senso comum como normalidade (Telles, 2018, p. 67).

Os diversos espaços formativos – como a escola, os projetos sociais, lares e organizações não governamentais – tornam-se, por conseguinte, palcos e tribunas para o efetivo debate em torno das relações étnico-raciais. Nessa linha, a Lei 10.639/03 altera a Lei 9.394/96, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, instituindo a presença da História da África e da Cultura Afro-Brasileira no currículo da Educação Básica, considerando o silenciamento da população negra na historiografia oficial nacional. Munanga (2005), nessa linha, salienta a pertinência da cultura africana para a construção da identidade nacional e conscientização do brasileiro. Muitas vezes, o imaginário popular explora a figura do negro a partir de estereótipos que o representam em condição subalterna. O homem branco, em contrapartida, assume a posição de superioridade, ganhando destaque por apresentar aspectos como inteligência, beleza, poder e dominação. Cria-se, então, uma hegemonia baseada em uma concepção histórica e social que elege a Europa como referência e legitima o controle de um grupo sobre o outro. Ruiz (2018), dialogando com esse quadro, acrescenta que inserir a questão étnico-racial nos currículos significa reconhecer a discriminação que sofreu a população negra desde o período colonial.

Essas relações de poder não permaneceram apenas no campo cultural, mas, sobretudo, na educação formal, que não considerava outra manifestação que não fosse ditada pela cultura hegemônica, identificando, assim, qualquer outra manifestação como marginal ou periférica (Ruiz, 2018, p.24).

A literatura, assim, pode ser considerada um profícuo campo interdisciplinar e transversal para o debate em torno de tal temática em sala de aula. Essa constatação

---

5 <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/publicacoes>

foi o que, inclusive, motivou a reflexão acerca de práticas antirracistas no espaço escolar e contribuiu, de forma efetiva, para a projeção de um projeto de extensão que daria origem, mais tarde, ao presente relato de experiência.

### 3. PARTICIPANTES/INTEGRANTES DA AÇÃO RELATADA

Primeiramente, houve contato com escolas de Assis (SP) e região (Lutécia, Cândido Mota, Tarumã, Platina, Echaporã, Paraguaçu Paulista e Maracaí), verificando quais poderiam manifestar interesse em participar do presente projeto. A esse respeito, optamos, em 2024, pela Escola Estadual Prof. Lourdes Pereira – Programa de Ensino Integral, localizada na rua Montes Claros, 525, Vila Fiúza, no município de Assis (SP). A escola possui o espaço Clube Juvenil, aberto a cursos, oficinas, dinâmicas e outras propostas direcionadas ao público adolescente. Foi a criação desse espaço, e o consequente engajamento dos alunos, que nos motivou a escolher a mencionada instituição de ensino.

Em 2025, verificando a possibilidade de estendermos a proposta, passamos também a aplicar o projeto na Escola Municipal de Educação Infantil e Fundamental Nísia Mercadante do Canto Andrade, também em Assis, situada no seguinte endereço: Rua Atanásio Medeiros, Vila Maria Isabel. Contamos, também, com a Escola Estadual Leny de Barros, instalada na rua Olympio de Mello, 900 – Parque das Acácias, igualmente Assis. Para o desenvolvimento das atividades do projeto, recorremos aos integrantes do Grupo de Estudo e Pesquisa Palavra e Imagem na Escola (GEPPINE). O grupo, coordenado pelo professor Fernando Teixeira Luiz, do Departamento de Educação da UNESP, é composto por alunos dos cursos de Letras, História e Psicologia. No caso, recrutamos, para o primeiro ano do projeto (2024), o discente João Pedro Mosqueira de Campos, do curso de Letras. Para o segundo ano, convidamos a aluna Isabela de Mello, do curso de Letras, e o aluno Gabriel Cesário Miranda, do curso de História, com o propósito de que conduzissem as atividades.

### 4. METODOLOGIA

A metodologia contempla algumas etapas voltadas à formação do estudante universitário, acentuando as conexões entre a literatura juvenil de Monteiro Lobato e os diferentes discursos que reiteram ou combatem o preconceito. Discursos estes que, muitas vezes, são reproduzidos pelo próprio adolescente (pardo ou negro) ou o tornam alvo de situações de discriminação. Para a construção de uma proposta metodológica, tomaremos como suporte as estratégias de leitura fundamentadas em Cosson (2006), Koch (2010), Girotto e Souza (2010): *ativação do conhecimento prévio, conexão, inferência, questionamento, sumarização e síntese*. Entre as etapas, cumpre assinalar: a) Fundamentação teórica; b) Seleção de dois livros, da série *O Sítio do Picapau Amarelo*, a serem adotados em sala de aula; c) Definição dos capítulos a serem lidos com os alunos; d) Estudo do material e preparação dos estudantes universitários; e) Organização de propostas metodológicas a partir de estratégias de leitura; f) Aplicação; g)

Avaliação e relato da experiência vivenciada. Considerando o exposto painel, o que será apresentado, na próxima unidade, contempla, em linhas gerais, algumas reflexões a partir do contato com a realidade escolar e com públicos bastante heterogêneos.

## 5. RESULTADOS ALCANÇADOS

O plano de aula, organizado pelos alunos bolsistas, seguia um roteiro bastante preciso: primeiro, as atividades lúdicas de leitura e interpretação com o propósito de aproximá-los das turmas, bem como diagnosticar o nível de letramento dos estudantes atendidos na Educação Básica. Em seguida, viriam as discussões em torno de temáticas sensíveis como o “preconceito” e a “discriminação”, acompanhadas por informações acerca da construção do racismo ao longo da história do Brasil e, por conseguinte, os ciclos de debates sobre a manifestação do preconceito racial na contemporaneidade. Por fim, debruçar-nos-íamos sobre Monteiro Lobato, sua vida e a ficção destinada a leitores em formação. Apesar da existência de alguns contratempos durante as aulas nos clubes de leitura (como o cancelamento de determinados encontros em razão de alguns feriados), convém ressaltar que as respostas dos alunos, potencializadas pela discussão dos textos literários a partir das sequências didáticas de leitura, foram bem-sucedidas. Dada a impossibilidade de cotejarmos todos os encontros dos anos de 2024 e 2025, selecionamos, para o presente relato, apenas um momento com o propósito de problematizar as aulas que ministramos no Clube Juvenil. Assim, no décimo encontro de 2024, exploramos, com maior intensidade, a literatura de Monteiro Lobato com a uma turma de Ensino Médio. Iniciamos a aula com a apresentação do autor: infância e juventude, a perda dos pais, a relação com o avô, a faculdade de Direito, o casamento e os quatro filhos, a primeira publicação infantil, lançada com o dinheiro herdado do Visconde de Tremembé e que culminou, posteriormente, com a criação do **Sítio do Pica Pau Amarelo**.

O material de apoio utilizado foi uma apresentação de *slides*, montada a partir dos estudos da fortuna crítica lobatiana (Cavalheiro (1955), Vasconcelos (1982), Zilberman (1983), Sandroni (1987), Azevedo, Camargos e Sacchetta (1997), Gouvea e Lopes (1999), Souza (2008) e Lajolo e Ceccantini (2008)). Como objetivo para este encontro, além de apresentar o artista de quem seria lida a obra, almejávamos, igualmente, expandir o conhecimento dos alunos a respeito de Lobato, visto que, apesar de ser popularmente referenciado pela saga do Pica-pau Amarelo, o conhecimento dessa ordem muitas vezes se encerra por aí, não englobando quaisquer referências sobre sua trajetória enquanto leitor, os ideais que defendia ou, principalmente, porque escrevia para crianças.

Fizemos questão, portanto, de expor, durante a apresentação, fatos geralmente desconhecidos: em primeiro lugar, a linhagem sanguínea de Lobato, que era neto do Visconde de Tremembé, e de quem herdou propriedade e fortuna. Veio, depois, a menção ao porquê Lobato escrever literatura infantil, preocupado com a educação de seus filhos, visto que era leitor assíduo e temia os impactos da falta de livros para crianças e jovens no país. Escreveu, então, “A Menina do Narizinho Arrebitado”, em 1920, que caiu nas graças das crianças da época e culminou, gradativamente, com a criação do universo do Sítio do Pica-pau Amarelo. No entanto, Lobato, já, há muito tempo, produzia crítica de arte, aspecto pelo qual ele era bastante conhecido na época. Outro escrito

de Lobato pouco conhecido, ao qual os alunos foram expostos, foi a carta a Arthur Neiva, em que afirma ser o Brasil um “país de mestiços, onde branco não tem força para organizar um Kux-Klan<sup>6</sup>” (Carta de Lobato a Arthur Neiva, 04/1928). Obviamente, os alunos estranharam muito tal trecho, afinal como poderia um dos maiores escritores brasileiros, certamente o maior em termos de literatura infantil, dizer algo tão chocante?

Encerrada a apresentação inicial, mergulhamos no texto “João e Maria”, extraído diretamente do livro **Histórias de Tia Nastácia**. Para tanto, adotamos a seguinte sequência didática: 1- “Conversa inicial: por que falar sobre racismo?”; 2- “Quem foi Monteiro Lobato?”; 3- “Leitura dramática da obra”; 4- “Bate-papo sobre o texto”; 5- “Mediação dos acadêmicos, aplicando as estratégias de leitura”; 6- “Conclusão: o que aprendemos hoje?” A narrativa “João e Maria” compreende uma releitura, pelas mãos de Lobato, do clássico conto de fadas europeu, que recebe, nesta versão, elementos culturais brasileiros, como a aparição de Nossa Senhora, que orienta as crianças acerca das estratégias para derrotar uma das principais antagonistas da história: a velha feiticeira que habitava um casebre distante, no meio da floresta. Não foi possível realizar a leitura dramática, visto que o conto é inteiramente narrado por Tia Nastácia, sem a interferência de personagens que poderiam ser destacadas por meio do discurso direto, ou seja, da transcrição direta de suas falas.

Optamos, então, por um rodízio de leitura, no qual cada aluno deveria “declamar” um parágrafo por vez, seguindo uma sequência em sentido horário. Terminada a leitura, os minutos finais do encontro foram ocupados pela dissecação e reflexão do texto lido a partir de estratégias como inferência, conexão e questionamento. O primeiro aspecto a ser assinalado pelos adolescentes foi a inserção, gradual e crescente, de elementos alheios ao conto de fadas original, tais como a Santa mencionada, a ponto de que o epílogo do conto em nada remetesse ao texto-base. Depois, ressaltamos os elementos mitológicos enxertados na história, sobretudo a princesa acorrentada que serviria de sacrifício a um monstro de várias cabeças, claras referências aos mitos gregos da princesa Andrômeda e da Hidra de Lerna. Por fim, reiteramos, com os alunos, a problematização de uma personagem secundária que nos pareceu bastante peculiar: tratava-se da figura do trapaceiro, um homem negro que surge nos parágrafos finais do conto e que busca roubar o crédito do protagonista, o jovem João, pelo triunfo sobre o monstro de sete cabeças. Na sequência, João havia matado o monstro que ameaçava reino e, como prêmio, teria a concessão da mão da donzela em casamento. No entanto, o trapaceiro, que se destaca nas últimas cenas, empenha-se em mentir para o rei, alegando que o monstro foi abatido pelas suas mãos e, por isso, caberia-lhe a grande recompensa, ou seja, o matrimônio com a donzela. Uma observação dos alunos, bastante curiosa, chamou-nos a atenção: a única personagem negra da história consiste, justamente, na imagem de um malandro – bastante caricato – cujas ações são movidas por golpes, mentiras e embustes.

A partir da primeira experiência de leitura com a ficção em questão, nota-se o consenso geral da sala acerca do texto: não gostaram, tanto por conta da mistura de elementos folclóricos e mitológicos, quanto pela violência do conto, o qual julgaram altamente inadequada para crianças. Ressaltamos um comentário, feito por um dos

---

<sup>6</sup> Grupo extremista, reacionário e violento, marcado por práticas fundamentadas na ideia de supremacia branca.

alunos, tanto sobre a seleção “inconsistente” de uma personagem negra para cumprir papel de vilã, quanto sobre os comentários tecidos pelas personagens do sítio em torno do conto lido, em que criticam seu distanciamento do texto clássico europeu. Os estudantes do projeto de leitura contestaram a inserção de novas mitologias e a introdução de personagens negras que, segundo eles, reiteravam o preconceito. Um dos alunos, inclusive, sublinhou tais comentários como revestidos de teor racista. Por fim, a frase crítica de outro aluno acerca do “negro malandro” do conto parece sintetizar a opinião da sala acerca do teor supostamente racista do livro: “Não tem sentido colocar justamente o personagem do homem negro como um vilão”.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O relato apresentado constitui apenas um recorte das atividades ministradas entre 2024 e 2025. Tendo em vista que a proposta da oficina consistia em proporcionar atividades que envolvessem a leitura e o posicionamento frente a textos de literatura juvenil, observamos que o olhar dos alunos revestiu-se de teor essencialmente crítico ao longo dos encontros. Talvez o ensejo em que esta percepção tenha se evidenciado com maior nitidez ainda seja nos encontros em que se voltavam para as narrativas orquestradas por Tia Nastácia. Vale asseverar que, ainda que o debate sobre as nuances dos contos populares não tenha sido objeto de problematização, a percepção acerca da intertextualidade e da escolha de uma personagem negra – justamente na condição de antagonista – revelou-se um dado sintomático para verificarmos o grau de recepção da obra entre adolescentes.

O projeto tem ainda a pretensão de estender a proposta para outras escolas no ano de 2026. Nessa nova etapa, pretende-se abordar, além das questões étnico-raciais na obra de Monteiro Lobato, também a literatura infantil de escritores contemporâneos que dialogam (ou não) com a poética lobatiana. Nesse campo, destacam-se autores como Ziraldo, Ana Maria Machado e Joel Rufino dos Santos. Sandroni (1998), não obstante, acrescenta um dado bastante curioso com relação à literatura infantil e juvenil que se impõe após a década de 1970: em sua grande maioria, os escritores formaram-se como leitores a partir dos escritos do ficcionista José Bento Monteiro Lobato. Verificar como os ficcionistas contemporâneos absorvem – ou não – elementos da prosa de Monteiro Lobato – a partir de um profícuo exercício de leitura com novas escolas de Assis, será a próxima etapa do projeto de extensão.

## REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, C. L. CAMARGOS, M. & SACCHETTA, V. **Monteiro Lobato: Furacão na Botocúndia**. São Paulo: Ed. Senac, 1997.
- CAVALHEIRO, E. **Monteiro Lobato: Vida e Obra**. São Paulo: Cia Editora Nacional.
- CECCANTINI, J. L.; LAJOLO, M.; **Monteiro Lobato, livro a livro**. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

COSSON, R. **Letramento literário**. São Paulo: Editora Contexto, 2006.

GIROTTTO, C. G. G. S; SOUZA, R. J. de. Estratégias de Leitura: para ensinar alunos para compreender o que leem. *in*. SOUZA, R. J. de (Org). **Ler e compreender**: estratégias de leitura. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

GOUVEA, M. C. S. & LOPES, E. M. T. **Lendo e Escrevendo Lobato**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

KOCH, I. V. ELIAS, V. **Ler e Compreender**: os sentidos do texto. São Paulo, SP: Contexto, 2010.

LOBATO, J. B. M. **Histórias de Tia Nastácia**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1994.

MUNANGA, K. **Superando o racismo na escola**. SECAD/MEC, Brasília, 2005.

RUIZ, U. C. A. **Literatura africana e afro-brasileira no PNBE**: um estudo sobre o conto popular de matriz africana. 2018. Dissertação (Mestrado em Letras). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis.

SANDRONI, L. **De Lobato a Bojunga**: As Reinações Renovadas. Rio de Janeiro: Ed. Agir, 1987.

SANDRONI, Laura. De Lobato à década de 1970. In: SERRA, Elizabeth D'Angelo (org.). **30 anos de literatura para crianças e jovens**: algumas leituras. Campinas: Mercado de Letras / Associação de Leitura do Brasil, 1998.

SOUZA, R. J; C. C. S; O Saci na obra de Monteiro Lobato e nos manuais didáticos. CECCANTINI, J. L; MARTHA, A. A; **Monteiro Lobato e o leitor de hoje**. São Paulo: Cultura acadêmica, 2008.

TELES, E. A produção do inimigo e a insistência do Brasil violento e de exceção. GALLEGO, E. S. **O ódio como política**: a reinvenção das direitas no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2018.

VASCONCELOS, Z. M. C. **O Universo Ideológico na Obra Infantil de Monteiro Lobato**. São Paulo: Ed. Traço, 1982.

ZILBERMANN, R. **Atualidade de Monteiro Lobato**: Uma Revisão Crítica. Porto Alegre: Ed. Mercado Aberto, 1983.

## O CONSUMO E AS PRÁTICAS LIXO ZERO NOS CENTROS INTEGRADOS DE EDUCAÇÃO PÚBLICA

ZERO WASTE CONSUMPTION AND PRACTICES IN CENTROS INTEGRADOS DE EDUCAÇÃO PÚBLICA

**Alexandre Magno de Souza Almeida.**

Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói-RJ, Brasil.

DOI - **10.5281/zenodo.16956068**

### RESUMO

O consumismo moderno, impulsionado pela obsolescência planejada e pelo desejo incessante de novas aquisições, intensifica problemas ambientais como a geração excessiva de resíduos, impactando também o comportamento de alunos no ambiente escolar do CIEP<sup>1</sup>. Este artigo apresenta uma reflexão crítica sobre o impacto desse modelo de consumo e discute como práticas sustentáveis, embasadas no conceito Lixo Zero, podem transformar a cultura escolar. Por meio de uma análise teórica fundamentada em Zygmunt Bauman e na metodologia Lixo Zero, exploram-se estratégias como recusa, redução, reutilização e reciclagem, evidenciando seu papel na promoção de um comportamento mais consciente. A conclusão destaca a importância de integrar práticas sustentáveis ao Projeto Político Pedagógico das escolas, fortalecendo a educação como agente de mudança para um consumo responsável e uma gestão ambiental eficaz.

**Palavras-chave:** Sustentabilidade; Educação Ambiental; Lixo Zero.

### ABSTRACT

Modern consumerism, driven by planned obsolescence and the incessant desire for new acquisitions, intensifies environmental problems such as the excessive generation of waste, and also impacts the behavior of students in the school environment. This article presents a critical reflection on the impact of this consumption model and discusses how sustainable practices, based on the Zero Waste concept, can transform school culture. Through a theoretical analysis based on Zygmunt Bauman and the Zero Waste methodology, strategies such as refusal, reduction, reuse and recycling are explored, highlighting their role in promoting more conscious behavior. The conclusion highlights the importance of integrating sustainable practices into schools'

---

1 Centro Integrado de Educação Pública.

Political Pedagogical Project, strengthening education as an agent of change for responsible consumption and effective environmental management.

**Keywords:** Sustainability; Environmental Education; Zero Waste.

## 1. EM QUE CONSISTE A PRÁTICA A SER RELATADA

O consumo ocupa um papel central na sociedade contemporânea, moldando comportamentos, valores e relações interpessoais. De acordo com Bauman (2022), “a cultura consumista é o modo peculiar pelo qual os membros de uma sociedade de consumidores pensam em seus comportamentos” (p. 70). Nesse cenário, a educação emerge como uma ferramenta essencial para transformar a relação da sociedade com o consumo e com o meio ambiente. As escolas, enquanto espaços de formação, têm a responsabilidade de promover mudanças culturais, capacitando os alunos a adotarem práticas mais sustentáveis e críticas ao modelo de descarte exacerbado.

A obsolescência planejada e o marketing de consumo têm agravado os desafios ambientais ao incentivar a produção e descarte de resíduos em grande escala. Esses problemas, que incluem a poluição de solos e águas, encontram soluções práticas no conceito Lixo Zero, que propõe a valorização de recursos através de estratégias como a recusa, a reutilização, a reciclagem e o tratamento adequado dos resíduos. No contexto escolar, a implementação dessas práticas pode não apenas reduzir o impacto ambiental das instituições, mas também criar uma geração de cidadãos mais conscientes e engajados na construção de um futuro sustentável.

## 2. CONTEXTO EM QUE OCORRE A AÇÃO

O consumismo, como destaca Bauman (2022), é sustentado por uma dinâmica de insatisfação perpetuada pelo próprio sistema. “A sociedade de consumo prospera enquanto consegue tornar perpétua a não satisfação de seus membros” (p. 64). Esse modelo promove a constante renovação de desejos, levando à descaracterização de valores duradouros e ao aumento da geração de lixo. A obsolescência embutida torna-se parte integral das estratégias de mercado, onde produtos são projetados para uma vida útil curta, forçando o consumidor a adquirir novos itens. Essa prática não apenas impacta os indivíduos economicamente, mas também agrava problemas ambientais ao superlotar aterros sanitários e aumentar as emissões de gases de efeito estufa provenientes da decomposição de resíduos.

O conceito Lixo Zero, como proposto pelo Instituto Lixo Zero Brasil (Sabatini et al, 2022), visa “garantir que os resíduos sólidos gerados sejam tratados de forma responsável, promovendo a reutilização, a reciclagem e a compostagem”. Diferentemente do modelo linear de consumo, onde produtos são descartados após o uso, o

Lixo Zero adota uma abordagem circular, buscando valorizar os materiais em todas as etapas do ciclo de vida. Por exemplo, ao consumir um refrigerante, práticas Lixo Zero implicariam em descartar a compra de produtos que utilizam embalagens descartáveis de uso único, como canudos plásticos. A preferência seria consumir diretamente no local, adquirindo apenas o líquido, como é o caso do mate gelado servido em copos reutilizáveis em algumas praias do Rio de Janeiro. Essa abordagem está alinhada à economia circular, que promove a manutenção de recursos dentro do sistema produtivo por mais tempo, minimizando a necessidade de extração de novos recursos (Sabatini *et al.*, 2022).

A implementação de práticas Lixo Zero exige mudanças estruturais que enfrentam o modelo de consumo instaurado pela chamada “revolução consumista”. Como destacado por Bauman (2022), essa revolução transformou o consumo no “verdadeiro propósito da existência”, sustentando-se na constante renovação de desejos e na capacidade de “querer” e “ansiar por”.

Nas escolas, o conceito Lixo Zero pode ser aplicado a partir da integração de práticas como a reeducação sobre o valor dos materiais, o estímulo à redução de descartáveis e a valorização de alternativas reutilizáveis. Por exemplo, a realização de feiras empreendedoras, nas quais sejam comercializados produtos que passaram por reparos, ou a venda e troca de roupas pouco utilizadas ou descartadas por estarem “fora de moda”, exemplificam práticas alinhadas ao conceito Lixo Zero (Lackéus, 2015; Sabatini *et al.*, 2022.). Essas iniciativas não apenas promovem a conscientização sobre a reutilização e o reaproveitamento, mas também oferecem um contraponto à obsolescência embutida dos produtos, reforçando o papel das instituições educacionais como agentes de transformação. Dessa forma, a escola não apenas reduz resíduos em seu funcionamento, mas também forma consumidores críticos que entendem a necessidade de “romper” o ciclo de descarte exacerbado.

O consumidor desempenha um papel central na transição para uma sociedade Lixo Zero. Bauman (2022) observa que “o consumo é um investimento em tudo que serve para o ‘valor social’ e a autoestima do indivíduo” (p. 76). Esse valor social, no entanto, pode ser ressignificado para incluir práticas lixo zero, como o consumo consciente e o apoio a produtos e serviços que promovem a sustentabilidade. Além disso, iniciativas como a troca de uniformes escolares e mochilas em bom estado, realizadas em feiras organizadas pela comunidade escolar, incentivam a reutilização e combatem a lógica do descarte associada à “obsolescência embutida” dos produtos (Bauman, 2022). Essas ações promovem escolhas mais duradouras e responsáveis, fortalecendo o papel das instituições educacionais na formação de consumidores conscientes. Por fim, este relato de prática busca refletir sobre questões centrais como: de que forma o consumo exacerbado influencia a geração de resíduos no ambiente escolar? Como as práticas alinhadas ao conceito Lixo Zero podem transformar a cultura escolar e promover comportamentos mais sustentáveis? E qual é o papel das escolas como agentes de mudança diante dos desafios ambientais contemporâneos?

### 3. PARTICIPANTES/INTEGRANTES DA AÇÃO RELATADA

Os participantes da ação relatada no documento incluem alunos, professores, funcionários da escola e gestores educacionais dos CIEPs que implementaram práticas alinhadas ao conceito Lixo Zero. Além disso, o projeto contou com a participação de pesquisadores e estudiosos que utilizaram o *checklist* Lixo Zero como ferramenta de monitoramento, conforme descrito por Maia *et al.* (2024). A colaboração com cooperativas de reciclagem também foi fundamental para garantir a destinação correta dos resíduos recicláveis. As ações foram desenvolvidas no contexto do Projeto ECO/ETEC da SEEDUC RJ, o que evidencia o envolvimento da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro na implementação e acompanhamento das práticas sustentáveis. Além disso, os autores do estudo basearam suas análises nas contribuições teóricas de Zygmunt Bauman e nos princípios metodológicos do Instituto Lixo Zero Brasil, reforçando o papel de pesquisadores e especialistas na fundamentação e avaliação das iniciativas.

### 4. METODOLOGIA

Os procedimentos metodológicos deste relato de prática foram desenvolvidos a partir de uma abordagem qualitativa, fundamentada em análises teóricas e práticas documentadas em estudos prévios sobre o conceito Lixo Zero e as reflexões de Zygmunt Bauman. A metodologia foi estruturada em duas etapas principais:

**Análise Teórica:** A obra de Bauman (2022) foi examinada para compreender a dinâmica do consumo na sociedade contemporânea e suas implicações no comportamento humano. A reflexão teórica foi complementada pela integração de princípios do conceito Lixo Zero, descritos por Sabatini (2022) e Maia *et al.* (2024), que enfatizam práticas sustentáveis aplicáveis ao contexto escolar.

**Aplicação do *Checklist* Lixo Zero:** Para avaliar a implementação e os resultados de práticas sustentáveis, utilizou-se o *checklist* Lixo Zero, descrito por Maia *et al.* (2024). Esse instrumento é estruturado em sete eixos que refletem a hierarquia de ações da Política Nacional de Resíduos Sólidos (Brasil, 2010) e priorizam práticas fundamentais para a gestão estratégica de resíduos sólidos em instituições de ensino. Esses eixos incluem: (1) educação, com ações contínuas sobre gestão de resíduos no currículo escolar e para funcionários; (2) não geração, por meio de práticas de compra sustentável; (3) redução, com políticas voltadas à diminuição dos rejeitos gerados; (4) reutilização de materiais; (5) reciclagem, englobando coleta seletiva e parceria com cooperativas para destinação de recicláveis; (6) tratamento, por meio de compostagem de resíduos orgânicos; e (7) disposição final ambientalmente adequada. Cada eixo é ponderado com pesos em escala crescente de 1 a 7, representando a relevância estratégica das práticas e orientando ações prioritárias em contextos de recursos limitados (Maia, *et al.*, 2024).

O *checklist* foi aplicado em um estudo de caso em um dos CIEPs (Projeto ECO, 2022), com o objetivo de monitorar as práticas sustentáveis adotadas pela unidade escolar. Foram realizadas pesagens semanais dos resíduos orgânicos e recicláveis, bem como observações qualitativas das mudanças comportamentais na comunidade escolar. Os dados coletados foram analisados qualitativamente, com foco em identificar padrões, desafios e resultados alcançados. As informações gravimétricas permitiram avaliar o impacto das iniciativas Lixo Zero ao longo de três anos (2022-2024), enquanto os registros descritivos captaram mudanças nas atitudes e percepções dos alunos, professores e funcionários (Sabatini *et al.*, 2022).

Esses procedimentos metodológicos forneceram uma base robusta para responder neste contexto as questões das práticas no chão da escola: de que forma o consumo exacerbado influencia a geração de resíduos no ambiente escolar? Como as práticas alinhadas ao conceito Lixo Zero podem transformar a cultura escolar e promover comportamentos mais sustentáveis? E qual é o papel das escolas como agentes de mudança diante dos desafios ambientais contemporâneos? contribuindo para a compreender o comportamento dos alunos em contextos educacionais com o comportamentos similares.

## 5. RESULTADOS ALCANÇADOS

A implementação de práticas Lixo Zero em escolas da rede SEEDUC RJ, através do Projeto ECO/ETEC, tem gerado resultados significativos na conscientização e redução de resíduos. Em um dos CIEPs, por exemplo, foram realizadas ações que promoveram mudanças culturais e práticas concretas de sustentabilidade verificadas com o *checklist* Lixo Zero (Maia et al, 2024).

**Quadro 1** - Acompanhamento das Práticas Lixo Zero

| Indicadores  | 2022<br>(Implementação) | 2023<br>(Monitoramento) | 2024<br>(Monitoramento) |
|--------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|
| Educação     | 1                       | 1                       | 1                       |
| Educação     | 1                       | 1                       | 0                       |
| Não geração  | 0                       | 0                       | 0                       |
| Redução      | 1                       | 0                       | 0                       |
| Reutilização | 1                       | 1                       | 1                       |

|                                |      |      |      |
|--------------------------------|------|------|------|
| Reciclagem                     | 1    | 1    | 1    |
| Reciclagem                     | 0    | 1    | 1    |
| Tratamento                     | 1    | 1    | 1    |
| Disposição Final               | 0    | 1    | 1    |
| Percentual de Conformidade (%) | 76,3 | 76,3 | 65,7 |
| Percentual de Conformidade (%) | 76,3 | 76,3 | 65,7 |

**Fonte:** Elaboração própria. (adaptado Maia *et al.*, 2024)

De acordo com os dados gravimétricos de 2022 a 2024, a escola alcançou percentuais de conformidade entre 65,7% e 76,3% em indicadores como educação, redução, reutilização, reciclagem e tratamento (Maia *et al.*, 2024). Entre as iniciativas destacam-se: (i) **Educação:** Inserção do tema no currículo escolar e capacitação de professores e funcionários sobre práticas sustentáveis; (ii) **Redução:** Adoção de medidas para diminuição de descartáveis, como o uso de copos reutilizáveis e campanhas contra o desperdício de alimentos; (iii) **Reutilização:** Organização de feiras de troca e reparo de materiais escolares, como uniformes e mochilas; (iv) **Reciclagem e Tratamento:** Parcerias com cooperativas para destinação correta dos resíduos recicláveis e implantação de composteiras para resíduos orgânicos.

