

Ana Regina de Moraes Soster
Hildegard Susana Jung
Márcio Ferreira da Silva
(Org.)









Memórias do Prilei Rede NE-Sul 2022-2025

A prática docente na e para além da sala de aula.









✓Edufal

Ana Regina de Moraes Soster
Hildegard Susana Jung
Márcio Ferreira da Silva
(Org.)

MEMÓRIAS DO PRILEI

REDE NE-SUL 2022-2025

Edufal
Editora da Universidade Federal de Alagoas

Maceió/AL
2026



UNIVERSIDADE
LaSalle



UFAL



PUCRS
Pontifícia Universidade Católica
do Rio Grande do Sul

@2026 Editora da Universidade Federal de Alagoas (Edufal)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS

Reitor
Josealdo Tonholo

Vice-reitora
Eliane Aparecida Holanda Cavalcanti

Diretor da Edufal
Eraldo de Souza Ferraz

Conselho Editorial Edufal
Eraldo de Souza Ferraz – Presidente
Diva Souza Lessa – Gerente
Fernanda Lins de Lima – Coordenação Editorial
Mauricélia Batista Ramos de Farias - Secretaria Geral
Roselito de Oliveira Santos - Bibliotecário
Alex Souza Oliveira
Cícero Péricles de Oliveira Carvalho
Cristiane Cyrino Estevão
Elias André da Silva
Fellipe Ernesto Barros
José Ivamilson Silva Barbalho
José Márcio de Morais Oliveira
Juliana Roberta Theodoro de Lima
Júlio Cezar Gaudêncio da Silva
Mário Jorge Jucá
Muller Ribeiro Andrade
Rafael André de Barros
Silvia Beatriz Beger Uchôa
Tobyas Maia de Albuquerque Mariz

Núcleo de Conteúdo Editorial
Fernanda Lins de Lima – Coordenação
Roselito de Oliveira Santos – Registros e catalogação

Conselho Científico da Edufal
César Picón - Cátedra Latino-Americana e Caribenha (UNAE)
Gian Carlo de Melo Silva – Universidade Federal de Alagoas (Ufal)
José Ignácio Cruz Orozco - Universidade de Valência - Espanha
Juan Manuel Fernández Soria - Universidade de Valência - Espanha
Junot Cornélio Matos – Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Nanci Helena Rebouças Franco – Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Patricia Delgado Granados - Universidade de Servilha-Espanha
Paulo Manuel Teixeira Marinho – Universidade do Porto - Portugal
Wilfredo Garcia Felipe - Universidad Nacional de Educación (UNAE)

Editoração eletrônica e Projeto gráfico
Mariana Lessa de Santana

Capa e Imagem da Capa
Ana Regina de Moraes Soster | Hildegard Susana Jung |
Márcio Ferreira da Silva

Revisão de Língua Portuguesa
Julie da Silva Barros Gomes

Normalização (ABNT)
Ana Paula Solino e Fábia Pereira da Silva

Catalogação na Fonte
Editora da Universidade Federal de Alagoas - Edufal
Núcleo de Conteúdo Editorial
Bibliotecário Responsável: Roselito de Oliveira Santos – CRB-4 – 1633

M533 Memórias do PRILEI : Rede NE-SUL 2022-2025 / Ana Regina de Moraes Soster, Hildegard Susana Jung, Márcio Ferreira da Silva (org.). – Maceió : EDUFAL, 2026.
416 p. : il.

Inclui bibliografia.
ISBN: 978-65-5624-538-6 (E-book).

1. Educação 2. Práticas pedagógicas. 3. Prilei/Ufal. I. Soster, Ana Regina de Moraes, org. II. Jung, Hildegard Suzana, org. III. Silva, Marcio Ferreira da, org.

CDU: 371.38

Direitos desta edição reservados à
Edufal - Editora da Universidade Federal de Alagoas
Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A. C. Simões
CIC - Centro de Interesse Comunitário
Cidade Universitária, Maceió/AL Cep.: 57072-970
Contatos: www.edufal.com.br | contato@edufal.com.br | (82) 3214-1111/1113

Editora afiliada

ABEU
Associação Brasileira das Editoras Universitárias

Sumário

APRESENTAÇÃO 10

PREFÁCIO 13

PARTE I – O PRILEI EM REDE DE EDUCAÇÃO 17

A UFAL E AS CONQUISTAS DO PRIL(EI) 18
Josealdo Tonholo, Amauri Barros, Agnaldo Santos, Thiago Matias.

A PUCRS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PRILEI 22
Ir. Manuir José Mentges

UNILASALLE E O PRILEI: ESTRATÉGIA FORMATIVA DOCENTE E HORIZONTE DE TRANSFORMAÇÃO 24
Ir. Cledes Antonio Casagrande

PARTE II – AS IES E O PRILEI 26

1 INOVAÇÃO PEDAGÓGICA E INCLUSÃO – PRILEI UFAL 27
Agnaldo José dos Santos, Amauri da Silva Barros, Eliane Barbosa da Silva, Marcelo Felisberto de Lima, Marcio Ferreira da Silva, Rodrigo Pereira, Thiago Trindade Matias, Willamys Cristiano Soares Silva

2 A EXPERIÊNCIA DOS CURSOS DE LICENCIATURA DA PUCRS: PEDAGOGIA, LETRAS – LÍNGUA PORTUGUESA E CIÊNCIAS BIOLÓGICAS NO CONTEXTO DO EDITAL 66/2021 PRILEI - SEB/MEC **46**

Sônia Bonelli, Paulo Ricardo Krallik, Eliane Romanato Santarém, Ana Regina de Moraes Soster

3 ENTRE MEMÓRIAS, TRAJETÓRIAS E TRANSFORMAÇÕES: O PRILEI NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA UNIVERSIDADE LA SALLE **58**

Isabel Cristina da Silva Azeredo, Eduardo Pereira Machado, Hildegard Susana Jung

PARTE III – ARTIGOS E RELATOS DE EXPERIÊNCIAS DO PRILEI - PRÁTICAS DE SALA DE AULA **73**

UFAL – PRILEI **74**

4 ONDE ESTÁ A MATEMÁTICA: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA NO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS PORTUGUÊS **75**

Amauri da Silva Barros, Lucineide Maria de Souza, Aluísio Noberto dos Santos, Fabia Pereira da Silva, Jérsica Florindo de Araújo Barros, Márcia Valéria Oliveira Gonçalves e Rogério Brilhante Gonçalves

5 EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRÁTICAS LÚDICAS E AFETIVAS COM RESÍDUOS SÓLIDOS À LUZ DE FREIRE E WALLON **89**

Ana Paula Solino, Renalda de Souza Vieira e Rodrigo Pereira

6 LITERATURA E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: REFLEXÕES A PARTIR DO CONTO NEGRINHA COMO RECURSO PEDAGÓGICO **111**

Albanilson Leite Lopes, Débora Massmann, Érica Kamila Oliveira da Silva, Fabia Pereira da Silva, Márcio Ferreira da Silva, Maria Clara Oliveira Silva e Simone Nóia de Oliveira

7 O PAPEL DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE PEDAGOGIA: UMA ANÁLISE DA RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA REFLEXIVA **132**

Ana Paula Solino, Arlene Gonçalves Tenório, Patrícia De Souza Lima, Rodrigo Pereira, Rosinete Dos Santos Henrique Rodrigues e Sônia Maria De Jesus Sandes

8 MEIO AMBIENTE E SUSTENTABILIDADE NA MATRIZ CURRICULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL **150**

Agnaldo José dos Santos, Erika Paula da Silva, Gabriela Jeronimo Silva Nascimento, Marcelo Felisberto de Lima, Marleide de Carvalho Soares e Mônica de Carvalho Soares

9 EDUCAÇÃO PARA ALÉM DA SALA DE AULA: CONTRIBUIÇÕES DO PRILEI PARA A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE **165**

Monique Gabriella Angelo da Silva e Carla Juliana Silva Soares

PUC / RS - PRILEI **183**

10 TECNOLOGIAS: O USO DE JOGOS EDUCATIVOS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NOS ANOS INICIAIS **184**
Maria Eduarda de Souza Furtado Juchem e Sônia Maria de Souza Bonelli

11 EDUCAÇÃO COMO ATO POLÍTICO NA PERIFERIA: POR UMA PRÁXIS EMANCIPADORA E UMA PEDAGOGIA ENGAJADA **221**
Érica Isabel Fagundes da Silva e Edla Eggert

12 DESEMPAREDAMENTO: TERRITÓRIO DAS INFÂNCIAS **243**
Aline da Silveira Smidt e Luciano de Albuquerque Zasso

13 "A FAVOR DE QUEM? A FAVOR DE QUÊ?": REFLEXÃO SOBRE A EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO EM LICENCIATURA EM LETRAS PORTUGUÊS PELO PROGRAMA PRILEI NA PUCRS **259**
Yuri Daniel Hahn da Silva

14 ENSINANDO E APRENDENDO: COMO SE FORMA UM PROFESSOR? **274**
Isabela Ferreira Paim Dill

15 PROFESSORALIDADE NO ENSINO DE BIOLOGIA: EXPLORANDO O DESENVOLVIMENTO E A PRÁTICA DOCENTE AO LONGO DO CURSO **288**
Tainá Silveira Vais, Nicolle Rodrigues de Paulo e Cristina Pio de Almeida

UNILASALLE / RS - PRILEI 305

16 A GENTILEZA COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA 306
Karina de Barros Estivalet

17 A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA ASSISTIDA POR ANIMAIS: ARTICULAÇÕES COM AS VIVÊNCIAS NO ENSINO FUNDAMENTAL 320
Carlos Teixeira

18 A MÚSICA E O FOLCLORE COMO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS APLICADAS À ALFABETIZAÇÃO 334
Aline Beatriz Haas, Joelma Escobar Ricori e Roxane Vieira Denck

19 O TEXTO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO NO ENSINO MÉDIO: REFLEXÕES SOBRE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM LÍNGUA PORTUGUESA 351
Thais Prado Rodrigues e Maria Alejandra Saraiva Pasca

20 ELEMENTOS LEXICAIS E GRAMATICAIS E SUAS FUNÇÕES EM DIFERENTES GÊNEROS TEXTUAIS 364
Erika Serafina Barbosa e Maria Alejandra Saraiva Pasca

21 LITERATURA EM TEMPOS DE TELA: O TRABALHO COM FANTOCHES DA PRIMAVERA I E A ESCRITA CRIATIVA NO ENSINO FUNDAMENTAL 379
Agata Conceição Azambuja e Maria Alejandra Saraiva Pasca

SOBRE AUTORES/AS - UFAL 394

SOBRE AUTORES/AS - PUC-RS 404

SOBRE AUTORES/AS - UNILASALLE-RS 412

APRESENTAÇÃO

A obra *Memórias do Prilei Rede NE-Sul 2022–2025: A prática docente na e para além da sala de aula* nasce de encontros. Encontro de territórios, de culturas, de sotaques, de histórias de vida e de projetos formativos que se entrelaçaram ao longo de quatro anos intensos de estudo, partilha e compromisso com a educação pública brasileira. Reunindo as turmas do Prilei da Universidade Federal de Alagoas (Ufal/Campus do Sertão), da Universidade La Salle (Unilasalle/RS) e da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), esta obra materializa uma travessia coletiva marcada pela diversidade regional e pela unidade de propósitos.

Do Nordeste ao Sul do país, a Rede NE-Sul constituiu-se como espaço formativo plural, no qual diferentes matrizes culturais dialogaram de modo fecundo. A riqueza das experiências locais, longe de fragmentar o percurso, ampliou horizontes e fortaleceu a compreensão de que a docência se constrói no reconhecimento da alteridade, na escuta sensível e na leitura crítica das realidades educacionais. Ao longo do curso, as especificidades de cada contexto foram acolhidas como potência formativa,

reafirmando a equidade, o acolhimento, o caráter democrático e inclusivo da política pública que sustenta o Prilei.

Este livro apresenta, portanto, mais do que registros de atividades: reúne narrativas de práticas pedagógicas, relatos de experiências, projetos desenvolvidos e memórias que extrapolam os limites físicos da sala de aula. São textos que evidenciam a docência como prática social situada, comprometida com a transformação dos contextos escolares e comunitários. As experiências aqui compartilhadas revelam professores em formação que experimentaram, refletiram, reelaboraram e ressignificaram suas práticas à luz de referenciais teóricos sólidos e de uma ética profissional comprometida com a equidade e a qualidade da educação.

Ao valorizar os quatro anos do percurso formativo dos licenciandos do Prilei, esta obra reconhece o empenho, a resiliência e a maturidade intelectual dos novos professores formados por essa política pública de inclusão e de valorização da carreira docente. Em um cenário educacional atravessado por rápidas transformações tecnológicas, sociais e culturais, o Prilei reafirma a centralidade da formação inicial consistente, crítica e humanizadora. A preparação para os desafios da contemporaneidade não se limita ao domínio de conteúdos, mas envolve o desenvolvimento de competências reflexivas, sensibilidade intercultural, compromisso ético e capacidade de atuação para além dos muros da escola.

Assim, *Memórias do Prilei Rede NE-Sul 2022-2025: A prática docente na e para além da sala de aula* constitui-se como testemunho de uma experiência formativa que articula teoria e

prática, território e universidade, identidade e coletividade. É, ao mesmo tempo, documento e celebração: documento de uma política pública que aposta na docência como projeto de nação e celebração de uma geração de professores que inicia sua trajetória profissional consciente de seu papel histórico.

Que estas páginas inspirem novas práticas, fortaleçam outras redes de colaboração e mantenham vivo o espírito que une a Rede Nordeste-Sul, já com novas turmas em andamento, em torno de um mesmo compromisso: formar educadores capazes de ensinar, aprender e transformar — na e para além da sala de aula.

Boa leitura!!

Canoas, Delmiro Gouveia e Porto Alegre, junho de 2026

Os Organizadores

PREFÁCIO

Caro leitor,

O Programa Institucional de Fomento e Indução da Inovação e Formação Continuada de Professores com Ênfase na Educação Integral (Prilei) é uma iniciativa da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. Ele surge como resposta às pesquisas que indicam que o País está prestes a enfrentar um "apagão" docente. Soma-se a isso, o período pandêmico em que as escolas precisaram permanecer fechadas e em que foi exigido dos professores para além do conhecimento de disciplinas que ministram o uso de recursos tecnológicos para fins pedagógicos.