Essas iniciativas não apenas reduziram o impacto ambiental da unidade escolar, mas também promoveram uma conscientização coletiva sobre a importância das escolhas ao consumir produtos, demonstrando que práticas Lixo Zero podem ser eficazes e replicáveis, com os resultados apresentados no checklist lixo zero (Maia *et al.*, 2024) a cada ano.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão sobre o consumo moderno e sua relação com a geração de resíduos é urgente diante dos desafios ambientais enfrentados pela sociedade contemporânea. O conceito Lixo Zero oferece uma solução viável para mitigar os impactos do consumo, promovendo a reutilização, a reciclagem e a compostagem como princípios norteadores. Como destaca Bauman (2022), “a circulação de mercadorias entre as linhas de montagem, as lojas e as latas de lixo” (p. 64) reflete um ciclo insustentável que deve ser substituído por um modelo mais consciente e responsável. A integração de práticas sustentáveis no cotidiano é essencial para a transição para uma sociedade mais justa e equilibrada.

A reflexão sobre o consumo moderno, suas implicações ambientais e a adoção de

práticas sustentáveis nas escolas revelam a importância de um modelo educacional que vá além da teoria e se integre às necessidades práticas da sociedade contemporânea. O conceito Lixo Zero, enquanto proposta transformadora, conecta-se diretamente ao papel das escolas como agentes de mudança cultural e ambiental. Exemplos como os resultados encontrados em um dos CIEPs (Projeto ECO, 2022) demonstram que, quando aplicadas de maneira sistemática, práticas como redução, reutilização, reciclagem e tratamento de resíduos não apenas mitigam impactos ambientais, mas também promovem uma formação cidadã que valoriza escolhas conscientes e responsáveis.

Essa conexão entre reflexão teórica e prática efetiva reforça a necessidade de expandir iniciativas semelhantes para outras escolas. Com base no exemplo do CIEP (Sabati *et al.*, 2022; Pertel *et al.*, 2024), caminhos concretos incluem a criação de programas estruturados de educação ambiental, o fortalecimento de parcerias com cooperativas de reciclagem e a adoção de práticas de reutilização em eventos escolares, como feiras de trocas. Adicionalmente, a inclusão de metas específicas no Projeto Político Pedagógico pode garantir a continuidade e a avaliação de resultados em diferentes contextos.

Portanto, a integração de práticas Lixo Zero ao ambiente escolar não é apenas uma resposta aos desafios ambientais, mas também uma ferramenta poderosa para transformar o comportamento de futuras gerações, promovendo uma sociedade mais sustentável, consciente e comprometida com a preservação do planeta.

## REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Zygmunt. **Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadoria**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.
- BRASIL. **Lei nº 12.305, de 2 de agosto de 2010**. Institui a Política Nacional de Resíduos Sólidos (PNRS). Brasília, DF: Ministério do Meio Ambiente, 2010.
- LACKÉUS, Martin. **Entrepreneurship in Education: What, Why, When, How**. OECD Publishing, 2015.
- MAIA, M. C. F. et al. Educação ambiental sob a perspectiva Lixo Zero: um estudo de caso da Escola da Natureza no Distrito Federal (Brasil). **Revista Lixo Zero**, [s. l.], 2024.
- PERTEL, M. et al. Vamos dar um Gás: Introdução à produção de biogás. **Revista Gestão & Gerenciamento**, Núcleo de Pesquisas e Planejamento e Gestão (NPPG), [s. l.], 2024.
- PROJETO ECO. **Laboratório de estudos aplicados na educação do Estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <http://www.projetoeco.uerj.br>. Acesso em: [inserir data de acesso].
- SABATINI, Rodrigo. **Pedagogia da Autonomia & Escolas Lixo Zero**. 2. ed. São Paulo: Gaia Editora, 2022.

## REGISTRO E OBSERVAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPERIÊNCIAS NA PRAÇA DA REPÚBLICA EM SÃO PAULO

RECORDING AND OBSERVING EARLY CHILDHOOD EDUCATION: EXPERIENCES AT PRAÇA DA REPÚBLICA IN SÃO PAULO

**Marilya Mariany Carnaval<sup>1</sup>**

Instituto Federal do Tocantins, Palmas-TO, Brasil

DOI - **10.5281/zenodo.16956063**

### RESUMO

O presente relato de experiência apresenta uma prática docente em uma escola municipal de Educação Infantil na Prefeitura de São Paulo. Como objetivo, o relato buscou refletir a partir da observação das crianças e de suas interações e brincadeiras na Praça. A pesquisa foi desenvolvida em uma perspectiva qualitativa. Para o aprofundamento sobre como acontecem as experiências propostas, com as crianças de 4 a 5 anos, foi desenvolvido como estratégia de investigação o estudo de caso. Como técnica de pesquisa, foi utilizada a observação participante que proporcionou a investigação das crianças no contexto específico da turma de Educação Infantil em que foi realizado o estudo de caso. Por meio dela, foi possível a aproximação com o cotidiano das crianças durante os momentos dos passeios na Praça e em outros momentos propostos pela professora. Para o registro das vivências e falas das crianças, utilizou-se como instrumento de pesquisa o diário de campo. Como suporte teórico, a pesquisa embasou-se em Zabalza (1994), Ostetto (2017) e Freire (1983). E Sarmiento (2011) que considera as crianças como atores sociais e produtores de experiências. Nota-se que a experiência da criança no espaço público pode potencializar a participação e convivência da criança na cidade, além de uma formulação original de novas apreensões do mundo ao ocupar a cidade.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Práticas Docentes. Pedagogia da Cidade.

### ABSTRACT

This experience report presents a teaching practice in a municipal early childhood education school in the city of São Paulo. The report sought to reflect on the observation of children and their interactions and play in Praça. The research was developed from a qualitative perspective. To gain a deeper understanding

<sup>1</sup> Professora substituta do Instituto Federal do Tocantins (Campus Palmas), Doutora em Educação. ORCID id: <https://orcid.org/0000-0001-9052-6111> E-mail: marilyacarnaval@gmail.com

of how the proposed experiences with children aged 4 to 5 years old unfolded, a case study was developed as a research strategy. Participant observation was used as a research technique, which allowed for the investigation of children in the specific context of the early childhood education class in which the case study was conducted. Through this technique, it was possible to get closer to the children's daily lives during their outings to the square and at other times proposed by the teacher. A field diary was used as a research tool to record the children's experiences and statements. As theoretical support, the research was based on Zabala (1994), Ostetto (2017), and Freire (1983). And Sarmento (2011) considers children as social actors and producers of experiences. It is noted that children's experiences in public spaces can enhance their participation and coexistence in the city, in addition to providing an original formulation of new understandings of the world as they occupy the city.

**Keywords:** Early Childhood Education. Teaching Practices. City Pedagogy.

## 1. EM QUE CONSISTE A PRÁTICA A SER RELATADA

O presente relato apresenta a minha experiência como professora em uma escola municipal de Educação Infantil na Prefeitura de São Paulo. As escolas municipais de Educação Infantil da Prefeitura de São Paulo têm como base o documento "Currículo da Cidade: Educação Infantil", que contempla a cidade de São Paulo (SP) como local de experiência e formação. Como objetivo, o relato buscou refletir o trabalho pedagógico da escola a partir da observação das crianças, levando em consideração as experiências propostas na Praça da República.

## 2. CONTEXTO EM QUE OCORRE A AÇÃO

A Unidade Educacional está localizada dentro da Praça da República, cercada por diversas árvores (centenárias figueiras, amoreiras, ipês, pau-brasil) e prédios históricos (Copan, Prédio Esther, Edifício Itália, Secretaria de Estado da Educação de SP, antigo prédio Caetano de Campos), no coração da cidade de SP..

Para o deslocamento das crianças, foi estabelecida uma parceria com a Guarda Civil Metropolitana, que acompanhou a professora e o grupo de crianças pelos arredores da Praça, além do estagiário da sala que também esteve presente em todos os momentos. É importante ressaltar que todas as crianças tinham prévia autorização para irem à Praça da República.

Todo o percurso durante os passeios com as crianças pela cidade de SP é considerado uma experiência e aprendizagem, como, por exemplo, o olhar das crianças para a cidade e suas contradições (moradores de rua e prédios abandonados), o encontro e reconhecimento dos pais que trabalham nos arredores da escola, a possibilidade de sentir o cheiro da cidade, o barulho dos carros misturados com as músicas dos bares;

reconhecer a arquitetura da cidade, tendo como horizonte vislumbrar uma nova narrativa de cidade, a partir de uma experiência compartilhada com as crianças.

### 3. PARTICIPANTES/INTEGRANTES DA AÇÃO RELATADA

O grupo de crianças é de 4 a 5 anos, de famílias migrantes de diversos países, além de famílias em contextos de vulnerabilidade social, que moram em hotéis sociais e prédios de ocupações.

### 4. METODOLOGIA

A pesquisa foi desenvolvida em uma perspectiva qualitativa, na qual se optou pela qualidade dos dados organizados em um contexto determinado. Para o aprofundamento sobre como acontecem as experiências foi desenvolvido como estratégia de investigação o estudo de caso. Como técnica de pesquisa, foi utilizada a observação participante, que proporcionou a investigação das crianças nos passeios em que foi realizado o estudo de caso. Por meio dela, foi possível a aproximação com o cotidiano das crianças durante os momentos dos passeios na Praça da República e, também, em outros momentos propostos pela professora. Para a documentação dos episódios observados e registro das falas das crianças, utilizou-se como instrumento de pesquisa o diário de campo.

Como referencial teórico para a reflexão e construção da escrita, foram consultados os trabalhos de Miguel Zabalza (1994), *"Diários de aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores"*, Luciana Ostetto (2017), *"Registros na Educação Infantil - pesquisa e prática pedagógica"*, e Madalena Freire (1983), *"A paixão de conhecer o mundo"*.

Segundo Zabalza (1994), o professor que investiga a sua própria prática pode tomar como ponto de partida as suas aulas, a escola ou o currículo e refletir acerca do percurso realizado durante o trabalho docente. O autor aponta que uma das razões para que os professores façam pesquisa sobre a sua própria prática está relacionada ao enfrentamento dos problemas e desafios decorrentes da prática diária dentro da escola. Ao pesquisar, narrar e registrar sobre sua prática, o professor assume-se como um protagonista no campo curricular e profissional.

Ostetto (2017) salienta a importância do registro nessa modalidade de ensino, compreendendo o registro como um "(...) instrumento do trabalho pedagógico, como um documento reflexivo de professoras e professores, espaço no qual marcam o vivido – conquistas, descobertas, incertezas, perguntas, medos, ousadias (...)" (Ostetto, 2017, p. 19).

O registro não pode tornar-se uma descrição da realidade nem ser considerado um ato neutro, mas uma interpretação com intenções, concepções, valores e significados. Madalena Freire (1983), no Brasil, foi uma das primeiras educadoras a registrar o cotidiano das crianças de 4 a 6 anos de idade em um "(...) processo educativo como um todo, inquieto, curioso, vital e apaixonado" (Freire, 1983, p. 15). Mostrando em seus

registros que é possível construir o conhecimento ao vivenciar a escola junto com as crianças, em uma relação dinâmica, prazerosa e apaixonada de “conhecer o mundo”.

Percebemos, portanto, que o registro individual consegue percorrer a formação no coletivo, no contexto e na interação: interação consigo mesmo; com outros educadores, com as crianças, com os pais, com a coordenação e gestão da escola, com o Projeto Político Pedagógico (PPP) e no currículo. Isso reorienta práticas, caminhos e abre novas possibilidades ao refletir sobre o trabalho realizado na escola.

## **5. RESULTADOS ALCANÇADOS**

Durante o ano letivo de 2023, realizei alguns passeios pela Praça da República, além de pequenas excursões de pesquisa para observar a arquitetura dos prédios e das árvores, convidando crianças a desenhar e registrar sobre as histórias contadas pelas professoras.

Nos primeiros momentos, fizemos saídas curtas pela Praça da República. Nesses momentos, pedia às crianças que observassem o céu, a rua, os lixos jogados na praça, as árvores, prédios e os monumentos da Praça, com o objetivo de pensar as questões históricas, sociais, ambientais, arquitetônicas e turísticas da cidade de São Paulo. Foi interessante notar a curiosidade das crianças em saber quem eram as pessoas e os significados das estátuas e esculturas espalhadas pela Praça: o primeiro monumento que observamos foi o de Baden Powell, que, segundo informações e descrição na sua placa, foi o fundador do movimento de escoteiros na Inglaterra, sendo uma escultura doada pela “União dos escoteiros do Brasil” e instalada neste local por ser onde surgiu o movimento de escoteiros do Brasil. Diante das informações e de sua imagem, as crianças perguntaram o que seria um “escoteiro” e imitaram a imagem de Baden Powell com as mãos cruzadas. Mesmo depois da explicação, uma criança disse: “professora, me explica direito essa história!”.

Outros monumentos visitados foram as figuras de César Motta, Caetano de Campos e Carolina Ribeiro. Expliquei às crianças que os três foram professores e se destacaram nos estudos e na profissão. Fomos até a entrada da atual sede da Secretaria Estadual de São Paulo, antiga escola normal Caetano de Campos, e comentei que tanto Caetano de Campos como Carolina Ribeiro já deram aula naquele local, que era um antigo prédio de uma escola muito importante para a nossa cidade. As crianças quiseram entrar no espaço (portaria) e nos arredores do prédio. Observaram e mexeram nos telefones “orelhões antigos” misturados com catracas modernas de entrada e saída de pessoas. Observaram também os altos e ornamentais postes de luz incorporados na paisagem da Praça da República que a iluminam com uma cor amarelada, que conseguimos ver do lado de dentro da escola. Além disso, notamos a ausência de duas estátuas em suas bases que foram furtadas, uma delas intitulada “Sabiá-laranjeira” de Claude Dunin. Neste momento de descoberta da ausência da estátua, algumas delas disseram “O passarinho que fugiu”. A história do “sumiço do passarinho” retornou em momentos posteriores, já dentro da escola, pelas próprias crianças. Ao perceber o interesse pela história, coloquei o som do Sábia-Laranjeira para as crianças escutarem e

comentei que há muitos “sabiás-laranjeiras” na Praça.

Com o objetivo de nos apropriarmos melhor do espaço da Praça da República, levamos as crianças para desenhar com pranchetas, observando a praça nas escadas da Secretaria Estadual de Educação. A atividade de desenhar esteve presente ao longo de todos os momentos e experiências com as crianças. Quando uma funcionária do prédio da Secretaria da Educação perguntou o que elas estavam fazendo sentadas ali com as pranchetas, algumas crianças responderam rapidamente: “Arte”.

Nota-se que o prazer em desenhar foi crescendo durante o ano letivo, chegando a um momento em que todos os dias as crianças solicitam “a hora de desenhar”. Segundo Sarmiento (2011), o desenho infantil insere-se entre as mais importantes formas de expressão simbólica da criança, sendo que o desenho procede a “(...) comunicação escrita na verdade, precede mesmo a comunicação oral, dado que os bebês rabiscam antes ainda de articularem as primeiras palavras”. (Sarmiento, 2011, p. 28-29). O desenho infantil não é apenas uma representação da realidade, mas também uma apreensão do mundo em um sentido de expressão e comunicação. Os desenhos das crianças, como uma produção artística, são também uma forma de registro. Revelam uma forma particular de observar o mundo. É possível notar também que algumas crianças lembraram, ao desenhar a cidade, de percursos próprios que elas têm em suas vidas diárias, incorporando elementos de outros contextos em suas produções. Ao perguntar para elas sobre seus desenhos, algumas nomearam oralmente os prédios que tinham desenhado, como o “Shopping Light” e o “McDonald’s”. Inclusive, neste momento, pediram para escrever na lousa o nome para copiarem em seus desenhos. Ao desenhar, as crianças estão também manifestando “(...) a capacidade para lidar com tudo que as rodeia, formulando e interpretando a sociedade dos outros e de si próprios, da natureza, dos pensamentos (...)” (Sarmiento, 2011, p. 43-44).

**Figura 1:** Desenhos realizados pelas crianças ao longo do ano



**Fonte:** Arquivo da autora (2023).

As crianças assinalam os seus percursos pela cidade, como é possível observar nos desenhos: a cor dos prédios e casas, a representação delas mesmas e de seus amigos, a torre do castelo e a presença da história da paisagem urbana, além dos letreiros dos shoppings. Tudo isso integra a identidade pessoal da criança e está imbricado com sua constituição como pessoa e como sujeito de um território, enraizado em um lugar.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao confeccionar os registros e relatórios acerca da proposta pedagógica, foi possível analisar sobre o meu próprio processo como educadora, refletindo sobre as angústias, tropeços e acertos no decorrer da travessia do ano letivo. Fazer esta jornada é também uma busca por dar significado e sentido ao meu ofício de professora na educação infantil, pois ao narrar estamos contando e dando sentido à nossa própria história: “Estar vivo é estar em conflito permanentemente, produzindo dúvidas, certezas sempre questionáveis. Estar vivo é assumir a educação do sonho no cotidiano” (Freire, 1992, p. 13). Como reitera Bastide (2004),

Para poder estudar a criança, é preciso tornar-se criança. Quero com isso dizer que não basta observar a criança, de fora, como também não basta prestar-se a seus brinquedos; é preciso penetrar, além do círculo mágico que dela nos separa, é preciso viver o brinquedo. E isso não é dado a toda gente. (Bastide, 2004, p. 230).

Nesta aventura de ser professora, aprendi com as crianças novas formas de “dar aulas”, compreendendo a boniteza de ensinar na educação infantil. A experiência da criança no espaço público pode potencializar a participação e convivência na cidade pela experiência da urbanidade pelas crianças, configurando-se como geração de capacidade política ao serem capazes de uma experiência autêntica, isto é, formulação original de novas apreensões do mundo.

Apesar das vivências das experiências em territórios educativos estarem presentes no PPP da escola, na prática há ainda um grande distanciamento entre o que é proposto no texto e como é executado. Não houve, durante o ano letivo de 2023, uma conversa sobre quais as intenções, objetivos e reflexões de intenções pedagógicas das saídas com as crianças nos territórios próximos à escola. Em muitos momentos, foi feita uma programação de forma individual pelas professoras, sem um planejamento conjunto sobre as ações nos territórios com as crianças. Como resultado, as experiências acabam não sendo devidamente refletidas em termos de suas potencialidades e problemas.

No ano de 2024, o projeto não se repetiu, a escola passou por uma implementação do programa “São Paulo Tempo Integral”, que ampliou a jornada para 7 horas diárias. A implementação do programa foi feita sem autonomia e decisão da comunidade escolar. Como consequência, muitos professores ficaram excedentes, já que diminuiu o número de turmas. E eu, fui uma das professoras excedentes que precisou realocar-se para outra unidade.

Por fim, é importante repensar as práticas que contemplam a cidade de SP como um projeto coletivo da escola (professores, alunos, funcionários, pais), pois a qualidade de uma instituição está no seu enraizamento em um território e na sua identidade educativa (atualmente a escola contempla o projeto Motoca na Praça e Cortejo do Boi). Para isso, é importante retomar o PPP da escola para discutir as singularidades do contexto escolar, os principais problemas e vislumbrar possibilidades institucionais para a melhora das práticas pedagógicas na cidade.

## REFERÊNCIAS

- BASTIDE, Roger. Prefácio do capítulo As Trocinhas do Bom Retiro. *In*: FERNANDES, Florestan. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. São Paulo: Martins Fontes, 2004, p. 195-199.
- FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo**: relato de uma professora. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, Madalena. **Educador, educa a dor**. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- OSTETTO, Luciana Esmeraldo (Org.). **Registros na educação infantil**: pesquisa e prática pedagógica. Campinas: Papirus, 2017.
- ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula**: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores. Porto: Porto Editora, 1994.
- SARMENTO, Manuel Jacinto (2011). Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas. *In*: MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Patrícia Dias (Orgs.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da Infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. p. 129-157.

## LEITURA LITERÁRIA: UMA RODA DE LEITURA E CONVERSA EM CONTEXTO REMOTO NO ENSINO FUNDAMENTAL II

### LITERARY READING: A CIRCLE OF READING AND CONVERSATION IN A REMOTE CONTEXT IN ELEMENTARY SCHOOL II

**Marcineli de Brito Souza<sup>1</sup>**

**Marta de Faria e Cunha Monteiro<sup>2</sup>**

Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Manaus, AM, Brasil

DOI - **10.5281/zenodo.16956049**

### RESUMO

Este relato apresenta uma experiência de leitura literária, mediada por tecnologias, com alunos de 8º ano, em Manaus, Amazonas, durante a pandemia da COVID-19. Inspira-se nos modelos dos Círculos de leitura. Trata-se de uma atividade realizada por meio de aulas expositivas, dialogadas e mediadas por tecnologias: o aplicativo de mensagem *Whatsapp* e o *Google Meet*. Apesar de o isolamento social do contexto pandêmico ter trazido quebra de expectativa nos alunos e professores quanto ao retorno presencial à escola, o desenvolvimento da atividade permitiu que as aulas fossem conduzidas com relativo sucesso, pois promoveu o diálogo entre alunos e professora, também se verificou a potencialidade criadora e artística dos alunos. Além disso, o uso das tecnologias na modalidade remota contribuiu para o processo de ensino-aprendizagem da leitura literária e da expressão oral, possibilitando, assim, que se minimizassem prejuízos de conteúdo para os alunos e para o bom andamento do ano letivo.

**Palavras-chave:** Leitura literária; círculos de leitura; pandemia COVID-19; ensino remoto.

### ABSTRACT

This report presents an experience of literary reading, mediated by technologies, with 8th grade students in Manaus, Amazonas, during the COVID-19 pandemic. It is inspired by the models of Reading Circles. It is an activity carried out through expository, dialogued clas-

1 Mestranda em Teoria e Análise Linguística - Universidade Federal do Amazonas (UFAM); Professora de Língua Portuguesa na Secretaria Municipal de Educação (SEMED - MANAUS) e na Secretaria Estadual de Educação (SEDUC - AM)

2 Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); Professora Associada da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e credenciada ao Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL/UFAM)

ses mediated by technologies: the messaging app Whatsapp and Google Meet. Although the social isolation of the pandemic context brought about broken expectations for students and teachers regarding the return to in-person classes, the development of the activity allowed the classes to be conducted with relative success, as it promoted dialogue between students and the teacher, and the creative and artistic potential of the students was also evident. Furthermore, the use of technologies in the remote modality contributed to the teaching-learning process of literary reading and oral expression, thus minimizing content losses for students and ensuring the smooth progress of the school year.

**Keywords:** Literary reading; reading circles; COVID-19 pandemic; remote teaching.

## 1. LETRAMENTO LITERÁRIO

Cosson (2020b) afirma que o letramento literário como prática social é uma questão que deve ser enfrentada pela escola, não apenas como um processo de escolarização da literatura, mas também como uma responsabilidade da escola em fazer com que a literatura, nesse espaço, não seja um simulacro de si. Portanto, o desafio da escola, nesse sentido, é fazer com que a literatura exerça seu papel social, cultural e “que confirme seu papel de humanização” (Cosson, 2020b, p. 23).

Segundo Cosson (2020c), o termo letramento literário foi cunhado pela primeira por Graça Paulino, no final da década de 1990, ao refletir sobre um tipo específico de letramento na escola, aquele que diz respeito ao processo de escolarização da literatura pelos alunos. Para Paulino (2005) é necessário conceber que as habilidades exigidas na leitura do texto literário não são apenas habilidades cognitivas, mas também, de comunicação, no sentido de habilidades que permitem interação e construção de relações afetivas.

Paulino (2004) apresenta o conceito como um processo de apropriação da literatura, no sentido de tornar a literatura como própria, como algo que se possui, não restrita, portanto, às práticas escolares. Como afirma a autora,

o letramento literário, como outros tipos de letramento, continua sendo uma apropriação pessoal de práticas sociais de leitura/escrita, que não se reduzem à escola, embora passem por ela. Como a qualquer outro tipo de letramento, ao literário se aplica o que disse Maria da Graça Castro Pinto (2002, p.95): trata-se de um investimento constante de cada cidadão, trata-se de uma “narrativa de identidade pessoal, que seguramente mais do que qualquer outra se caracteriza por se revelar sempre *imperfeita*” (Paulino, 2004, p. 27. Grifo da autora).

Essa compreensão de letramento literário como processo conversa com as concepções e reflexões dos Novos Estudos dos Letramentos (NEL), cujas propostas volta-

ram-se para os estudos semióticos do texto e suas novas e diferentes formas de serem produzidos, veiculados, consumidos, principalmente, em decorrência da inserção de novas tecnologias da informação e comunicação. (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020). Outrossim, os NEL concebem as práticas sociais de uso da leitura e escrita como oportunidades para preparar os alunos para o mundo do trabalho, da cidadania e para a vida em comunidade (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020).

Uma outra característica dessa ideia refere-se ao fato de que o letramento literário é prática social contínua, que se desenvolve ao longo do tempo. Ela pode iniciar, porém não termina na escola, constrói-se cultural, social e historicamente. Princípio esse que está intrinsecamente relacionado ao letramento literário como um processo de apropriação Cosson (2020c), no qual a literatura faz parte do individual e do coletivo.

Essa incorporação privada da literatura pelo indivíduo é o que a torna viva (Cosson, 2020c). Nesse sentido, o texto literário é produzido por um indivíduo e lido por outro indivíduo, em um processo dialético de trocas de experiências, entre o escritor e o leitor, assim, o valor da literatura reside nessa interação recíproca, como afirma (Cosson, 2020c),

a leitura literária não é somente uma interação entre o leitor e o texto, mas sim uma transação em que leitor e texto se condicionam e são condicionados de maneira recíproca, sendo essa relação transacional que institui a obra literária (Cosson, 2020c, p. 177).

Relação que se dá, somente, na experiência do indivíduo durante a leitura do texto literário, uma vez que se trata de uma forma própria do sujeito de sentir e viver no momento e no espaço. “Em outras palavras, essa experiência singular de fazer emergir a obra literária pela transação entre o leitor e o texto é a experiência da literatura” (Cosson, 2020c, p. 178).

Cosson (2020b) ao tratar do papel da escola, no letramento literário afirma que ele “consiste em garantir um espaço próprio e condições adequadas para o ensino da literatura, principalmente, porque é destinada à escola a responsabilidade com a educação formal das crianças e adolescentes” (Cosson, 2020b, p.192). Dessa forma, cabe à escola proporcionar a experiência da leitura literária como parte da formação integral dos alunos.

Outro aspecto do papel da escola, situa-se na reflexão de que “a literatura cumpre uma função importante na constituição da pessoa humana” (Cosson, 2020b, p. 193), pois se trata de uma forma com características próprias de construção de sentidos, de uso específico da linguagem, a qual não acontece de maneira linear, concretiza-se por meio do tratamento particular que é dado às palavras e pelo compartilhamento de experiências proporcionado pela linguagem.

Como conclui Cosson (2020b),

dessa forma, a literatura, sendo fundamental para a construção simbólica do mundo e da pessoa humana pela linguagem, deve participar do processo de formação integral que foi confiado à escola, ocupando um lugar próprio na formalização dos saberes e competências da educação escolar (Cosson, 2020b, p. 193).

Assim, para o letramento literário ocorrer de fato e de direito, cabe à escola organizar seu espaço e tempo no currículo para que os alunos possam ter acesso aos conhecimentos literários construídos ao longo da história. Isso é importante para que eles possam desenvolver habilidades e competências próprias da educação literária formal e possam tornar-se leitores com sensibilidade estética e olhar crítico durante o processo de escolarização e para depois dele.

Para buscar cumprir esse papel, foi, assim, privilegiada a leitura literária como ponto de partida da atividade, e o texto selecionado foi o conto *A vingança do boto* de Arthur Engrácio. O método utilizado foi o dos círculos de leitura (Cosson, 2020a; 2021), uma vez que estes proporcionam, por meio do diálogo, o pertencimento, a possibilidade de trocas sociais, afetivas e a participação (Cosson, 2020a). Esse modelo de leitura coletiva foi utilizado, por exemplo, nos clubes de leitura desde o século XIX até e, principalmente, durante o contexto da pandemia da Covid-19, de forma on-line, seja por grupos de amigos e ou organizações editoriais (Souza; Iguma; Lima, 2022).

Os círculos de leitura são práticas coletivas de leitura que possibilitam o compartilhamento de experiências de leitura. No Brasil, sua origem remonta aos Círculos de Cultura, nas décadas de 1960 e 1970, termo referendado por Freire (2023, 2011) no processo de alfabetização de jovens e adultos. Assim como Freire (2023), por meio do diálogo, propunha que os alunos aprendessem a ler, a partir da leitura de seu mundo e de suas realidades, os círculos de leitura surgem como práticas sociais de leitura, nos quais os participantes interagem buscando também compartilhar suas interpretações e impressões dos textos lidos.

Nesse sentido, Cosson (2020a) esclarece que “o círculo de leitura é uma prática privilegiada” (Cosson, 2020a, p. 139), pois ao manifestar suas interpretações dos textos lidos, os participantes têm oportunidade de vivenciar o aspecto social da atividade, apropriando-se de conceitos, sentidos e dos repertórios e práticas culturais. Por fim, o autor destaca o caráter formativo dos círculos de leitura ao proporcionar “uma aprendizagem coletiva e colaborativa ao ampliar o horizonte interpretativo da leitura individual por meio do compartilhamento das leituras e do diálogo em torno da obra selecionada” (Cosson, 2020a, p. 139), além de possibilitar a participação pessoal e social mais crítica dos participantes, sejam alunos ou professores (Souza; Iguma; Lima, 2022).

## 2. CONTEXTUALIZAÇÃO

A presente atividade foi realizada, em abril de 2021, como proposta para a Semana de Literatura Amazonense da Secretaria Municipal de Educação – SEMED-MANAUS, na escola Municipal Professor Paulo Graça.

Foi necessário escolher um autor para apresentar aos alunos e, depois, elaborar atividades pedagógicas a partir de sua obra. Optou-se por Arthur Engrácio (1927-1997) por ser considerado, no Amazonas, um escritor de grande destaque em sua prosa contística. Além disso, como uma oportunidade de mostrar aos alunos que a literatura pode, sim, ser divertida e enriquecedora, uma vez que o referido autor desenvolve temáticas interessantes com linguagem leve e acessível.

O conto *A vingança do boto* foi selecionado considerando, em primeiro lugar, o enredo, pois trata-se de releitura de uma das mais famosas lendas amazônicas *O boto*. Em segundo lugar, porque, pensando no contexto remoto e no perfil dos participantes, seria necessário um texto curto, com linguagem fluida e com riqueza de vocabulário e trama intrigante e divertida.

Em relação à roda de leitura e conversa, essa prática foi realizada considerando os Círculos de leitura de Cosson (2020a; 2021), Freire (2011; 2023) e Paulino (2004; 2005). Ela foi definida como forma de conhecer os alunos, já que o contato com os alunos era limitado a troca de mensagens via aplicativo *WhatsApp*, assim, com a roda, seria possível haver uma aproximação com os alunos, mesmo que de forma virtual. Dessa forma, como a atividade foi realizada de forma síncrona, por meio do *Google Meet*, foi possível interagir com os alunos compartilhando essa nova experiência e estreitando laços alunos-professora.

Os principais objetivos da atividade foram ler o conto e conversar sobre as impressões dos alunos acerca dele. Além de, intrinsecamente, a isso, promover momento de trocas e despertar neles a valorização e o reconhecimento dos autores amazonenses e da literatura produzida na região. Assim, apesar de não alcançar muitos alunos por turma, a atividade foi válida, pois houve interesse e vontade dos alunos em participar ativamente. Eles foram solícitos às tarefas, pacientes com a inexperiência da professora em manipular os recursos do *Google Meet*, além de bem interessados e envolvidos nas leituras e discussões.

Em relação à Semana de Literatura Amazonense, trata-se de um evento instituído pela Lei Municipal n.º 882, de 19 de setembro de 2005, e ocorre na primeira semana do mês de abril. Ela tem como objetivo promover o ensino da Literatura Amazonense e divulgar as obras e os autores do estado, buscando, assim, valorizar a literatura e a cultural local.

As Divisões Distritais Zonais (DDZs) da Secretaria Municipal de Ensino (SEMED-MANAUS) são as responsáveis por acompanhar, nas escolas, o desenvolvimento das atividades pedagógicas, as quais podem ser: exposição de livros, declamação ou concurso de poesias, gincana cultural, encontros com escritores, dramatizações, roda conversas dentre outras.

Na escola Municipal Professor Paulo Graça, a atividade é coordenada pelos professores de Língua Portuguesa, que ficam responsáveis por definir o autor e a atividade a ser realizada com suas turmas, reservando, no calendário escolar, data para compartilhamento dos resultados com a comunidade no pátio da escola.

Com a declaração, em 2020, de emergência em saúde pública de nível internacional pela Organização Mundial de Saúde (OMS) devido à COVID-19, doença causada pelo novo Coronavírus (Sars-Cov-2), a realização e a partilha das atividades, presencialmente, não foram possíveis, pois o início do ano letivo, em 2021, ainda seguia de forma remota.

Nesse período de pandemia, para garantir que o processo de ensino-aprendizagem não fosse prejudicado com possíveis interrupções e/ou paralisações, em atendimento à OMS, as secretarias de ensino instituíram o ensino remoto. Assim, para cumprir tal determinação, os professores fizeram uso de variadas ferramentas digitais mediadas por diversos dispositivos tecnológicos como celular, tablet e computador.

No Estado do Amazonas, a SEDUC (AM) instituiu o Regime Especial de Aulas Não Presenciais, substituindo, assim, o ensino presencial pelo ensino remoto. As aulas ocorreram por meio dos canais abertos de televisão, da plataforma Saber+, de aplicativo específico e dos canais do *YouTube*. Segundo a SEDUC (AM) seu objetivo foi o de “dar continuidade às atividades letivas, garantindo uma educação de qualidade e preservando a vida de toda a comunidade escolar.” (SEDUC, 2020).

Nesse contexto, a SEMED/MANAUS adotou o Aula em casa como proposta de projeto de ensino remoto, cujas aulas foram ministradas por professores da SEDUC (AM). Coube aos professores da SEMED/MANAUS acompanharem os conteúdos e encaminhá-los, via *WhatsApp*, resumidamente, aos alunos com exercícios complementares.

Autores, como Brandão, Gomes e Borges (2021) e Rodrigues (2024) refletem sobre as consequências dessa inserção, repentina e abrupta, das tecnologias na rotina didático-pedagógica dos docentes. Citam, como exemplo, a urgente necessidade de eles se adaptarem ao que antes não era obrigatório como a procura por capacitação por conta própria (Brandão; Gomes; Borges, 2021) ou autoformação (Rodrigues, 2021), uma vez que as secretarias não dispuseram de tal preocupação com esse tipo de formação dos professores, nem antes da pandemia nem durante.

Considerando tal cenário e, apesar de a SEMED/MANAUS utilizar as aulas do projeto Aula em Casa, cabe esclarecer que, para a realização da atividade, os procedimentos e materiais adotados foram elaborados especificamente para a Semana de Literatura Amazonense.

### 3. METODOLOGIA

Esta prática foi realizada com alunos de 8º ano do Ensino Fundamental. Ressalta-se que a atividade aqui descrita se refere a uma experiência de Souza, professora de Língua Portuguesa da educação básica, orientada por Monteiro, quem participou da escrita e revisão do relato. Em relação à metodologia, as aulas seguiram, mesmo que remotamente, de forma expositiva e dialogada, as quais, segundo Libâneo (1994), permitem a organização do conteúdo de forma clara e com possibilidade de participação ativa dos alunos, permitindo o diálogo e a construção coletiva das discussões. Coube à professora explicarem verbalmente o objetivo e o desenvolvimento da atividade; os

alunos, por sua vez, em diálogo com as docentes, ficaram responsáveis por realizar as atividades propostas.

As aulas foram efetivadas através da participação dos alunos por meio de áudios explicativos através do aplicativo de mensagem *WhatsApp*. O papel da professora foi o de mediadora entre os conteúdos, o desenvolvimento da atividade e os alunos, procurando, por meio do diálogo, estimular a participação, incentivando-os a ler, a comentar, a interagir reflexiva e criticamente.

Após definido o conto, primeiro, ele foi digitado e encaminhado às turmas para leitura e apreciação, também via *WhatsApp*. Junto à leitura, os alunos fizeram pesquisa sobre a biografia do autor e sobre o Clube da Madrugada, importante movimento artístico-literário amazonense do qual Arthur Engrácio fez parte, buscando contextualizar, historicamente, autor e texto.

Em um segundo momento, houve a divisão de tarefas entre os alunos, que foram consultados se gostariam de participar. Aqueles que aceitaram, receberam, individualmente, ou em equipe, orientações de como proceder.

Foi definida uma equipe responsável em apresentar a biografia do autor, outra em falar sobre o Clube da Madrugada e os demais alunos ficaram incumbidos pela leitura em voz alta do conto, o qual foi, antecipadamente, dividido em parágrafos e distribuídos entre eles. Antes da data oficial da roda de leitura, foi feito um teste dos links de acesso ao *GoogleMeet* e equipamentos de áudio e vídeo.

Após esses primeiros passos, a atividade foi realizada também com a participação da professora de Artes, que executou em voz e violão, em vídeo, previamente gravado, a canção *Dia de festa* – de Torrinho – cantor e compositor de música popular brasileira.

O evento iniciou com a palavra da professora e da pedagoga da escola. Na sequência, as apresentações seguiram a ordem abaixo:

- 1.º) Breve apresentação da biografia do autor;
- 2.º) Exposição oral sobre o Clube da Madrugada;
- 3.º) Leitura compartilhada do conto;
- 4.º) Conversa e discussão sobre a obra;
- 5.º) Exibição da canção *Dia de festa*, de Torrinho, pela professora de Artes;
- 6.º) Exposição de HQ'S produzidas pelos alunos, inspiradas no conto lido;

Também houve exibição de vídeo do *Facebook*<sup>3</sup> com trechos de entrevista e leitura do conto feita pelo próprio autor Arthur Engrácio, além de um trecho do episódio *Brava Gente*, da Rede Globo, intitulado *As aventuras de Chico Norato contra o boto vingativo*<sup>4</sup>, de 2001, baseado no conto de Arthur Engrácio e adaptado para a televisão.

Ao final, foram compartilhadas reescritas do enredo do conto, em forma de Histórias em Quadrinhos (HQ'S) solicitadas, antecipadamente, após aulas sobre esse

3 <https://www.facebook.com/escritorarthurengracio/videos/1719737208283660>

4 <https://www.facebook.com/escritorarthurengracio/videos/278710789516037>

gênero. Nesse momento, os alunos puderam mostrar seus textos e apreciar a leitura desse (re)conto que narra uma das mais conhecidas e instigantes lendas amazônicas, a lenda do boto.

#### 4. RESULTADOS ALCANÇADOS

Trabalhar o texto literário na educação básica é sempre desafiador. Dentre vários entraves, há bibliotecas com número reduzido de exemplares, propostas pedagógicas tradicionais e/ou privilegiando os gêneros textuais do cotidiano a fim de cumprir exigências de avaliações externas e carência de material de apoio para impressões de textos extras.

Essas seriam algumas situações encontradas no decorrer de uma rotina sem pandemia, porém, com o contexto de isolamento social imposto pela Covid-19, a situação descrita acima acentuou-se um pouco, principalmente, devido à falta de democratização do acesso à internet. Dessa forma, a decisão em fazer essa atividade foi cercada pela certeza de que haveria dificuldades, contudo, com organização, paciência e cuidado poderia dar certo. Mesmo que não atingisse com satisfação a totalidade dos alunos, havia a esperança de que pudesse ser válida e enriquecedora.

Somadas a essas questões, algumas preocupações foram latentes, como o fato de os alunos estarem há mais de um ano em aulas remotas, de a professora ainda não ter contato, presencialmente, com as respectivas turmas e porque seria a primeira aula *on-line*, síncrona, via *Google Meet*.

Essas preocupações foram sanadas quando foram constatados o entusiasmo, a cooperação e a vontade de participar dos alunos. Como estavam ansiosos por esse tipo de prática, não houve problemas na distribuição das tarefas de pesquisa, de leitura ou de produção de quadrinhos, o que foi revelador e estimulante, pois foi possível constatar que a literatura pode, sim, chegar aos alunos, que há espaço e lugar para ela, e seu objetivo vai além do “ensinar a ler e a escrever”. (Cosson, 2020c, p. 26).

Nesse sentido, por meio da Semana da Literatura Amazonense, pretendeu-se buscar um texto que aproximasse os alunos da literatura, no sentido de arte literária, como apresenta-se no dicionário, como “arte que usa a linguagem escrita como meio de expressão estética” (Bechara, 2009, p. 561).

Dessa forma, foi verificado que a atividade atingiu satisfatoriamente esse propósito, uma vez que em vários momentos os alunos manifestaram alegria e prazer durante a leitura, empolgaram-se nas discussões e debates, necessitando, às vezes, de intervenções para não comprometer o horário previsto. Também se emocionaram com o enredo, encantaram-se com as peripécias do narrador ao contar a *vingança* do boto contra a vila de Sapucaia, além de ficarem surpresos com o fato de segundo eles, um escritor amazonense ter um conto transformado em programa de televisão.

Outro ponto positivo da atividade foi perceber a potencialidade criadora e artística dos alunos, além de sua capacidade de abstrair a essência do conto e transformá-lo

em outro gênero, a história em quadrinhos. O resultado disso foram produções criativas, concisas e coerentes com o enredo original.

Devido às deficientes condições de acesso à internet, participar da atividade não foi obrigatório, mas para aqueles que participaram, a leitura do conto despertou um sentimento de pertencimento e identificação a história e cultura local. Isso foi constatado, porque muitos recordaram-se de outras histórias similares à de Engrácio, contadas por seus pais ou avós, corroborando as reflexões de Cosson (2020b) sobre o sentido de pertencimento evocado pelo texto literário. Segundo o autor,

na leitura e na escrita do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade (Cosson, 2020b, p. 17).

A atividade revelou-se, assim, um momento enriquecedor para todos, em particular, para a professora, pois foi possível verificar a força do diálogo e do encantamento que a literatura possui, constatando que ela deve ser uma prática fundamental não só na vida dos alunos, mas também na vida de todas as pessoas, como parte constitutiva do sujeito, que é homem e cidadão de (e da) escrita. Isso porque o texto literário não guarda dentro de si os saberes, ao contrário, reverbera-os, como afirma Cosson (2020b),

é no exercício da leitura e da escrita dos textos literários que se desvela a arbitrariedade das regras impostas pelos discursos padronizados da sociedade letrada e se constrói um modo próprio de se fazer dono da linguagem que, sendo minha, é também de todos (Cosson, 2020b, p. 16).

Como se percebe, o letramento literário mostra a necessidade de se construir na escola uma cultura de trabalho pedagógico com o texto literário que ultrapasse os modelos de atividades tradicionalmente consolidadas como os saraus, as dramatizações ou as releituras de obras. Não que tais atividades não sejam importantes, mas que, considerando o contexto atual, por exemplo, das redes sociais e das multimídias, seja possível, também, inserir na escola outras variedades de textos e formatos como *pocasts* literários, *audiobooks*, *graphic novels*, *storyboards* ou as plataformas e aplicativos de leitura e contação de histórias.

Portanto, cabe à escola, como primeira agência de letramento formal (Kleiman, 1995), promover eventos de letramento literário, nos quais os alunos possam perceber a literatura como significativa e transformadora e que tal compreensão chegue à vida fora de seus muros.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização da roda de leitura e conversa mostrou que o letramento literário oportuniza ensinar literatura na escola a fim de buscar despertar, continuamente, a fruição, o belo e o prazer do texto literário, sem o sentimento de achar que, ao fazer isso, o professor perde tempo de suas aulas, uma vez que não estaria, como tradicionalmente se faz, usando o texto para outra finalidade como a análise linguístico-gramatical.

Também mostrou que a escola deve oportunizar ao aluno o contato com a diversidade de textos, de formatos e de formas de divulgação desses textos, que deve trazer para dentro dela, a literatura externa a ela, aquela que não aparece apenas nos livros didáticos, mas que faz parte, por exemplo, da identidade local dos alunos. E deve permitir que os alunos dialoguem esteticamente e criticamente com esses textos, trabalhando para que, quando eles saíam da escola, esse processo continue, que a saída deles não interrompa o seu processo de letramento literário.

A atividade possibilitou o exercício da palavra, a exploração da linguagem fazendo uso de interpretações, permitindo aos alunos externarem suas experiências e impressões. Ou seja, o trabalho com o texto literário permitiu o contato e a interação entre os sujeitos (professoras e alunos; alunos e alunos). Portanto, constatou-se que o letramento literário na escola dá poder de fala aos alunos, quando lhes permite expressar suas opiniões sobre o mundo e a visão de mundo refletidas na obra lida, contribuindo, assim, para a formação do aluno no exercício de sua cidadania.

Sobre esse aspecto, Lepre e Oliveira (2016), ao refletir sobre a hora da roda, na Educação Infantil, pontuam que se trata de uma importante ferramenta de autonomia e emancipação, porém “quando mal aplicada e/ou inserida em ambientes coercitivos ao invés de proporcionar diálogo, a emancipação e a participação podem levar ao silenciamento dos indivíduos” (Lepre e Oliveira, 2016, p. 101). Dessa mesma forma, a roda de leitura e conversa aqui apresentada foi organizada a fim de que os alunos pudessem exercer o protagonismo da fala com liberdade e autonomia.

Um outro ponto a acrescentar, talvez, até imprescindível à discussão é a formação do professor. Graça Paulino, em entrevista ao programa Vereda Literária, comenta que não existe professor formado, o professor está sempre em formação, a qual deve ser contínua (Heltongs1, 2014).

Dessa forma, a atividade trouxe enriquecimento e contribuições à formação da professora, pois, mesmo com os obstáculos do contexto pandêmico e pelo limitado acesso aos recursos tecnológicos e de internet, não teve medo de errar. Ela mobilizou novos conhecimentos, meios e estratégias para garantir que o processo de ensino-aprendizagem acontecesse, e os alunos não fossem prejudicados.

Assim, essa experiência reforça a importância e a necessidade do ensino da literatura na escola, principalmente, quando se existe o objetivo de se possibilitar a formação do aluno como um sujeito crítico e reflexivo, que é capaz de interagir com diversificadas formas de apresentação do texto literário, interpretando e construindo significados, dentro e fora escola.

## REFERÊNCIAS

- BECHARA, E. **Minidicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2009.
- BRANDÃO, P. P. S; GOMES, M. R. M.; BORGES, C. N. F. Ensino Remoto na perspectiva Freireana: limites e possibilidades para prática crítico-libertadora. **Filos. e Educ.**, Campinas, SP, v.13, n.2, p.2296-2322, maio/ago. 2021. Disponível em: < <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8665509/27441>> Acesso em: 02 abr. 2025.
- COSSON, R. **Círculos de leitura e letramento literário**. 1. ed., 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2020a.
- COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2020b.
- COSSON, R. **Paradigmas do ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 2020c.
- COSSON, R. **Como criar círculos de leitura na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2021.
- ENGRÁCIO, A. **Contos do mato**. Manaus: Metro Cúbico, 1981.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2011.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2023.
- PAULINO, G. *Formação de leitores: a questão dos cânones literários*. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 17, n. 1, p. 47-62, 2004. Disponível em: < <https://www.ppgelunemat.com.br/images/biblioteca/bibliografia-selecao/PAULINO%20Graca.%20A%20formacao%20de%20leitores.pdf>> Acesso em: 01 ago. 2025.
- PAULINO, G. Algumas especificidades da leitura literária. In: PAIVA, Aparecida; COELHO, Heloísa; SOUZA, Renata Junqueira de. (Orgs.). **Leituras literárias: discursos transitivos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 15-29.
- HELTONGS1. GRAÇA PAULINO. Youtube, 14 de abril de 2014. Disponível em:< [www.youtube.com/watch?v=Wk4-Klcs7fE&t=1272s](http://www.youtube.com/watch?v=Wk4-Klcs7fE&t=1272s).> Acesso em: 06 ago. 2024.
- KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. **Letramentos**. Campinas: Editora da Unicamp, 2020.
- KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- LEPRE, R. M.; OLIVEIRA, B. A hora da roda como atividade facilitadora do desenvolvimento do juízo moral de crianças da Educação Infantil. **Revista Educação e Linguagem**. Campo Mourão, v. 5, n. 8, jan./jun. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/revistaeduclings/article/view/6426>.> Acesso em: 10 abr.

2025.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

MANAUS. **Lei N° 882, de 19 de setembro de 2005**. Institui, no município de Manaus, a Semana da Literatura Amazonense. Diário Oficial do Município de Manaus. Manaus, Amazonas, n. 1326, p. 01. 19 de set. 2005.

RODRIGUES, A. F. B. As inserções tecnológicas nas aulas de inglês durante o isolamento social de COVID-19: as implicações no papel do professor. **Temas & Matizes**. Cascavel, v. 18, n. 32, p. 50 – 68, 2024. Disponível em: < <https://e-revista.unioeste.br/index.php/temasematizes/article/view/31061/23071>. > Acesso em: 15 fev. 2024.

SEDUC, 2020. **Aula em casa**. Disponível em: < <https://www.seduc.am.gov.br/aula-em-casa/> > Acesso em: 01 ago. 2024.

SOUZA, R. J.; IGUMA, A.O. A.; LIMA, G. A. A leitura literária como prática social na contemporaneidade: além do espaço escolar. **Conjectura: Filosofia e educação**, v. 27, e022006. 2022. Disponível em < <https://doi.org/10.18226/21784612.v27.e022006>.> Acesso em: 30 jul. 2025.

## RELATO DE EXPERIÊNCIAS: CONCEPÇÕES DE LIMPO E SUJO PARA CRIANÇAS DA PRÉ-ESCOLA

EXPERIENCE REPORT: CONCEPTS OF CLEAN AND DIRTY FOR PRESCHOOL CHILDREN

Ana Paula dos Santos Bandeira<sup>1</sup>

Márcia de Melo Dórea<sup>2</sup>

Denise Ana Augusta dos Santos Oliveira<sup>3</sup>

Universidade do Grande Rio- Unigranrio-Afya, Duque de Caxias-RJ

DOI - 10.5281/zenodo.16956032

### RESUMO

O presente artigo é um relato de experiência sobre a aplicação de um Produto Educacional (PE) intitulado “Você sabe o que é limpo e sujo? Vamos falar sobre isso”, em uma turma de pré-escola (5 anos) da Educação Infantil de uma creche municipal localizada no município de Duque de Caxias/RJ. Para tanto, a pesquisa qualitativa orientou o processo metodológico, articulada a uma pesquisa bibliográfica de autores que versam sobre as temáticas infância, Educação Infantil, ensino de Ciências e promoção da saúde nesta etapa da educação. O estudo busca apontar caminhos para uma iniciação científica da criança pequena, valorizando sua curiosidade natural, sua inserção cultural e sua capacidade de produzir cultura. O texto está organizado em duas partes: (i) Infância, educação infantil, ensino de ciências e promoção da saúde e (ii) O que é limpo e sujo?, explorando narrativas sobre conceitos de limpo e sujo para crianças da pré-escola. As atividades propostas evidenciaram a potência investigativa das crianças e a construção de conceitos relacionados à temática.

**Palavras-chave:** Infância; Educação Infantil; Ensino de Ciências; Promoção da Saúde, Limpo e Sujo.

1 Discente do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Saúde (PPGECS) Universidade do Grande Rio - Unigranrio-Afya, Duque de Caxias-RJ, Brasil. Membro do Grupo de Pesquisa “Questões Sociocientíficas nas Ciências e na Saúde”. ORCID id: <https://orcid.org/0009-0002-1898-4864> E-mail: anafabio.bandeira@gmail.com

2 Docente do Programa de Pós-graduação de Ensino de Ciências e Saúde (PPGECS) Universidade do Grande Rio- Unigranrio-Afya, Duque de Caxias-RJ, Brasil. Doutora em Ciência e Tecnologia de Polímeros pelo IMA/UFRJ. ORCID id: <https://orcid.org/0000-0003-1914-690X> E-mail: marcia.dorea.melo70@gmail.com

3 Docente do Programa de Pós-graduação de Ensino de Ciências e Saúde (PPGECS) Universidade do Grande Rio- Unigranrio-Afya, Duque de Caxias-RJ, Brasil. Doutora em Educação em Ciências e Saúde pela UFRJ. Líder do Grupo de Pesquisa “Questões Sociocientíficas nas Ciências e na Saúde”. ORCID id: <https://orcid.org/0000-0001-7791-7755> E-mail: prof.deniseana@gmail.com

## ABSTRACT

This article is an experience report on the implementation of an Educational Product (EP) entitled “Do you know what is clean and dirty? Let’s talk about it” in a preschool class (5 years old) in early childhood education at a municipal daycare center in Duque de Caxias/RJ. To this end, qualitative research guided the methodological process, combined with a bibliographic review of authors who address the themes of childhood, early childhood education, science teaching, and health promotion. The study seeks to identify paths to promote scientific initiation in young children, valuing their natural curiosity, cultural insertion, and ability to produce culture. The text is structured in two parts: (i) Childhood, early childhood education, science teaching, and health promotion and (ii) What is clean and dirty?, exploring children’s narratives about the concepts of clean and dirty. The proposed activities revealed children’s investigative potential and the construction of concepts related to the theme.

**Keywords:** Childhood; Early Childhood Education; Science Teaching; Health Promotion; Clean and Dirty.

## 1. INTRODUÇÃO

Este relato de experiências tem como objetivo apresentar a aplicação de um Produto Educacional (PE) intitulado “Você sabe o que é limpo e sujo? Vamos falar sobre isso” (Costa e Santos, 2023), desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências (PPGEC), com a finalidade de compreender o que as crianças de uma turma da pré-escola pensam a respeito dos conceitos de “limpo” e “sujo”.

Para isso, à luz de referenciais teóricos que abordam a infância, serão discutidos a educação infantil, o ensino de Ciências e a promoção da saúde no contexto da proposta curricular da primeira etapa da educação básica. Este trabalho está organizado em duas seções: (i) Infância, educação infantil, ensino de ciências e promoção da saúde; e (ii) O que é limpo e sujo?, explorando narrativas sobre conceitos de limpo e sujo para crianças da pré-escola.

A curiosidade e a intencionalidade emergem como elementos cruciais na Educação Infantil, especialmente quando se trata do ensino de Ciências e da promoção da saúde. Desde os primeiros anos de vida, as crianças manifestam uma impressionante capacidade de observar e questionar o mundo ao seu redor, revelando sua natureza investigativa. Essas interações iniciais com o ambiente são fundamentais para a construção do conhecimento científico, pois, conforme enfatizado por Paulo Freire (1996), a curiosidade não é apenas uma característica infantil, mas um impulso que envolve a imaginação, a intuição e a capacidade crítica. Assim, é imperativo que os educadores criem ambientes que estimulem essa curiosidade, transformando o espaço educativo em um território de exploração.

Estudos apontam que atividades que fomentam a indagação e a exploração,

como sugerido por Oliveira (2012), são essenciais para o desenvolvimento do pensamento crítico nas crianças, permitindo-lhes não apenas compreender características naturais, mas também estabelecer conexões significativas com o conhecimento sistematizado. Nesse sentido, a mediação intencional das experiências e vivências das crianças torna-se um fator determinante no processo de iniciação científica na Educação Infantil.

Além disso, de acordo com Lorenzetti e Delizoicov (2001) a iniciação científica não deve ser vista como um campo isolado, mas sim articulada a outras áreas do conhecimento, permitindo que as crianças desenvolvam um olhar crítico e integrado sobre a realidade.

Considerando essas perspectivas, a Educação Infantil emerge não apenas como um espaço de acolhimento e cuidado, mas como um tempo e espaço de formação que promove contextos investigativos, nos quais as experiências vivenciadas contribuem para o desenvolvimento de competências e habilidades essenciais ao ensino de Ciências e à promoção da saúde nessa etapa da educação básica.

## 2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os participantes deste estudo foram 20 crianças com idades entre 5 e 6 anos, pertencentes a uma turma de Pré-escola (5 anos) da Educação Infantil, de uma creche da rede pública localizada no município de Duque de Caxias/RJ. A aplicação do Produto Educacional (PE) foi realizada durante o mês de novembro de 2024, no horário regular das aulas, com duração de uma hora. A organização das atividades seguiu a estrutura apresentada no quadro abaixo:

**Quadro 1** – Resumo das atividades para a aplicação do PE “Você sabe o que é limpo e sujo? Vamos falar sobre isso.”

| Momentos                                         | Atividades                                                                          |
|--------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|
| Sondagem dos conhecimentos prévios das crianças  | Roda de conversa sobre limpo e sujo                                                 |
| Sistematizando as narrativas através de desenhos | Desenho em folha de papel sulfite                                                   |
| Ampliando os conceitos de limpo e sujo           | Exibição do vídeo-animado “Você sabe o que é limpo e sujo? Vamos falar sobre isso.” |

**Fonte:** Autoras (2024)

A aula foi registrada por meio de diário de bordo e fotografias. Partes consideradas relevantes foram selecionadas para compor este trabalho. Todos os cuidados éticos foram tomados, visto que a creche possui termo de autorização sobre o uso de imagem das crianças para fins de divulgação, assinado pelos responsáveis no ato da matrícula.

Os encaminhamentos metodológicos que nortearam o desenvolvimento deste relato de experiência baseiam-se em uma abordagem qualitativa, a qual orientou o processo de seleção e análise dos dados apresentados neste estudo. Essa abordagem foi alinhada aos pressupostos teóricos que discutem as temáticas da infância, da educação infantil, do ensino de Ciências e da promoção da saúde, conforme os trabalhos de Costa (2023), Oliveira (2012) e Freire (1996). O relato de experiência articula os aspectos discutidos por esses autores, buscando sustentar teórica e metodologicamente a proposta aqui desenvolvida.

### **3. RESULTADOS ALCANÇADOS: EXPLORANDO NARRATIVAS SOBRE CONCEITOS DE LIMPO E SUJO PARA CRIANÇAS DA PRÉ-ESCOLA**

As atividades foram iniciadas com uma breve apresentação da pesquisadora às crianças, bem como uma explicação sobre a proposta da pesquisa, destacando a importância da colaboração delas no desenvolvimento do trabalho. Começamos organizando as crianças para uma Roda de Conversa, para que, juntas, pensassem sobre os conceitos de “sujo” e “limpo”. A metodologia da Roda de Conversa, segundo Oliveira e Messeder (2018), é uma estratégia que coloca os sujeitos envolvidos em uma posição não hierarquizada e favorece o desenvolvimento de atividades discursivas.

De imediato, as crianças se animaram a responder o que pensavam e iniciaram a conversa falando sobre sujeira, demonstrando a percepção da realidade sobre o local onde moram e transitam, como um lugar que desperta preocupação, pois há um terreno baldio próximo à creche, no qual as pessoas descartam lixo. Foram observadas as seguintes falas: “É esgoto! O esgoto é sujo, tia. A água pode ter sujeira” (C1) e “Tem rato na rua, tia! E rato é sujo!” (C2).

Em seguida, citaram baratas e até aranhas como sinônimo de sujeira. Quando indagada pela pesquisadora sobre porque a aranha seria suja, tivemos a resposta: “Ela faz teia na parede e faz sujeira, tem que limpar” (C3). Nessa fala, percebe-se a influência do meio em sua percepção sobre o que é sujo, pois a criança continua o relato afirmando que a “mãe tira as teias da parede” (C3).