Esse cenário demandou o desenvolvimento de ações que fomentaram e induziram as licenciaturas às práticas pedagógicas que promoveram o ensino integral. Para isso, foi lançado o edital do Prilei, com o desafio às universidades brasileiras: organizarem-se em redes, com três instituições em cada uma; para desenvolverem cursos com as seguintes características: em parceria com redes e sistemas de ensino, possibilitando ao licenciando o contato com as escolas de educação básica desde o início; elaboração de estratégias para a permanência dos estu-

dantes; e propostas pedagógicas que contemplaram aspectos de inovação e do uso pedagógico das tecnologias.

Dentre as redes selecionadas, uma teve uma configuração inusitada, reunindo uma instituição da Região Nordeste e duas da Região Sul: a Universidade Federal de Alagoas, Campus do Sertão, em Delmiro Gouveia; a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul; e a Universidade La Salle, em Canoas. Essa articulação permitiu que as três universidades, ao se reconhecerem mutuamente, se enriquecessem pela convivência entre profissionais de diferentes áreas do conhecimento e regiões do país. E entre tantas diferenças socioculturais, se viram unidos pela necessidade de adotarem em seus cursos metodologias inovadoras que foram além das exigidas no edital, como a inclusão e a Pedagogia da Alternância.

A Pedagogia da Alternância[1], por sua vez, compreende o ensino estruturado a partir da articulação entre o Tempo Escola e o Tempo Comunidade, unindo o conhecimento científico às realidades práticas dos estudantes. O currículo é construído de forma participativa, integrando pesquisa, extensão e vivências territoriais como eixos formativos essenciais.

A inclusão também se manifestou no acolhimento de todos e todas, em sua dimensão geracional, com estudantes entre 18 e mais de 60 anos; em sua dimensão social, ao incluir desde profissionais que já atuavam em escolas — seja como professores ou como profissionais de apoio — até um motorista de transpor-

[1] De acordo com a RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 16 DE AGOSTO DE 2023: Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/normas-classificadas-por-assunto/pedagogia-da-alternancia/rcp001_23.pdf

te escolar que levava estudantes dos municípios, além de jovens egressos do Ensino Médio sem experiência profissional na área. A inclusão também se concretizou na criação de redes de apoio para estudantes com defasagens de aprendizagem, por meio da disponibilização de tutores para promover o nivelamento, bem como na contratação de assistentes sociais para acompanhar estudantes com faltas recorrentes.

Esse compromisso com o acolhimento de todos também se evidenciou durante o período das enchentes que assolaram o Rio Grande do Sul em 2024. As universidades Unilasalle e PUCRS abriram suas portas para o acolhimento, transformando-se — além de instituições consolidadas no campo da pesquisa, do ensino e da extensão — em espaços de abrigo e cuidado para muitos de seus alunos e suas famílias. Esse cuidado garantiu que as pessoas afetadas pela catástrofe recebessem assistência humanitária e pudessem viver com dignidade, mesmo diante das adversidades.

E é com esse espírito humanista, acreditando que por meio da educação é possível transformar vidas, convidamos a todos a lerem esse livro que reúne textos das três instituições, de estudantes e de coordenadores institucionais, evidenciando a superação dos desafios enfrentados ao longo dos quatro anos de curso.

E para celebrarmos mais essa conquista trazemos o trecho da música "Caminhos do coração", de Gonzaguinha que diz assim:

E aprendi que se depende sempre

De tanta, muita, diferente gente

Toda pessoa sempre é as marcas
Das lições diárias de outras tantas pessoas

E é tão bonito quando a gente entende
Que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá
E é tão bonito quando a gente sente
Que nunca está sozinho por mais que pense estar

Trata-se de uma celebração das três instituições que aceitaram o desafio de formar professores bem formados e preparados para o "chão e o céu da escola".

Lucianna Magri de Mello Munhoz[2]
Leda Regina Bitencourt da Silva[3]

.

[2] Doutora em Educação. Coordenadora-Geral de Formação de Professores da Educação Básica do Ministério da Educação (MEC). E-mail: luciannamagri@mec.gov.br.

[3] Mestra em Educação. Coordenadora de Formação da SEB/MEC. E-mail: ledasilva@mec.gov.br

PARTE I

O PRILEI EM REDE DE EDUCAÇÃO

A UFAL E AS CONQUISTAS DO PRIL(EI)

Em junho de 2021, durante uma reunião do Colégio de Pró-Reitores e Pró-Reitoras de Graduação das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), na sede da Andifes em Brasília, ocorreu uma discussão bastante acalorada sobre o Edital 35/2021 da SEB/MEC, fundamentado na Portaria 412/2021 do MEC. Naquela ocasião, o Professor Amauri Barros, Pró-Reitor de Graduação da Ufal, liderou a iniciativa institucional em defesa desse Edital, missão que foi delegada e apoiada integralmente pelo Reitor Josealdo Tonholo.

Aquele período era marcado pelos efeitos da pandemia, que afetava a saúde mental de todos na academia. Além das incertezas e do clima de tristeza que permeavam a sociedade, a polarização político-ideológica se intensificou no país. A conjuntura política era bastante desfavorável para discussões no campo da educação, situação agravada pelas tensões entre o Conselho Nacional de Educação (CNE), o MEC e as Universidades. A discussão e a aceitação do Edital foram impactadas pelas idiossincrasias dos dirigentes do MEC e pela discordância da maioria das Instituições de Ensino Superior (IES) em relação à Legislação Educacional vigente na época (Resolução 02/2019

do CNE/CP, BNCC/2018, etc.), que focam na formação inicial e continuada de professores. -Alguns Fóruns de Educação/Representação, Associações e Colegiados se posicionaram radicalmente contra esse Edital, apresentando moções de repúdio e protestos dos mais variados.

Ao apresentar e debater esse Edital no Fórum das Licenciaturas e em outras instâncias da Ufal, houve muita resistência da Comunidade Acadêmica com relação ao modelo de formação de professores proposto. Após muitas tentativas infrutíferas de concorrer ao Edital, destacou-se o protagonismo do Campus do Sertão, sob a liderança dos Professores Agnaldo Santos e Thiago Matias, que abraçaram a causa do projeto intitulado PRIL, certos de que obteriam resultados significativos e que beneficiariam a região do Alto Sertão Alagoano. Com o apoio incondicional do Reitor e da Direção Geral do Campus do Sertão, a Gestão Superior da Ufal encarou, mesmo em meio à adversidade ideológica de diversos setores da instituição, o desafio de compor uma rede e elaborar a proposta institucional para concorrer ao Edital.

Após várias tentativas malsucedidas de se criar uma rede na região Nordeste, lideradas pela Ufal, perdeu-se a janela de oportunidade para participar do Edital 35/2021 da SEB/MEC. Contudo, a chama da esperança se manteve acesa e os evidentes impactos territoriais clamavam por ação. Após boas articulações com a SEB/MEC, houve a flexibilização de alguns itens do Edital que dificultavam nossa participação. Assim, foi reformulada a Portaria 412 do MEC e publicado o Edital 66/2021 para completar a quantidade de seis redes previstas inicialmente no Edital

35. -Essas flexibilizações foram resultado de intensos esforços da Prograd/Ufal junto à Equipe da SEB/MEC.

Graças à possibilidade de formar uma Rede Híbrida, envolvendo IES de diferentes naturezas jurídicas e regiões do Brasil, foi criada a Rede Nordeste-Sul, composta pela Ufal, PUCRS e Unilasalle.

A constituição dessa rede representa uma conquista histórica e estratégica, dado o mérito das equipes envolvidas, os indicadores de qualidade de seus cursos de graduação e pós-graduação e o compromisso social com a formação de professores numa perspectiva inovadora e humanizada.

A experiência dessa rede permitiu a inserção de temáticas contemporâneas previstas na legislação vigente (BNCC, BNC-Formação, PNE etc.). Várias inovações metodológicas foram implementadas com sucesso nos projetos pedagógicos dos cursos; incluindo o uso de metodologias ativas, tecnologias de ensino, valorização dos territórios, incentivo à cultura empreendedora, exploração de diversas linguagens e a aplicação das pedagogias da alternância e da emergência. Os frutos desse trabalho já estão registrados nos anais da SEB/MEC e repositórios institucionais das IES que compõem a rede.

Os resultados falam por si. O sucesso é inegável: 450 professores concluíram com êxito o processo formativo, tornando-se agentes de transformação territorial no Nordeste e no Sul do Brasil. Além disso, conquistamos o reconhecimento nacional, especialmente do Ministério da Educação, com a ratificação da qualidade da rede e a aprovação da nova proposta

do PRILEI em resposta ao Edital 05/2025 da SEB/MEC, sob a liderança da Ufal.

Nosso time da Rede PRILEI Nordeste-Sul demonstrou responsabilidade e competência. Mais do que isso, desafiou e rompeu preconceitos, trazendo esperança.

É um grupo que acredita na educação que transforma a nossa realidade e a dos nossos territórios.

Educação Transforma!

Josealdo Tonholo – Reitor da Ufal
Amauri Barros – Coordenador de Articulação da Rede NE-S
Agnaldo Santos – Coordenador Institucional do Prilei Ufal
Thiago Matias – Supervisor Geral do Prilei Ufal

A PUCRS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PRILEI

A formação de professores ocupa lugar central na missão da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) e na tradição educativa marista. Participar do *Programa Institucional de Fomento e Indução da Inovação da Formação Inicial e Continuada de Professores com ênfase na Educação Integral* (PRILEI), desde o Edital CAPES 66/2021, e renovar essa trajetória no novo Edital 3/2025 reafirma nosso entendimento de que essa formação é estratégica para o futuro do país.

Em um cenário de rápidas transformações sociais, culturais e tecnológicas, preparar educadores por meio de sólido conhecimento acadêmico, sensibilidade humana, capacidade crítica e compromisso ético torna-se ainda mais necessário. O PRILEI responde a esse desafio ao promover uma formação integral, inclusiva e conectada às realidades das escolas e das comunidades.

A experiência construída na Rede Nordeste-Sul, em parceria com a Universidade Federal de Alagoas e a Unilasalle, expressa valores que também orientam o planejamento estratégico da PUCRS, como a atuação colaborativa, o compromisso com o impacto social e a construção de alianças capazes de gerar

transformação e relevância para a sociedade. Ao longo desses quatro anos, o programa possibilitou o ingresso, a permanência e a formação de novos professores em cursos de licenciatura estratégicos para a Educação Básica. Mais do que números, os 147 concluintes da PUCRS representam histórias de superação, vocação e esperança renovada na educação.

As narrativas reunidas neste e-book revelam o que acreditamos como Universidade comunitária marista: a docência não se limita à transmissão de conteúdos, mas constitui uma prática de presença, cuidado, escuta, responsabilidade social e compromisso com a dignidade humana. Educar é construir possibilidades de futuro.

Aos estudantes, professores, gestores e instituições parceiras que fizeram parte dessa caminhada, expressamos nossa gratidão e reconhecimento. Que esta publicação preserve a memória da experiência realizada e inspire novas gerações de educadores comprometidos com uma educação de excelência, inclusiva, humana e transformadora, dentro e fora da sala de aula.

Ir. Manuir José Mentges,
Reitor da PUCRS

UNILASALLE E O PRILEI: ESTRATÉGIA FORMATIVA DOCENTE E HORIZONTE DE TRANSFORMAÇÃO

A conclusão do ciclo formativo docente do PRILEI (Programa Nacional de Fomento à Formação de Professores da Educação Básica), materializada na obra "Memórias do PRILEI Rede NE-Sul 2022–2025", é o testemunho vivo do sucesso de uma política pública de Estado voltada à formação de novos professores, à valorização da carreira docente e à democratização do saber.

O PRILEI consolida-se como uma estratégia fundamental do Ministério da Educação (MEC) e da rede de Universidades para garantir uma formação inicial consistente, crítica e humanizadora. Para a Universidade La Salle, integrar este projeto, ao lado de instituições irmãs como a Universidade Federal de Alagoas (Ufal/Campus do Sertão) e a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), reafirma nosso compromisso com a formação de professores, a excelência educativa e a responsabilidade social. Essa iniciativa interinstitucional prova que a educação brasileira se fortalece quando superamos barreiras geográficas para compartilhar saberes, histórias de vida e, acima

de tudo, o propósito comum de formar educadores capazes de transformar realidades.

Ao longo desses quatro anos, testemunhamos aprendizagens e o desenvolvimento acadêmico dos novos educadores que compreenderam que a docência é uma prática social situada, fundamentada na ética e na sensibilidade. Para nós, da Unilasalle, esse processo ganha um significado ainda mais profundo ao revisitarmos o legado de nosso fundador, São João Batista de La Salle, o padroeiro universal dos educadores. Criador das primeiras escolas de magistério e um dos fundadores da pedagogia moderna, La Salle revolucionou a educação ao compreender que a formação do professor é o alicerce de qualquer projeto educacional.

À nova geração de professores, egressos do PRILEI, nosso reconhecimento pela dedicação no processo formativo. Que esta política pública, fortalecida pela rede de colaboração entre o MEC e nossas Universidades, continue a iluminar o futuro da educação brasileira, mantendo vivo o compromisso de ensinar, aprender e transformar a sala de aula e a comunidade.

Prof. Dr. Ir. Cledes Antonio Casagrande,
Reitor da Universidade La Salle

PARTE II

AS IES E O PRILEI

1 INOVAÇÃO PEDAGÓGICA E INCLUSÃO – PRILEI UFAL

Agnaldo José dos Santos
Amauri da Silva Barros
Eliane Barbosa da Silva
Marcelo Felisberto de Lima
Marcio Ferreira da Silva
Rodrigo Pereira
Thiago Trindade Matias
Willamys Cristiano Soares Silva

INTRODUÇÃO

O período de 2018 a 2022 foi marcado por intensas discussões sobre a política de formação de professores no Brasil. Em Alagoas não foi diferente, face a resistência aos normativos aprovados e implementados nesse período (BNCC-2018, Resolução 02/2019 do CNE/CP, etc), podemos afirmar que houve pouco diálogo e fortes impactos no sistema educacional.

Nesse cenário de turbulência surge o edital 35/2021 (revisado posteriormente pelo edital 66/2021) da *Secretária de Educação Básica do Ministério da Educação* (SEB/MEC), com o lançamento do *Programa Institucional de Fomento e Indução da*

Inovação da Formação Inicial Continuada de Professores e Diretores Escolares-Pril, que foi reformulado recentemente e renomeado por Prilei.

Cientes das raras oportunidades que aparecem na área de formação de professores, bem como conhecedores dos indicadores educacionais do estado de Alagoas, decidimos concorrer a este edital, formando a Rede híbrida Nordeste-Sul composta por três Instituições de Ensino Superior (IES), Universidade Federal de Alagoas (Ufal), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) e Universidade de La Salle (Unilasalle), sob a liderança da Ufal.

Dessa forma, a Rede se fortaleceu no âmbito das licenciaturas e formação de professor, ofertando no Campus do Sertão da Ufal três licenciaturas inovadoras (Letras/Português, Pedagogia e Ciências Interdisciplinar: Biologia, Física e Química), respaldadas pelos normativos citados acima e contemplando as especificidades regionais do Alto Sertão alagoano.

De acordo com os objetivos da proposta do Prilei/Rede da Nordeste-Sul, atendendo ao Edital 66/2021 SEB/MEC, a Ufal passou a ofertar 160 (cento e sessenta) novas vagas para formação inicial nos três cursos de licenciatura com vistas à formação de professores. O público-alvo foram os docentes em atuação na rede pública da Educação Básica do Alto Sertão alagoano, sem curso superior completo na área de atuação e na perspectiva de formação continuada para professores com curso superior completo que não atendiam as áreas de adequação da formação docente. Foram atendidas demandas históricas, sociais e educacionais emergentes, considerando a Base Nacio-

nal Comum Curricular, o Novo Ensino Médio, a incorporação das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação nos processos de ensino-aprendizagem e a necessidade de adaptação a novos modelos educacionais.

Em 29 de abril de 2022, teve início as aulas dos cursos de licenciatura do Prilei/Ufal no Campus do Sertão da Ufal em Delmiro Gouveia com objetivo de promover a construção de um conhecimento plural, inovador, interdisciplinar, envolvendo a teoria e a prática através do uso de tecnologias e de metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem, buscando a interlocução de saberes, baseados na pesquisa e na reflexão prática da formação docente, nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais para a participação no desenvolvimento, local, regional, pessoal e coletivo.

A Educação com qualidade perpassa pela necessidade de uma formação qualificada e especializada do seu quadro profissional, especialmente no aspecto da formação docente na sua área de atuação. Atualmente, a adoção de metodologias inovadoras de ensino é uma realidade e necessidade no conjunto do processo educativo, e entendendo que a melhoraria da qualidade do ensino na Educação Básica exigem o engajamento e o compromisso dos entes governamentais e das instituições formadoras, a proposta do Prilei/Rede Nordeste-Sul, se justifica por atender essa realidade e necessidade no nosso estado em parceria com outras instituições de ensino superior da Região Sul do nosso país.

Em sintonia com a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, as Diretrizes

Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), a Base Comum Curricular Nacional (BNCC), o Novo Ensino Médio, na missão e nos valores institucionais da Ufal, os cursos de Licenciatura do Prilei/Ufal no âmbito do Edital 66/2021 SEB/MEC tiveram os seguintes princípios norteadores:

- Desenvolvimento da pessoa para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho;
- Promoção de ensino superior de qualidade, com vista à formação de pessoas para atuação em favor do desenvolvimento regional, nacional e mundial;
- Valorização e uso dos conhecimentos construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade;
- Formação de professores alicerçada na inovação e no alinhamento com a atual organização da política de Educação Básica, buscando sua adequação à BNC-Formação, à BNCC, ao Novo Ensino Médio, tendo em vista a Meta 15 do Plano Nacional de Educação, contemplando a formação em serviço, por meio de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, metodologias ativas, formas de ensino híbrido e empreendedorismo, na perspectiva de novos modelos de cursos de licenciatura, com ênfase na interdisciplinaridade, oferta em rede e vivência prática na escola de educação básica.

Memória institucional: a implantação do programa PRILEI na Ufal (Rede NE-SUL)

Articulação da Rede e Planejamento Estratégico

A implementação do Programa Institucional de Fomento e Indução da Inovação da Formação Inicial e Continuada de Professores e Diretores Escolares (Prilei) na Universidade Federal de Alagoas (Ufal) iniciou-se em outubro de 2021. Sob a liderança da Pró-reitoria de Graduação (Prograd) e em estreita articulação com o Campus do Sertão, a Ufal estabeleceu uma parceria estratégica com a PUCRS e a Unilasalle, formando a Rede Nordeste-Sul (NE-SUL).

O trabalho inicial concentrou-se na análise do Edital nº 66 da SEB/MEC, resultando em uma estrutura colaborativa onde cada IES definiu sua oferta conforme expertises locais. No caso da Ufal, optou-se pela implementação dos cursos de Ciências, Letras-Português e Pedagogia, com foco de atuação no Campus do Sertão.

Fluxo Administrativo e Institucionalização

A aprovação do projeto pela SEB/MEC ocorreu em novembro de 2021, seguida por uma rápida tramitação interna para garantir a implementação do Programa tanto no aspecto acadêmico como administrativo de acordo com a normativas exigidas pelo MEC e pela Ufal. No âmbito institucional, a proposta tramitou pelas Instâncias Superiores, sendo aprovada pelo

Conselho Universitário (Consuni) via Resolução nº 73/2021 (*Ad Referendum*) e homologada pela Resolução nº 80/2021.

No âmbito da Gestão Financeira, firmou-se um contrato com a Fundação Universitária de Desenvolvimento de Extensão e Pesquisa (Fundepes) para o gerenciamento dos recursos destinados ao programa. E no aspecto da Gestão Acadêmica e adequação pedagógica, em janeiro de 2022, os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) foram revisados, inseridos na plataforma e-MEC, e nas demais plataformas e sistemas institucionais, assegurando a conformidade com as diretrizes da Universidade para sua implementação e execução e inovação do programa.

Seleção, Formação e Infraestrutura Tecnológica

Para viabilizar o início das aulas, a Ufal mobilizou diversos setores. Quanto aos editais, a Prograd e a Copeve lançaram editais específicos para a seleção célere de discentes, tutores e monitores bolsistas. A Capacitação Docente também foi articulada através do programa Proford, com ministração do curso *"Tecnologias e metodologias ativas na educação superior"*, com 50h de carga horária, preparando a equipe para o ensino em cenários on-line e híbridos. Quanto ao suporte técnico e acadêmico, o Núcleo de Tecnologia da Informação (NTI) atuou na liberação das plataformas digitais, matrícula institucional dos ingressantes, enquanto o DRCA (Departamento de Registro e Controle Acadêmico) e a CRCA (Coordenação de Registro e Controle Acadêmico) do Campus do Sertão estruturou e acompanhou cuidadosamente o registro acadêmico dos estudantes ao longo do curso até o momento da Colação de Grau, junto às Coordenações dos Cursos

de Ciências, Letras e Pedagogia, à Coordenadoria de Cursos de Graduação (CCG/Prograd) e à Coordenadoria de Desenvolvimento Pedagógico (CDP/Prograd).

Impacto Social e Interiorização no Sertão Alagoano

O Prilei na Ufal consolidou-se como uma ferramenta de transformação social no Semiárido. A aula inaugural, realizada em 29 de abril de 2022 em Delmiro Gouveia, marcou o acolhimento de um corpo discente plural. O programa atendeu um perfil de discentes composto desde professores em exercício até trabalhadores do campo, bombeiros e porteiros, merendeiras oriundos/as de seis municípios da região.

Sobre as Políticas de Permanência Estudantil, um diferencial do projeto foi a articulação de convênios entre a Reitoria da Ufal e prefeituras locais, garantindo transporte gratuito para os discentes, mitigando o risco de evasão por dificuldades de deslocamento. Além disso, a inclusão dos discentes em outras ações de assistência estudantil através da Proest, como o acesso ao Restaurante Universitário, e outras ações proporcionadas pelo Programa e pelo Campus do Sertão permitiram a permanência estudantil até a conclusão do curso.

Considerações sobre o Suporte Interinstitucional e conquistas

Nessa sucinta memória, destacamos que o sucesso da implantação decorreu da sinergia entre o suporte técnico e aporte orçamentário do MEC/OEI, a eficiência das instâncias internas

da Ufal e do Campus do Sertão, o empenho e a qualificação do corpo técnico e docente envolvidos no Programa e a persistência estudantil para a superação e conquista do título acadêmico. A troca de experiências constante com as parceiras PUCRS e Unilasalle permitiu o alinhamento de metas e a superação dos desafios inerentes a uma proposta de formação docente inovadora e descentralizada que encanta e motiva a sua continuidade.

O curso de Ciências interdisciplinar

A formação de professores de Ciências exige preparação que integre múltiplas áreas do conhecimento, permitindo uma abordagem integrada dos conteúdos de Biologia, Física e Química. O curso Ciências: BFQ foi concebido dentro do "Programa institucional de fomento e indução da inovação da formação inicial continuada de professores e diretores escolares com ênfase na Educação Integral – SEB/MEC" com o propósito de formar profissionais capazes de lecionar disciplinas de Ciências.

O programa busca desenvolver competências para o trabalho multidisciplinar e interdisciplinar, acompanhando a constante evolução científica e social. A formação é fundamentada em uma visão crítica, humanista, científica, moderna e empreendedora do ensino de Ciências.

O curso está estruturado para proporcionar aos egressos ferramentas adequadas para atuação docente e pesquisa em Educação em Ciências. Além da atuação direta em sala de aula, a formação permite ao licenciado:

- Elaborar e analisar materiais didáticos (livros, textos, vídeos, programas computacionais, ambientes virtuais de aprendizagem);
- Realizar pesquisas em Educação em Ciência
- Coordenar e supervisionar equipes de trabalho;
- Desenvolver o educando de forma integral, incluindo formação ética, autonomia intelectual e pensamento crítico.

Dentre as disciplinas que compõem o currículo, destacam-se:

Área	**Componentes**
Ciências Modernas	Biologia moderna, Física moderna, Química contemporânea
Metodologia	Laboratório de prática pedagógica, Pensamento computacional
Interdisciplinaridade	Astronomia, Estatística, Matemática financeira, Sustentabilidade
Fundamentos	Epistemologia da ciência, Estudo das ciências modernas, Empreendedorismo na educação

Foram desenvolvidas atividades complementares significativas, incluindo:

- Diagnóstico escolar e estágios curriculares supervisionados obrigatórios;
- Estágio de docência e aulas de campo;
- Visitas a museus de arqueologia e de história natural;

- Projetos de sustentabilidade e feiras de ciências com equipamentos de materiais acessíveis;
- Eventos de astronomia e observações astronômicas;
- Horta de plantas medicinais e planejamento de cultivo de hortaliças para o Restaurante Universitário.

O curso atende discentes de seis municípios circunvizinhos à cidade sede do Campus do Sertão. A baixa taxa de evasão pode ser atribuída a diversos fatores estruturais e de apoio:

1. **Flexibilidade de horários:** Aulas às sextas-feiras à noite e sábados (manhã e tarde), facilitando a adesão de estudantes que não poderiam cursar graduações de perfil tradicional ou que exercem atividade profissional;
2. **Apoio logístico:** Convênios entre as secretarias de educação e o PRILEI, garantindo transporte seguro pelas prefeituras conveniadas;
3. **Suporte alimentar:** Restaurante Universitário disponível aos sábados;
4. **Acompanhamento institucional:** Suporte constante da coordenação de curso e do programa aos discentes;
5. **Infraestrutura:** Biblioteca funcionando aos sábados especificamente para os discentes do PRILEI;
6. **Equidade:** Acesso igualitário a todos os programas de bolsas de estudo e permanência.

7. **Auxílio financeiro:** Bolsa para estudantes de municípios não conveniados e sem transporte.

O curso de formação em Ciências Interdisciplinar (BFQ) representa um modelo inovador de licenciatura que integra conteúdo científico, formação pedagógica e dimensões sociais. A combinação de componentes curriculares modernos, atividades práticas diversificadas e suporte institucional robusto contribui para a formação de professores capacitados e para a manutenção de baixos índices de evasão.

O programa demonstra que é possível conciliar excelência acadêmica com acessibilidade, atendendo estudantes que trabalham e residem em municípios circunvizinhos, sem comprometer a qualidade da formação oferecida.

O curso de Letras/Português

O curso de Letras-Língua Portuguesa ofertado pelo PRIL – atualmente PRILEI - *Programa Institucional de Fomento e Indução da Inovação da Formação Inicial Continuada de Professores e Diretores Escolares* traz no Projeto Pedagógico do Curso-PPC, como objetivo proposto, "a formação do professor de Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas para as séries finais do ensino fundamental e para o ensino médio" (Alagoas, 2021, p. 18).

O caminho para a formação de professores de Língua Portuguesa atende a uma necessidade da região, haja vista aos baixos índices de leitura e escrita dos alunos, como já detectado

no PPC-Letras-Língua Portuguesa (Alagoas, 2021, p. 15), quando diz que:

> Delmiro Gouveia apresenta uma taxa de escolarização de 96,1%, na faixa dos 6 aos 14 anos, segundo dados do IBGE. O IDEB nas séries iniciais e finais se mostra entre 3,7 e 3,4, respectivamente. Assim, desse contexto pode-se perceber no âmbito nacional a queda no nível de leitura, segundo dados do Pisa 2015, de 410 para 407 no ranque mundial.

Isso reforça o empenho da Ufal-Campus do Sertão em disponibilizar para a comunidade um curso em que ao egresso:

> Cabe destacar ainda que o projeto em tela está orientado a partir de objetivos que buscam desenvolver habilidades e competências acadêmicas, científicas e empreendedoras com vistas à formação de um egresso com perfil dinâmico, crítico e reflexivo em relação ao funcionamento da linguagem na sociedade e das práticas pedagógicas referentes ao ensino de língua e literatura na educação básica (Alagoas, 2021, p. 11).

Pensando nessas formas de continuidade e permanência da prática pedagógica no curso de Letras-Língua Portuguesa, as atividades do curso seguem um acompanhamento e avaliação dos processos de ensino e aprendizagem. Significa dizer que tanto as dimensões dos processos formativos e a construção dos componentes curriculares atenderam às especificidades do atendimento aos alunos ingressantes no curso, cujas presenças em sala de aula revelaram já uma permanência na escola e convívio com as atividades pedagógicas. Por isso, essa turma do curso nos trouxe

alunos com atividades escolares, como: agentes administrativos, motoristas, merendeiras, agentes de serviços gerais, que pediam uma formação específica para contribuir com as ações administrativas e pedagógicas da escola.