Leontiev (*apud* Pasqualini; Lazaretti, 2022) considera que o mundo da cultura não é algo que a criança perceba de imediato, simplesmente pelo fato de estar inserida no mundo. Para que a cultura humana surja para a criança, é necessário que ela exerça uma atividade efetiva, ou seja, se apropriar de um instrumento da cultura significa que a criança precisa se relacionar de forma concreta com os fenômenos culturais. Isso se dá na relação com o outro, seguindo modelos, orientações e instruções daqueles que já internalizaram, ou seja, já se apropriaram da atividade cultural. Para que a criança compreenda os conceitos de limpo e sujo, é necessário que vivencie situações efetivas que permitam interagir com seus pares e, dessa forma, se apropriar desses conceitos.

Foi proposto que pensassem sobre a sujeira no corpo, e a questão do banho dominou as narrativas: “O corpo precisa de banho. Quem não toma banho é sujo” (C4) e “Se a gente está sujo, fica fedorento, e aí toma banho pra ficar cheiroso” (C5). Nesta última

fala, observa-se a contraposição entre sujo e limpo. Já quando questionadas sobre a importância do banho, as crianças falaram das bactérias invisíveis da sujeira, e uma criança relatou: “É importante lavar as mãos, as crianças põem os dedos na boca e dá doença” (C6). Quando questionada sobre essa afirmação, ela disse que a “mãe manda ela lavar as mãos” e que “mãe sabe de tudo” (C6). Aqui, observa-se que as relações de interação entre a criança e o adulto vão inserindo conhecimentos sobre cuidados com a saúde, através de uma situação do cotidiano, como a lavagem das mãos.

Ao se apropriar dos elementos culturais aos quais tem acesso, numa criança se referiu a um personagem das histórias em quadrinhos, conforme se observa na fala a seguir: “O Cascão é sujo, ele não gosta de água” (C7).

Dentro dessa perspectiva, Oliveira (2012) afirma que a criança é vista como um sujeito marcado pela cultura e como um sujeito que produz cultura. Sendo um ser natural, a criança se torna um ser social quando suas necessidades naturais são percebidas e supridas. Sendo assim, a autora reitera que é importante saber como o professor/adulto se relaciona com a criança e o seu tempo, e como ele interpreta essas experiências infantis e atua.

Sendo a curiosidade um fator intrínseco à criança, essa se torna uma força motriz para despertar a vontade de descobrir os porquês dos fenômenos observados ao seu redor. Conforme destacado por Freire (1996), a curiosidade envolve a imaginação, a intuição, as emoções e a capacidade de fazer conjecturas, sendo fundamental à existência humana.

Em seguida, foi entregue a eles uma folha dividida ao meio. De um lado estava a palavra “SUJO” e, do outro, a palavra “LIMPO”. Foi solicitado que registrassem em desenhos o que para eles era sujo e o que era limpo. De acordo com Oliveira e Messeder (2018), o desenho se configura como um instrumento que a criança utiliza para dialogar com o mundo, sendo uma possibilidade de reflexão sobre a realidade observada.

Nessa fase, é importante motivar a participação da criança e não a colocar numa atitude passiva diante do fenômeno que está sendo investigado, como bem conceituou Paulo Freire. Diante de uma educação bancária, na qual a criança seria um mero receptor de conteúdos, sem ter a oportunidade de observar, questionar, elaborar hipóteses e constatar-las ou refutar-las sobre o que está sendo apresentado, Paulo Freire (1996, p. 96) considera que alunos e professores devem manter uma relação “dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve”.

Coadunando com essa afirmativa, Sasseron (2016) enfatiza que as interações discursivas devem ser promovidas pelo professor. Além do olhar atento, o professor precisa estar com os ouvidos aguçados para selecionar as indagações e falas das crianças, pois são essas que devem nortear o trabalho pedagógico em sala de aula. Esse é um exercício diário que o professor deve praticar: a escuta apurada.

Segundo Oliveira (2016), esse não é um trabalho fácil, visto que o professor, muitas vezes, não compreende que ouvir o aluno não se encerra na reprodução das respostas que o professor quer ouvir, mas na possibilidade de o aluno expressar sua pró-

pria voz e, por consequência, sua visão de mundo.

Dentre as produções, após análise das exposições das crianças, podemos categorizá-las em três aspectos em relação ao que consideram como limpo e sujo: corpo, alimento e ambiente.

**Quadro 2:** Categorização e indicadores nominais sobre a concepção do termos limpo e sujo identificados nas produções.

| Categorização | Indicadores de “Limpo” | Indicadores de “Sujo” |
|---------------|------------------------|-----------------------|
| Corpo         | Tomar banho            | Não tomar banho; mãos |
| Alimentos     | Doces; frutas          | —                     |
| Ambiente      | Cama arrumada          | Lixo; pia com louça   |

**Fonte:** Autoras (2024)

As expressões manifestadas pelas crianças indicam que os conceitos de ‘sujo’ e ‘limpo’ estão diretamente associados às experiências vivenciadas em seu cotidiano. De acordo com Hai *et al.* (2020), a possibilidade de conhecer de maneira mais aprofundada o mundo em que vivem contribui para que as crianças não apenas compreendam esse ambiente, mas também desenvolvam habilidades de raciocínio e expressão. Esse processo favorece a elaboração, a imaginação, a comunicação de suas experiências e o reconhecimento de si mesmas como sujeitos inseridos em um grupo social e em um contexto cultural.”

Dessa forma, ela aprende sobre si mesma, sobre o outro e sobre o meio em que está inserida. Nessas interações, as crianças vão deixando suas impressões sobre sua própria identidade e sobre a cultura à qual pertencem.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Questões relacionadas ao cotidiano proporcionam boas fontes de atividades, pois despertam a curiosidade e possuem relação com o meio em que as crianças estão inseridas.

Os referenciais teóricos forneceram embasamento para compreender a temática deste estudo, relacionando-a às vivências no relato de experiência, permitindo ao educador refletir sobre seu papel social e sua intencionalidade ao planejar atividades e contextos investigativos, com o objetivo de contribuir para a inserção da criança em um processo de iniciação científica.

O ensino de ciências e a promoção da saúde nessa faixa etária devem contemplar um aspecto marcante: a curiosidade. As atividades a serem desenvolvidas devem considerar os conhecimentos prévios das crianças e promover seu avanço por meio de atividades que possibilitem a exploração, investigação, vivências e experiências significativas, para que o conhecimento se consolide.

O vídeo-animação “Você sabe o que é limpo e sujo? Vamos falar sobre isso.” proporcionou uma sequência de atividades nas quais as crianças puderam inferir suas narrativas sobre o tema abordado, conferindo uma significativa contribuição para a pesquisa, devido à sua intencionalidade pedagógica e contextualização com o cotidiano das crianças pequenas. O vídeo colocou as crianças como protagonistas no processo de conceituação de “sujo” e “limpo”, com base em suas vivências.

O conceito de “sujo” e “limpo” está intrinsecamente ligado à cultura da qual a criança faz parte, assim como às relações desenvolvidas com os adultos e o meio em que vive. A preocupação com o ambiente, com a limpeza do corpo e dos alimentos reflete as experiências que estão constituindo essa criança como um sujeito sociocultural.

A aplicação do vídeo-animação proporcionou ao grupo de crianças a possibilidade de estabelecer novas concepções sobre o tema, para que se tornem propagadoras desse conhecimento entre as pessoas com as quais convivem. Assim, efetivamente, a atividade se torna uma experiência significativa e contribui para a ampliação da experiência cultural.

## REFERÊNCIAS

COSTA, Lenine Bandeira da. **Infância, Saúde e Corpo: uma abordagem antropológica sobre Saúde e produção dos conceitos de limpo e sujo na creche**. Dissertação, PPGE-UNIGRANRIO, 174 p., 2023.

COSTA, Lenine Bandeira da; SANTOS, Beatriz Brandão dos. **Você sabe o que é limpo e sujo? Vamos falar sobre isso**. Rio de Janeiro, 23 p., 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Editora Paz e Terra, 1996.

HAI, Alessandra Arce; SILVA, Debora A. S. M da; VAROTTO, Michele; MIGUEL, Carolina Costa **Ensinando ciências na educação infantil**. 2ªed - Campinas: Alínea, 2020.

LORENZETTI, Leonir; DELIZOICOV, Demétrio. Alfabetização científica no contexto das séries iniciais. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)**, v. 3, n. 01, p. 45-61, 2001.

MELLO, Suely Amaral. Contribuições da teoria histórico-cultural para a educação da pequena infância. **Cadernos de Educação**, n. 50, p. 0 1-12, 2015.

PASQUALINI, Juliana Campregher; LAZARETTI, Lucinéia Maria. **Que educação infantil queremos? Um manifesto em defesa da educação escolar para crianças pequenas**. Bauru, SP. Mireveja, 2022.

OLIVEIRA, Carla Marques Alvarenga. O que se fala e se escreve nas aulas de Ciências. In: **Ensino de Ciências por Investigação**/ Anna Maria Pessoa de Carvalho (org). São Paulo: Cengage Learning, 2016.

OLIVEIRA, Denise Ana Augusta dos Santos; MESSEDER, José Cardoso. Como a criança entende questões sociais: percepções por meio do desenho infantil. **Experiências**

**em Ensino de Ciências** v.13, n.3, p. 48-63, 2018.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de (org.). **O trabalho do professor na Educação Infantil**. São Paulo: Biruta, 2012.

SASSERON, Lúcia Helena. Interações discursivas e investigação em sala de aula: o papel do professor. In: **Ensino de Ciências por Investigação**/ Anna Maria Pessoa de Carvalho (org). São Paulo: Cengage Learning, 2016.

.

## **JOGO “MISSÃO PROTEÇÃO”: EDUCAÇÃO SEXUAL COM BASE NO DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM**

### **PROTECTION MISSION” GAME: SEXUAL EDUCATION BASED ON UNIVERSAL DESIGN FOR LEARNING.**

**Maria Clara Monge Martinhão<sup>1</sup>**

**Eliana Marques Zanata<sup>2</sup>**

Universidade Estadual de São Paulo (Unesp), Bauru-SP, Brasil

DOI - **10.5281/zenodo.16956095**

### **RESUMO**

Métodos de ensino empregados atualmente ainda carecem de ferramentas que possibilitem a transmissão do conhecimento de forma inclusiva, ou seja, métodos que atendam as diferentes especificidades cognitivas das crianças e adolescentes em sala de aula. Tratando-se de pessoas com diversidade funcional, os tabus e preconceitos associados à sexualidade são ainda mais acentuados e impõem barreiras que dificultam o gozo pleno da vida em sociedade. Este trabalho propõe uma ferramenta de ensino inclusiva a partir da gameificação, de modo a incluir pessoas neurodivergentes e neurotípicas no ensino de educação sexual. Para isso, foi utilizada a plataforma Genially, uma plataforma de acesso livre. O jogo proposto se baseia nos conteúdos disponibilizados pelo centro de Mídias de São Paulo e nos princípios educacionais propostos pelo Desenho Universal de Aprendizagem. O jogo “Missão Proteção” traz mecanismos de aspectos inclusivos, como a previsibilidade das cores das casas no tabuleiro, que indicam os tipos de perguntas e a presença de ícones que promovem quebra de expectativa e controle da ansiedade. Também são propostos elementos surpresa para tornar a experiência mais dinâmica. A versatilidade do jogo permite edições e adaptações conforme a necessidade temática do professor, ampliando sua aplicabilidade em diferentes contextos educacionais. Como perspectiva futura, destaca-se a validação do jogo por meio da análise da aprendizagem dos alunos e da satisfação dos professores, além da avaliação do impacto na prevenção de gravidez e infecções sexualmente transmissíveis (IST). Espera-se que, após ajustes e testes com usuários reais, o jogo possa

---

1 Membro do grupo de pesquisa: A inclusão da pessoa com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento, AH/SD e os contextos de aprendizagem e desenvolvimento. ORCID id: [0000-0003-2025-7789](https://orcid.org/0000-0003-2025-7789) E-mail: [mariaclaramartinhao@hotmail.com](mailto:mariaclaramartinhao@hotmail.com)

2 Docente do Departamento de Educação da Universidade estadual de São Paulo, Doutor em Educação. Membro do grupo de pesquisa: A inclusão da pessoa com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento, AH/SD e os contextos de aprendizagem e desenvolvimento. ORCID id: [0000-0003-2345-1827](https://orcid.org/0000-0003-2345-1827) E-mail: [eliana.zanata@unesp.br](mailto:eliana.zanata@unesp.br)

ser incorporado ao currículo escolar como uma ferramenta lúdica, inclusiva e eficaz para o ensino de educação sexual. Há também potencial para o desenvolvimento de versões digitais e híbridas, ampliando o alcance e a interatividade, bem como para a realização de pesquisas que aprofundem sua contribuição para a promoção da saúde, do respeito à diversidade e do desenvolvimento integral dos estudantes.

**Palavras-chave:** DUA, Sexualidade, Inclusão, educação

### ABSTRACT

Teaching methods currently used still lack tools that enable the transmission of knowledge in an inclusive manner, that is, methods that meet the different cognitive specificities of children and adolescents in the classroom. In the case of people within the autistic spectrum, the taboos and prejudices associated with sexuality are even more pronounced and impose barriers that hinder the full enjoyment of life in society. This work proposes an inclusive teaching tool based on gamification, in order to include neurodivergent and neurotypical people in the teaching of sexual education. For this, the Genially platform, an open access platform, was used. The proposed game is based on the content made available by the São Paulo Media Center and on the educational principles proposed by Universal Design for Learning. The game "Protection Mission" brings mechanisms of inclusive aspects, such as the predictability of the colors of the houses on the board, which indicate the types of questions, and the presence of icons that promote breaking expectations and controlling anxiety. Surprise elements are also proposed to make the experience more dynamic. The game's versatility allows for editing and adaptations according to the teacher's thematic needs, expanding its applicability in different educational contexts. As a future perspective, the validation of the game through the analysis of student learning outcomes and teacher satisfaction stands out, along with the evaluation of its impact on the prevention of pregnancy and sexually transmitted infections (STIs). After adjustments and testing with real users, the game is expected to be incorporated into the school curriculum as a playful, inclusive, and effective tool for sexual education. There is also potential for the development of digital and hybrid versions, expanding its reach and interactivity, as well as for conducting further research to deepen its contribution to promoting health, respect for diversity, and the holistic development of students.

**Keywords:** ULD, Sexuality, Inclusion, education

## 1 INTRODUÇÃO

Em uma sociedade cada vez mais conectada e marcada por múltiplas formas de interação, os desafios relacionados ao desenvolvimento pessoal, às relações interpessoais e à construção da identidade tornam-se cada vez mais evidentes, especialmente entre crianças e adolescentes. Nesse cenário, a escola emerge como um espaço fundamental não apenas para a transmissão de conteúdos acadêmicos, mas também para a formação integral dos estudantes, contemplando aspectos emocionais, sociais e éticos. Entre os diversos temas que atravessam o cotidiano escolar, a sexualidade se destaca tanto pela sua relevância quanto pela resistência que ainda enfrenta em diversos contextos educacionais (Zompero, et al. 2018). Tratar dessa dimensão de forma responsável, acessível e inclusiva é um passo essencial para promover ambientes mais seguros, conscientes e respeitosos.

Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), a educação sexual deve ser compreendida como um processo contínuo de aprendizado sobre o desenvolvimento humano, os relacionamentos interpessoais, a sexualidade e a saúde sexual (OMS, 2015). Tanto no contexto infantojuvenil quanto no adulto, seu principal objetivo é capacitar os indivíduos a reconhecerem situações de risco e abuso sexual (Campos; Miranda, 2022). Dessa forma, a educação sexual constitui um componente essencial da formação plena dos sujeitos, sendo reconhecida por organismos internacionais como parte dos direitos humanos fundamentais, especialmente no que se refere ao direito à saúde, à educação e à proteção contra a violência. Sua promoção está alinhada aos princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos e aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável estabelecidos pela Organização das Nações Unidas (ONU).

Embora parte da sociedade reconheça a urgência e a relevância de abordar temas relacionados à educação sexual de maneira responsável, ainda persiste a concepção equivocada de que essa abordagem consiste em ensinar práticas sexuais ou incentivar a iniciação precoce e moralmente questionável dos jovens (Campos; Miranda, 2022). Essa interpretação distorcida evidencia os desafios institucionais, políticos e pedagógicos enfrentados por profissionais da educação e por formuladores de políticas públicas que atuam nessa área.

Considerando sua natureza multidisciplinar, o ambiente escolar é amplamente reconhecido como um espaço privilegiado para oferecer uma parte significativa da educação sexual a crianças e adolescentes (Brittos; Santos; Gagliotto, 2013). No Brasil, esse conteúdo é considerado obrigatório pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), especialmente no Ensino Fundamental II, etapa em que os estudantes vivenciam transformações relevantes em seu desenvolvimento fisiológico e cognitivo (Araújo, Seabra Junior; 2021). No entanto, apesar de sua importância, a efetiva inserção da educação sexual nas escolas brasileiras tem se tornado cada vez mais limitada nos últimos anos. De acordo com Leão (2021), os documentos curriculares que antecederam a BNCC apresentavam uma abordagem mais abrangente, contemplando tanto a dimensão biológica quanto os aspectos afetivos da sexualidade, o que favorecia uma formação mais integral dos estudantes.

A sexualidade, como ressalta Figueiró (2006), é um tema que atravessa diversos contextos sociais e envolve múltiplos agentes no processo formativo de crianças e adolescentes, incluindo pais, professores, profissionais da saúde e membros da comunidade. Assim, as diferentes expressões e experiências sociais vividas cotidianamente influenciam diretamente o modo como os jovens constroem sua compreensão sobre a sexualidade ao longo de seu percurso na educação básica.

Longe de ser uma abordagem restrita ou inadequada, a educação sexual envolve o aprendizado sobre aspectos biológicos e emocionais da sexualidade, bem como a prevenção de infecções sexualmente transmissíveis (ISTs) e da gravidez não planejada (Campos; Miranda, 2022). Além disso, constitui uma ferramenta essencial para o reconhecimento e a prevenção de abusos sexuais, os quais, frequentemente, são identificados no ambiente escolar por meio de sinais comportamentais (Carvalho et al., 2019). Essa confusão gera receios e resistência por parte de algumas famílias, criando barreiras que acabam por privar os estudantes de informações fundamentais para sua formação integral e proteção (Campos; Miranda, 2022).

A dificuldade em abordar a temática da sexualidade é comum entre pais, responsáveis e profissionais da educação, independentemente de estarem lidando com estudantes neurotípicos ou não. No entanto, no caso de indivíduos com condições específicas, essa resistência tende a ser ainda maior, muitas vezes alimentada por estigmas e crenças equivocadas que pressupõem que essas pessoas não vivenciam a sexualidade de maneira plena. Tal visão desconsidera o fato de que pessoas com essas condições também possuem desejos, afetos e direitos sexuais, perpetuando uma imagem infantilizada e irreal dessas identidades (Rocha; Mesquita, 2018). A inclusão de alunos com diversidade funcional e necessidades específicas de aprendizagem, portanto, é um aspecto frequentemente negligenciado nas práticas escolares (Miranda, 2013).

Nesse cenário, um dos grandes desafios enfrentados pelos educadores é a necessidade de abordar a educação sexual de maneira acessível a todos os alunos, independentemente de suas habilidades ou limitações. A criação de jogos educativos que tratem dessa temática surge, portanto, como uma alternativa eficaz para permitir que os estudantes explorem conceitos importantes de forma interativa e contextualizada, imitando o processo natural e espontâneo de aprendizagem humana (Gee, 2003).

Com base nisso, a efetiva implementação da educação sexual em uma perspectiva inclusiva exige estratégias que contribuam para a desestigmatização do tema. Nesse cenário, o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) destaca-se como uma abordagem metodológica promissora, capaz de assegurar que todos os estudantes, independentemente de suas características individuais, tenham acesso significativo ao conteúdo (Cast, 2018).

O DUA oferece uma estrutura pedagógica que possibilita o acesso ao conteúdo por meio de diferentes formas de representação e engajamento (Rose; Meyer, 2002), promovendo a criação de atividades adaptáveis que respeitam as particularidades de

cada estudante e garantem sua participação ativa no processo de aprendizagem. Na abordagem da educação sexual, essa flexibilidade torna-se ainda mais relevante, pois permite o envolvimento de alunos com variados níveis de compreensão e diferentes formas de processamento de informações (Portela, 2021).

Essa proposta se fundamenta em três princípios norteadores: múltiplos meios de representação, múltiplos meios de ação e expressão, e múltiplos meios de engajamento (Rose; Meyer, 2002). O jogo proposto neste trabalho, voltado para alunos do Ensino Fundamental II, tem como objetivo apresentar o desenvolvimento de um jogo educativo baseado nos princípios do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) buscando oferecer um recurso didático acessível e inclusivo, capaz de promover o conhecimento sobre sexualidade e prevenção, respeitando as diferenças cognitivas, sensoriais e sociais dos alunos, incluindo todos os estudantes.

Intitulado “Missão Proteção”, o jogo foi elaborado com base nas competências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e nos materiais pedagógicos do Centro de Mídias de São Paulo (CMSP), sendo estruturado para favorecer a participação ativa dos estudantes em situações lúdicas, que simulam desafios cotidianos relacionados ao cuidado com o próprio corpo, à afetividade e à saúde sexual. Por meio dessa iniciativa, espera-se contribuir para a ampliação do acesso à educação sexual nas escolas, de maneira ética, respeitosa e alinhada aos princípios da inclusão e dos direitos humanos.

## 2. MATERIAIS E MÉTODOS

Este estudo teve como objetivo o desenvolvimento de um jogo educativo digital, intitulado Missão Proteção, voltado ao ensino de educação sexual para estudantes do Ensino Fundamental II. A metodologia adotada baseou-se em princípios do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), buscando garantir acessibilidade, inclusão e diversidade nas formas de apresentação e interação com o conteúdo.

A construção do jogo seguiu as etapas de levantamento bibliográfico, análise dos conteúdos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e dos materiais do Centro de Mídias de São Paulo (CMSP), definição do design, desenvolvimento da estrutura interativa e adaptação às especificidades da proposta educacional. Essa sequência metodológica permitiu alinhar os conteúdos abordados às diretrizes curriculares vigentes e às necessidades reais dos estudantes.

A fase de desenvolvimento técnico e visual foi realizada na plataforma Genially, escolhida por sua capacidade de integrar elementos gráficos, animações, interatividade e recursos multimodais de forma intuitiva. A ferramenta permitiu a criação de um tabuleiro interativo e colorido, com casas de diferentes cores, ícones representativos e feedback visual, favorecendo o engajamento dos estudantes. O design do jogo foi concebido com foco na clareza visual, na linguagem acessível e na promoção da futura participação ativa dos estudantes, considerando as diversas particularidades cognitivas, sensoriais e sociais do público-alvo. Para atender à diversidade de perfis de aprendizagem, foram incorporadas estratégias de gamificação e abordagens multimodais, respeitando os três princípios do DUA.

Embora o jogo tenha sido desenvolvido prioritariamente para o ambiente digital, sua estrutura permite futuras adaptações para diferentes formatos (como versão impressa ou híbrida), ampliando seu potencial de aplicação em contextos educacionais diversos. A validação do material está prevista para etapas posteriores, priorizando a análise da clareza das instruções, da navegabilidade, da coerência pedagógica e da responsividade dos elementos interativos.

### 3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O jogo Missão Proteção (disponível em: <https://view.genially.com/668eca337b-3f5a529c27341d/interactive-content-jogo-educacao-sexual>) é um jogo de percurso com estrutura linear, no qual o jogador deve partir do início e avançar pelas casas do tabuleiro até alcançar o final.

Cada participante utiliza seu próprio tabuleiro em formato digital e, ao término da partida, é exibida uma pontuação que reflete o desempenho individual. Para assegurar igualdade de oportunidades entre os jogadores e estimular tanto a participação quanto o aprendizado compartilhado, o jogo foi projetado para promover a colaboração e o aprendizado mútuo. Nesse contexto, Missão Proteção pode ser jogado em três modalidades distintas: individual, competitiva e cooperativa.

Na modalidade individual, o jogador pode acompanhar sua evolução ao comparar a pontuação final com resultados anteriores. Isso proporciona um senso de progresso pessoal e incentiva o retorno ao jogo para melhorar o desempenho. Já na modalidade competitiva, o jogador pode comparar sua pontuação com a de outros participantes, permitindo disputas diretas ou assíncronas. No modo cooperativo, todos os participantes atuam juntos como um único jogador, com a pontuação e o progresso sendo determinados pelas decisões coletivas do grupo ao longo do jogo.

A estrutura de competição foi projetada para atender às demandas do ambiente escolar, como a insegurança e o despreparo de professores e responsáveis, bem como a curiosidade dos alunos em relação ao tema. No modo competitivo, por exemplo, dezenas de alunos podem jogar simultaneamente sem que as regras precisem ser ajustadas. Além disso, o modo competitivo pode ser combinado ao cooperativo. Um exemplo é a utilização do jogo em disputas inter-salas ou interclasses: uma turma (Sala A) pode jogar no modo cooperativo para gerar uma pontuação única, enquanto outra turma (Sala B) faz o mesmo. As pontuações finais podem, então, ser comparadas e ranqueadas, mesclando os modos cooperativo e competitivo. Essa flexibilidade permite que o jogo atenda a diferentes perfis de jogadores, especialmente aqueles motivados por distintos tipos de desafio, reforçando o conceito inclusivo proposto pelo DUA.

Para iniciar o jogo, o participante deve escolher um token para representar sua posição no tabuleiro durante a partida (Figura 1). Em seguida, deve lançar um dado virtual; o número obtido determina o avanço no tabuleiro. Ao chegar a uma determinada casa, o jogador realiza uma ação específica, indicada por um símbolo visual. A ação pode resultar na adição ou subtração de pontos. A pontuação final é calculada a partir da soma total dos pontos ganhos, subtraída dos pontos perdidos. Na modalidade competitiva, vence o jogador que obtiver a maior pontuação ao percorrer todo o percurso.

Figura 1 – Tokens disponíveis para o participante



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Essa estrutura de jogo de percurso pode ser vista como ad hoc, já que o propósito não é simplesmente alcançar o final, mas aproveitar o trajeto da maneira mais eficaz possível. Isso destaca a ideia de que o aprendizado não está na conclusão em si, mas no valor extraído dos erros e acertos ao longo do caminho.

As ações a serem realizadas durante o jogo são determinadas pelos ícones e pelas cores das casas alcançadas. Foram criados três ícones principais: ponto de interrogação, coração e cadeado (Figura 2). Cada um deles foi pensado para criar momentos de surpresa e reflexão durante o jogo.

Ao cair em uma casa com o ícone de coração, por exemplo, o aluno pode ganhar uma rodada extra ou ser penalizado, tornando o aprendizado menos previsível e mais envolvente. Já o ponto de interrogação reforça a importância de refletir antes de responder, enquanto o cadeado simboliza que retrocessos fazem parte do processo de aprendizagem.

Figura 2 – Ícones e cores específicas.



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

O ícone mais comum encontrado no tabuleiro é o ponto de interrogação. Ao alcançá-lo, o jogador é exposto a um problema. Se responder corretamente, pontua e mantém sua posição na casa em que parou. Caso erre, perde um ponto e deve retornar à casa anterior ao lançamento do dado.

As casas com o ponto de interrogação podem ter quatro cores distintas, cada uma representando um tipo específico de questão. Por exemplo, a Figura 3 ilustra uma pergunta da cor rosa, que corresponde à categoria verdadeiro ou falso.

**Figura 3** – Exemplo de casas de cor de rosa.



Fonte: Elaborado pela Autora (2024).

A cor amarela representa questões de múltipla escolha, a azul indica desafios em que o jogador deve ordenar as alternativas corretamente e a verde está associada a perguntas que exigem a escolha da imagem correspondente à alternativa certa. Essa diferenciação por cores facilita a navegação dos alunos pelo tabuleiro, permitindo que associem visualmente cada tipo de pergunta a uma estratégia específica de resolução. Além de tornar o jogo mais organizado, essa segmentação contribui para um ambiente didático e atrativo, estimulando o aprendizado por meio de desafios visuais e aumentando o engajamento sem comprometer a previsibilidade necessária ao processo educativo.

As perguntas foram elaboradas com base nos conteúdos de educação sexual e fecundação, considerando os materiais do Centro de Mídias de São Paulo e o nível de compreensão dos alunos. A dinâmica do jogo permite que o jogador retorne à mesma casa em tentativas futuras caso não acerte a resposta, oferecendo um sistema de feedback imediato que reforça o aprendizado por repetição. Esse retorno à questão anterior estimula a revisão consciente da escolha feita, promovendo o raciocínio crítico e o aprimoramento da tomada de decisão. O erro, nesse contexto, é tratado como parte natural e necessária do processo de aprendizagem.

Ao chegar a uma casa com o ícone de coração, o jogador encontra uma situação hipotética baseada em contextos reais relacionados ao tema do jogo, que pode resul-

tar em um avanço ou recuo no percurso. Se a situação for positiva, o jogador avança uma casa; se negativa, retorna uma. As consequências dessas ações são sinalizadas por cores específicas, o que reforça a clareza visual do tabuleiro e torna as regras mais acessíveis a todos os participantes.

Em ambos os casos, após o avanço decorrente da situação positiva ou negativa, o jogador lança novamente o dado e realiza a ação correspondente à nova casa alcançada. Esse mecanismo foi inserido com o objetivo de simular a imprevisibilidade presente nas experiências cotidianas, demonstrando que situações inesperadas, mesmo as negativas, podem gerar aprendizados e resultados positivos. Esse elemento torna a experiência lúdica mais dinâmica e interessante.

O terceiro ícone, representado por um cadeado, simboliza um obstáculo no percurso. Quando o jogador cai em uma casa com esse ícone, ele é obrigado a retornar uma casa, sem realizar a ação correspondente à nova posição. Essa penalização leve torna o jogo mais desafiador e reforça a ideia de que o processo de aprendizagem envolve barreiras que precisam ser enfrentadas, simulando os imprevistos enfrentados na vida real.