Diante dessa percepção dos alunos ingressantes, o curso desenvolveu atividades pedagógicas integradas aos componentes curriculares, proporcionando, dessa forma, a construção de realidades observáveis em espaços formais e não-formais, como, por exemplo, do evento POR UMA EDUCAÇÃO ETNICO-RACIAL, organizado pelos professores Thiago Trindade Matias e Márcio Ferreira da Silva, que procurou discutir a lei 10639/03, construindo um pensamento crítico sobre a lei, bem como sua importância para momento político, social, cultural da sociedade brasileira. O evento culminou na visita ao espaço de remanescente quilombolas Serra das Viúvas, no município de Água Branca, Alagoas.

Outra atividade ocupou-se do trato das questões ambientais nas práticas pedagógicas do curso de Letras. A proposta era a construção da Docência Pedagógica nos componentes curriculares e nas 400h do Estágio Supervisionado, proporcionando aos alunos uma imersão na escola em que discutissem o meio ambiente, a preservação e direito aos espaços da natureza. Os alunos fizeram uma intervenção na escola, construindo ideias de coleta de lixo, armazenado de resíduos e propostas de educação ambiental.

No âmbito da leitura, o projeto LEITURA DO MUNDO fez intervenções nas aulas cujos componentes curriculares determinassem a construção de sentido do texto literário ou não-literá-

rio. Por exemplo, nas aulas de Leitura e Produção de Texto, os alunos, sob a orientação do professor, fizeram refacções (reescrita) textuais observando os modelos poéticos (poetas de forma fixa e não-fixa), provocando a forma textual e criando um novo texto, que foi exposto no hall do Campus do Sertão.

Na ESCRITA DO MUNDO, o projeto se propôs à exploração do texto escrito. Nessa aplicabilidade das atividades ligadas aos componentes curriculares específicos do curso, Linguística e Literatura, a provocação consistia em se aproveitar da diversidade dos gêneros, bem como das tipologias textuais. Isso colocou os alunos em contato com as mais diversas formas de textos, provocando uma diversidade de criações textuais, que se percebeu entre do acadêmico ao literário.

Assim, ao relatar um poucas das atividades desenvolvidas no curso Letras-Língua Portuguesa-PRILEI, notamos que a inclusão se mostrou logo nos primeiros processos de formação do projeto do curso. Na verdade, toda essa ideia permeia o caminho de acreditar que alunos distantes da sala de aula podem ascender a uma excelente formação, direcionada às particularidades dos alunos ingressantes, cujo currículo atenda as especificidades de uma turma heterogênea, mas com capacidade ímpar de compreender o processo formativo e se adaptar a ele, como foi, de fato, a turma de Letras, 2022-2025, do PRIL.

O curso de Pedagogia

A formação de professores se apresenta como um desafio para Universidade e para os cursos de licenciatura. O exercício

da docência demanda uma sólida formação teórica que permita ao profissional compreender e interpretar o cotidiano da sala de aula, da escola, da relação com os estudantes e das singularidades do processo de aprendizagem. Do mesmo modo, é necessário garantir um conjunto de práticas em ambientes profissionais para que o estudante de Pedagogia tenha a chance de realizar experimentações em torno da ação educativa e das múltiplas formas de organização didática e metodológica da prática de ensino.

A qualidade no curso de Pedagogia fundamenta-se no equilíbrio entre a densidade teórica e a vivência prática, permitindo que o profissional compreenda não apenas *o que* ensinar, mas *por que* e *para quem* ensinar.

O curso de Pedagogia propõe a formar um profissional que tenha competências para atuar em áreas de ensino na Educação Infantil e no Ensino Fundamental e na Gestão das instituições de ensino. Assim sendo, o Curso assume o desafio de, pensando na região onde está situado o Campus do Sertão da Universidade Federal de Alagoas, ofertar uma formação comprometida com as demandas sociais em educação, com a geração de novos profissionais do ensino e com os estudantes que estão nas escolas de educação básica.

Nesta perspectiva, o Curso de Pedagogia ofertado pelo PRIL – atualmente PRILEI - *Programa Institucional de Fomento e Indução da Inovação da Formação Inicial Continuada de Professores e Diretores Escolares* o Projeto Pedagógico do Curso destaca que o egresso do curso de Pedagogia do Campus do Sertão da Ufal, alinhado com a Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de

2024, deve ao final do curso desenvolver as seguintes competências docentes:

1. Compreender e aplicar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento previstos na BNCC, utilizando estratégias pedagógicas contextualizadas, avaliação formativa e tecnologias de modo crítico.
2. Desenvolver práticas pedagógicas que promovam justiça social e equidade, considerando a diversidade étnico-racial, de gênero, de deficiência e sociocultural.
3. Realizar planejamento pedagógico e avaliação formativa, participar da gestão escolar e colaborar na elaboração e execução do Projeto Político-Pedagógico.
4. Planejar ações educativas em diálogo com as realidades locais, fortalecendo a relação escola-comunidade e a valorização dos saberes do território.
5. Integrar recursos digitais aos processos pedagógicos com criticidade, desenvolvendo o letramento digital e promovendo a aprendizagem ativa e colaborativa.

O olhar do profissional da Pedagogia deve estar atento para ler as demandas sociais. Isso envolve:

- Educação Inclusiva: A percepção de que a diversidade não é um obstáculo, mas um dos fundamentos da democracia.
- Justiça Social: O entendimento da escola como um espaço de superação de desigualdades e de acolhimento das vulnerabilidades.

- Multiculturalismo: O reconhecimento das diferentes vozes e identidades que compõem o tecido social brasileiro.

A graduação em Pedagogia transcende a técnica de ensinar; ela constitui-se como um campo de saber rigoroso que investiga a práxis educativa em todas as suas dimensões. O pedagogo moderno não é um mero transmissor de conteúdos, mas um intelectual crítico, mediador de saberes e um arquiteto de ambientes de aprendizagem.

Em função desse entendimento, a formação desenvolvida pelo Curso de Pedagogia-Prilei nesta primeira edição promoveu um espaço para várias experiências importantes, entre elas a **I Feira Interativa Lúdica (FILUD) no contexto da disciplina** *Educação Infantil e Propostas Pedagógicas (0 a 5 anos) e Ações de Extensão I. As disciplinas foram ministradas* pelas professoras Ana Paula Solino Bastos e a professora Maria Danielle Araújo Mota. A partir da integração dessas duas disciplinas, surgiu a I **Feira Interativa Lúdica (FILUD), u**ma proposta inovadora desenvolvida inicialmente para a turma de Pedagogia, um projeto sujo objetivo foi promover experiências práticas que unissem teoria e ludicidade no processo de ensinar e aprender.

Embora pensado para os estudantes de Pedagogia, a FILUD tornou-se um evento multidisciplinar, envolvendo outras licenciaturas e várias escolas de educação básica da região. No evento foram apresentadas novas perspectivas metodológicas, produções/recursos construídos pelos acadêmicos para viabilizar os estudos de temas específicos na educação infantil e ensino

fundamental, além de momentos de socialização de saberes em rodas de conversa com professoras da região. Um ambiente com profissionais, estudantes, crianças e família.

As ações desenvolvidas pelo Curso de Pedagogia- PRILEI no Campus do Sertão da Universidade Federal de Alagoas (2022-2025) fortaleceram a premissa de que o Curso está comprometido em ser um espaço de inovação para uma construção profissional que integre tecnologias, sólida formação teórica e prática, ética e humana e também um lugar que promova o diálogo criativo e respeitoso entre Universidade e comunidade. A Pedagogia é, em última análise, a ciência da esperança praticada com rigor técnico e sensibilidade humana.

REFERÊNCIAS

ALAGOAS. **Projeto Pedagógico Curso de Licenciatura em Letras – Português (Edital 66/2021 SEB/MEC)**. Delmiro Gouveia: Ufal/Sertão, 2021.

ALAGOAS. Projeto **Pedagógico de Curso – PPC Ciências:** BFQ/PRILEI Campus do Sertão – Ufal. Delmiro Gouveia: Ufal/Sertão, 2022.

ALAGOAS. **Projeto Pedagógico de Curso de Licenciatura em Pedagogia**. Delmiro Gouveia: Ufal/Sertão, 2021.

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

BRASIL. Secretaria de Educação Básica - MEC. **Mapeamento da Adequação Docente no Brasil. Ministério da Educação.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Texeira.https://

www.gov.br/mec/pt-br/programas-e-acoes/MapeamentodaAdequaoDocentenoBrasil_111220221_compressed.pdf. Acesso 10 mai. 2026.

BRASIL. **RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

BRASIL. **LEI Nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2014-2024.

BACICH, Lilian e MORAN, José (ORGS.). **Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora**: Uma Abordagem Teórico-Prática. Porto Alegre: Editora Penso, 2017.

POLYA, George. **A arte de resolver problemas**. Trad. e adapt.: Heitor Lisboa de Araújo. Rio de Janeiro: Interciência, 1978.

MOREIRA, Marco Antônio. **A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação na sala de aula**. Brasília: Editora da UnB, 2006. 185p.

MOREIRA, Marco Antonio. **Aprendizagem Significativa**: a Teoria e Textos Complementares. Rio de Janeiro: Editora LF, 2012.

UFAL. **Calendário Acadêmico 2022.1** – CURSOS PRIL. CIÊNCIAS, LETRAS-PORTUGUÊS E PEDAGOGIA. https://campusdosertao.ufal.br/institucional/informes/calendario-academico-2022-1-2013-cursos-pril . Acesso em 22 mai. 2026.

2 A EXPERIÊNCIA DOS CURSOS DE LICENCIATURA DA PUCRS: PEDAGOGIA, LETRAS – LÍNGUA PORTUGUESA E CIÊNCIAS BIOLÓGICAS NO CONTEXTO DO EDITAL 66/2021 PRILEI - SEB/MEC

Sônia Bonelli
Paulo Ricardo Krallik
Eliane Romanato Santarém
Ana Regina de Moraes Soster

A reflexão que segue é resultado da experiência coletiva de coordenadores que atuaram diretamente com a formação inicial docente nos cursos de licenciatura contemplados com o Edital 66/2021 da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação.

Tais coordenações, atuaram desde a elaboração do projeto e processo seletivo, à formação de estudantes, em um ciclo de quatro anos, o qual culminou na colação de grau de cento e quarenta e sete estudantes no começo de 2026, a saber, profa Sônia Bonelli, coordenadora do curso de Pedagogia, prof Paulo Ricardo Kralik, do curso de Letras Língua Portuguesa, ambos vinculados à Escola de Humanidades, a profa Eliane Romanato Santarém, do

curso de Ciências Biológicas vinculado à Escola de Ciências da Saúde e da Vida e profa Ana Soster, como Coordenadora Institucional pela PUCRS.

O movimento de adesão ao edital se deu desde o início em 2021, tendo a Escola de Humanidades da PUCRS como protagonista incansável à candidatura do Edital 66 da SEB/MEC. Em um contexto recente de pandemia, os cursos de licenciatura apresentavam uma queda acentuada do número de estudantes matriculados, assim como pouco interesse do aluno que recém havia finalizado o Ensino Médio a esses cursos.

Nesse mesmo contexto, os salários pouco atrativos dos professores, um certo discurso de desvalia do ensino e da universidade, tão em voga, pareciam afastar, cada vez mais, os estudantes. Christian Dunker, em Paixão da Ignorância, traz considerações muito relevantes sobre os nossos tempos: desde a demonização, para parte da nossa sociedade polarizada, de figuras emblemáticas da educação, como Paulo Freire – e a consequente demonização da figura do professor, o dito 'professor doutrinador' no discurso pronto das *fake news* – aos avanços da tecnologia, ao uso desenfreado das redes sociais e ao culto do individualismo nas pessoas. Segundo ele, "hoje temos que enfrentar os efeitos de uma cultura anti-intelectual" (Dunker, 2000, p. 35). Nesta perspectiva, ainda observamos na sociedade brasileira, pessoas que não veem sentido na produção de conhecimento, de arte, de cultura, e percebem a Universidade, pelo seu papel de construção e desenvolvimento do saber e do pensamento crítico, como uma ferramenta de ideologia.

Além desses, a formação de professores no Brasil se firma como desafio crescente, evidenciada por estudos que apontam para um déficit de docentes na educação básica. A redução do número de concluintes em cursos de licenciatura, associada ao desinteresse de parte dos jovens pela carreira docente, compromete a qualidade da educação no país e reforça a necessidade de ações voltadas ao fortalecimento da formação inicial.

O edital 66/2021 da SEB/MEC estabelecia a constituição de uma rede com três Instituições de ensino superior que atuassem com formação inicial na modalidade presencial, tendo como articuladora uma Universidade Federal. Na ocasião, a SEB/MEC disponibilizou à cada uma das redes selecionadas – seis no total - quatrocentos e oitenta bolsas integrais igualmente distribuídas entre as três Instituições componentes de cada rede, sendo a PUCRS parte da Rede Nordeste/Sul, juntamente com a Universidade Federal de Alagoas (Ufal) e a UNILASSALLE.

Foi a partir da conquista desse edital que ano de 2022 foi marcado pela excepcionalidade de cento e sessenta bolsas integrais distribuídas entre os cursos de Letras Língua Portuguesa, Pedagogia e Ciências Biológicas. Junto dele, um processo seletivo que contemplava tanto estudantes concluintes do Ensino Médio, pela nota do ENEM, quanto professores sem formação inicial que atuavam nas redes de educação básica, via prova de redação. Mesmo com uma elevada procura para o processo seletivo, Ciências Biológicas 321 candidatos (83 professores/241ENEM), Letras Língua Portuguesa 565 candidatos (212 professores/353 ENEM) e Pedagogia com 1238 inscritos (722 professores/516 ENEM), por diferentes motivos não foram contempladas todas

as vagas previstas para os Cursos de Letras Língua Portuguesa e Ciências Biológicas, as quais então foram direcionadas para o Curso de Pedagogia corroborando para o contexto nacional de formação de professores.

Considerando o cenário acima apresentado, tem-se destacada a importância de políticas de valorização da carreira docente, aliadas à adoção de reformulações curriculares que promovam maior articulação entre as áreas do conhecimento, favorecendo abordagens interdisciplinares e uma compreensão mais integrada dos processos educativos. Nesse sentido, iniciativas como a do Edital 66 configuram-se como estratégias relevantes para o enfrentamento desses desafios e o Programa Institucional de Fomento e Indução da Inovação da Formação Inicial e Continuada de Professores com ênfase na Educação Integral (PRILEI) foi alentador, demonstrando que o interesse nos cursos de licenciatura não havia desaparecido; o que faltavam eram políticas públicas de investimento na formação de professores.