A estrutura geral do jogo foi planejada com base no princípio do reconhecimento, um dos pilares do Desenho Universal para Aprendizagem. Esse princípio destaca a importância de apresentar as informações de forma acessível, utilizando recursos que favoreçam a compreensão e a conexão com as experiências, emoções e necessidades individuais dos estudantes (Araujo; Seabra Junior, 2021). A diferenciação por cores organiza o conteúdo de forma visual e funcional, promovendo um ambiente inclusivo e estimulante, com diferentes níveis de desafio, recompensas e possibilidades de interação.

O jogo também favorece o diálogo e a reflexão sobre temas como o corpo e o respeito às diferenças, contribuindo para a formação de estudantes mais conscientes e preparados para lidar com as complexidades da vida em sociedade (Freire, 2014). Ao ultrapassar os limites do conteúdo puramente biológico, o jogo aborda aspectos essenciais ao desenvolvimento integral, sempre fundamentado nos conteúdos oficiais da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

O projeto também contempla diferentes formas de expressão e engajamento, alinhando-se aos princípios do DUA (Cast, 2018), o que reforça seu potencial inclusivo.

Ao abordar temas como reprodução e autocuidado de forma interativa, o jogo atende às exigências pedagógicas contemporâneas, oferecendo aos educadores uma ferramenta inovadora e alinhada às necessidades atuais do ensino, cuja flexibilidade permite a adaptação a diferentes contextos e demandas, tornando-o valioso para escolas em todo o país, especialmente aquelas que utilizam o Repositório do Centro de Mídias de São Paulo.

Ao incorporar os princípios do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), o material garante acessibilidade e envolvimento para todos os estudantes. Além disso, os jogos promovem um ambiente seguro para explorar e discutir temas sensíveis, aju-

dando a reduzir o desconforto frequentemente associado a discussões sobre sexualidade e reprodução (Silva, 2019).

O sistema educacional atual apresenta um descompasso significativo entre a diversidade dos estudantes e o currículo padronizado, frequentemente rígido e uniforme, conhecido como modelo “tamanho único” (Rose; Meyer, 2002; Zerbato; Mendes, 2018). Essa realidade reforça a necessidade de renovar as práticas educacionais diante das transformações contemporâneas, sem defender um modelo pedagógico único (Zerbato; Mendes, 2018). Nesse contexto, o jogo funciona como uma ferramenta que amplia a equidade no acesso ao conhecimento, atendendo às exigências curriculares.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As considerações finais deste trabalho ressaltam a importância da educação sexual como parte fundamental do currículo escolar, especialmente no Ensino Fundamental II, período em que os alunos passam por significativas transformações físicas, emocionais e sociais. O jogo “Missão Proteção”, desenvolvido com base no Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), apresenta uma abordagem inclusiva e inovadora para abordar temas sensíveis como sexualidade e reprodução, respeitando a diversidade e promovendo o engajamento dos estudantes, contribuindo assim para a formação de uma sociedade mais inclusiva e respeitosa.

Ao combinar interatividade, ludicidade e estratégias pedagógicas fundamentadas no DUA, o jogo amplia o acesso ao conhecimento e assegura equidade no processo de ensino-aprendizagem. O uso de cores específicas, elementos interativos e mecânicas pensadas cuidadosamente favorece a participação ativa de todos os alunos, atendendo às diversas necessidades cognitivas e emocionais presentes na sala de aula. Dessa forma, o recurso demonstra como a integração de práticas pedagógicas modernas e acessíveis contribui para uma educação mais inclusiva, eficiente e alinhada às demandas contemporâneas, além de promover o respeito à diversidade.

Além de facilitar a aprendizagem, o jogo contribui para formar estudantes críticos e informados, preparados para lidar com questões relacionadas à sexualidade e aos relacionamentos interpessoais. Essa proposta fortalece a construção de um ambiente escolar mais inclusivo, acolhedor e respeitoso.

Por fim, o jogo baseado no DUA representa uma inovação pedagógica com potencial para transformar a forma como a sexualidade e a reprodução são abordadas nas escolas. Sua implementação, utilizando o material do Centro de Mídias de São Paulo, pode melhorar a compreensão dos conteúdos biológicos, ao mesmo tempo em que promove a inclusão, o respeito às diferenças e o desenvolvimento integral dos estudantes.

Apesar dos avanços apresentados, o jogo ainda necessita de revisão, aprimoramento e implementações funcionais para garantir sua eficácia. Além disso, é fundamental que ele seja implementado e testado com jogadores reais, a fim de avaliar seu desempenho prático e seu impacto no aprendizado. Essas etapas ficarão para futuras

pesquisas, que poderão contribuir para o desenvolvimento e a consolidação do jogo como uma ferramenta pedagógica efetiva e acessível.

Os próximos passos da pesquisa envolvem a validação do jogo por meio da avaliação da aprendizagem dos alunos e da satisfação dos professores. Para isso, será realizado um pré-teste e um pós-teste com os estudantes para medir o ganho de conhecimento sobre educação sexual e prevenção de gravidez e IST, além de coletar dados qualitativos sobre o engajamento e a experiência durante o uso do jogo. Paralelamente, os professores que aplicarem o jogo serão convidados a responder questionários de satisfação para avaliar a usabilidade, relevância do conteúdo e o impacto na dinâmica da sala de aula. Os resultados dessa etapa serão fundamentais para identificar pontos fortes e áreas que precisam de ajustes, permitindo melhorias no material e nas mecânicas do jogo. Essa validação prática, seguida de eventuais revisões, contribuirá para a efetiva implementação do recurso, garantindo sua adequação pedagógica e funcional, o que poderá ser explorado em futuras pesquisas.

A longo prazo, há potencial para o desenvolvimento de versões digitais e híbridas, que ampliem o alcance e a interatividade do material. Além disso, o jogo pode servir de base para futuras pesquisas e projetos educacionais focados na promoção da saúde, respeito à diversidade e desenvolvimento integral dos estudantes, contribuindo para a construção de um ambiente escolar mais inclusivo e informado.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Gabriela Silva; SEABRA JUNIOR, Manoel Oliveira. Elementos fundamentais para o design de jogos digitais com o foco no treino de competências e habilidades de estudantes com transtorno do espectro autista: uma revisão sistemática. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 102, p. 120–147, 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 29 abr. 2025.

BRITTOS, Eliane Silva; SANTOS, Ana Beatriz; GAGLIOTTO, Gabriela Machado. A importância da educação sexual na formação de professores: o projeto Laboratório de Educação Sexual Adolescer e a intervenção necessária junto aos adolescentes no espaço escolar. In: **Simpósio Internacional De Educação Sexual**, 3., 2013, Maringá. Anais. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2013.

CARVALHO, Giane da Cruz; FÁVERO, Marisalva; GOMES, Valéria; SANTOS, Vera Márcia Marques. **Dicionário de educação sexual, sexualidade, gênero e interseccionalidades**. Florianópolis: Editora da UDESC, 2019.

FIGUEIRÓ, Maria Nazareth Dória. **Formação de educadores sexuais: adiar não é mais possível**. Londrina: Editora da UEL, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Editora Paz e terra, 2014.

GEE, James Paul. What video games have to teach us about learning and literacy.

**Computers in Entertainment** (CIE), v. 1, n. 1, p. 20–20, 2003.

LEÃO, Ana. Educação sexual: currículo nas escolas restrito com BNCC. **Centro do Professorado Paulista**, 2021.

MIRANDA, Jean Carlos. “Adolescência e vida sexual: o retrato de uma escola pública da região metropolitana do Rio de Janeiro”. **Revista de Saúde e Biologia**, vol. 8, n. 2, 2013

MIRANDA, Jean Carlos; CAMPOS, Isabela do Couto. Educação Sexual nas escolas: uma necessidade urgente. **Boletim de Conjuntura** (BOCA), Boa Vista, v. 12, n. 34, p. 108–126, 2022. DOI: 10.5281/zenodo.7151234.

PORTELA, Mariane de Andrade. **Educação sexual de jovens autistas: vivências acerca da sexualidade e educação sexual**. 2021. 47 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Psicologia). Centro Universitário UNDB, São Luís, 2021.

ROCHA, Maria Vital da; MESQUITA, Ana Carolina da Costa de. Liberdade Sexual: Autismo e a disposição ao próprio corpo. **Duc In Altum – Cadernos de Direito**, v. 10, n. 22, p. 05–23, 2018.

ROSE, David H.; MEYER, Anne. **Teaching every student in the digital age: universal design for learning**. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development, 2002.

SILVA, Maria Júlia Paiva; LIMA, Karoline Alves; SANTOS, Lorena Costa dos; SOUSA, Mariana Rodrigues de. Planejamento da gravidez na adolescência. **Cogitare Enfermagem**, v. 24, 2019.

UNFPA-Fundo de População das Nações Unidas. “**Prevenção das IST, HIV e Aids**. Adolescentes e jovens para a educação entre pares”. UNFPA, 2010.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Brief sexuality-related communication: Recommendations for a public health approach**. Genève: WHO, 2015. (Sexual and Reproductive Health and Research). ISBN 978-92-4-154900-4.

ZERBATO, Ana Paula; ENICÉIA, Gonçalves Mendes. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos** 22, no. 2 (2018): 147–155.

ZOMPERO, Andreia Freitas; LEITE, Cristiane Mota; GIANGARELLI, Douglas Caldeira; BERGAMO, Maurílio Cristiano. A temática sexualidade nas propostas curriculares no Brasil. **Revista Ciências & Ideias**, v. 9, n. 1, p. 101–114, 2018. DOI: 10.22407/2176-1477/2018.v9i1.783.

## **PRODUTOS EDUCACIONAIS: FORMAÇÃO CONTINUADA “A ARTE DE CRIAR APLICATIVOS COM O APP INVENTOR E MANUAL INTERATIVO”**

**Educational Products: Continuing Education “The Art Of Creating Applications With The App Inventor And Interactive Manual”**

**Claudia Fernanda de Carvalho Batista<sup>1</sup>**

**Maria Beatriz Dias da Silva Maia Porto<sup>2</sup>**

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

DOI - **10.5281/zenodo.16956115**

### **RESUMO**

Os Produtos Educacionais aqui apresentados consistem em um Curso de Formação Continuada intitulado ‘A Arte de Criar Aplicativos Matemáticos com o App Inventor’, composto por cinco oficinas online, disponível em plataforma digital, com a finalidade de auxiliar professores de Matemática a desenvolverem seus próprios aplicativos, visando a aprimorar suas habilidades tecnológicas e a incentivar a inovação em suas aulas, e um Manual Interativo dividido em cinco módulos que incluem tutoriais em vídeo e outros recursos. Os Produtos Educacionais, originados da pesquisa em um curso de Mestrado Profissional, foram implementados desde a fase inicial de prototipagem e avaliados pelos professores de Matemática que participaram do curso e tiveram acesso ao Manual Interativo. A metodologia adotada foi a Pesquisa-Ação, que proporcionou uma observação participativa e aprofundada. A pesquisa se fundamentou na abordagem qualiquantitativa, com o objetivo de integrar os pontos fortes de ambos os métodos. Na coleta de dados da aplicação/validação dos Produtos Educacionais, utilizou-se questionários online para os docentes participantes do curso. A análise dos resultados combinou a análise de conteúdo de Bardin para categorização dos dados qualitativos e a escala Likert para avaliação quantitativa. As análises e interpretações dos dados confirmaram que tanto o Curso de Formação Continuada como o Manual Interativo, ao facilitarem a criação de aplicativos matemáticos, não só alcançaram seus objetivos, mas também mostraram novas possibilidades para as práticas pedagógicas. Esse enfoque evidencia que abordagens diferenciadas podem ter um impacto positivo e relevante no processo de ensino-aprendizagem.

<sup>1</sup> Mestra em Ensino pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro; docente no Colégio Estadual Hispano Brasileiro João Cabral de Melo Neto, SEEDUC – Rio de Janeiro. ORCID: id: <https://orcid.org/0000-0002-2488-9102> e-mail: [cllaufern@gmail.com](mailto:cllaufern@gmail.com)

<sup>2</sup> Doutora em Física pela Universidade Federal do Rio de Janeiro; docente permanente do Programa de Pós-graduação de Ensino em Educação Básica, PPGEb, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. ORCID: id: <https://orcid.org/0000-0002-9059-1953> e-mail: [mbeatrizdsmp@gmail.com](mailto:mbeatrizdsmp@gmail.com)

**Palavras-chave:** Curso de Formação Continuada; App Inventor; Manual Interativo.

### ABSTRACT

The Educational Products presented here consist of a Continuing Education Course entitled 'The Art of Creating Mathematical Applications with App Inventor', composed of five online workshops, available on a digital platform, with the purpose of helping mathematics teachers develop their own applications, aiming to improve their technological skills and encourage innovation in their classes, and an Interactive Manual divided into five modules, which include video tutorials and other resources. The Educational Products, originated from research in a professional master's course, were implemented from the initial prototyping phase and evaluated by the Mathematics Teachers who participated in the course and had access to the Interactive Manual. The methodology adopted was Action Research, which provided participatory and in-depth observation. The research was based on the qualitative and quantitative approach, with the objective of integrating the strengths of both methods. In the collection of data on the application/validation of the Educational Products, online questionnaires were used for the teachers participating in the course. The analysis of the results combined Bardin's content analysis for categorizing qualitative data and the Likert scale for quantitative evaluation. The analyses and interpretations of the data confirm that both the Continuing Education Course and the Interactive Manual, by facilitating the creation of mathematical applications, not only achieved their objectives, but also showed new possibilities for pedagogical practices. This focus shows that differentiated approaches can have a positive and relevant impact on the teaching-learning process.

**Keywords:** Continuing Education Course; App Inventor; Interactive Manual

### INTRODUÇÃO

Na atualidade, fortemente marcada pela rápida evolução das tecnologias digitais, a educação se depara com o desafio de integrar esses avanços de forma eficaz em seus processos de ensino-aprendizagem.

As tecnologias digitais são hoje objetos de pesquisa que transformam o desenvolvimento, a disseminação e a aplicação do conhecimento matemático. A velocidade da evolução tecnológica exige uma adaptação contínua, uma vez que é provável que o futuro apresente um perfil bastante distinto do presente.

A busca por aprimoramento constante é necessária para acompanhar essas

rápidas mudanças e garantir a relevância do conhecimento matemático. No cenário educacional atual, a inovação e a adaptação às novas tecnologias são basilares para melhorar o ensino e a aprendizagem, especialmente no ensino de Matemática, já que a integração de ferramentas digitais oferece experiências mais ricas e envolventes para professores e alunos.

Este artigo apresenta dois Produtos Educacionais desenvolvidos no âmbito da dissertação intitulada “Uma proposta para o letramento matemático através do aplicativo App Inventor com vistas à aprendizagem significativa” (Batista, 2024), vinculada ao curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação de Ensino e Educação Básica PPGEB do CAP-Uerj. A pesquisa teve como objetivo principal a formação de professores de Matemática para o uso de tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas, promovendo abordagens mais interativas e contextualizadas. Os materiais elaborados propõem o uso do App Inventor, uma plataforma de código aberto originalmente criada pelo Google e atualmente mantida pelo Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT), que permite a criação de aplicativos para dispositivos Android e iOS sem a exigência de conhecimentos aprofundados em programação. Ao integrar tecnologia, letramento matemático e aprendizagem significativa, os produtos visam contribuir com práticas educacionais inovadoras e acessíveis, fortalecendo a formação docente no cenário contemporâneo.

O primeiro produto é um curso de formação continuada intitulado “A Arte de Criar Aplicativos Matemáticos com o App Inventor”, que visa fornecer aos educadores as habilidades necessárias para desenvolver aplicativos que facilitem o ensino de conceitos matemáticos de forma interativa e dinâmica. O segundo produto, um Manual Interativo, idealizado para complementar o curso, oferece suporte prático e teórico por meio de tutoriais, propostas de atividades e recursos que subsidiam a utilização pedagógica do App Inventor. Embora complemente o curso de formação continuada, trata-se de um material independente, que também pode ser utilizado por educadores para integrar tecnologias digitais ao ensino de Matemática, independentemente de sua participação na formação.

Os Produtos Educacionais têm como arcabouço teórico as teorias de aprendizagem que enfatizam a aprendizagem ativa, a colaboração e a construção significativa do conhecimento. Dentro deste horizonte, os legados teóricos de John Dewey (1979), Paulo Freire (1996), Vygotsky (1991), Jean Piaget (1999), David Ausubel (2003), Seymour Papert (1985), David Kolb (2014) e a Base Nacional Comum Curricular (2018) oferecem uma fundamentação teórica robusta.

Ao adotar o App Inventor para a construção de aplicativos, é possível criar um ambiente de aprendizagem dinâmico, interativo e centrado no aluno, capaz de estimular a participação ativa e o desenvolvimento da criatividade. Essa prática pedagógica potencializa a integração entre teoria e prática, proporcionando experiências que incentivam o protagonismo dos estudantes no processo de aprendizado, além de estar em plena sintonia com os princípios defendidos por renomados teóricos como Dewey, Freire, Vygotsky, Piaget, Ausubel, Papert e Kolb, ao valorizar aspectos como o aprendizado ativo, a construção do conhecimento e a importância da interação. Também se harmoniza com as diretrizes e competências propostas pela Base Nacional Comum

Curricular (BNCC), que enfatizam o uso de tecnologias digitais como ferramentas para enriquecer o ensino e promover práticas educacionais motivadoras promovendo uma aprendizagem ativa, colaborativa e experiencial.

### **OBJETIVO**

O principal objetivo dos Produtos Educacionais: Curso de Formação Continuada e o Manual Interativo é possibilitar aos docentes de Matemática a vivência com uma nova ferramenta de ensino.

O curso está estruturado de forma prática, assegurando que os participantes possam implementar imediatamente o que aprenderam em suas aulas. O Manual Interativo foi concebido como um recurso independente que oferece suporte abrangente à formação docente, podendo ser utilizado independentemente do curso. Ele apresenta orientações pedagógicas, exemplos práticos, propostas de atividades e materiais audiovisuais, contribuindo significativamente para a integração de tecnologias digitais ao ensino de Matemática.

Com uma abordagem interativa, o Manual facilita a assimilação dos conteúdos, permitindo que os professores possam esclarecer dúvidas rapidamente e aplicar os conceitos de maneira eficaz. Outrossim, o Manual Interativo é uma ferramenta que estimula a reflexão sobre as práticas pedagógicas, promovendo a experimentação e a inovação no uso do App Inventor, o que torna a formação continuada mais enriquecedora.

Ao vivenciarem na prática a elaboração de aplicativos, os professores não somente desenvolvem habilidades técnicas necessárias para que os educadores se apropriem da tecnológica ao longo das oficinas, como também tenham uma nova visão sobre o ensino de Matemática.

A possibilidade de os alunos desenvolverem seus próprios aplicativos permite que o professor favoreça o protagonismo estudantil em sala de aula, promovendo uma aprendizagem significativa e duradoura, objetivo central da educação.

### **METODOLOGIA DE DESENVOLVIMENTO DO PRODUTO**

A estrutura adotada na pesquisa e, conseqüentemente, no desenvolvimento dos Produtos Educacionais, teve a finalidade de criar um ambiente de aprendizagem colaborativo e ativo, proporcionar aos professores de Matemática as habilidades necessárias para utilizar tecnologias educacionais em suas práticas de ensino.

Nessa perspectiva, a utilização da Pesquisa-ação e da abordagem qualiquantitativa se mostrou relevante, pois garantiu que as intervenções educativas fossem continuamente ajustadas com base nas necessidades e retorno dos participantes, permitindo uma adaptação dinâmica ao longo do processo formativo e favorecendo uma aprendizagem mais significativa e contextualizada.

De acordo com Barbier (2004), a Pesquisa-ação estabelece uma interação colaborativa entre o investigador e os envolvidos, uma vez que não se refere a atuar sobre os demais, mas, sim, e sempre em conjunto com os demais. Além disso, a triangulação metodológica, como mencionada por Gil (2024), é fundamental para enriquecer os re-

sultados da pesquisa.

Ao combinar abordagens qualitativas e quantitativas, os pesquisadores conseguem validar suas descobertas e obter uma compreensão mais holística do fenômeno estudado.

## **ELABORAÇÃO DOS PRODUTOS EDUCACIONAIS:**

### **1.º Produto Educacional**

A divulgação do Curso de Formação Continuada “A Arte de Criar Aplicativos Matemáticos com o App Inventor” foi realizada por meio das redes sociais e aplicativos de mensagens, que se mostraram ferramentas precípuas para a disseminação do questionário inicial de sondagem. No decorrer do processo de inscrição, os professores foram convidados a responder um questionário inicial criado na plataforma Google Forms e compartilhado entre os professores inscritos.

Esse levantamento tinha como objetivo principal traçar um perfil dos participantes do curso, permitindo à pesquisadora compreender melhor suas características e necessidades. Isso garantiu que o conteúdo programático atendesse de forma eficaz às expectativas dos participantes.

Ministrado pela plataforma Google Sala de Aula, o curso foi estruturado em cinco encontros semanais síncronos, via Google Meet, cada um com duração de 1 hora e 30 min. As atividades foram organizadas em formato de oficinas práticas, propiciando uma experiência de aprendizado dinâmica e interativa. O acesso ao curso pode ser feito pelo link: <https://classroom.google.com/c/Njk3NTgzMDY00TM5>, código da Turma: wbkmnx.

O curso contou com a participação de 20 professores de Matemática, atuantes em diferentes etapas da Educação Básica, desde os Anos Iniciais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio. Os participantes eram oriundos de instituições públicas e privadas, representando diversas regiões do Brasil, o que conferiu ao curso uma perspectiva ampla e diversa sobre a realidade educacional do país. Dentre os professores, 11 lecionavam exclusivamente em escolas públicas, 5 em escolas privadas, 2 atuavam simultaneamente nas redes pública e privada, e outros 2 não estavam em sala de aula no momento da formação. Quanto à etapa de ensino, 2 professores atuavam no Ensino Fundamental I, 5 no Ensino Fundamental II, 10 no Ensino Médio e 2 não estavam lecionando durante o período de realização do curso. Essa diversidade de experiências e contextos educacionais contribuiu significativamente para o enriquecimento das discussões e das práticas desenvolvidas ao longo da formação.

### **2.º Produto Educacional**

O Manual Interativo foi desenvolvido como um recurso que pode ser utilizado tanto de forma independente quanto como complemento ao curso de formação. Seu objetivo principal é apoiar professores de Matemática no uso pedagógico do App Inventor, oferecendo orientações didáticas, exemplos práticos, sugestões de atividades e recursos audiovisuais que promovem uma integração significativa da tecnologia ao ensino.

Esses recursos visam a facilitar e promover uma integração significativa das tecnologias digitais ao ensino, ampliando tanto as possibilidades de aprendizagem quanto as estratégias educacionais voltadas para a construção do conhecimento matemático.

Ao final de cada aula, um módulo correspondente ao Manual Interativo era disponibilizado no ambiente virtual do Google Sala de Aula, onde o curso está hospedado. Os módulos foram organizados da seguinte forma:

**Módulo 1:** “Conhecendo o App Inventor” – o Módulo 1 tem a finalidade de apresentar a interface e funcionalidades do App Inventor, apresentar aos docentes o ambiente de desenvolvimento do aplicativo, proporcionando uma compreensão clara e funcional da interface e principais ferramentas, para que os professores possam explorar suas funcionalidades de forma prática e objetiva.

**Módulo 2:** “Criando o 1.º aplicativo – Calculadora Simples”. O objetivo deste módulo é orientar os docentes a desenvolverem seu primeiro aplicativo. Durante o processo, são abordados os fundamentos do design de interface do usuário, com foco no uso dos componentes visuais disponíveis na plataforma para construir o layout da calculadora. Os docentes são orientados a renomear os botões conforme as operações que cada um realizará, além de organizar adequadamente caixas de texto e rótulos na tela, garantindo uma interface funcional e intuitiva. Além do design, o módulo ensina ainda como utilizar o Editor de Blocos para programar a lógica da calculadora, incorporando operações matemáticas básicas, propiciando uma compreensão dos aspectos visuais, princípios de lógica e programação necessários para o desenvolvimento dos aplicativos.

**Módulo 3:** “Criando o 2.º aplicativo – Progressão Aritmética”. Este módulo tem como propósito orientar os docentes na criação de um aplicativo funcional projetado para calcular os termos de uma progressão aritmética (PA). Nele, o docente aprende a aplicar a fórmula da PA no ‘Editor de Blocos’, implementando a lógica necessária para realizar os cálculos de forma automatizada. Essa atividade visa a alicerçar o entendimento da PA, integrando conceitos matemáticos e programação em blocos.

**Módulo 4:** “Criando o 3.º aplicativo – Juros Simples”. A finalidade deste módulo é orientar o docente no desenvolvimento de um aplicativo funcional para calcular juros simples de forma simples e intuitiva. Ao longo do processo, o professor aprende a aplicar conceitos básicos de programação visual, a compreender a lógica dos blocos de programação e a projetar uma interface de usuário amigável, que simplifique a inserção de dados e apresente os resultados de maneira clara e acessível.

**Módulo 5:** “Criando o 4.º aplicativo – Média Aritmética Simples e Ponderada”. Como módulo final, o objetivo é consolidar o aprendizado dos docentes no desenvolvimento de aplicativos com o App Inventor, através da criação de uma ferramenta para cálculos de média aritmética simples e ponderada. Este módulo integra o design de interface, a lógica de programação e o uso de variáveis e operações matemáticas.

A estratégia de fornecer os Módulos do Manual Interativo aos professores cursistas ao decorrer do curso teve como objetivo oferecer um suporte sistemático para sanar dúvidas, fixar os conhecimentos adquiridos, promovendo uma experiência de aprendizado contínua e autônoma.

O Manual Interativo está disponível no portal Educapes3. A Figura 1 abaixo representa o recorte do Manual Interativo.

Figura 1: Capa e elementos do Manual Interativo



Fonte: Elaborado pelas autoras (2025).

## APLICAÇÃO E RESULTADOS

Na conjuntura do Curso de Formação Continuada e do Manual Interativo, os educadores participantes tiveram a oportunidade de se familiarizar com a plataforma App Inventor, o que lhes permitiu criar aplicativos educacionais.

Esses aplicativos servirão como ferramentas auxiliares no ensino e na compreensão de conceitos matemáticos, contribuindo para criar aulas mais interativas, atraentes e em sintonia com as habilidades digitais significativas para o êxito no século XXI.

A validação da aplicação do Curso e do Manual Interativo foi realizada por meio de um questionário misto, composto por 19 perguntas com respostas abertas e fechadas, aplicado ao final do curso. As questões fechadas se basearam na escala Likert de cin-

co pontos, enquanto a análise de conteúdo, conforme delineada por Laurence Bardin, orientou as questões abertas.

A combinação de metodologias, como a escala Likert e a análise de conteúdo de Bardin, fortalece a credibilidade dos resultados da pesquisa ao possibilitar a identificação de padrões e tendências importantes. Essa abordagem integrada torna a análise de dados uma etapa necessária em qualquer investigação científica, contribuindo para um entendimento mais profundo e fundamentado dos fenômenos estudados.

Os dados obtidos por meio do questionário indicaram que o curso promoveu um aprimoramento alinhado à teoria da Aprendizagem Significativa, proposta por Ausubel (2003), a qual destaca a importância de conectar novos conhecimentos aos conceitos já apresentados na estrutura cognitiva dos alunos.

Essa relação tornou-se clara quando os professores usaram a ferramenta App Inventor, exibindo não apenas entendimento, mas também uma integração prática do aprendizado. A estrutura do curso favoreceu a colaboração entre os professores e a pesquisadora, possibilitando o desenvolvimento de aplicativos durante as aulas, bem como a repetição dos exercícios com o auxílio de vídeos. Essa metodologia reflete os princípios do construcionismo defendidos por Papert (1985), que salientava a importância da aprendizagem ativa.

Desse modo, os participantes não se limitaram à mera absorção de conteúdos; pelo contrário, se envolveram ativamente na criação de aplicativos matemáticos, evidenciando um comprometimento significativo com o aprendizado.

Ao colocar a teoria em prática, os professores conseguiram uma compreensão mais aprofundada, superando a simples memorização. As teorias de Ausubel (2003) e Papert (1985) se refletiram na habilidade dos docentes de criar e implementar aplicativos matemáticos de maneira prática.

Da mesma forma, os dados encontrados indicaram que, ao término do curso, os professores não apenas adquiriram novas competências tecnológicas, como também manifestaram interesse em utilizar essa tecnologia em suas aulas, resultando em uma experiência de aprendizagem enriquecedora e significativa.

Essa vivência pode ser contextualizada nas teorias de Piaget (1999), Vygotsky (1991), John Dewey (1979), Paulo Freire (1996), Seymour Papert (1985) e David Kolb (2014), cujas teorias ressaltam a importância da construção ativa do conhecimento, da interação social e da reflexão crítica no processo educativo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da pesquisa que deu origem aos Produtos Educacionais, observou-se que a criação de aplicativos matemáticos por meio do App Inventor oferece uma nova roupagem ao ensino de Matemática, caracterizada por uma abordagem mais dinâmica e adaptável.

Em meio a este contexto, o curso de formação continuada intitulado “A Arte de Construir Aplicativos Matemáticos com o App Inventor” tornou-se o núcleo dessa transformação, projetado para fornecer aos educadores ferramentas práticas que podem ser aplicadas em suas aulas.

Embora complementar ao curso, o Manual Interativo possui autonomia como recurso formativo, oferecendo orientações claras e exemplos práticos que facilitam a implementação do App Inventor, além de servir como material de consulta contínua para os professores em diferentes contextos pedagógicos.

A vivência prática na criação de aplicativos viabilizou aos professores cursistas a oportunidade de adquirir habilidades técnicas, promovendo uma nova perspectiva sobre o ensino da matemática. Essa experiência revelou o potencial para desenvolver recursos didáticos personalizados, transformando os educadores em agentes ativos na reestruturação de suas abordagens pedagógicas.

Ademais, a incorporação da tecnologia durante as oficinas revelou-se gratificante para os participantes. Mais do que aprender a utilizar uma nova ferramenta, os educadores conseguiram integrar o App Inventor ao currículo escolar, enriquecendo o processo de construção do conhecimento.