O PRILEI, entre muitos impactos, modulou a ação do corpo docente dos professores dos cursos de licenciatura. O investimento num projeto dessa magnitude foi a prova de que os governos começavam a perceber que o 'apagão docente' não era um problema apenas das Universidades, mas da sociedade como um todo, e que ações de impacto eram urgentes. Os professores, por consequência, sentiram-se motivados por outra vez encontrar salas de aula com um contingente significativo de estudantes e junto deles, desejos de conhecimentos.

Após o período de seleção e matrícula, começou uma trajetória de acompanhamento dos estudantes, composto por um

grupo em sua maioria mulheres, ingressantes via ENEM, sem experiência em escolas, nos cursos de Letras Língua Portuguesa e Ciências Biológicas e na Pedagogia, predominantemente ingressantes já exercendo a profissão de professoras e/ou monitoras em Escolas da Rede Pública, somente com o Curso de Magistério ou de Educador Infantil ou, ainda, Assistente de Creche, sem contar com os ingressantes via ENEM, que no caso não tinham nenhuma experiência em escolas.

Ainda dentro desse perfil, a maioria dos ingressantes era oriunda de segmentos sociais com menor poder aquisitivo, sem conhecimento de tecnologias e, muitas vezes, somente com o celular para acompanhar as disciplinas na modalidade *online*. Foi um esforço substancial de todos os professores, Núcleo Docente Estruturante (NDE) e Comissão Coordenadora, de cada um dos cursos, uma vez que, no caso da Pedagogia, mais de 50% dos estudantes estavam fora dos bancos escolares há muito tempo.

Apesar das dificuldades, a participação ativa nas atividades revelou não apenas comprometimento, mas a abertura para processos formativos que, em muitos momentos, exigiram o rompimento com posturas tradicionais de aprendizagem. O desenvolvimento de propostas que demandavam protagonismo, autonomia e posicionamento crítico gerou, inicialmente, certo desconforto, característico de processos formativos que tensionam zonas de conforto e estimulam a construção de uma postura mais ativa e reflexiva diante do conhecimento.

Ao longo do percurso, especialmente nas disciplinas voltadas à iniciação à docência e às experiências no ambiente escolar, observou-se um avanço significativo na construção da

identidade profissional dos licenciandos. O contato direto com a realidade escolar, aliado à mediação teórica proporcionada pelos cursos, possibilitou a articulação entre conhecimentos específicos e pedagógicos, promovendo uma compreensão mais integrada da prática docente. Esse movimento favoreceu o desenvolvimento da reflexividade, da capacidade de análise crítica das situações educativas e da tomada de decisões pedagógicas fundamentadas.

Progressivamente, aumentou a relação de pertencimento do grupo discente do PRILEI com a Universidade, os estudantes passaram a demonstrar maior segurança em sua atuação, com fortalecimento da autoconfiança e da autoestima profissional. A experiência acumulada ao longo das atividades acadêmicas solidificou o conhecimento pedagógico e específico das áreas ressignificando a docência como escolha profissional. Nesse sentido, o PRILEI mostrou-se fundamental não apenas para a formação técnica e pedagógica, mas também para a construção de um compromisso ético e social com a educação básica.

As iniciativas culturais desenvolvidas na instituição, fortalecidas pelo apoio do Instituto de Cultura da PUCRS com, por exemplo, a gratuidade de ingressos para os diferentes eventos culturais, consolidaram nos estudantes um repertório cultural profundo (uma vez que foram muitos relatos sobre a experiência inédita a uma peça de teatro ou a um concerto musical antes), contribuindo para práticas docentes nas quais a nutrição estética se constituiu como caminho pedagógico para a construção de conhecimento.

Como o PRILEI foi constituído por uma estrutura em rede, muitas atividades acadêmicas com a apresentação de "Boas Práticas" desenvolvidas pelos estudantes, nos estágios e nas disciplinas extensionistas nas IES foram compartilhadas em seminários *online* realizados ao longo dos quatro anos do edital.

Foi visível, nas salas de aula, o elevado nível de engajamento e disposição para enfrentar os desafios propostos, assim como o crescimento pessoal e acadêmico dos alunos. O ingresso desde o primeiro semestre no ambiente escolar das redes de educação básica, por meio das disciplinas de Iniciação à Docência I a IV semestre e nos anos finais a partir dos Estágios Supervisionados V ao VIII semestre, consolidou a relação do discente com a sala de aula e com o *outro*, o seu próprio aluno. Para além da formação pedagógica, a construção do conhecimento específico das diferentes áreas, fazia nascer a percepção de que o grupo, de fato, contava com profissionais diferenciados para o futuro da docência.

Entre as principais potencialidades do programa, destacam-se a promoção de experiências formativas contextualizadas, a aproximação efetiva entre universidade e escola e o estímulo ao protagonismo estudantil. Tais elementos contribuem para a formação de professores mais preparados para lidar com a complexidade do contexto educacional contemporâneo. Por outro lado, as exigências de ingresso podem representar uma barreira para parte dos estudantes, indicando a importância de políticas complementares de apoio e nivelamento que ampliem as possibilidades de participação.

Uma atuação futura na contramão da figura do *não professor*, nas palavras de Dunker: "Ao apagão de professores corresponde a emergência de um novo tipo social na escola brasileira: o *não professor*. O *não professor* não é o que deixou a sala de aula, mas aquele que se tornou um gestor ou um síndico de processos educativos" (Dunker, 2020, p. 199. Grifos do autor). Muito longe da figura de um administrador, o discente do PRILEI em estava preparado para uma atuação comprometida e engajada no ambiente escolar, disposto a ser um agente de transformação e levar adiante uma educação libertadora.

Como diz Paulo Freire (2005, p. 78), "a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir "conhecimentos" e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação "bancária", mas um ato cognoscente", porque a concepção problematizadora não visa à *dominação*, à relação opressor-oprimido, mas à *libertação*. Assim, era consenso no grupo discente o desejo de fazer parte de um futuro transformador, a necessidade de uma educação que fosse significativa, que originasse mudança. Se o modelo de conhecimento, frequentemente, contradiz os ensinamentos de Paulo Freire e encaminha-se para uma educação bancária e utilitarista, na expansão de cursos superiores à distância, barateados, que promovem "educação sem dedicação, resultados sem meios, aulas sem professores, saber sem cultura" (Dunker, 2020, p. 35), a experiência do PRILEI mostrou o tempo exato de maturação do conhecimento, com o comprometimento dos docentes e discentes em prol de uma educação libertária.

Foi preciso sublinhar, contudo, também as dificuldades, em especial as que alguns discentes enfrentaram com relação ao tempo disponível para a dedicação aos estágios, às aulas noturnas e às atividades complementares, especialmente aqueles que trabalhavam seis dias por semana, em horários que ocupavam turnos completos da manhã e da tarde.

É impossível assinalar sobre as questões que incidem às normativas nacionais que regulam os currículos, não parecem perceber a realidade econômica dos estudantes brasileiros, muitas vezes exigindo uma carga-horária de disponibilidade que os licenciandos trabalhadores não possuem. É preciso um debate urgente nesse sentido para que se evite a elitização do acesso também às bolsas dos editais de incentivo à formação de professores incluindo nos editais bolsas de apoio para a manutenção dos estudantes nas Instituições ao longo da formação.

Nessa esteira, a PUCRS acolheu os casos que exigiam atenção, a fim de evitar a evasão. Dentre as várias ações organizadas, as palestras realizadas pelo Centro de Apoio Discente (CAD) foram essenciais para a continuidade dos estudos de grande parte dos alunos. O CAD constituído pelo Núcleo de Apoio à Aprendizagem (NAA), Núcleo de Apoio à Educação Inclusiva (NAEI) e o Núcleo de Apoio Psicossocial (NAP), atuaram fortemente acolhendo e auxiliando os estudantes por meio de equipe multidisciplinar formada por psicopedagogos, psicólogos, psiquiatra, assistente social, com atendimentos individuais para os estudantes, além de professores orientadores para organização, preparação e orientação de estudantes para atuação em diferentes monitorias, destacando-se as monitorias em Lín-

gua Portuguesa/Produção Textual, fazendo com que o vínculo com os cursos e a permanência dos alunos na Instituição, fosse uma realidade.

Além do Centro de Apoio Discente, também foi essencial o apoio do PUC Carreiras, setor voltado não só para a formalização e apoio aos estágios obrigatórios e remunerados, mas ao estudo da Carreira e, também, o IDEAR, com os debates sobre tecnologia e outras iniciativas da Universidade que complementaram a formação integral do estudante.

A participação da PUCRS, por meio da Rede Nordeste-Sul no PRILEI configurou-se como uma oportunidade estratégica de qualificação da formação inicial docente, em consonância com os princípios de equidade, inclusão e fortalecimento da educação pública que orientam essa política. Inserido em um contexto formativo que valoriza a articulação entre universidade e escola, o programa contribuiu de maneira significativa para o desenvolvimento de competências pedagógicas, reflexivas e profissionais dos licenciandos, ampliando sua compreensão acerca da docência como prática social situada.

Como resultado, dados evasivos mínimos - o que confirmou a missão do PRILEI junto aos cursos de licenciatura, em especial, aos da PUCRS. O grupo graduado no início de 2026 não conseguiu velar a emoção - a manifestação de um esforço recompensado, a gratidão por uma trajetória de investimentos naqueles que não poderiam pagar, de outra forma, uma instituição do nível de uma PUCRS e, especialmente, o orgulho na docência. Esse grupo hoje se releva pela excelência de resultados

em concursos públicos para professor, assim como a presença em cargos de gestão.

No caso de Letras Língua Portuguesa, dois desses alunos se encontram entre os dez mais bem colocados no último concurso para o magistério estadual, região Porto Alegre, bem como alunos egressos do curso de Pedagogia aprovados em concursos públicos de diferentes Municípios da Grande Porto Alegre, bem como alunas que fizeram a seleção e ingressaram no Mestrado em Educação (PPGEdu/PUCRS).

Nesse sentido, esses professores recém-formados já são capazes, como apregoa Dunker, "de pensar outro mundo, outro futuro diferente do futuro que temos agora em nosso presente" (2020, p. 94).

Em síntese, a experiência do PRILEI no âmbito dos cursos de licenciatura evidenciou o papel central de políticas públicas estruturadas na qualificação da formação docente. Ao proporcionar espaços de experimentação, reflexão e construção coletiva, o programa contribuiu para a formação de professores críticos, autônomos e comprometidos com a transformação da realidade educacional. Trata-se, portanto, de uma iniciativa que não apenas fortalece a formação inicial, mas também reafirma a docência como um projeto profissional e social de grande relevância.

REFERÊNCIAS

DUNKER, Christian. **Paixão da ignorância**: a escuta entre Psicanálise e Educação. São Paulo: Contracorrente, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

3 ENTRE MEMÓRIAS, TRAJETÓRIAS E TRANSFORMAÇÕES: O PRILEI NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA UNIVERSIDADE LA SALLE

Isabel Cristina da Silva Azeredo
Eduardo Pereira Machado
Hildegard Susana Jung

O registro desta experiência nasce do desejo de preservar e compartilhar uma trajetória que foi, ao mesmo tempo, institucional e profundamente humana. O Programa Institucional de Fomento e Indução da Inovação da Formação Inicial e Continuada de Professores com ênfase na Educação Integral, PRILEI, constituiu-se como uma política potente de acesso e permanência na educação superior, mas, sobretudo, como um espaço de produção de sentidos, vínculos e transformações. Ao longo de sua implementação na Universidade La Salle, o programa mobilizou diferentes sujeitos, cursos e práticas, configurando-se como uma experiência coletiva que ultrapassa os limites de uma única área de formação.

Este capítulo reúne memórias que emergem da atuação das coordenações dos cursos de Pedagogia e Letras - Português,

cujas trajetórias se entrelaçam no desenvolvimento do PRILEI. Ainda que cada curso tenha vivenciado o programa a partir de suas especificidades, há elementos comuns que atravessam essas experiências, como o compromisso com a formação de professores, a centralidade das relações e o desafio de garantir condições de permanência a estudantes historicamente afastados da universidade. Ao trazer essas vozes, busca-se não apenas registrar fatos, mas evidenciar os sentidos atribuídos ao vivido por aqueles que acompanharam de perto a constituição desse percurso.

Ao assumir a memória como eixo estruturante da escrita, reconhece-se que narrar o PRILEI é também um exercício de interpretação. As experiências aqui apresentadas não se encerram em si mesmas, mas apontam para processos mais amplos de transformação institucional e de ressignificação da formação docente. Nesse contexto, as seções que seguem apresentam os olhares específicos de cada coordenação, iniciando pelo curso de Pedagogia e seguido pelo curso de Letras - Português, sem perder de vista que tais narrativas se constituem como partes de uma mesma história, tecida coletivamente no interior da universidade.

ONDE A FORMAÇÃO ENCONTRA A VIDA: PALAVRA DA COORDENAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA

Escrever sobre a experiência do Programa Institucional de Fomento e Indução da Inovação da Formação Inicial e Continuada de Professores com ênfase na Educação Integral, PRILEI, no curso de Pedagogia da Universidade La Salle, implica assumir

uma posição que transita entre a memória, a análise e o compromisso ético com a formação docente. Trata-se de um exercício que não se limita à descrição de um percurso institucional, mas que busca compreender, à luz de referenciais teóricos consistentes, os sentidos produzidos por sujeitos que vivenciaram a universidade como espaço de transformação.

O ingresso das turmas do PRILEI, no ano de 2022, foi precedido por um dado que revela a potência dessa política pública. Foram registradas 1.409 inscrições para as 160 vagas ofertadas pela Universidade La Salle, das quais 943 concorreram às 80 bolsas destinadas ao curso de Pedagogia. Tal procura evidencia uma demanda social historicamente constituída pela falta de acesso à educação superior, especialmente entre sujeitos que, por razões estruturais, não tiveram oportunidade de ingressar no tempo socialmente esperado. Nesse contexto, o acesso à universidade não pode ser compreendido apenas como ingresso em um curso de graduação, mas como uma possibilidade concreta de ressignificação de trajetórias, como aponta Saviani (2019) ao compreender a educação como prática social historicamente situada.

No curso de Pedagogia, os estudantes do PRILEI foram organizados em três turmas ao longo do percurso formativo. As duas primeiras turmas foram compostas majoritariamente por estudantes vinculados ao programa, o que conferiu a esses grupos uma identidade marcada pelo pertencimento ao PRILEI. A terceira turma apresentou uma configuração mais heterogênea, reunindo estudantes bolsistas e estudantes ingressantes por outras formas de acesso. Ainda assim, todas as turmas mantiveram forte representatividade do programa, o que influenciou direta-

mente as dinâmicas pedagógicas, os modos de participação e o próprio ambiente formativo.

Essas turmas estabeleceram uma relação muito próxima com a coordenação do curso de Pedagogia e com a coordenação institucional do PRILEI. Ambas atuavam também como docentes das turmas, o que favoreceu um acompanhamento contínuo, atento e sensível às trajetórias acadêmicas e pessoais dos estudantes. Essa proximidade materializa a compreensão de Freire (1996) de que a educação se constrói no encontro entre sujeitos, sendo o diálogo, a escuta e o reconhecimento elementos centrais do processo formativo.

Outro aspecto que evidencia o compromisso institucional com o programa foi a participação do reitor da Universidade como docente em componentes curriculares do curso. Esse movimento produziu um efeito simbólico e formativo importante, ao aproximar os estudantes das instâncias institucionais e reforçar que o PRILEI ocupava um lugar central no projeto da universidade.

Os estudantes que ingressaram no curso de Pedagogia pelo PRILEI constituem um grupo diverso, majoritariamente composto por mulheres, muitas delas trabalhadoras da Educação Infantil, sem formação superior, com idades que variam entre jovens ingressantes e adultas com trajetórias interrompidas. Essa diversidade atravessou o cotidiano das turmas e se constituiu como elemento potente de aprendizagem coletiva.

Desde o início, os estudantes demonstraram forte envolvimento com a vida acadêmica. Participaram de espaços de representação, assumindo funções no diretório acadêmico e contribuindo ativamente para a organização estudantil. Criaram,

de forma autônoma, um perfil em rede social para registrar as vivências do PRILEI, compartilhar atividades e dar visibilidade ao cotidiano do curso. Essa iniciativa, construída sem indução institucional, evidencia o protagonismo dos estudantes, aspecto que, conforme discutem Jung e Azeredo (2023), se constitui a partir de mediações que reconhecem o estudante como sujeito ativo do processo formativo.

Esse engajamento também se expressou na participação em eventos, projetos e ações acadêmicas, contribuindo para reavivar as licenciaturas presenciais e fortalecer o cotidiano universitário da Universidade La Salle. "Nossos" estudantes do PRILEI não apenas frequentaram o curso, mas participaram ativamente de sua construção, tensionando práticas e ampliando possibilidades.

Contudo, se o acesso se apresentou como uma conquista significativa, a permanência revelou-se como um desafio complexo. Ao longo do percurso formativo, foi necessária a abertura de editais remanescentes, evidenciando que, apesar do desejo de formação, as condições objetivas de permanência no ensino superior permanecem desiguais. Essa realidade reafirma a compreensão de Saviani (2019) de que a educação deve ser analisada a partir das determinações históricas e sociais que atravessam os sujeitos.

A permanência desses estudantes não pode ser atribuída exclusivamente ao esforço individual. Ela se sustenta em um conjunto de mediações institucionais e relacionais. A escuta, o acolhimento e o reconhecimento das trajetórias individuais assumiram papel central na construção do pertencimento. Como afir-

ma Freire (1996), não há educação sem diálogo, e foi justamente esse diálogo que sustentou a permanência de muitos estudantes.

Os registros produzidos ao longo da pesquisa de doutorado de Azeredo (2025), desenvolvida no interior dessa experiência e sob a orientação da coordenação institucional do PRILEI, evidenciam que os estudantes buscavam na universidade mais do que formação técnica. Buscavam reconhecimento, pertencimento e sentido. A investigação acompanhou de forma próxima as trajetórias acadêmicas dos estudantes, permitindo compreender como suas experiências foram sendo ressignificadas ao longo do curso.

Os estudantes do PRILEI enfrentaram, cotidianamente, a difícil conciliação entre trabalho, estudo e responsabilidades familiares. Muitos chegavam às aulas noturnas após longas jornadas de trabalho, carregando cansaço físico, mas também uma forte disposição para aprender. Situações adversas, como dificuldades financeiras e limitações de acesso a recursos tecnológicos, marcaram este percurso.

De forma mais intensa, as enchentes que atingiram o Rio Grande do Sul em 2024 impactaram profundamente suas trajetórias. Nesse período, a Universidade La Salle tornou-se espaço de acolhimento, transformando-se em abrigo para famílias atingidas, especialmente no município de Canoas, que foi fortemente impactado. Parte dos estudantes do PRILEI também foi diretamente afetada e encontrou na universidade apoio e acolhimento.

Paralelamente, muitos estudantes passaram a atuar como voluntários no abrigo institucional. Organizaram atividades com crianças, realizaram contação de histórias, propuseram

brincadeiras, auxiliaram na rotina do espaço e contribuíram com ações de cuidado. Essa experiência ocorreu no mesmo período em que cursavam o primeiro estágio curricular obrigatório na Educação Infantil.

Diante desse cenário, o estágio assumiu novos contornos, deslocando-se para uma prática educativa situada, marcada pela urgência, pelo cuidado e pela responsabilidade social. A formação, nesse momento, ultrapassou o espaço formal da escola e se constituiu no encontro com o outro em situação de vulnerabilidade, aproximando-se da ideia de práxis discutida por Saviani (2019, 2021). Apesar das dificuldades, esse período também foi de fortalecimento coletivo. Os vínculos entre os estudantes se intensificaram, assim como a relação com os docentes, que atuaram de forma próxima e sensível às necessidades emergentes.

Ao longo do percurso, os estudantes participaram de projetos integradores, atividades de extensão e ações de pesquisa, ampliando suas experiências formativas. Essas vivências contribuíram para a construção de uma identidade docente mais consciente, na qual a docência passou a ser compreendida em sua dimensão ética, política e social, em consonância com a perspectiva freireana de educação como prática de liberdade.

As narrativas dos estudantes, expressas em cartas pedagógicas e momentos coletivos de partilha, evidenciam dimensões centrais da experiência formativa, como a construção de projetos de futuro, a superação de desafios, o reconhecimento da educação como transformação e o fortalecimento do pertencimento institucional. Esses elementos dialogam com os achados

da pesquisa de Azeredo (2025), que identifica a centralidade das relações e do reconhecimento na permanência acadêmica.

A experiência do PRILEI também provocou transformações institucionais. A presença de estudantes com trajetórias diversas exigiu revisões de práticas pedagógicas, ampliação de espaços de escuta e fortalecimento de estratégias de acompanhamento. A articulação entre coordenações dos cursos PRILEI (Pedagogia e Letras), coordenação institucional e diretoria de graduação foi fundamental nesse processo, permitindo respostas mais ágeis e sensíveis às demandas emergentes.

Ao longo desse percurso, a dimensão afetiva da formação revelou-se central. Os vínculos estabelecidos entre estudantes, professores e coordenação foram determinantes para a permanência. O cuidado, a escuta e a proximidade marcaram profundamente essa experiência formativa. Mais do que estratégias institucionais, essas relações se constituíram como sustentação concreta diante das dificuldades enfrentadas pelos estudantes. Em muitos momentos, foi no acolhimento cotidiano, nas conversas e na atenção às trajetórias individuais que se construíram as condições para seguir no curso. Essa dimensão evidencia que a formação docente não se restringe à apropriação de conhecimentos, mas envolve também processos de reconhecimento, pertencimento e construção de sentido.

A Universidade La Salle, ao longo de sua trajetória na formação de professores, encontrou no PRILEI uma oportunidade de reafirmar seu compromisso social. Mais do que formar profissionais, tratou-se de formar sujeitos comprometidos com a transformação social. Ao final do percurso, o diploma assumiu

significados que ultrapassam sua dimensão formal. Para muitos estudantes, trata-se da primeira graduação na família, configurando-se como marco de transformação pessoal e social.

O legado do PRILEI não se encerra na conclusão do curso. Ele se projeta nas práticas desses novos professores, nas escolas em que atuarão e nas comunidades que serão impactadas por sua ação. Assim, ao registrar essas memórias, reafirma-se a convicção de que a formação docente, quando orientada por princípios críticos e humanizadores, pode produzir efeitos que transcendem o espaço acadêmico. Como afirma Freire (1996), ensinar exige esperança.

Escrever este capítulo é, portanto, um gesto de reconhecimento. Reconhecimento das trajetórias, das lutas e das conquistas que constituem essa experiência. Mas também a reafirmação de um compromisso contínuo com a formação de professores, entendida como prática social comprometida com a construção de uma sociedade mais justa.

ONDE A LINGUAGEM ENCONTRA CAMINHOS: PALAVRA DA COORDENAÇÃO DO CURSO DE LETRAS

Dar continuidade às reflexões apresentadas anteriormente, agora a partir do curso de Letras – Português da Universidade La Salle, implica reconhecer que as experiências vividas no âmbito do PRILEI, embora atravessadas por especificidades de cada área, convergem em princípios comuns: o compromisso com a formação docente, a centralidade das relações humanas e a compreensão da educação como prática transformadora. Se, no curso de Pedagogia, a formação se revelou profundamente

ancorada no cuidado, na escuta e na prática educativa situada, no curso de Letras esses mesmos princípios encontraram na linguagem, na literatura e nas artes seus caminhos privilegiados de expressão e construção de sentidos.

O curso de Letras – Português iniciou sua trajetória no PRILEI com a abertura de duas turmas, cuja convivência ao longo de oito semestres revelou-se significativa. Desde o início, a diversidade de idades, gêneros, trajetórias e visões de mundo constituiu não somente um dado da realidade, mas um elemento estruturante do processo formativo. Em sala de aula, essa heterogeneidade se transformou em potência: os estudantes, ao dialogarem entre si, encontraram na linguagem um espaço de reflexão sobre si mesmos, sobre o outro e sobre o papel social que passam a assumir enquanto professores em formação.

Nesse contexto, as discussões desenvolvidas no curso ultrapassaram, de maneira consistente, os limites tradicionalmente atribuídos ao ensino de língua e literatura. Mais do que o domínio de regras gramaticais ou o reconhecimento de escolas literárias, o que se construiu foi um espaço de problematização da linguagem como prática social. Nas salas de aula, os estudantes compartilharam experiências de vida, narraram suas trajetórias, confrontaram visões de mundo e, nesse movimento, foram tecendo sua própria identidade docente. A formação, assim, não se restringiu ao plano técnico, mas se constituiu como um processo de humanização, no qual ensinar e aprender passaram a ser compreendidos como atos implicados com a realidade social.

Essa perspectiva dialoga diretamente com o que já foi evidenciado no percurso do PRILEI: a formação docente se realiza

no encontro entre sujeitos. No curso de Letras, esse encontro foi mediado pela palavra: falada, escrita, encenada, poetizada. A linguagem, nesse sentido, ultrapassou sua condição de objeto de estudo, afirmando-se como instrumento de transformação, meio pelo qual os estudantes puderam elaborar suas experiências e ressignificar suas trajetórias.

Ao longo dos quatro anos de curso, essa relação com a linguagem se expandiu para além da sala de aula, articulando-se com diferentes práticas culturais e artísticas. Momentos como os saraus e o evento LiterArtes configuraram-se como experiências formativas de grande relevância. Nesses espaços, a palavra ganhou corpo, voz e presença, permitindo que os estudantes experimentassem a literatura e a arte para além de objetos de análise, como práticas vivas, capazes de ampliar horizontes e produzir encontros.

A dimensão artística, aliás, constituiu-se como um eixo marcante dessa trajetória. Ao longo dos quatro anos do curso, os estudantes participaram da produção de três coletâneas de contos, organizadas pelos professores do curso de Letras. Essas produções evidenciam o desenvolvimento de competências linguísticas e literárias e, sobretudo, revelam a emergência de vozes autorais, de sujeitos que passam a se reconhecer como produtores de cultura. Escrever, nesse contexto, foi também um ato de afirmação, um gesto de pertencimento ao universo da linguagem.

No entanto, assim como no curso de Pedagogia, a trajetória dos estudantes de Letras no PRILEI foi atravessada por desafios significativos. Entre eles, destaca-se o impacto das enchentes que atingiram o Rio Grande do Sul em 2024. Muitos de

nossos estudantes foram diretamente afetados por esse evento, enfrentando perdas materiais, deslocamentos e situações de vulnerabilidade. Esse contexto trouxe à tona, mais uma vez, a complexidade das condições de permanência no ensino superior.

Ainda assim, é preciso destacar que, apesar das adversidades, esses estudantes conseguiram trilhar esse caminho formativo. Não se trata de romantizar as dificuldades, mas de reconhecer a força coletiva que se construiu ao longo do percurso. O apoio institucional, a proximidade entre docentes e discentes e os vínculos estabelecidos entre os próprios estudantes foram fundamentais para sustentar essa caminhada. Assim como evidenciado anteriormente, a permanência não se deu de forma individual, mas como resultado de uma rede de relações que acolheu, escutou e sustentou.

Nesse sentido, a experiência do curso de Letras reafirma a importância da dimensão relacional da formação. Foi no cotidiano, nas conversas antes e depois das aulas, nos momentos de partilha e nas experiências coletivas que muitos estudantes encontraram as condições para seguir. A linguagem, mais uma vez, esteve no centro desse processo: muito além de conteúdo, como prática de encontro e de cuidado.

Do ponto de vista da coordenação do curso, acompanhar essa trajetória foi, sem dúvida, uma experiência significativa. Há, nesse percurso, uma dimensão pessoal que se entrelaça com a institucional. A possibilidade de acompanhar os estudantes inicialmente como professor em sala de aula e, posteriormente, no último ano, como coordenador do curso, permitiu uma compreensão ampliada de suas trajetórias, desafios e conquis-

tas. Trata-se de um olhar que se constrói na proximidade, no acompanhamento contínuo e no compromisso com a formação desses sujeitos.

É fundamental também reconhecer o papel desempenhado pela professora Lúcia Rosa, responsável pela coordenação do curso nos três primeiros anos do projeto. Sua atuação foi essencial para a consolidação do percurso formativo, garantindo organização, sensibilidade e compromisso com os princípios que orientam o PRILEI. A continuidade do trabalho, no último ano, se deu a partir dessa base já estruturada, o que evidencia o caráter coletivo e processual dessa experiência.