A pesquisa que fundamentou esses produtos abre possibilidades para investigações futuras, especialmente nas áreas de Aprendizagem Significativa e na adoção de novas tecnologias. Essas áreas demandam uma exploração mais aprofundada, apontando direções promissoras para a melhoria do ensino e para torná-lo ainda mais efetivo.

## REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e Retenção de Conhecimentos**: Uma Perspectiva Cognitiva. Trad. Ligia Teopisto. Lisboa: Paralelo Editora, Ltda., 2003.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro Editora, 2004.

BATISTA, C. F. C. **Uma proposta para o letramento matemático através do aplicativo App Inventor com vistas à aprendizagem significativa**. 182 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Educação Básica) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

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

DEWEY, J. **Atualidades pedagógicas**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2024.

KOLB, D. A. **Experiential learning: experience as the source of learning and development**. 2. ed. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education LTD, 2014.

PAPERT, S. **Logo**: computadores e educação. São Paulo: Brasiliense, 1985.

PAPERT, S. **A máquina das crianças**: repensando a escola na era da informática. Porto Alegre: ArtMed, 2008.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. Tradução: Maria Alice Magalhães D' Amorim e

Paulo Sergio Lima Silva - 24 ed. Rio de Janeiro: FORENSE UNIVERSITÁRIA, 1999.

VYGOTSKY, L. V. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

## A RETEXTUALIZAÇÃO DE CONTOS TRADICIONAIS PARA VIDEOANIMAÇÃO

### THE RETEXTUALIZATION OF TRADITIONAL TALES INTO VIDEOANIMATION

**Laura Mendes Claro<sup>1</sup>**

Universidade Federal de Lavras (UFLA)

DOI - **10.5281/zenodo.16956118**

### RESUMO

A formação docente contínua tem se mostrado um dos pilares fundamentais para o aprimoramento da prática pedagógica e para a promoção de uma educação de qualidade. Nesse contexto, os produtos educacionais, desenvolvidos no âmbito dos Mestrados Profissionais em Educação, assumem um papel relevante ao proporcionar recursos didáticos aplicáveis e contextualizados. Esta pesquisa apresenta como produto educacional um caderno pedagógico concebido como instrumento de formação continuada, voltado ao apoio e à qualificação do trabalho docente. Foi desenvolvido como requisito para obtenção do título de mestra no Mestrado em Educação da Universidade de Lavras. O caderno organiza-se a partir de propostas teóricas e práticas, integrando sequências didáticas, atividades planejadas e reflexões pedagógicas alinhadas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Sua construção considera as necessidades reais da sala de aula, valorizando a articulação entre teoria e prática, com vistas ao desenvolvimento de competências e habilidades dos alunos. Contempla também o trabalho com a retextualização de um conto tradicional em uma videoanimação criada pelos alunos. A proposta também apresenta estratégias que favorecem a autonomia docente, o planejamento flexível e a adaptação de conteúdos às demandas específicas do contexto escolar. Assim, o caderno pedagógico não apenas orienta a ação do professor, como também promove uma abordagem significativa e reflexiva, capaz de contribuir para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem. A partir dessa perspectiva, o produto educacional configura-se como uma ferramenta dinâmica e acessível, que potencializa a prática pedagógica e responde aos desafios da educação contemporânea.

Palavras-chave: Formação docente; Caderno pedagógico; Produto educacional.

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Mestre em Educação pela Universidade Federal de Lavras (UFLA), Licenciatura em Letras pela Funedi/UEMG e professora de Língua Portuguesa na Educação Básica do Estado de Minas Gerais. E-mail: [laumc2003@gmail.com](mailto:laumc2003@gmail.com)

### ABSTRACT

Continuous teacher professional development is a key element in enhancing pedagogical practices and promoting quality education. Within this framework, Educational Products developed in professional master's programs in education play a significant role by offering applicable and contextualized teaching resources. This study presents a pedagogical guidebook as its Educational Product, designed to support and qualify teaching practices as part of an ongoing training process. Developed as a requirement for the Master's degree in Education at the Federal University of Lavras, the guidebook is structured around theoretical and practical proposals, integrating didactic sequences, planned activities, and pedagogical reflections aligned with the Brazilian National Common Curricular Base (BNCC). Its development is grounded in real classroom needs, fostering the integration of theory and practice to enhance students' competencies and skills. One of its core components is a sequence of activities in which students transform a traditional folk tale into a video animation, encouraging multimodal literacy and creative engagement. The proposal also emphasizes strategies that promote teacher autonomy, flexible planning, and adaptation of content to specific school contexts. As such, the pedagogical guidebook serves not only as a practical resource but also as a reflective tool, contributing meaningfully to the improvement of teaching and learning processes. From this perspective, the Educational Product stands as a dynamic and accessible instrument that enriches pedagogical practices and responds to the demands of contemporary education.

**Keywords:** Teacher professional development; Pedagogical guidebook; Educational product.

### INTRODUÇÃO

A formação docente é um processo contínuo, dinâmico e essencial para o fortalecimento da prática pedagógica e para a promoção de uma educação de qualidade. Em um cenário educacional cada vez mais desafiador, marcado por transformações sociais, tecnológicas e culturais, torna-se urgente oferecer aos professores subsídios que lhes permitam aprimorar suas ações didáticas de forma crítica, criativa e contextualizada.

Nesse contexto, os produtos educacionais desenvolvidos no âmbito dos programas de pós-graduação, sobretudo nos mestrados profissionais, assumem um papel relevante ao se configurarem como instrumentos de intervenção pedagógica, articulando teoria e prática em prol do desenvolvimento profissional docente. De acordo com Leite (2018, p. 331), os produtos educacionais:

precisam ser aplicados em condições reais de sala de aula ou em espaços de ensino não formais e podem assumir diferentes formatos, como mídias, protótipos, propostas de ensino, materiais interativos e textos formativos. Em linhas gerais, tais produtos são concebidos como recursos pedagógicos elaborados com o objetivo de aprimorar o processo de ensino e aprendizagem, promovendo o desenvolvimento de competências docentes e a qualificação da prática educativa.

No contexto da minha pesquisa do Mestrado Profissional em Educação, foi elaborado como produto educacional um caderno pedagógico, concebido como um instrumento de formação continuada, destinado a apoiar e orientar o trabalho docente nos anos finais do Ensino Fundamental. Os cadernos pedagógicos, conforme utilizados nas políticas públicas educacionais e nas práticas de formação de professores, são materiais didáticos estruturados para oferecer suporte teórico e prático, servindo como guias para a organização do planejamento e da prática pedagógica.

Organizados em torno de propostas temáticas ou eixos curriculares, esses cadernos incluem sequências didáticas, atividades propostas, reflexões teóricas e metodológicas, sempre em diálogo com documentos normativos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018). Além de servir como subsídio à prática pedagógica, o caderno pedagógico desenvolvido neste trabalho tem como foco a retextualização de um conto tradicional em uma videoanimação produzida pelos próprios estudantes.

Essa proposta visa favorecer a articulação entre diferentes linguagens, bem como o desenvolvimento de competências e habilidades nos eixos de leitura, escrita, oralidade e análise linguística, conforme orientações da BNCC (Brasil, 2018). Ao incentivar práticas pedagógicas contextualizadas e integradoras, o caderno promove uma abordagem significativa, contribuindo não apenas para o engajamento dos alunos, mas também para o fortalecimento da autonomia docente, do planejamento flexível e da adaptação de conteúdos às especificidades do contexto escolar.

Desta forma, o presente trabalho busca apresentar e fundamentar a elaboração desse produto educacional, destacando seu potencial formativo e sua contribuição para auxiliar nas aulas de Língua Portuguesa em consonância com as demandas contemporâneas da educação básica.

## OBJETIVOS

O objetivo geral desta pesquisa é apresentar e analisar um caderno pedagógico como produto educacional voltado à formação continuada de professores dos anos finais do Ensino Fundamental, com o intuito de subsidiar práticas pedagógicas contextualizadas, reflexivas e alinhadas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), integrando atividades de retextualização e o uso de videoanimações como estratégia de ensino-aprendizagem.

Especificamente, busca-se desenvolver uma sequência de atividades didáticas que promova a articulação entre teoria e prática, incentivando a reflexão crítica sobre a atuação docente; propor estratégias pedagógicas que contemplem a retextualização de contos tradicionais em videoanimações, favorecendo o trabalho com diferentes linguagens e letramentos; apoiar o planejamento docente por meio de orientações claras e estruturadas, que possibilitem a adaptação das propostas às necessidades reais dos alunos e ao contexto escolar; estimular a autonomia dos professores e dos estudantes na definição de objetivos, organização das ações pedagógicas e avaliação dos processos de aprendizagem; promover um ambiente de aprendizagem pautado na confiança, no respeito mútuo e na valorização do autoconceito, conforme orientações de Zabala (1998), fomentando o desenvolvimento das competências previstas na BNCC; além de refletir sobre o papel dos produtos educacionais na formação continuada docente, destacando sua contribuição para a melhoria da qualidade da educação.

### **METODOLOGIA DE DESENVOLVIMENTO DO PRODUTO**

A presente proposta foi desenvolvida por meio de uma sequência didática estruturada com base na pedagogia dos multiletramentos e nos processos de retextualização. As atividades foram realizadas com uma turma do sexto ano do ensino fundamental de uma escola estadual de Minas Gerais. As atividades envolveram momentos de leitura, análise, discussão, produção escrita e elaboração de vídeoanimações a partir de contos populares.

Inicialmente, os alunos foram introduzidos ao gênero conto popular, por meio da apresentação de suas origens, principais características e relevância cultural. Essa etapa visou ativar conhecimentos prévios e promover a valorização da oralidade como forma de transmissão de saberes populares. Como atividade inicial, os estudantes registraram com suas próprias palavras o conceito de conto tradicional e realizaram ilustrações relacionadas à história “A moça e a vela”, utilizada como exemplo.

Na etapa seguinte, os recursos multissemióticos presentes nos contos populares foram explorados. Por meio da exibição do vídeo “O Caldeirão Mágico”, os alunos analisaram elementos como expressão facial, cenários, figurinos e efeitos sonoros, refletindo sobre o papel desses recursos na construção de sentidos. A atividade favoreceu o desenvolvimento da percepção crítica e a ampliação da compreensão de textos multimodais, além de facilitar conexões com mídias presentes no cotidiano dos estudantes.

Em continuidade, foram realizadas leituras coletivas de três contos tradicionais, com o objetivo de aprofundar a compreensão textual e fomentar discussões sobre aspectos narrativos e culturais. Os alunos foram organizados em três grupos, cada um

responsável pela análise de um conto. Nessa fase, foram identificadas características estruturais do gênero, como a simplicidade do enredo, a presença de personagens arquetípos e elementos regionais.

Com base nessa leitura, os grupos iniciaram o estudo do gênero roteiro de filme. A abordagem partiu da leitura e análise de um trecho do roteiro do filme “Divertidamente” (Disney-Pixar), destacando elementos essenciais como rubricas, diálogos, indicações de cena e descrições visuais e sonoras. Essa análise foi importante para que os alunos compreendessem a natureza multimodal do gênero, preparando-os para a etapa de retextualização.

A produção dos roteiros de vídeoanimação representou a fase prática da sequência didática, na qual os alunos retextualizaram os contos populares selecionados. A atividade foi conduzida de forma colaborativa, com divisão de funções entre os integrantes dos grupos. Cada equipe foi responsável pela elaboração de diálogos, planejamento das cenas e construção de um storyboard. O processo evidenciou a importância da organização textual, da clareza na comunicação escrita e da integração dos elementos multissemióticos na estrutura do roteiro.

Posteriormente, os alunos deram início à produção das vídeoanimações utilizando a plataforma digital Animaker. Cada grupo utilizou um computador no laboratório de informática para criar as animações a partir dos roteiros produzidos. Durante essa fase, os alunos selecionaram personagens, ambientaram as cenas e definiram expressões faciais e movimentos de acordo com a narrativa. Também foram inseridas narrações e, em alguns casos, efeitos sonoros, respeitando as especificidades dos contos retextualizados. Os sotaques regionais utilizados espontaneamente pelos alunos revelaram a incorporação natural de elementos culturais locais, alinhando-se aos princípios dos multiletramentos.

Para evitar interferências sonoras durante a gravação das narrações, os grupos utilizaram o laboratório de informática de forma alternada. A etapa final consistiu na inserção manual de legendas, exigida pela limitação da versão gratuita da plataforma, o que demandou atenção à sincronização e uso adequado das ferramentas digitais. A inclusão de legendas foi considerada necessária para garantir a acessibilidade e a compreensão dos vídeos em diferentes contextos de exibição.

A socialização do projeto ocorreu tanto em sala de aula quanto fora dela, por meio do compartilhamento dos links das vídeoanimações com os alunos, para que pudessem exibi-los às suas famílias. Essa iniciativa promoveu o fortalecimento dos vínculos entre escola e comunidade, ampliando o alcance das práticas pedagógicas e valorizando a participação ativa dos estudantes na produção de sentidos.

O caderno pedagógico foi dividido então nas seguintes atividades:

Quadro 1 – Organização do caderno pedagógico:

| Etapa                                                                                                                                                                                                   | Atividade                                                              | Objetivos Específicos                                                                                                                                   | Recursos Necessários                                                                                           | Duração               |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|
| 1. Conceituar Contos tradicionais.                                                                                                                                                                      | Contextualização de conto tradicional.                                 | Desenvolver habilidades de leitura e interpretação ao analisar os elementos do conto tradicional e os recursos multissemióticos presentes na narrativa. | slides de apresentação, Texto ou vídeo do conto “A moça e a vela” (Casado, 2016).                              | 2 aulas de 50 minutos |
| 2. Aprofundar a compreensão sobre os recursos multissemióticos presentes nos contos populares, explorando diferentes elementos visuais, sonoros e gestuais que trazem para a construção do significado. | Análise de um conto.                                                   | Identificar os recursos multissemióticos utilizados para contar a história. (cores, narração, cenário, figurino, sons, etc.).                           | Textos de contos.                                                                                              | 2 aulas de 50 minutos |
| 3. Identificar os elementos mais significativos da história e a traduzi-los em uma narrativa visual e dinâmica.                                                                                         | Desenvolvimento de um plano para transformar o conto em videoanimação. | Planejar a adaptação do conto para uma nova linguagem.                                                                                                  | Selecionar recursos multissemióticos para a criação do roteiro da animação baseado no conto popular escolhido. | 2 aulas de 50 minutos |
| 4. Compreender as características do gênero textual “roteiro de filme”; identificar elementos essenciais presentes em roteiros de filmes; analisar exemplos de roteiros de filmes famosos.              | Apresentação de princípios básicos de um roteiro.                      | Familiarizar-se com o gênero textual roteiro de filme.                                                                                                  | slides de apresentação, parte de um roteiro de filme; ficha para avaliação do roteiro.                         | 4 aulas de 50 minutos |
| 5. Compreender a estrutura e os elementos necessários para a elaboração de um roteiro de vídeo animação.                                                                                                | Produção do roteiro de filme baseado nos contos tradicionais.          | Escrever um roteiro detalhado para a produção de vídeo animação.                                                                                        | Fotocópias do conto tradicional escolhido; folhas de papel; caneta; lápis e borracha.                          | 3 aulas de 50 minutos |
| 6. Produzir a videoanimação.                                                                                                                                                                            | Implementação prática do plano de retextualização.                     | Criar uma videoanimação a partir do conto selecionado.                                                                                                  | Computadores, softwares de animação.                                                                           | 6 aulas de 50 minutos |
| 7. Apresentar e discutir.                                                                                                                                                                               | Exibição das videoanimações e discussão sobre o processo.              | Refletir sobre os desafios e sucessos do projeto.                                                                                                       | Projektor, sala de exibição.                                                                                   | 2 aulas de 50 minutos |
|                                                                                                                                                                                                         |                                                                        |                                                                                                                                                         |                                                                                                                |                       |

Fonte: Dissertação do(a) autor(a)

## APLICAÇÃO E RESULTADOS

A proposta de aplicação do caderno pedagógico, desenvolvido como produto educacional, partiu do pressuposto de que a formação docente requer não apenas embasamento teórico consistente, mas também a possibilidade de acesso a materiais que promovam a articulação efetiva entre teoria e prática. Assim, o caderno foi concebido como instrumento formativo que oferece subsídios para a atuação do professor em sala de aula, considerando os desafios impostos pela cultura digital, pelas práticas de linguagem contemporâneas e pelas diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Com base nos referenciais dos multiletramentos e da retextualização, o caderno pedagógico apresenta uma seleção de atividades estruturadas para contemplar os quatro eixos da BNCC – leitura, produção de texto, oralidade e análise linguística/semiótica –, por meio de práticas que valorizam a multimodalidade, o trabalho com gêneros digitais e a integração de tecnologias (Brasil, 2018). As atividades propostas foram apresentadas em uma escola pública da educação básica, onde foi possível observar, em contexto real, como as estratégias didáticas planejadas favoreciam a aprendizagem dos alunos e contribuíam para a formação crítica do professor.

O material propôs abordagens que envolviam desde o estudo e a análise de gêneros multissemióticos até a criação de roteiros e a produção de videoanimações, passando por momentos de leitura e discussão coletiva. Essa estrutura possibilitou aos professores o uso imediato das propostas e a reflexão sobre como adaptá-las às especificidades de suas turmas e contextos. Para isso, o caderno incluiu seções de fundamentação teórica, orientações metodológicas e sugestões de adaptação, promovendo uma formação que se pretende crítica, reflexiva e conectada às práticas sociais dos alunos.

Além disso, o caderno procurou estimular o professor a considerar os aspectos linguísticos, semióticos, cognitivos e socioculturais envolvidos no processo de retextualização. Através da proposta de atividades interativas, centradas em gêneros presentes no cotidiano dos alunos, o material demonstrou a viabilidade de trabalhar com textos multissemióticos em sala de aula sem recorrer a práticas artificiais ou descontextualizadas. Nesse sentido, o caderno se firmou como um recurso de mediação pedagógica que amplia o repertório de atuação docente diante das exigências da contemporaneidade educacional.

A aplicação do caderno pedagógico gerou resultados expressivos no que tange tanto à formação dos professores quanto ao engajamento e ao desenvolvimento das habilidades dos estudantes. Para os docentes, o contato com o material pode possibilitar uma compreensão mais aprofundada sobre os fundamentos teóricos que sustentam os multiletramentos e a retextualização, oferecendo um repertório de estratégias didáticas que contribuem para a construção de práticas mais inovadoras, contextualizadas e significativas. O caderno poderá auxiliar os professores a sentir-se mais confiantes para trabalhar com gêneros contemporâneos e recursos multimodais,

compreendendo que esses elementos não apenas motivam os alunos, mas também promovem aprendizagens complexas e integradas.

O material cumpriu duplamente sua função: como produto educacional de apoio ao trabalho em sala de aula e como instrumento de formação continuada, capaz de fomentar o desenvolvimento profissional docente. A clareza das propostas e a articulação entre fundamentação teórica e atividades práticas favoreceram a apropriação dos conceitos, permitindo que os professores compreendam como aplicar os princípios dos multiletramentos no cotidiano escolar.

No que se refere ao público discente, os resultados demonstraram um aumento no engajamento e na participação dos alunos, especialmente nas atividades que envolviam a criação de textos multissemióticos e a utilização de tecnologias digitais. A proposta de produção de roteiros e videoanimações despertou interesse e motivação nos estudantes, ao mesmo tempo em que exigiu deles o desenvolvimento de habilidades relacionadas à leitura crítica, à escrita criativa, à oralidade planejada e à análise linguística em contextos multimodais.

Além disso, a vivência prática propiciada pelo caderno permitiu identificar aspectos importantes do processo de ensino-aprendizagem, como os desafios enfrentados pelos alunos na articulação de diferentes linguagens, as dificuldades técnicas e conceituais relacionadas à produção multimodal e os avanços significativos na capacidade de reflexão sobre o uso da linguagem em diferentes mídias. Tais observações contribuíram para o aprimoramento do material e para a proposição de ajustes metodológicos capazes de atender melhor às demandas dos contextos escolares.

Por fim, a construção e aplicação do caderno pedagógico permitiram à autora revisitar sua própria prática profissional, refletindo sobre seus métodos de ensino, as abordagens utilizadas e os objetivos educacionais almejados. Esse processo de autoanálise e ressignificação da prática, ancorado nas diretrizes da BNCC e nas exigências da cultura digital, reforçou a importância de o professor assumir um papel de mediador crítico, capaz de adaptar suas metodologias às transformações sociais, tecnológicas e culturais que marcam a contemporaneidade.

Em síntese, os resultados obtidos com a aplicação do caderno pedagógico evidenciam sua relevância como ferramenta de formação e intervenção, com potencial para enriquecer o ensino de Língua Portuguesa, promover a integração dos quatro eixos da BNCC e contribuir com a formação de professores que atuem de forma criativa, crítica e comprometida com as práticas sociais dos alunos. Espera-se que o caderno possa ser adaptado por outros professores ou redes de ensino, contribuindo para a ampliação do repertório didático no ensino de Língua Portuguesa e inspirando futuras pesquisas sobre o uso pedagógico de recursos multimodais em diferentes realidades escolares.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo central a elaboração, aplicação e análise de um caderno pedagógico voltado para professores da Educação Básica, com o intuito de oferecer subsídios teóricos e práticos para o ensino de Língua Portuguesa a partir das diretrizes da BNCC, dos pressupostos dos multiletramentos e das práticas de reatualização em ambientes digitais. O produto educacional desenvolvido buscou integrar os quatro eixos do ensino da língua portuguesa – leitura, produção de texto, oralidade e análise linguística – de forma articulada e contextualizada, valorizando os recursos multimodais e as linguagens contemporâneas como ferramentas pedagógicas.

Ao longo do processo de produção do caderno, foram considerados os desafios da prática docente frente às demandas da cultura digital, bem como a necessidade de materiais que orientem o professor a transformar suas práticas de forma crítica e criativa. As atividades propostas no material partiram de situações reais de ensino, incluindo a criação de videoanimações como estratégia didática, promovendo o engajamento dos alunos e o desenvolvimento de competências integradas.

A aplicação do caderno em contexto escolar demonstrou seu potencial formativo ao proporcionar reflexões sobre a prática pedagógica, estimular o uso de tecnologias digitais e favorecer a aprendizagem significativa. Os resultados obtidos evidenciaram avanços tanto no desenvolvimento profissional dos professores quanto na participação ativa dos estudantes, confirmando a relevância de abordagens que dialoguem com os letramentos múltiplos e com a realidade sociocultural dos alunos.

Conclui-se, portanto, que o caderno pedagógico cumpriu sua função como Produto Educacional, ao oferecer um material acessível, fundamentado teoricamente e aplicável em sala de aula, promovendo o fortalecimento da formação docente e contribuindo para práticas mais inovadoras e alinhadas às exigências do ensino contemporâneo de Língua Portuguesa.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Aula de Português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category\\_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192) Acesso em: 03 out. 2024.

BUZATO, M. E. K. **Letramentos digitais e formação de professores**. São Paulo: Portal Educarede, 2006.

CAPES. **Documento de Área de Ensino da Capes para os Mestrados Profissionais**. Brasília, DF: Capes, 2020.

CASCUDO, L. da Câmara. **Literatura Oral no Brasil**. 2.ed. São Paulo: Global, 2006.

DELL'ISOLA, R. L. P. **Retextualização de gêneros escritos**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

DIVERTIDAMENTE. Direção: Pete Docter. Produção: Jonas Rivera. Walt Disney Studios, 2015.

FERREIRA, H.; VILLARTA-NEDER, M. A. Textualização e Enunciação em texto multimodal: análise do vídeo de animação escolhas da vida. *Prolíngua*, [S. l.], v. 12, n. 2, 2018. DOI: 10.22478/ufpb.1983-9979.2017v12n2.38233. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/prolingua/article/view/38233>. Acesso 27 fev 2024.

GARCIA, R. Pesquisa-ação em sala de aula: um trabalho com a retextualização multimodal. *fólio-Revista de Letras*, [S. l.], v. 12, n. 1, 2020. DOI: 10.22481/folio.v12i1.6148. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/6148>. Acesso em: abril de 2024.

KALANTZIS, M.; COPE, B. Letramentos. In: PINHEIRO, P. (Org.). Campinas: Unicamp, 2020.

LEITE, P. S. C. **Produtos Educacionais em Mestrados Profissionais na Área de Ensino**: uma proposta de avaliação coletiva de materiais educativos. CIAIQ, 2018, v. 1, 2018.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 10. São Paulo: Cortez Editora, 2010, 133 p.

PEREIRA, C. M. de L; ELIAS, V. M. da S. **Multimodalidade e ensino de língua portuguesa na educação básica**. *Revista Diadorim*, v. 24, p. 487-505, 2022.

RIZZATTI, I. M. et al. **Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais**: proposições de um grupo de colaboradores. *Actio: Docência em Ciências*, v. 5, n. 2, p. 1-17, 2020.

ROJO, R. **Letramentos Múltiplos, Escola e Inclusão Social**. São Paulo: Parábola, 2009.

ROJO, R; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola, 2015.

ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na Escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

SILVA, A. I. R.; FERREIRA, H. M. **Videoanimação em sala de aula**: dimensões teóricas e metodológicas. Pimenta Cultural, 2024.

VIEIRA, T. C. **O potencial educacional do cinema de animação**: três experiências na sala de aula. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Campinas, São Paulo, 2008. Disponível em: <https://repositorio.sis.puc-campinas.edu.br/handle/123456789/15382> Acesso em: 18 set. 2024

ZABALA, A. **A Prática Educativa**: Como educar. Tradução: ROSA; E. F da F. Porto Alegre: Artmed, 1998. 224p.

## A IMPORTÂNCIA DE UMA ABORDAGEM CRÍTICA NO ENSINO DE LITERATURA: UMA VISÃO ANALÍTICA DO LIVRO DIDÁTICO

### The Importance Of A Critical Approach In Teaching Literature: An Analytical View Of The Textbook

**Thuanny de Fátima Nascimento Santos<sup>1</sup>**

**Patrícia Pedrosa Botelho<sup>2</sup>**

Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais, Juiz de Fora - MG, Brasil

DOI - **10.5281/zenodo.16956125**

#### RESUMO

Os autores de livros didáticos, muitas vezes, fazem uso de textos literários para o ensino de análise sintática de forma descontextualizada. Partindo da concepção de que a Literatura precisa ser trabalhada de forma a fazer com que os alunos leiam os textos e explorem suas características intrínsecas, o presente artigo parte da análise de algumas atividades de um livro didático de Língua Portuguesa do Ensino Médio para compreender como se cumprem os objetivos propostos. Foram analisados os conteúdos das atividades que julgamos apresentar problemas em relação ao que estava sendo proposto para posterior reformulação delas como possíveis soluções para as temáticas que se almejava ensinar. Esse trabalho é fruto de um projeto maior de análise feita durante a prática de residência pedagógica no Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais. Para tanto, partimos de textos de crítica literária de Marisa Lajolo (1993) e de Regina Zilberman (1993) bem como de conceitos de letramento literário de Rildo Cosson (2004) e da necessidade de perceber o acesso à Literatura como um direito humano levando em consideração as prerrogativas de Antonio Candido (2011).

**Palavras-chave:** Livro didático, Ensino de Literatura, Abordagem crítica.

1 Mestranda em Teoria Literária pela Universidade Federal de São João del-Rei. Graduada em Filosofia pela Universidade Federal de São João del-Rei. Graduada em Letras - Língua Portuguesa e Língua Espanhola - pelo Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais. Autora das obras *Propostas Pedagógicas para o ensino de Língua Portuguesa e de Literatura no Ensino Fundamental e Médio*. Tem interesse nas áreas de ensino de literatura, teoria literária, literatura de autoria feminina e escrita criativa. ORCID id: <https://orcid.org/0009-0008-8740-6527>. E-mail: [thuannynascimento.15@gmail.com](mailto:thuannynascimento.15@gmail.com).

2 Pós-doutora em Estudos Literários pela UFJF (2015), Doutora em Literatura Comparada pela UFF (2013), Mestre em Estudos de Literatura pela PUC-Rio (2008) e Licenciada em Letras (Português/Inglês) pela UFV (2006). Atua como docente de Língua Portuguesa/Literaturas e Língua Inglesa no IF Sudeste MG desde 2010, e como professora permanente do Mestrado Profissional em Letras da UFJF desde 2017. Desenvolve pesquisas e orienta trabalhos acadêmicos nas áreas de letramento literário, ensino de Língua Portuguesa e Literatura, e práticas pedagógicas voltadas ao ensino de Língua Portuguesa e Literatura no Ensino Fundamental e Médio. ORCID id: <https://orcid.org/0000-0003-3784-0006>. E-mail: [patricia.botelho@ifsudestemg.edu.br](mailto:patricia.botelho@ifsudestemg.edu.br).

### ABSTRACT

Textbook authors often use literary texts to teach syntactic analysis in a decontextualized way. Starting from the conception that Literature needs to be worked to make students read texts and explore their intrinsic characteristics, this article starts from the analysis of some activities from a high school Portuguese language textbook to understand whether they fulfill the proposed objectives. The contents of the activities that we believed presented problems in relation to what was being proposed were analyzed for subsequent reformulation of the activities as possible solutions for the themes that were intended to be taught. This work is the result of a larger analysis project carried out during the pedagogical residency at Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais. To do so, we start from literary criticism texts by Marisa Lajolo (1993) and Regina Zilberman (1993) as well as from the concepts of literary literacy by Rildo Cosson (2004) and the need to perceive access to Literature as a human right considering Antonio Candido's prerogatives (2011).

**Keywords:** Textbook, Teaching Literature, Critical approach.

### INTRODUÇÃO

Ao longo dos anos escolares, como se sabe, uma parte significativa dos alunos não desenvolve um apreço pela leitura e pelas aulas de Literatura. Sendo assim, um questionamento inicial que se torna necessário é: o que causa esse desinteresse do aluno pelas aulas de Literatura? O objetivo do presente artigo foi procurar respostas para essa pergunta bem como analisar um livro didático de Língua Portuguesa. Para tanto, buscamos realizar um levantamento acerca de atividades literárias que poderiam desmotivar os estudantes por não cumprirem seus objetivos primários e procuramos apresentar possíveis soluções que, obviamente, não se esgotam no que será proposto.