Ao articular todas essas dimensões – a diversidade dos sujeitos, a centralidade da linguagem, a presença da arte, os desafios enfrentados e os vínculos construídos –, o título que abre este capítulo ganha ainda mais sentido: *Onde a Linguagem Encontra Caminhos*. No curso de Letras, a linguagem não foi apenas conteúdo, mas caminho. Caminho para o encontro com o outro, para a compreensão da realidade, para a construção de si enquanto professor. Caminho que se fez, muitas vezes, em meio a dificuldades, mas que nunca deixou de apontar possibilidades.

Encerrar este texto implica, portanto, retomar a ideia de que a formação docente, quando atravessada por experiências significativas, produz efeitos que ultrapassam o espaço acadêmico. Os estudantes que concluíram sua trajetória no curso de Letras não levam consigo somente um diploma, mas uma história construída coletivamente, marcada pela resistência, pela criação e pela transformação.

Nesse sentido, é possível recorrer a uma reflexão de Antonio Candido, ao afirmar que a literatura "humaniza em sentido profundo, porque nos faz viver". Parafraseando-o, poderíamos dizer que a linguagem, em suas múltiplas formas, humaniza porque nos permite compreender, narrar e transformar o mundo que habitamos. Foi exatamente isso que se construiu ao longo desses quatro anos: um percurso no qual a linguagem encontrou caminhos – e, ao percorrê-los, formou professores que compreendem seu papel não como quem indica caminhos prontos, mas como quem caminha junto, abrindo possibilidades para que outros também se constituam.

REFERÊNCIAS

AZEREDO, Isabel Cristina da Silva; JUNG, Hildegard Susana. O protagonismo no processo de aprendizagem: percepções de estudantes. **Revista Internacional de Pesquisa em Didática das Ciências e Matemática**, p. e023018-e023018, 2023. Disponível em: https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/revin/article/view/1496. Acesso em: 27 abr. 2026.

AZEREDO, Isabel Cristina da Silva. **Trajetórias formativas dos futuros pedagogos:** (des)articulações entre as expectativas discentes e as práticas educativas. 2025. 220 f. Tese (doutorado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2025. Disponível em: http://hdl.handle.net/11690/4462. Acesso em: 27 de abril de 2026.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. **Revista Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 24, n. 9, p. 803-809, set. 1972. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/remate/article/download/8635992/3701/ Acesso em: 27 de abril de 2026.

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

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano**: novas aproximações. Autores Associados, 2019.

PARTE III

ARTIGOS E RELATOS DE EXPERIÊNCIAS DO PRILEI – PRÁTICAS DE SALA DE AULA

UFAL - PRILEI

4 ONDE ESTÁ A MATEMÁTICA: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA NO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS PORTUGUÊS

Amauri da Silva Barros
Lucineide Maria de Souza
Aluísio Noberto dos Santos
Fabia Pereira da Silva
Jérsica Florindo de Araújo Barros
Márcia Valéria Oliveira Gonçalves
Rogério Brilhante Gonçalves

INTRODUÇÃO

O letramento matemático configura-se como um dos principais desafios do sistema educacional brasileiro, assim como ocorre na Língua Portuguesa e em outras áreas do conhecimento. Nesse contexto, torna-se fundamental formar estudantes com senso crítico, pensamento científico e capacidade de resolver problemas do cotidiano. É por meio desse processo que se contribui para a formação de cidadãos e cidadãs intelectualmente autônomos, capazes de tomar decisões mais assertivas diante dos desafios da vida. Com o objetivo de promover a interdisci-

plinaridade, propomos a colaboração entre diferentes áreas do conhecimento, especialmente entre Letras e Matemática.

Uma vez que "a palavra está presente em todos os atos de compreensão e em todos os atos de interpretação" (Bakhtin, 1999, p.38), ou seja, em diversos momentos estamos inseridos em situações cotidianas que envolvem a linguagem, a matemática, a interação entre a oralidade, a argumentação e investigação. Sendo assim, conceitos de matemática e estatística permeiam a vida porque estamos inseridos em um universo de múltiplas linguagens e, a partir desse pressuposto, propusemos a questão: como inserir noções básicas de matemática e estatística" no projeto pedagógico do curso de licenciatura em Letras/ Português para além de cumprir um requisito legal de uma resolução?

A resposta para a pergunta acima está nesse relato de experiência aqui narrado, ocorrido na disciplina "Noções básicas de matemática e estatística", com carga horária de54 horas, ministrada no primeiro período para estudantes do curso de Letras/Português, licenciatura, do *Programa Institucional de Fomento e Indução da Inovação da Formação Inicial Continuada de Professores e Diretores Escolares* – PRIL, cujo nome foi reformulado recentemente e rebatizado por Prilei, do Campus do Sertão/Ufal, com sede na cidade de Delmiro Gouveia/AL. O programa é formando pela Rede híbrida Nordeste-Sul composta por três Instituições de Ensino Superior (IES), Universidade Federal de Alagoas (Ufal), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) e Universidade de La Salle (Unilasalle), sob a liderança da Ufal.

O relato aqui trazido respalda-se, metodologicamente, nos princípios da pesquisa qualitativa, caracterizando-se como uma pesquisa-ação. Incorporamos ao currículo do curso temáticas contemporâneas de grande relevância para o processo de formação de professores, visando a uma formação mais ampla do ser humano. A disciplina "Noções Básicas de Matemática e Estatística" integra o Núcleo de Estudos de Formação Geral e propõe o estudo da importância e aplicação da matemática, bem como de conceitos estatísticos descritivos e inferenciais básicos, na análise de situações e problemas da realidade educacional brasileira, compreendendo a matemática e a estatística como instrumento de pesquisa educacional.

No decorrer da disciplina, os estudantes puderam perceber que muitos problemas do cotidiano podem ser resolvidos usando-se ferramentas básicas de matemática, estatística e uma boa interpretação textual. Foi exatamente isso que fizemos ao trabalhar aplicações de matemática básica, resolvendo problemas que estão presentes nas Ciências Agrárias, Engenharias, Ciências Exatas e da Terra, Ciências da Saúde e Biológicas, Ciências Sociais e Aplicadas, etc. A título de exemplo, uma das atividades que despertou grande interesse da turma de Letras/Português foi o trabalho intitulado "Matemática e Culinária", no qual conceitos básicos de matemática e interpretação textual foram utilizados para desenvolver, com eficiência, uma receita de bolo. Além de utilizar a conversão de várias medidas regionais pouco conhecidas em medidas oficiais (sistema internacional de medidas), para o uso adequado dos ingredientes, essa

ação facilitou a interpretação textual e foi fundamental para o sucesso da receita.

O perfil da turma era composto por alunos que já exerciam diferentes funções, como agentes administrativos, motoristas, merendeiras, agricultores, boleiras e agentes de serviços gerais, os quais demandavam uma formação específica para contribuir de forma mais qualificada com as ações administrativas e pedagógicas da escola e de seus ambientes de atuação. Diante desse perfil, o curso desenvolveu atividades pedagógicas integradas aos componentes curriculares, proporcionando a construção de situações observáveis em espaços formais e não-formais, como, por exemplo, simulações de atividades praticadas no dia a dia (produção de um bolo, demarcação de áreas para o cultivo de lavouras, as pegadinhas do comércio, entre outras).

O objetivo da disciplina foi evidenciar a presença da matemática em diversas situações do cotidiano, especialmente a necessidade de compreender e resolver problemas elementares do mundo real. Em um primeiro momento apresentamos um conjunto de problemas motivadores e, na sequência, orientamos fontes de pesquisa para aprofundamento sobre as diversas temáticas abordadas. Os conteúdos de matemática e estatística surgiram naturalmente como ferramentas para resolver os problemas. De certa forma, fizemos uso da metodologia sala de aula invertida, pois, nos encontros presencias, definimos claramente os objetivos de aprendizagem e planejamos o retorno com atividades para apresentação e com discussão em grupo. Diversos outros trabalhos também despertaram o interesse da turma por abordarem problemas reais e de interesse da comunidade.

A avaliação na disciplina foi bastante ampla e flexível, contemplando diferentes possibilidades de atividades, como pesquisas orientadas, elaboração e apresentação de trabalhos em grupo e resolução de listas com problemas. Não utilizamos as provas e testes tradicionais para mensurar o desempenho dos estudantes por meio de notas ou conceitos, uma vez que essa alternativa até se contrapõe, em certa medida, ao uso das metodologias ativas. A aprendizagem colaborativa esteve presente durante todo período, e os resultados obtidos foram bastante satisfatórios.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Foi a partir dos multiletramentos, no contexto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que propusemos a criação da disciplina "Noções Básicas de Matemática e Estatística" no curso de Letras. Uma das competências gerais da BNCC é argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, a fim de formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões coletivas. Tal competência evidencia a necessidade de ampliar as práticas de letramento para além da linguagem verbal, incorporando também o letramento matemático e estatístico.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) preconiza, para o Ensino Básico, a construção de uma visão integrada da Matemática, aplicada à realidade e aos diversos contextos vivenciados pelos estudantes, incluindo os impactos das tecnologias, as demandas do mercado de trabalho e as questões sociais (Brasil, 2018, p. 528). Nessa perspectiva, o ensino da Matemática deve ultrapassar a abordagem meramente procedimental,

favorecendo a compreensão de fenômenos e a tomada de decisões fundamentadas.

Nas atividades desenvolvidas na turma de Letras/Português utilizamos algumas metodologias ativas conforme proposto por Moran (2017), nas quais o aprendiz ocupa o centro do processo de ensino e aprendizagem, sendo envolvido em atividades de descoberta, investigação e resolução de problemas. Essas metodologias favorecem o desenvolvimento da autonomia, da criticidade e da capacidade de mobilizar conhecimentos em diferentes contextos.

A metodologia de Sala de Aula Invertida, a qual promove uma mudança na forma tradicional de ensinar, foi a mais utilizada nessa experiência, pois o conteúdo passa a ser estudado previamente e as atividades (seminários, resolução de problemas, debates, entre outras) são realizadas em sala de aula. Com isso, o estudante deixa de assumir uma postura passiva e passa a protagonizar o seu processo de aprendizagem. Essa abordagem dialoga diretamente com a perspectiva da aprendizagem significativa, adotada pela BNCC como uma de suas diretrizes, ao considerar que o aprendizado ocorre quando o aluno consegue relacionar novas informações com seus conhecimentos prévios

Nesse sentido, a aprendizagem significativa, segundo Moreira (2006) caracteriza-se pela interação entre conhecimentos prévios e novos conhecimentos. Nesse processo, os novos saberes adquirem significado para o sujeito, ao passo que os conhecimentos prévios se reorganizam, ganhando novos sentidos e maior estabilidade cognitiva. Tal perspectiva reforça a importância de práticas pedagógicas que valorizem o reper-

tório dos estudantes e promovam conexões com situações concretas do cotidiano.

A BNCC incorpora essa concepção ao orientar para a necessidade de uma formação ampla, contextualizada e voltada para à resolução de problemas reais. Dessa forma, evidencia-se a importância de integrar diferentes áreas do conhecimento, promovendo uma abordagem interdisciplinar que dialogue com as demandas contemporâneas da sociedade.

O estudante do curso de Letras configura-se como consumidor e produtor de textos que envolvem dados, informações e análises como relatórios e pesquisas. Assim, torna-se necessário o domínio de noções básicas de matemática e estatística, uma vez que "[...] o letramento estatístico precisa ser acrescentado ao leque de habilidades do cidadão" (Cazorla, 2010). Essa ampliação do conceito de letramento contribui para a formação de profissionais mais críticos e aptos a interpretar informações em diferentes formatos.

Os cursos do Prilei estão estruturados conforme o que estabelece a Resolução CNE/CP nº 02, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Nesse contexto, no âmbito do ensino, a organização curricular busca adequar as atividades às três dimensões destacadas na diretriz 02/2019 conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional —, ao mesmo tempo em que se destaca pelo forte caráter interdisciplinar, evidencia-

do nas práticas pedagógicas com uso de metodologias ativas que valorizam ações formativas inovadoras.

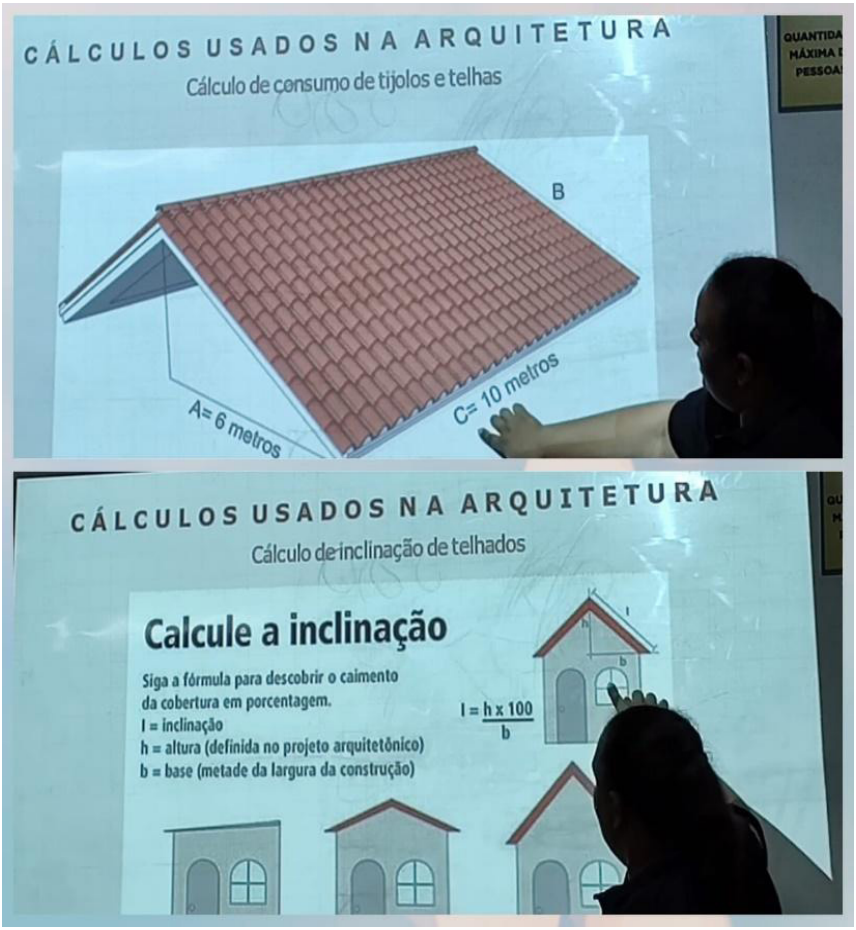
Dessa forma, a inserção da disciplina "Noções básicas de Matemática e Estatística" no curso de Letras alinha-se às diretrizes nacionais a às demandas contemporâneas de formação docente, contribuindo para o desenvolvimento de competências essenciais à atuação crítica e reflexiva no contexto educacional.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os resultados obtidos nessa experiência foram surpreendentes e inspiradores para novos desafios, especialmente por se tratar de uma turma de licenciatura em Letras/Português, composta por estudantes fora da faixa etária considerada regular e com expressivas defasagens de aprendizagem. Os discentes são oriundos de diferentes municípios do sertão alagoano, em sua maioria da zona rural. Nesse sentido, o principal impacto da formação ofertada a esse público relaciona-se à melhoria da qualidade do ensino na rede pública, uma vez que grande parte desses estudantes já atua como professores.