Outro ponto importante considerado ao longo deste trabalho foi o fato de o professor, às vezes, não ser um leitor profícuo e não extrair atividades que realmente ampliem o conhecimento literário dos discentes. Por vezes, vemos que as atividades realizadas não têm nenhuma relação entre o tema trabalhado com a vida de cada um dos indivíduos ali presentes. O docente utiliza o texto literário apenas para cumprir um cronograma normativo e prescritivista.

A avaliação (ou o trabalho literário) que consiste na utilização de uma ficha literária que foca somente nos paratextos, quais sejam, título do livro, autor, ilustrador, tradutor, ano de publicação, número de páginas, personagem principal, personagens secundários, tempo e espaço acaba podendo ser uma abordagem também desestimulante para os alunos. Alguns professores costumam requerer, também, que os alunos façam um resumo do livro e ilustre a cena de que mais gostaram. A primeira vez que o aluno preenche uma destas fichas pode até ser interessante, já que pode aprender sobre os elementos da narrativa, observar e utilizar os paratextos de um livro. Contu-

do, a sua recorrência pode ser tornar desgastante e pouco estimulante, visto que, na maioria das vezes, aponta sempre as mesmas perguntas.

Outro caso que ocorre com frequência é o chamado “trabalho de Literatura”: o professor entrega um livro ou um conto para cada aluno e solicita que façam uma resenha com um pequeno comentário ao final sobre o que acharam do texto. No caso de ser um conto, o professor costuma entregar esse texto no início da aula, pede aos alunos que o leiam e façam a atividade.

Para refletir sobre as questões acerca do ensino de Literatura, em algumas escolas públicas de nosso país e com o intento de dirimir o desinteresse dos alunos, começou-se a observar ao longo da residência pedagógica, o que se repetia nas aulas de Língua Portuguesa e de Literatura. Foram constatadas três questões importantes: o professor faz uso do livro didático como verdade absoluta, ou seja, não faz nenhuma modificação nas atividades (não ampliando e/ou potencializando as atividades para os objetivos de cada unidade/aula); o professor continua insistindo em fichas literárias ou resumos dos livros que são propostos nos trabalhos literários; e, por último, o texto é usado como pretexto para o ensino de gramática. Obviamente, não temos a intenção de generalizar, mas estamos elencando os pontos que foram detectados em escolas públicas do interior de Minas Gerais.

Tão logo percebemos alguns dos problemas que abarcam o ensino de Literatura nas escolas públicas, selecionamos um livro didático do 3.º ano do Ensino Médio utilizado em sala de aula, chamado *Ser protagonista: língua portuguesa*, escrito por Ricardo Gonçalves Barreto<sup>3</sup>. Analisamos os conteúdos das atividades de “Usina Literária” presentes nos capítulos 23 e 24, e selecionamos duas atividades que julgamos apresentar problemas em relação ao que estava sendo proposto. Todos os dois exercícios possuíam um texto literário gerador das questões as quais os alunos deveriam responder. O problema que perpassa as duas atividades gira em torno do mesmo eixo: o livro utiliza a Literatura como pretexto para o ensino da gramática. Há alguns exercícios que até apresentam interpretação textual, mas nenhuma das atividades propostas pelo livro didático em estudo faz uso dos recursos que a Literatura pode nos oferecer, tais como: reflexões estéticas, morais, éticas, filosóficas, existenciais, sociais e políticas. Não há o envolvimento entre o mundo das palavras e o mundo real e não se ensina aos alunos a conferir – por meio da leitura – sentido aos demais acontecimentos da vida. Os alunos não são estimulados a refletir sobre temas candentes da sociedade contemporânea e, principalmente, não há questões que gerem uma relação entre o texto e o leitor, ou seja, uma identificação entre a realidade empírica, a imaginação e a ficção.

Acredita-se que a Literatura tem o poder de despertar emoções e de envolver os leitores, pois, quando o autor está escrevendo, o texto pertence a ele, mas, quando termina, o texto é do outro, de quem o lê e cada indivíduo que entrar em contato com aquele texto, identificar-se-á de algum modo. A cada texto lido, surgirão novas interpretações, novas identificações, novas visões de mundo próprias e novas relações entre o que está escrito e as vivências de quem lê. A função da Literatura é também essa, a de ser espelho da sociedade, de auxiliar os alunos a serem sujeitos críticos e reflexi-

3 Vale lembrar que temos conhecimento de que o autor, muitas vezes, precisa seguir normas editoriais, visto que há uma série de restrições para que o livro seja vendável. Sabemos que a seleção de textos é feita sempre por uma equipe e há parâmetros que devem ser cumpridos.

vos. Por isso, acreditamos ser necessário formar bons leitores e investir na ampliação de repertório e de letramento literário nas salas de aula.

Após a seleção das duas atividades mencionadas, realizamos uma análise crítica sobre as questões que as compunham. Por fim, apresentamos possíveis soluções que contemplassem o ensino da Literatura. Nesta perspectiva, propusemos exercícios que, em nossa perspectiva, englobassem de modo mais detalhado o estudo do texto e de suas potencialidades.

Para tecer as considerações e as reflexões aqui trazidas, e também para a construção das atividades, embasamo-nos nos fundamentos teóricos de Rildo Cosson (2014) acerca do letramento literário e seu conceito de sequência básica. O motivo pelo qual fizemos uso da sequência básica deve-se ao fato de ser composta por quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação e ser capaz de trabalhar o texto literário em etapas para que o aprendizado se solidifique. Além de Cosson (2014), material crítico de Regina Zilberman (1993), de Marisa Lajolo (1993) e de Antonio Candido (2011) também fez parte da análise tecida ao longo deste trabalho.

#### DESENVOLVIMENTO: A ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO

As atividades em análise estão presentes no livro didático *Ser protagonista: língua portuguesa*, do 3.º ano do Ensino Médio, de Ricardo Gonçalves Barreto. O livro selecionado faz parte do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2018 a 2020 e é composto por 3 áreas temáticas. A primeira é “Literatura: Autonomia e competência expressiva”, que é constituída por 5 unidades, que se subdividem em 17 capítulos.

A unidade 1 é intitulada “*Belle Époque* e Pré-Modernismo: duas faces do Brasil” e possui dois capítulos: “*Belle Époque Tropical*” e “O Pré-Modernismo - retratos do Brasil”. O nome da unidade 2 é “Manifestações do moderno 43” e, também, possui dois capítulos: “As vanguardas europeias - diálogos do moderno” e “O modernismo em Portugal - novidades artísticas e ecos do passado”. A unidade 3 foi chamada de “O Modernismo no Brasil: primeira fase” e, assim como as demais, possui dois capítulos: “A primeira fase do modernismo - autonomia artística” e “Mário, Oswald e Bandeira: ousadia literária”. A unidade 4 é nomeada “O Modernismo no Brasil: segunda fase” e possui seis capítulos: “A segunda fase do Modernismo - urgências sociais”; “O Nordeste revisitado”; “O Ciclo do Sul”; “Carlos Drummond de Andrade: o eu e o mundo”; “Murilo Mendes e Jorge de Lima: novidades da poesia religiosa” e “Cecília e Vinícius: reflexões sobre a experiência humana”. Por fim, a unidade 5 recebe o nome de “A geração de 1945 e desdobramentos” e possui cinco capítulos: “A terceira fase do Modernismo - o apuro da forma”; “João Guimarães Rosa: o universo nascido do regional”; “Clarice Lispector: a iluminação do cotidiano”; “João Cabral de Melo Neto: a arquitetura da linguagem” e “A literatura brasileira entre os anos 50 e 70”.

A segunda área é “Linguagem: A arquitetura da língua”, constituída por 8 unidades, que se subdivide em 11 capítulos. A unidade 6 é nomeada “Ordenar palavras, produzir sentidos” e possui dois capítulos: “Introdução à sintaxe” e “Frase, oração, período”. A unidade 7 recebeu o nome de “O período simples” e possui três capítulos: “Ter-

mos essenciais da oração”; “Termos integrantes da oração” e “Termos acessórios da oração”. A unidade 8 foi denominada “O período composto” e possui quatro capítulos: “Orações coordenadas”; “Orações subordinadas substantivas”; “Orações subordinadas adjetivas” e “Orações subordinadas adverbiais”. Ao final das unidades, temos a 9, que se chama “Aspectos da sintaxe na norma-padrão” e possui dois capítulos: “Colocação pronominal” e “Concordância e regência”.

Por último, o livro nos apresenta a terceira área temática que é “Produção de texto: A pluralidade em destaque”, constituída por 4 unidades, que se subdivide em 8 capítulos. A unidade 10 é intitulada “Narrar” e possui um capítulo que se chama “Conto psicológico”. O nome da unidade 11 é “Relatar” e possui três capítulos: “Discurso de orador de formatura”; “Currículo” e “Perfil biográfico”. A unidade 12 é denominada “Expor” e possui um capítulo intitulado “Seminário”. Por fim, temos a unidade 13, nomeada “Argumentar”, tendo, pois, três capítulos: “Anúncio publicitário”; “Artigo de opinião” e “Dissertação para o Enem e para o vestibular”.

Todas as unidades apresentam os seguintes tópicos: “Ferramenta de leitura”, “Entre textos” e “Vestibular e Enem”, exceto as unidades de 10 a 13 que dispõem apenas do tópico “Vestibular e Enem”.

O *corpus* deste artigo, fruto de um trabalho de conclusão de curso de Letras, se baseia nas atividades apresentadas a seguir, quais sejam, imagens 1 e 2, que se encontram disponibilizadas, respectivamente, nos capítulos 23 e 24.

**Figura 1** – Trecho do livro didático avaliado

Leia este trecho de um poema de Alberto Caeiro, heterônimo de Fernando Pessoa.

**VII**

|                                      |                                                    |
|--------------------------------------|----------------------------------------------------|
| Da minha aldeia vejo quanto da terra | Que aqui na minha casa no cimo deste outeiro.      |
| [se pode ver do universo...          | Na cidade as grandes casas fecham a vista à chave, |
| Por isso a minha aldeia é tão grande | Escondem o horizonte, empurram o nosso olhar       |
| [como outra terra qualquer,          | [para longe de todo o céu,                         |
| Porque eu sou do tamanho do que vejo | Tornam-nos pequenos porque nos tiram o que os      |
| E não do tamanho da minha altura...  | [nossos olhos nos podem dar,                       |
| Nas cidades a vida é mais pequena    | E tornam-nos pobres porque a nossa única riqueza   |
|                                      | [é ver.                                            |

PESSOA, Fernando. O guardador de rebanhos. In: *Poesia completa de Alberto Caeiro*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005. p. 27.

**VOCABULÁRIO DE APOIO**  
**cimo:** cume, topo  
**outeiro:** colina, morro

1. De modo geral, o que o poema revela sobre a personalidade do eu lírico?
2. Nos versos 7 e 8, as orações são coordenadas assindéticas, ou seja, não são sintaticamente interligadas e a relação entre elas não é explícita. Todavia, pelo conteúdo, é possível perceber uma relação entre a segunda e a terceira orações e entre a primeira e o conjunto formado pelas duas orações seguintes. Indique quais são essas relações.
3. As orações “tornam-nos pequenos” e “e tornam-nos pobres” se coordenam às três anteriores. Explique por que a articulação por meio de orações coordenadas é importante para o sentido global do poema.

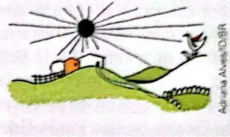
**Fonte:** Barreto, Ricardo Gonçalves. *Ser Protagonista: Língua Portuguesa*, 3º ano. 3 ed. São Paulo: Edições SM, 2016, p. 214.

**Figura 2** – Trecho do livro didático avaliado

Leia a letra de um samba de Candeia regravado por Marisa Monte.

**Preciso me encontrar**

|                            |                          |                        |
|----------------------------|--------------------------|------------------------|
| Deixe-me ir, preciso andar | ver as águas             | Se alguém              |
| vou por aí a procurar      | dos rios correr          | por mim perguntar      |
| rir pra não chorar         | ouvir os pássaros cantar | diga que eu            |
| quero assistir             | eu quero nascer,         | só vou voltar          |
| ao sol nascer              | quero viver              | quando eu me encontrar |



CANDEIA. Preciso me encontrar. Intérprete: Marisa Monte. In: *Marisa Monte (MM)*. Rio de Janeiro: EMI, 1989. 1 CD. Faixa 5.

- A canção diz respeito a uma busca e se dirige a um interlocutor.
  - O que o eu lírico estaria buscando? Qual parece ser a sua relação com o interlocutor?
  - Qual é o papel da natureza nessa busca? Explique sua resposta.
- Releia: “eu quero nascer,/ quero viver”.
  - Indique a transitividade do verbo *querer*.
  - Aposte que função sintática os termos *nascer* e *viver* desempenham em relação a *quero*.
  - Como essas orações são classificadas quanto à função sintática e à forma?
  - Que interpretação você daria a esses versos no contexto da canção? Explique.
- Releia: “vou por aí a procurar/ rir pra não chorar”.
  - Do ponto de vista sintático, há duas leituras possíveis para esses versos. Explique.
  - A expressão “rir para não chorar” é um lugar-comum. Que sentidos podem ser atribuídos a ela?
  - Que relação pode haver entre os sentidos apontados no item b e a busca pelo contato com os elementos da natureza?
- A letra dessa canção é composta basicamente por períodos compostos por subordinação, com orações subordinadas substantivas objetivas diretas. Indique uma possível relação entre essa estrutura sintática e a construção de sentidos no texto.

**Fonte:** Barreto, Ricardo Gonçalves. *Ser Protagonista: Língua Portuguesa*, 3º ano. 3 ed. São Paulo: Edições SM, 2016, p. 223.

Optamos por analisar as atividades acima, pois nem sempre contemplam a exploração de aspectos que julgamos extremamente importantes de serem trabalhados, tais como: a interpretação, a compreensão, a leitura, a análise, a criticidade e o estímulo da criatividade dos alunos. O LD4 utiliza essas atividades quase que exclusivamente como pretexto para ensino de análise sintática.

É importante dizer que o ensino de análise sintática é importante, contudo, espera-se que ocorra depois de se explorar outros pontos dos textos literários. É importante evidenciar que não estamos “atacando” o ensino da sintaxe, pelo contrário, sabemos da importância do aprendizado desse conteúdo. A nossa crítica não está em ensinar o tópico descrito utilizando um texto literário, está em se fazer **somente** isso. Neste sentido, Lajolo (1993) argumenta:

O texto não é pretexto para nada. Ou melhor, não deve ser. Um texto existe apenas na medida em que se constitui ponto de encontro entre dois sujeitos: o que o escreve e o que o lê; escritor e leitor, reunidos pelo ato radicalmente solitário da leitura, contrapartida do igualmente solitário ato de escritura (p. 52).

Ao explorarmos os aspectos textuais das atividades selecionadas, notamos que as questões giram em torno de: construção e função sintática; verbos e suas transitividades; uso dos complementos nominais e orações coordenadas (assindéticas) e

4 Livro didático *Ser protagonista: língua portuguesa*, 3º ano, de Ricardo Gonçalves Barreto.

subordinadas (substantivas objetivas diretas). Como se vê, o texto está sendo desconfigurado, ou pelas palavras de Lajolo (1993): “ao fazer do texto pretexto de qualquer forma de dogmatismo, está desconfigurando o texto” (p. 54), além de não ocorrer um trabalho efetivo em prol da ampliação de repertório e de letramento literário. O que ocorre na realidade é um atrofiamento da sensibilidade do aluno, como afirmado por Lajolo (1993).

É importante deixar claro que o texto literário também não deve ser utilizado como pretexto para o ensino da história da Literatura, uma vez que:

[...] quando se produz a retirada de cena da literatura, sobretudo porque tornada passagem para a aprendizagem de um outro que não ela (sejam eles objetivos pedagógicos ou uma imagem da História da Literatura que evita presentificar a leitura das obras, preferindo congelá-las no tempo, isto é, na época em que aparecem, porque é essa que as explica), o que efetivamente se alcança é seu desconhecimento, impedindo-se, pois, sua democratização (Zilberman, 1993, p. 143).

Lajolo (1993) exprime que essa é outra função frequentemente invocada para justificar a presença de textos na prática escolar, pois “a atitude continua a ser tão imprópria quanto o debruçar-se no texto em busca de modelos de comportamento ou de procedimentos linguísticos exemplares” (Lajolo, 1993, p. 60). Vale salientar que, ao trabalharmos com o texto literário como pretexto para o ensino de sintaxe, história da Literatura ou até mesmo docilização infantil, fazemos com que a Literatura não esteja sendo utilizada para cumprir o seu papel principal que é o de contribuir para a formação do indivíduo livre.

A seguir, apresentaremos a leitura crítica das duas atividades selecionadas do livro didático. A imagem 1 encontra-se na unidade 8, nomeada “O período composto”, mais especificamente no capítulo 23, intitulado “Orações coordenadas”. O livro traz um trecho de um poema de Alberto Caeiro, heterônimo de Fernando Pessoa e ao invés de trabalhar questões reflexivas, existenciais e estimular a criatividade dos alunos, preferiu utilizar o poema para trabalhar questões sobre orações coordenadas. Das três questões apresentadas, duas são sobre essa temática, enquanto apenas uma trata sobre compreensão leitora, uma vez que pede para o aluno, de modo geral, falar o que o poema revela sobre a personalidade do eu lírico.

O mesmo ocorre na atividade presente na imagem 2, pertencente ao capítulo 24, que se chama “Orações subordinadas substantivas” e que está situado na unidade 8, nomeada “O período composto”. A questão apresenta a letra da canção “Preciso me encontrar” de Candeia e inicia com o comando de leitura da canção. Em seguida, propõe quatro atividades: a número 1 é uma interpretação sobre o que o eu lírico estaria buscando e uma reflexão sobre o papel do elemento “natureza” nessa busca. Já as questões de 2 a 4, são sobre transitividade verbal, funções sintáticas de termos pré-selecionados e orações subordinadas substantivas objetivas diretas.

Infelizmente, a atividade foi prejudicada, uma vez que a música é um importante gênero que congrega funções da linguagem, figuras de linguagem e recursos linguísticos que são necessárias de serem trabalhadas como amplamente exposto nos documentos norteadores (BNCC e PCN). Com isso, assuntos como “as discussões sobre os

temas abordados nas letras das músicas”, “a percepção do valor poético presente na letra e, também, na melodia da canção”, “o contexto histórico, político e social da época em que a música foi escrita”, “as mensagens subliminares transmitidas” e “a história por trás da criação daquela obra” foram esvaídas, pois o LD preferiu, mais uma vez, fazer uso do texto como pretexto para ensino de tópicos gramaticais.

É possível trabalhar com atividades que exploram todos os aspectos textuais de um texto literário, como veremos na etapa “Propostas de Atividades”, assim como é possível trabalhar com questões reflexivas, críticas, existenciais, sociais e políticas. Façamos um adendo sobre a necessidade do trabalho com a Literatura e do acesso a ela, tendo em vista que Candido (2011) nos diz que se trata de uma:

[...] necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito. [...] Portanto, assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sono durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura. Deste modo, ela é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente (Candido, 2011, p. 177).

Candido nos mostra que a Literatura, além de ser uma expressão artística, intelectual e afetiva, é também um instrumento poderoso de instrução e de educação. Além de contribuir na formação humana e manifestar emoções e visões de mundo dos autores e leitores, também garante a integridade espiritual. Por meio do trabalho com a Literatura, os alunos se tornam mais reflexivos, principalmente no que tange à percepção da complexidade do mundo.

Além disso, ao trabalhar com as questões de Literatura que estamos propondo, o aluno poderá fazer uso da sua criatividade e criticidade para interpretar esses textos e procurar neles sentidos para a própria vida, visto que é também representação da negação, da afirmação, da confirmação, do apoio, do combate de ações e de sentimentos (des)humanos.

Com o fito de buscar ampliar repertório e letramento literário, na próxima seção, pretendemos propor duas atividades que poderiam estimular o interesse, o aprendizado, a reflexão, a criticidade, a interpretação e as dimensões do texto literário, uma vez que o objetivo almejado seria o ensino de Literatura e não pretexto para o ensino de outro conteúdo, esvaziando as potencialidades do texto.

## **Proposição de atividades**

### **PROPOSTA DE ATIVIDADE 1**

1. Leia este trecho de um poema de Alberto Caeiro, heterônimo de Fernando Pessoa.

**O Guardador de Rebanhos**

Alberto Caeiro

## VII

Da minha aldeia vejo quanto da terra se pode ver do Universo...  
Por isso a minha aldeia é tão grande como outra terra qualquer,  
Porque eu sou do tamanho do que vejo  
E não do tamanho da minha altura...

Nas cidades a vida é mais pequena  
Que aqui na minha casa no cimo deste outeiro.  
Na cidade as grandes casas fecham a vista à chave,  
Escondem o horizonte, empurram o nosso olhar para longe de todo o céu,  
Tornam-nos pequenos porque nos tiram o que os nossos olhos nos podem dar,  
E tornam-nos pobres porque a nossa única riqueza é ver.

**Fonte:** <https://site.agrmondimbasto.com/wp-content/uploads/2019/10/Da-minha-janela-v%C3%AA-se....pdf>. Acesso em: 02 nov. 2024.

A poesia de Alberto Caeiro possui algumas características marcantes, como: bucolismo (idealização da vida campestre), paganismo (crença em vários deuses e culto à natureza), sensacionismo (valorização das sensações) e linguagem simples. Qual ou quais dessas características estão presentes no poema em análise? Explique.

Para Alberto Caeiro, tudo que conhecemos chega até nós por meio das sensações. Sendo assim, de acordo com o poema em análise, dentre os cinco sentidos que possuímos, qual deles é o mais importante? Comente.

No "Poema VII", há um contraste entre a aldeia e a cidade. Leia com atenção as frases abaixo e marque A ou C. "A" quando estiver relacionado à "aldeia" e "C" quando fizer referência à "cidade".

- ( ) Lugar limitado.
- ( ) Lugar de eleição.
- ( ) Sensação de pequenez.
- ( ) Este lugar possui o poder de enclausurar o olhar.
- ( ) Este lugar permite uma ampla visão do universo.
- ( ) Este lugar é tão grande como outra terra qualquer.
- ( ) Neste lugar, o horizonte apresenta a ideia de confinamento.
- ( ) Este lugar se opõe à definição "povoação de pequenas proporções".

Qual o tema central deste poema?

Marque as alternativas corretas de acordo com o trecho em análise:

- ( ) Há a valorização da natureza.
- ( ) Há a presença do paganismo radical.
- ( ) O poema apresenta sensacionismo (valor total aos sentidos).
- ( ) Enaltecimento da vida campestre em detrimento da vida urbana.
- ( ) Neste poema, Alberto Caeiro briga com os modelos filosóficos (a antimetafísica).

Podemos afirmar que há no poema de Alberto Caeiro uma crítica aos avanços tecnológicos e ao processo de urbanização? Justifique sua resposta com elementos do texto.

Uma vez que a compreensão que temos do mundo é condicionada pela nossa cultura e conhecimento de mundo, explique a crítica presente no texto abaixo e comente sobre a relação existente entre o "Poema VII" e a charge a seguir:



**Fonte:** <https://www.instagram.com/p/CcaoXfNLnBX/?igshid=ZjA0Njl3M2l%3D>. Acesso em: 02 nov. 2024.

- Como se sabe, Fernando Pessoa tinha mais de 70 heterônimos embora somente 4 fossem os mais conhecidos, quais sejam: Alberto Caeiro, Álvaro de Campos, Ricardo Reis e Bernardo Soares. Cada heterônimo possuía uma data e local próprios de nascimento, personalidade, características físicas e psicológicas, profissão e peculiaridades distintas de escrita. Abaixo, apresentaremos os perfis dos quatro heterônimos e um exemplo de poema escrito por cada um deles.

|                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Alberto Caeiro: Poeta bucólico (relativo à vida e aos costumes do campo), defensor do sensacionismo (valor total aos sentidos), partidário do paganismo, escreveu textos com linguagem simples e era adepto do verso livre.</p> | <p>Poema: “Vejo melhor os rios quando vou contigo<br/>Pelos campos até à beira dos rios;<br/>Sentado a teu lado reparando nas nuvens<br/>Reparo nelas melhor –<br/>Tu não me tiraste a Natureza...<br/>Tu mudaste a Natureza...<br/>Trouxeste-me a Natureza para o pé de mim,<br/>Por tu existires vejo-a melhor, mas a mesma,<br/>Por tu me amares, amo-a do mesmo modo, mas mais,<br/>Por tu me escolheres para te ter e te amar,<br/>Os meus olhos fitaram-na mais demoradamente<br/>Sobre todas as coisas.<br/>Não me arrependo do que fui outrora<br/>Porque ainda o sou.”</p> |
| <p>Álvaro de Campos: Escritor modernista, futurista, apoiava o sensacionismo (valor total aos sentidos), fazia uso do verso regular e livre e era pessimista.</p>                                                                  | <p>Poema: “O dia deu em chuvoso.<br/>A manhã, contudo, estava bastante azul.<br/>O dia deu em chuvoso.<br/>Desde manhã eu estava um pouco triste.<br/>Antecipação? Tristeza? Coisa nenhuma?<br/>Não sei: já ao acordar estava triste.<br/>O dia deu em chuvoso. [...]”</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| <p>Ricardo Reis: Adepto do neopaganismo. Sua poesia apresenta rigor formal, utilizava versos neoclássicos e os temas principais de seus poemas são a efemeridade e o amor.</p>                                                     | <p>Poema: “Amo o que vejo porque deixarei<br/>Qualquer dia de o ver.<br/>Amo-o também porque é.<br/>No plácido intervalo em que me sinto,<br/>Do amar, mais que ser,<br/>Amo o haver tudo e a mim.”</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| <p>Bernardo Soares: Filiado ao modernismo. Era niilista, escrevia à noite e recorria a várias tendências estilísticas. Seus textos são fragmentados e faz uso da prosa confessional.</p>                                           | <p>Poema: “Escrevo, triste, no meu quarto<br/>quieto, sozinho como sempre tenho sido,<br/>sozinho como sempre serei. E penso se<br/>a minha voz, aparentemente tão pouca<br/>coisa, não encarna a substância de<br/>milhares de vozes, a fome de dizerem-se<br/>de milhares de vidas, a paciência de<br/>milhões de almas submissas como a minha<br/>ao destino quotidiano, ao sonho inútil, à<br/>esperança sem vestígios.”</p>                                                                                                                                                    |

1. Agora é sua vez! Faça como Fernando Pessoa e crie um heterônimo. Seu heterônimo deve possuir uma biografia que contemple:

- nome completo;
- data e local próprios de nascimento;
- personalidade;
- características físicas e psicológicas;
- profissão;
- estilo de escrita.

2. Escreva um poema a partir do filtro do olhar do seu heterônimo, ou seja, respeitando o estilo de escrita, a personalidade e as características que você criou para ele.

3. O que provoca o humor na imagem a seguir? Justifique.



**Fonte:** <https://www.portugueselegal.com.br/wp-content/uploads/2021/07/Screen-Shot-2021-07-04-at-6.59.50-PM-893x1024.png>. Acesso em: 02 nov. 2024.

4. Leia novamente os versos abaixo e escreva um texto de no mínimo 15 linhas dissertando acerca do tema "A relação sujeito e mundo: o que o sujeito vê e a percepção que tem de si".

Por isso a minha aldeia é tão grande como outra terra qualquer,  
Porque eu sou do tamanho do que vejo  
E não do tamanho da minha altura...

**Fonte:** [https://site.agrmondimbasto.com/wp-content/uploads/2019/10/Da-minha-janela-v%-C3%AA-se....pdf](https://site.agrmondimbasto.com/wp-content/uploads/2019/10/Da-minha-janela-v%C3%AA-se....pdf). Acesso em: 02 nov. 2024.

## PROPOSTA DE ATIVIDADE 2

1. Leia a letra de um samba de Candeia regravado por Marisa Monte e, em seguida, ouça a música.

PRECISO ME ENCONTRAR  
Candeia

Deixe-me ir, preciso andar  
Vou por aí a procurar  
Rir pra não chorar

Quero assistir ao sol nascer  
Ver as águas dos rios correr  
Ouvir os pássaros cantar  
Eu quero nascer, quero viver  
Deixe-me ir preciso andar  
Vou por aí a procurar  
Rir pra não chorar

Se alguém por mim perguntar  
Diga que eu só vou voltar  
Quando eu me encontrar

Quero assistir ao sol nascer  
Ver as águas do rio correr  
Ouvir os pássaros cantar  
Eu quero nascer, quero viver

Deixe-me ir preciso andar  
Vou por aí a procurar  
Rir pra não chorar

**Fonte:** <https://www.letras.com.br/candeia/preciso-me-encontrar>. Acesso em: 29 out. 2024. Adaptado.

- a) Quais sensações a música despertou em você?
- b) Por que “Preciso me encontrar” é considerada uma música profundamente introspectiva? Justifique com elementos presentes na canção.
- c) Cite os versos que apresentam o desejo do eu lírico de se reconectar com as maravilhas naturais do mundo.
- d) A música fala sobre abandonarmos coisas que impedem o nosso crescimento pessoal. Por isso, convido você a abandonar algo que já não condiz com a pessoa que você é hoje. Pode ser uma memória, um comportamento, um defeito etc. Selecione-o e descarte-o no lixo.



**Fonte:** <https://img.myloview.com.br/posters/sorrindo-vermelho-lixeria-desenho-animado-mascote-personagem-segurando-em-branco-sinal-700-94722094.jpg>. Acesso em: 29 out. 2024.

2. Marque a alternativa incorreta acerca dos temas que nos são apresentados na canção “Preciso me encontrar”.

( ) Autodescoberta.

( ) Crescimento pessoal.

( ) A importância de encontrar beleza na vida cotidiana.

( ) O choro como sinal de transformação interior e pessoal.

3. Leia novamente os versos a seguir: “Só vou voltar / quando eu me encontrar”. Em seguida, analise a imagem abaixo e crie uma teoria que explique a razão de a mulher presente nesta imagem ter se perdido de si mesma. Mínimo de 5 linhas.



**Fonte:** [https://img.freepik.com/vetores-premium/crise-de-identidade-e-conceito-de-perda-de-personalidade-infeliz-pessoa-com-transtorno-mental-perdendo-seu-auto-problemas-internos-psicologicos-com-auto-percepcao-ilustracao-em-vetor-plana-isolada-no-branco\\_198278-12423.jpg?w=740](https://img.freepik.com/vetores-premium/crise-de-identidade-e-conceito-de-perda-de-personalidade-infeliz-pessoa-com-transtorno-mental-perdendo-seu-auto-problemas-internos-psicologicos-com-auto-percepcao-ilustracao-em-vetor-plana-isolada-no-branco_198278-12423.jpg?w=740). Acesso em: 29 out. 2024.

4. Após analisarmos a canção “Preciso me encontrar” de Candeia, observe com atenção a pintura “RENASCER”, criada por Célia Ra e responda: Os textos conversam entre si? Justifique a sua resposta.



**Fonte:** <https://www.artmajeur.com/celiara/pt/artworks/10390240/renascer>. Acesso em: 29 out. 2024.

5. Observe novamente a pintura acima e pense: Você sente falta de alguma das suas versões passadas? Você sente falta de você mesmo? Você está sofrendo por conta de um potencial que você sabe que existe dentro de você, mas, que por alguma razão exterior, encontra-se adormecido? Reflita sobre essas perguntas, sobre quem você é hoje, sobre todas as mudanças pelas quais você já passou, sobre o seu dia a dia e responda: O que você não tem mais que lhe entristece tanto?

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

A observação da autora enquanto estagiária residente de Língua Portuguesa e de Literatura acerca da forma pela qual os professores trabalham com o texto literário nas salas de aula foi muito importante para a compreensão de como o profes-

so pode proceder em outras situações. O que foi possível concluir é que, algumas vezes, os professores utilizam o livro didático como verdade absoluta. Sabemos da importância do livro didático, principalmente levando em consideração o atual contexto educacional brasileiro, assim como temos o conhecimento de que há inúmeras escolas que não dispõem de equipamento adequado para fazer atividades com uso de TIDCs, que não têm acesso a xerox e nem a pincel para escrever no quadro, além de possuírem uma escassez no que tange a obras literárias e à verba pública para adquirir mais livros.

São em cenários como os descritos que os professores veem o livro didático como o principal instrumento de trabalho, por ser um recurso que está disponível para ajudá-los sempre que precisarem. Contudo, a partir do momento que o professor passa a utilizá-lo como um manual inquestionável, o livro didático conquista o espaço de protagonista, tornando o professor um mero figurante.

Optamos por realizar esse trabalho ao constatararmos que o livro didático possuía questões delicadas no que se referia ao ensino de Literatura. Além disso, acreditamos que tratar acerca dessa temática é de suma importância para a sociedade e para outros professores/leitores, visto que essa análise poderá contribuir em mudanças significativas na vida dos profissionais da educação, uma vez que podem começar a questionar o papel que estão ocupando, percebendo que são os protagonistas do processo de ensino-aprendizagem e que o livro didático não passa de um suporte que deve ser problematizado, ampliado, potencializado e, obviamente, questionado.

Além disso, este artigo possui o intento de mostrar aos professores/leitores que não devemos utilizar um texto sem evocar suas características intrínsecas. O texto não é pretexto para nada, por isso que o texto literário não deve ser trabalhado como mote para o ensino da história da Literatura, para a docilização infantil ou, principalmente, para o ensino de sintaxe. A Literatura não está a serviço da sintaxe. Ao escolher trabalhar desta forma, o professor está relegando o trabalho com a interpretação, a compreensão, a leitura, a análise, a criticidade e o estímulo da criatividade dos alunos. Esperamos que essas atividades inspirem os professores e mostrem a eles que há outras formas de trabalhar com os textos literários em sala de aula.

A função da Literatura precisa ser a de contribuição para o meio social, de aquisição de conhecimento, de reflexão, de crítica, de conhecimento do eu, do outro e da imagem que o outro tem de nós. A partir do momento que o aluno transforma a Literatura em parte do seu cotidiano, faz uso dela para suas próprias vivências, carências e necessidades. Entretanto, isso só é possível se o professor for além das fronteiras do livro didático, questionando-o, subtraindo as atividades pouco reflexivas e maximizando a possibilidade de compreensão do texto em si, pois, como diz Candido (2011), a Literatura é um bem incompressível e não pode ser negada a ninguém.

**REFERÊNCIAS**

BARRETO, Ricardo Gonçalves. **Ser Protagonista**: Língua Portuguesa, 3º Ano. 3. ed. São Paulo: Edições SM, 2016.

BORGES, Jorge Luis. **Antologia poética 1923 - 1977**. Madrid, España: Alianza Editorial, 1998.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: \_\_\_\_\_. **Vários Escritos**. 5. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2011.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In: Zilberman, Regina (Org.). In: **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 1993.

## RELATORIA AFETIVA PARA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO- RACIAIS: ESCRIVÊNCIA DOCENTE EM DIÁLOGO COM O ENSINO E A PESQUISA

AFFECTIVE REPORTING FOR EDUCATION ON ETHNIC-RACIAL RELATIONS: ESCRIVÊNCIA  
DOCENTE (TEACHER WRITING-LIVING) IN DIALOGUE WITH TEACHING AND RESEARCH

Giselle da Silva Santos<sup>1</sup>  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Jonê Carla Baião<sup>2</sup>

Programa de Pós-graduação de Ensino em Educação Básica - PPGE/ CAP-UERJ

DOI - 10.5281/zenodo.17363013

### RESUMO

O Produto Educacional intitulado “Relatoria Afetiva para Educação das Relações Étnico-Raciais: o *vivido* em escolas municipais do Rio de Janeiro” integra a pesquisa de mestrado na área de Ensino em Educação Básica e é um material pedagógico que tem o objetivo de dialogar com o cotidiano escolar e visibilizar a ação docente como movimentação propositiva para implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER). Através de criações pedagógicas coletivas, a Relatoria Afetiva reúne a trajetória e a agência docente dos(as) (escre) viventes da pesquisa rompendo com o epistemicídio (Carneiro, 2005) e anunciando novas formas e sentidos de evidenciar a ERER no cotidiano escolar. O Produto Educacional possui um catálogo cartográfico e um mural interativo ancorado no aplicativo *padlet* representado por um mapa dos bairros da cidade do Rio de Janeiro onde os arranjos educativos foram vivenciados. A Escrivência (Evaristo, 2020) é o aparato epistemo-metodológico escolhido para a condução da pesquisa e construção do artefato pedagógico. Através da grafia-desenho do material, evidenciam-se as memórias e os elementos presentes nos arranjos educativos que inserem a diferença no cotidiano escolar através da ERER. Ao ser aplicado, as devolutivas evidenciaram o material como recurso potente na área de Ensino focalizando uma episteme negra, que fortalece os valores civilizatórios afro-brasileiros de cooperativismo/comunitarismo, apontando a ação docente como propulsora de políticas públicas para equidade racial na Educação Básica.

**Palavras-chave:** Relatoria Afetiva; Educação para as Relações Étnico-Raciais; Escrivência

### ABSTRACT

The educational product entitled “Relatoria Afetiva (Affective Reporting) for Education on Ethnic-Racial Relations: what is experienced in municipal schools in Rio de Janeiro” is part of the master’s research in the area of Teaching in Basic Education, and is a

<sup>1</sup> Mestre em Ensino na Educação Básica - PPGE/ CAP-UERJ; Professora Regente no Ensino fundamental SME-RJ; e-mail: giselle.gigik@gmail.com

<sup>2</sup> Professora Titular CAP-UERJ. Professora do DEF (Departamento de Ensino Fundamental) e PPGE (Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica). E-mail: jonebaiao@gmail.com

pedagogical material that aims to dialogue with the school routine and make teaching action visible as a proactive movement for the implementation of Education on Ethnic-Racial Relations (ERER). Through collective pedagogical creations, Affective Reporting brings together the trajectory and teaching agency of the (writers) living the research, breaking with epistemicide (Carneiro, 2005) and announcing new ways and meanings of highlighting ERER in the school routine. The educational product has a cartographic catalog and an interactive mural anchored in the padlet application represented by a map of the neighborhoods of the city of Rio de Janeiro where the educational arrangements were experienced. *Escrevivência* (Evaristo, 2020) is the epistemo-methodological apparatus chosen to conduct the research and construct the pedagogical artifact. Through the writing-drawing of the material, the memories and elements present in the educational arrangements that insert difference into everyday school life through ERER are highlighted. When applied, the feedback highlighted the material as a powerful resource in the area of Teaching, focusing on a black episteme, which strengthens the Afro-Brazilian civilizing values of cooperativism/communitarianism, pointing to teaching action as a driver of public policies for racial equity in Basic Education.

**Keywords:** Relatoria Afetiva (Affective Reporting); Education for Ethnic-Racial Relations; *Escrevivência* (Writing-living)

## INTRODUÇÃO

A construção do Produto Educacional intitulado “Relatoria Afetiva para Educação das Relações Étnico-Raciais: o *vivido* em escolas municipais do Rio de Janeiro” é a materialização das discussões coletivamente construídas na dissertação “*Escrevivência docente: o vivido em escolas municipais do Rio de Janeiro como potência para Educação das Relações Étnico-Raciais*” (Santos, 2024) desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Ensino em Educação Básica (PPGEB-CAP/Uerj). A construção do material pedagógico foi impulsionada por uma demanda político-social de diálogo com o campo de ensino sobre a implementação das leis 10639/03 e 11645/08, que alteram a lei nacional de diretrizes e bases da Educação (LDB), incorporando aos currículos a História e Cultura africana, afro-brasileira e indígena como uma reparação histórica de desigualdade sociais.

No encontro promovido pela pesquisa, reforçamos a visão da educação e da diferença como direitos sociais amparados na perspectiva das lutas dos movimentos so-

ciais, especialmente do Movimento Negro. A agência docente é apontada como prática insurgente (Walsh, 2016) que mobiliza e impulsiona políticas públicas para equidade racial nos cotidianos escolares da Educação Básica. O compromisso político-pedagógico, por meio de uma atuação consolidada pela Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) conferiu base teórico-prática para construção do artefato pedagógico que devolve ao cotidiano escolar a sistematização de ações educativas que promovem uma educação plural e equânime.

Destacamos que a Educação para as Relações Étnico-Raciais emerge como uma resposta à urgência de reparações, demandando que o Estado e a sociedade implementem ações compensatórias pelos prejuízos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais experimentados pelos descendentes de africanos negros e pelos povos indígenas, em decorrência dos anos de escravização de africanos e da dizimação dos povos originários. Conforme nos orientam as Diretrizes Curriculares Nacional para Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER)

O sucesso das políticas públicas de Estado, institucionais e pedagógicas, visando a reparações, reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos negros brasileiros depende necessariamente de condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e para aprendizagens (Brasil, 2004, p.13)

Na construção do Produto Educacional, enfatizamos os diálogos propositivos entre a trajetória docente da pesquisadora e demais profissionais da rede de ensino municipal do Rio de Janeiro que desenvolvem práticas pedagógicas concretas para ERER, assegurando a implementação das diretrizes para além de uma ação normativa, mas buscando construir uma Educação que contesta modelos violentos e excludentes e ao mesmo tempo reconhece potencialidades, expectativas e necessidades dos territórios, que através da justiça curricular e social provocam emancipação epistêmica desde o chão das escolas.

## OBJETIVO

O Produto Educacional tem por objetivo construir uma Relatoria Afetiva que visibiliza práticas pedagógicas consolidadas na perspectiva da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) produzidas por docentes da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, visando uma virada epistemológica a partir dos cotidianos escolares.

### RELATORIA AFETIVA: PRESSUPOSTOS E METODOLOGIA

Portanto estas histórias não são totalmente minhas, mas quase que me pertencem, na medida em que às vezes se confundem com as minhas.

Conceição Evaristo, Insubmissas lágrimas de Mulheres

Para elaboração do Produto Educacional foram realizadas rodas de partilhas e conversas, com objetivo de fortalecer diálogos reunindo trajetória docente e a Educação para as Relações Étnico-Raciais. Foram convidados(as) professores que atuam na Secretaria Municipal de Educação (SME/RJ), rede onde a pesquisadora atua.

O artefato pedagógico foi construído coletivamente, ressaltando a Escrivência (Evaristo, 2020) como pressuposto teórico-metodológico. O conceito elaborado pela intelectual negra Conceição Evaristo, inspirou que o material retornasse aos cotidianos escolares de uma forma escreviente, apresentando-se como a grafia-desenho das experiências relatadas pelos(as) (escre) viventes da pesquisa de forma coletiva, configurando-o como uma “escrita de nós”, que marca os arranjos coletivos desenvolvidos nos territórios das escolas municipais cariocas, majoritariamente acessada pela população negra e da classe trabalhadora.

Metodologicamente, optamos pelo formato de roda de conversa como lócus de pesquisa intencionadas na demarcação dos valores civilizatórios afro-brasileiros (Trindade, 1994), enfatizando a circularidade de saberes e o cooperativismo que são alicerce para o estudo. Os arranjos educativos foram partilhados em encontros virtuais, que se configuraram como formação continuada e fortalecimento de uma rede de estudos e práticas antirracista.

Partilharam suas memórias e trajetórias dez (10) professores(as) da rede de ensino municipal do Rio de Janeiro<sup>2</sup>. Duas docentes que atuam na EJA, modalidade de ensino para jovens e adultos, cinco docentes atuantes no Ensino Fundamental, duas de primeiro segmento e três de segundo segmento e três docentes atuando na Educação Infantil, uma na creche e duas na etapa pré-escolar.

A **Relatoria Afetiva** (Santos, 2024) foi o conceito elaborado para evocar o sentido para o qual construímos o material pedagógico: devolver ao cotidiano escolar a sistematização de possibilidades educativas na perspectiva da ERER que emanam das articulações e aplicabilidade das leis para equidade racial (10639/03 e 11645/08) anunciando o que já se tem feito nas escolas. A agência docente, desta forma é compreendida como propulsora de políticas públicas à medida que torna a letra da lei viva de forma orgânica, já que se realiza na prática e em relação com os territórios.

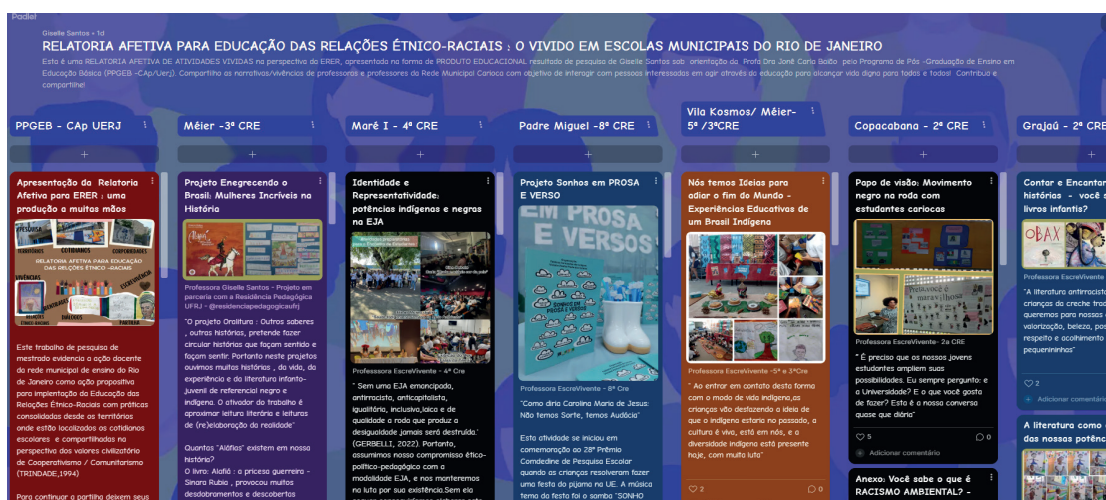
Conduzindo o Produto Educacional como prática escreviente, utilizamos o aplicativo *padlet*, um mural virtual, que nos possibilitou organizar de forma multimodal

<sup>2</sup> A pesquisa recebeu parecer favorável da Plataforma Brasil sob o n.º 6.480.931, aprovado pelo CEP em 01/11/2023

o acervo de recursos pedagógicos que recolhemos no percurso da pesquisa. Seu formato interativo, permite que as movimentações iniciadas na pesquisa não se esgotem e possam ser complementadas com outras práticas que dialogam com o estudo.

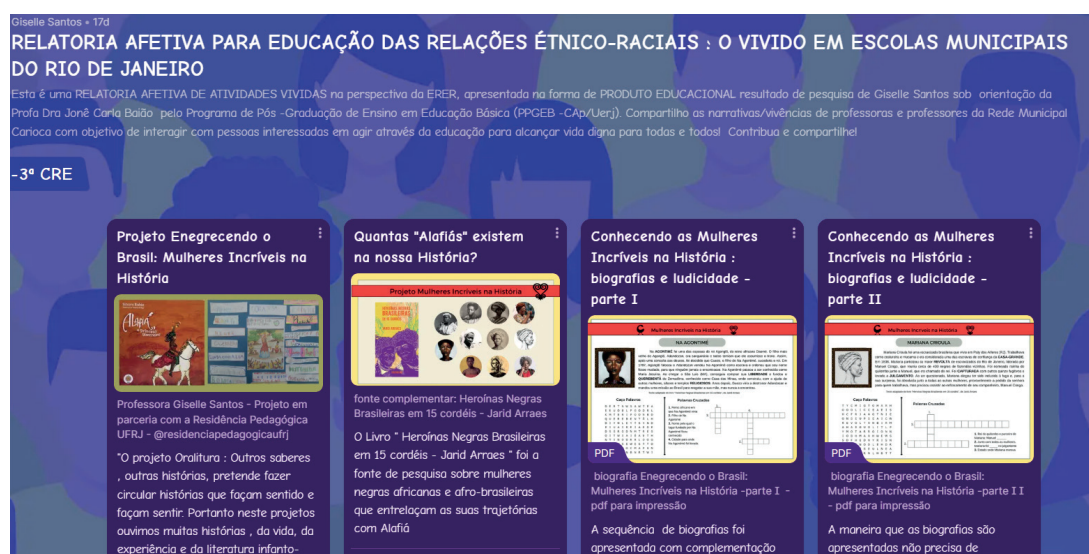
Um panorama geral do mural interativo com a Relatoria Afetiva (Figura 1) é apresentado, como uma coletânea de recursos e percursos educativos que buscam inserir o diálogo com a diferença cultural nos currículos, fragmentando a proposição oficial de monocultura e perspectiva eurocêntrica. Uma curadoria de materiais na perspectiva da Educação das Relações Étnico-Raciais é cuidadosamente tecida, pois junto as relatorias da/dos docentes, são indicados recursos pedagógicos que conduziram o processo educativo, tais como: vídeos, livros de literatura, biografias, materiais didáticos autorais, jogos educacionais, proposta de dinâmica, entre outros recursos de aprendizagem que contribuem para uma virada epistemológica nas práticas cotidianas, e a consolidação da equidade racial nos currículos desde a Educação Básica.

Figura 1: **Mural interativo padlet**  
**Relatoria Afetiva para ERER: o vivido em escolas municipais do Rio de Janeiro**



**Fonte:** Adaptado de Santos, 2024 - Link de acesso: <https://padlet.com/gisellelegigik/relatoria-afetiva-para-educa-o-das-rela-es-tnico-raciais-o-v-wb38b95cnrw9ygyvc>

As atividades realizadas contemplam o conjunto de modalidades de ensino ofertados na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. A exemplo, o projeto **Enegrecendo o Brasil: mulheres incríveis na história** (Figura 2), realizado no primeiro segmento do Ensino Fundamental, indaga as trajetórias de mulheres negras na História do Brasil, através de um livro de literatura infantojuvenil que adensa uma visão positiva da perspectiva de raça e gênero, elementos marcadores de assimetria de poder ante a um olhar colonial, eurocêntrico e hegemônico. A partir do reconhecimento de biografias de mulheres negras propõe-se uma didática intercultural, antirracista e antissexista com protagonismo da infância, reelaborando identidades e construindo materiais pedagógicos profundamente relacionados com a experiência das crianças, tais como: jogos elaborados pelas/pelos estudantes, fichas biográficas e vídeos.

Figura 2: **Projeto Enegrecendo o Brasil – Mulheres incríveis na História**

**Fonte:** Adaptado de Santos, 2024

Os percursos educativos **“Identities and representativeness: potentials of indigenous and black people in EJA”** and **“We have ideas to delay the end of the world: educational experiences of a Brazil indigenous”**, realizados na Educação de Jovens e adultos e no primeiro segmento do Ensino Fundamental, respectivamente, possibilitam a reelaboração das identidades e subjetividades, evidenciando os aspectos históricos e culturais que atravessam estas construções. Dinâmicas de aprofundamento sobre reconhecimento e respeito à cultura dos povos originários, aproximaram as experiências dos estudantes na perspectiva da ancestralidade fraturando o epistemicídio, que aprisiona mentes em um modelo colonialista de história única (Carneiro, 2005). Foram propostas releituras de obras indígenas, documentários, reconhecimento da atual luta política dos indígenas, biografias buscando a reinterpretação destes elementos pelo olhar das crianças e adultos pertencentes ao espaço escolar. Desta forma, os arranjos educativos inserem no cotidiano escolar uma proposição intercultural necessária à reelaboração de identidades, ao pertencimento étnico-racial e a compreensão da diferença como direito social.

A valorização da autoria e protagonismo dos envolvidos no processo educativo, indicando o território como espaço crucial para reeducar as relações raciais na escola é evidenciado em diferentes percursos educativos. As sequências propostas na Educação Infantil: **“Sonho em verso e prosa”** e **“Brincar de ler”**; e no Ensino Fundamental: **“Papo de visão: Movimento Negro na Roda com estudantes cariocas”** e **“Projeto: as histórias que queremos saber!”** evidenciam que a partir dos diálogos propostos cotidianamente com crianças e suas famílias, com os deslocamentos dos jovens moradores de favelas e periferias e o olhar das crianças sobre o próprio currículo é possível indagar identidades e subjetividades, lançando novos sentidos sobre as representações do território onde se vive, sobre suas potencialidades, sua história, provocando um letramento racial crítico que se faz em relação ao processo histórico e as experiências vividas.

O acesso ao Produto Educacional destaca o gesto político realizado por professoras e professores comprometidos em construir uma educação plural, equânime e inclusiva. Apontam a intencionalidade de como apresentam os conteúdos sem dissociá-los da importância de se reeducar as relações raciais na escola, indagando a reprodução de papéis sociais que são conformados pelas subjetividades em diálogo com a apropriação cultural.

A dinâmica curricular, portanto, é o espaço onde a pluralidade de saberes é apresentada e as hierarquias de poder são confrontadas. O fortalecimento das imagens positivas de grupos historicamente subalternizados, com seus saberes revelados e o diálogo com as experiências dos atores do processo educativo, podem ser capazes de recriar as relações raciais no espaço escolar e prospectar outras concepções de ser e estar no mundo, impelindo a Educação o compromisso de construir outro projeto de nação, rompendo com violências e exclusões históricas.

### APLICAÇÃO E RESULTADOS

A aplicação do produto seguiu o sentido de circularidade de saberes por aqueles e aquelas que conduziram a construção do artefato: as /os docentes que participaram da pesquisa com suas relatorias. As atividades apresentadas na roda de partilha, foram replicadas no “chão das escolas” das/dos participantes da pesquisa, não de forma prescritiva, mas em relação as dinâmicas dos próprios territórios onde o recurso adentrava. As professoras e professores levaram para suas escolas de atuação os percursos educativos relatados pelos pares de pesquisa, considerando diferentes possibilidades de utilizá-lo: a) o *padlet* completo com todas as relatorias, b) o relato e o percurso de uma atividade e c) parte do relato utilizando os materiais indicados na relatoria. A aplicação do Produto Educacional, também alcançou diálogo com a formação de professores, pois foram realizadas atividades com a aplicação do mesmo em turmas de licenciatura de uma Universidade federal do Rio de Janeiro.

As considerações sobre a avaliação e resultados do produto destacam a importante contribuição do artefato para a área de pesquisa em Ensino considerando a perspectiva da EREER, já que apesar dos avanços na implementação das leis para equidade racial na educação, ainda existe um hiato entre as produções teóricas e práticas relativas à temática. Os *feedbacks* foram recolhidos através de um formulário estruturado no *google forms* e na seção de comentários do mural interativo.

Um destaque na avaliação e devolutiva do produto foi sobre a forma como o mesmo foi construído. Ressaltou-se que sua forma de apresentação possibilita um caráter transdisciplinar, onde os recursos disponibilizados são capazes de ser replicados em diferentes etapas de ensino e áreas de conhecimento. Esta consideração vai ao encontro do objetivo geral do trabalho e das orientações propostas para a elaboração do Produto Educacional

O produto educacional está diretamente relacionado ao espaço da solução, sendo o resultado tangível oriundo desse processo de pesquisa e que deve ter um conjunto de características-registro, impacto, aplicabilidade, etc. (Rizzatti *et al.*, 2020; Brasil, 2019b) –que o permita ser compartilhado e replicado pela comunidade, chegando, assim, ao “chão da escola” na Educação Básica, Técnica ou Superior, ou nos ambientes não formais (Mendonça; Rizzatti; Roças *et al.*, 2022, p. 5)

Acredita-se que a interlocução do Produto Educacional com o cotidiano escolar e a formação de professores fortalece o campo de pesquisa e ensino, ampliando diálogos potentes com a questão racial na escola e na trajetória docente, sendo capaz de provocar uma virada epistemológica em favor da construção de uma educação que rompe com os paradigmas de exclusão, violências e discriminação estruturadas pelo racismo. Espera-se que a articulação com o Produto Educacional provoque a audiência da pluralidade de vozes e valorização da vida, compreendendo as instituições de Educação como espaço de direito para todas às pessoas.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

A movimentação para a construção do Produto Educacional foi intencionalmente política e insubordinada pois propõe romper com um paradigma de conhecimento hegemônico e anuncia a produção coletiva de saberes nos territórios das escolas municipais do Rio de Janeiro, como presentificação dos corpos, evidenciando tensionamentos e movimentos de recriação interpeladas pela trajetória de docentes que construíram coletivamente o Produto Educacional.

O conceito de Relatoria Afetiva traz para o campo de ensino um sentido amparado nas Escrevivências e na sabedoria quilombola, inspirada nas palavras de Nego Bispo pois indica que relatar experiências de trajetórias docentes vai para além de registro de atividades de campo, denota confluência (Bispo, 2015) entre pares e advém de um conhecimento orgânico, pois é a tradução de saberes vividos por um coletivo. Articular os conhecimentos que emergem dos territórios na perspectiva da Educação para as Relações Étnico-Raciais é um movimento Sankofa, que se origina da cosmo-percepção do sistema mundo africano, representando a sabedoria de que é preciso aprender com a história para moldar o futuro (IPEAFRO, 2025).

Desta maneira, apresentamos o Produto Educacional como palavra germinante para os cotidianos escolares e formação de professores, pois acreditamos que o material tem potencial para ampliar percepções e criar possibilidades para permear as práticas pedagógicas de pluralidade e equidade, tensionando as hierarquias de poder e fortalecendo a positiva interação das relações raciais nas escolas.

## REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação/Secad. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica.** 2004.

BRASIL. **Lei nº. 10.639, de 09 de janeiro de 2003.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática 'História e Cultura Afro-Brasileira', e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 2003.

BRASIL. **Lei n. 11.645/2008, de 10 de março de 2008.** Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

BISPO, Antônio. **Colonização, quilombos, modos e significações.** Brasília: INCTI/UnB, 2015.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser.** 2005. 339f. Tese (Doutorado em educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

EVARISTO, C. Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita. In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (org.). **Escrevivência: a escrita de nós.** Reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. p. 26-46 Disponível em: <https://www.itausocial.org.br/wp-content/uploads/2021/04/Escrevivencia-A-Escrita-de-Nos-Conceicao-Evaristo.pdf> Acesso em: 26 jul. 2025.

EVARISTO, Conceição. **Insubmissas lágrimas de mulheres.** Belo Horizonte: Editorial Malê, 2016a.

IPEAFRO (**Instituto de Pesquisas e Estudos Afro-Brasileiros**). Homepage. [s.d.]. Disponível em: <https://ipeafro.org.br>. Acesso em: 26 jul. 2025.

MENDONÇA, Andréa Pereira; RIZZATTI, Ivanise Maria; RÔÇAS, Giselle; FARIAS, Marcela Sarah Filgueiras de. O que contém e o que está contido em um Processo/Produto Educacional? : Reflexões sobre um conjunto de ações demandadas para Programas de Pós-Graduação na Área de Ensino . **Educitec - Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, Manaus, Brasil, v. 8, n.: p.1-22, jan/dez, 2022.

SANTOS, Giselle S. **Escrevivência docente: o vivido em escolas municipais do Rio de Janeiro como potência para a Educação das Relações Étnico-Raciais.** 2024. 121f. Dissertação (Mestrado profissional em Ensino). Universidade Estadual do Rio de Ja-

neiro, 2024. Disponível em: [http://www.ppgeb.cap.uerj.br/?page\\_id=15](http://www.ppgeb.cap.uerj.br/?page_id=15). Acesso: 26 jul. 2025.

SANTOS, Giselle S; BAIÃO, Jonê Carla. **Relatoria Afetiva para Educação das Relações Étnico-Raciais: o vivido em escolas municipais do Rio de Janeiro**. Produto educacional (Mestrado profissional em Ensino). Portal eduCAPES, 2024.60f Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/918188> Acesso: 26 jul.2025

TRINDADE, Azoilda Loretto da. **O racismo no cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: FGV, 1994. 249f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Estudos Avançados em Educação, Departamento de Psicologia da Educação, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1994.

WALSH, C. **Notas pedagógicas a partir das brechas decoloniais**. In: Candau, V. M. F. (org.). Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”?. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016, p. 64- 75.