Quanto ao perfil escolar e acadêmico, muitos estavam afastados dos estudos há bastante tempo, o que exigiu a consideração das particularidades e da realidade de cada estudante. A ausência de pré-requisitos, especialmente no que se refere a conceitos básicos de matemática e estatística, constituiu o principal desafio para o desenvolvimento da disciplina, uma vez que os estudantes apresentavam dificuldades significativas na leitura e interpretação de informações.

Figura 1 - Estudantes em aula no curso de Letras/Português



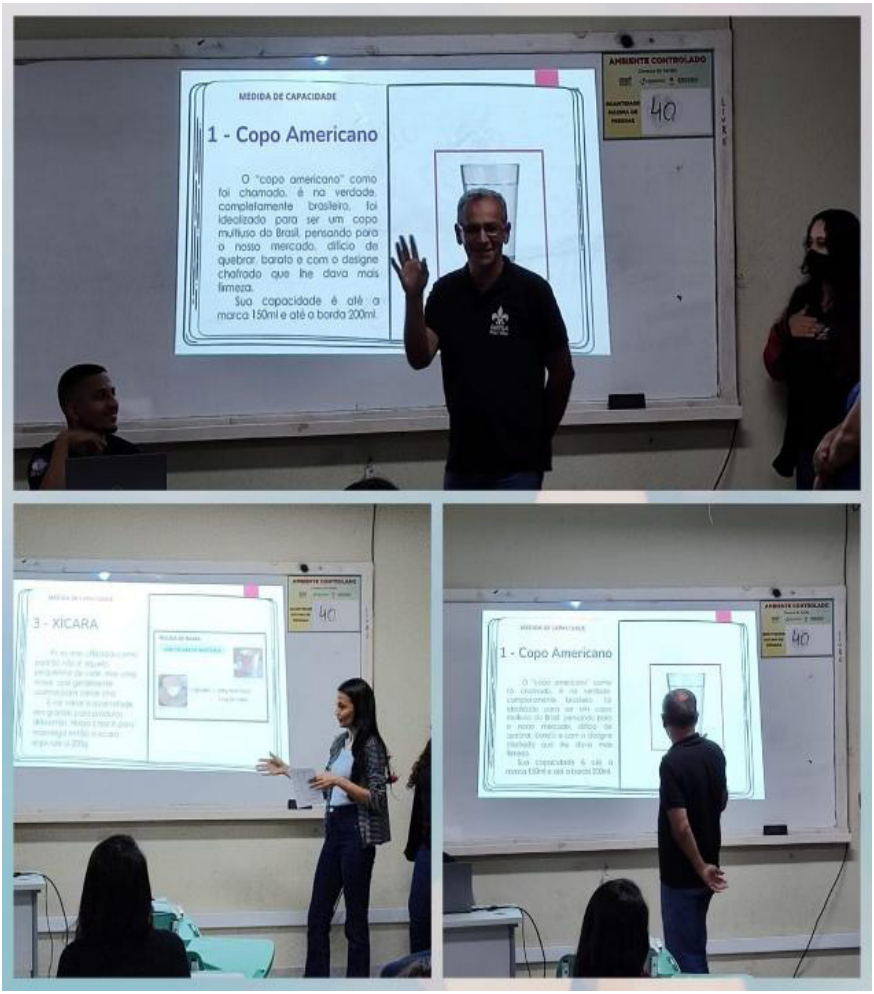
Fonte: Autores (2026).

A disciplina *Noções Básicas de Matemática e Estatística* foi desenvolvida na modalidade híbrida, com 60% das atividades presenciais e 40% não presenciais, contemplando atividades síncronas e assíncronas no Moodle e em outros ambientes vir-

tuais. Nos primeiros encontros presenciais, foram apresentados problemas motivadores e algumas ferramentas conceituais necessárias à sua resolução. Em seguida, foram propostos temas para pesquisa e organização de trabalhos em grupo, relacionados a situações do cotidiano que exigem maior desenvoltura dos estudantes do ensino superior. Os temas selecionados para pesquisa, elaboração de trabalhos em grupo e apresentação foram os seguintes:

- A matemática na culinária (uso prático de uma receita de bolo)
- A matemática na construção civil (inclinação adequada de um telhado)
- A matemática e as pegadinhas do comércio (promoções ilusórias, black fried, etc)
- A matemática nos jogos e problemas de contagem (tabelas de campeonato, apostas, etc)
- A matemática na agricultura – (exemplos práticos de perímetros, áreas e volumes)
- A matemática na música (notas musicais e frações)
- A matemática nas eleições (pesquisas eleitorais e levantamentos estatísticos)
- A matemática na saúde (leitura de exames médicos, imc, etc)

Figura 2 - Estudantes em aula no curso de Letras/Português



Fonte: Autores (2026).

Como culminância da disciplina, os estudantes realizaram apresentações em grupo, nas quais sintetizaram discussões

acerca da importância da matemática e da estatística para a compreensão das transformações sociais.

Os resultados dessas atividades foram bastante satisfatórios, evidenciando a proatividade e o engajamento da turma com os temas propostos. As dificuldades iniciais relacionadas à falta de pré-requisitos foram sendo superadas ao longo do processo, impulsionadas pela motivação e disciplina dos estudantes.

As metodologias ativas possibilitaram um trabalho mais dinâmico e atrativo, favorecendo uma postura mais proativa e independente dos estudantes, que passaram a assumir um papel de maior protagonismo no processo de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, a avaliação da disciplina foi conduzida de forma flexível ao longo do semestre, valorizando a criatividade, o pensamento crítico e outras habilidades desenvolvidas pela turma, indo além da simples verificação de conteúdo.

Dessa forma, a avaliação assumiu um caráter amplo e democrático, contemplando não apenas instrumentos tradicionais como provas e testes, mas também a qualidade das pesquisas, a organização e apresentação dos trabalhos, a oralidade, a argumentação, bem como a desenvoltura e a segurança demonstradas nos debates.

CONSIDERAÇÕES

Ao final da disciplina, os estudantes apresentaram avanços significativos na interpretação e na avaliação crítica de informações estatísticas, evidenciando maior capacidade de argumentação diante de dados e fenômenos em diferentes contextos.

Também passaram a emitir opiniões e formular considerações com maior embasamento, a partir de análises fundamentadas em dados interpretados de forma crítica.

As avaliações contínuas e diversificadas permitiram constatar um processo consistente de apropriação dos dados, bem como a compreensão de conceitos básicos de matemática e estatística, além do desenvolvimento de habilidades relacionadas à interpretação e à construção de representações gráficas, sempre com participação ativa dos estudantes ao longo de todo o processo.

Observou-se, assim, uma contribuição relevante para o letramento estatístico e matemático, favorecendo a formação de sujeitos mais críticos diante das informações.

REFERÊNCIAS

ALAGOAS. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras – Português (Edital 66/2021 SEB/MEC)**. Delmiro Gouveia: Ufal/Sertão, 2021. Disponível em: file:///C:/Users/alago/Downloads/PPC%20Letras%20PRIL%202022%20-%20Formatado%20V2%20(1).pdf. Acesso em: maio 2026.

BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2017.

BAKHTIN, M. M. (VOLOCHINOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Michel Lahud *et al.* 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

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

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: CNE, 2019.

CAZORLA, Irene Mauricio; SANTANA, Eurivalda Ribeiro dos Santos. **Do tratamento da informação ao letramento estatístico**. Itabuna: Via Litterarum, 2010.

LUCKESI, Carlos Cipriano. **O ato pedagógico**: planejar, executar, avaliar. São Paulo: Cortez, 2023.

MOREIRA, Marco Antônio. **A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação na sala de aula**. Brasília: Editora da UnB, 2006.

5 EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRÁTICAS LÚDICAS E AFETIVAS COM RESÍDUOS SÓLIDOS À LUZ DE FREIRE E WALLON

Ana Paula Solino
Renalda de Souza Vieira
Rodrigo Pereira

INTRODUÇÃO

Este capítulo tem como objetivo apresentar um breve relato de experiência resultante das vivências proporcionadas pelo Estágio Supervisionado II- Docência em Educação Infantil, componente curricular obrigatório do curso de Licenciatura em Pedagogia – PRILEI (Programa Institucional de Fomento e Indução da Formação Inicial e Continuada de Professores com Ênfase na Educação Integral), da Universidade Federal de Alagoas (Ufal), Campus do Sertão. A realização do estágio está em conformidade com a Lei nº 11.788, de 25 de dezembro de 2008, bem como com as diretrizes estabelecidas no Projeto Político-Pedagógico (PPC) do curso de Pedagogia – PRILEI, regulamentado pelo Edital nº 66/2021 SEB/MEC.

O Estágio Supervisionado II – Docência na Educação Infantil compreende uma carga horária total de 160 horas, sendo 40 horas destinadas à orientação e 120 horas às atividades de campo. Esse período constitui-se como espaço formativo essencial para a consolidação dos conhecimentos acadêmicos e para o desenvolvimento de competências profissionais, por meio da vivência de práticas pedagógicas e do enfrentamento de desafios reais do cotidiano escolar. Tal experiência favorece a aproximação com a realidade educacional, estimula a reflexão crítica sobre o fazer docente e contribui para a compreensão do papel social do professor, além de promover o desenvolvimento da autonomia, da responsabilidade e da postura ética, aspectos fundamentais à formação docente (Oliveira Júnior; Moura e Martins, 2025).

A experiência desenvolvida teve como foco a compreensão das dinâmicas da sala de referência, bem como a análise das práticas educativas na Educação Infantil, com ênfase na Educação Ambiental abordada de forma lúdica e sustentável. O estágio foi realizado na Escola Municipal de Educação Básica José Correia dos Santos, localizada no povoado Sinimbu, no município de Delmiro Gouveia, Alagoas.

Durante o período de observação na escola-campo, identificou-se que, apesar da existência de coletores seletivos no espaço escolar, as crianças realizavam o descarte de resíduos sólidos de maneira inadequada, utilizando as lixeiras de forma aleatória ou, em alguns casos, descartando resíduos no pátio e na sala de referência. Diante desse cenário, emergiu a proposta de reaproveitamento de materiais descartados para a confecção de brinquedos, considerando que o brincar constitui uma atividade

essencial ao desenvolvimento infantil, por estimular a imaginação, a exploração e a criatividade (Alagoas, 2019).

Essa proposta buscou, simultaneamente, contribuir para a redução dos impactos ambientais e promover aprendizagens significativas, articulando ludicidade, criatividade, afetividade e bem-estar. Além disso, reconhece-se o potencial de ampliação dessas aprendizagens para o contexto familiar, tendo em vista que, embora a comunidade conte com coleta regular de resíduos, ainda são recorrentes práticas como a queima ou o descarte inadequado de lixo em áreas próximas à escola. Nesse sentido, dialoga-se com Freire (2024), ao compreender que o processo educativo deve se constituir como prática dialógica, construída a partir da realidade dos sujeitos.

Assim, a proposta de trabalhar a Educação Ambiental na Educação Infantil, articulando afetividade e reutilização criativa de resíduos sólidos na construção de brinquedos, emerge da necessidade de promover práticas pedagógicas sustentáveis, sensíveis e contextualizadas para as infâncias. Parte-se da compreensão de que a escola é um espaço privilegiado para a formação de sujeitos críticos, conscientes e comprometidos com o meio em que vivem. Desse modo, este capítulo, fruto de um trabalho de conclusão de curso da primeira autora, tem como objetivo apresentar uma experiência educativa vivenciada no contexto do estágio supervisionado com a elaboração e desenvolvimento de atividades didático-pedagógicas sobre Meio Ambiente, voltadas para a Educação Infantil.

A experiência fundamenta-se nos referenciais teóricos de Paulo Freire, especialmente em sua concepção de educação

dialógica e emancipadora, e de Henri Wallon (1968), que destaca a centralidade da afetividade no desenvolvimento infantil, compreendendo a criança como um ser social que se constitui nas interações com o meio e com o outro. Nessa perspectiva, o processo educativo é entendido como uma construção relacional, que integra dimensões cognitivas, emocionais e sociais.

DIALOGICIDADE E AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA PENSAR A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

A Educação Infantil constitui um espaço privilegiado para o desenvolvimento integral da criança, possibilitando a articulação entre dimensões afetivas, sociais, cognitivas e éticas. Nessa perspectiva, o Referencial Curricular de Alagoas (ReCAL) reconhece a criança como sujeito de linguagem, considerando suas singularidades e a capacidade de atribuir sentido às experiências por meio de diferentes formas de expressão, contribuindo para seu desenvolvimento em múltiplos aspectos (afetivos, psicológicos, cognitivos, motores e sociais) (Alagoas, 2019).

No âmbito da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), destaca-se a relevância do trabalho com questões ambientais desde a Educação Infantil, contemplado em diferentes habilidades e, de modo mais evidente, no Campo de Experiências "Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações". Esse campo enfatiza a importância de a criança interagir com o meio ambiente e com fenômenos naturais e artificiais, demonstrando curiosidade e atitudes de cuidado (Brasil, 2018). Além disso, a BNCC (Brasil, 2018) evidencia a necessidade de garantir uma transição equilibrada entre a Educação Infantil e o Ensino Fun-

damental, assegurando a continuidade das aprendizagens relacionadas à compreensão e à preservação do meio ambiente.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) reforçam que as práticas pedagógicas devem ter como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, assegurando experiências que promovam o cuidado, a preservação ambiental e o conhecimento da biodiversidade, bem como o uso consciente dos recursos naturais (Brasil, 2010). Nesse contexto, a infância configura-se como etapa fundamental para a construção de valores, atitudes e percepções acerca do mundo, sendo o trabalho com temáticas ambientais um meio importante para o desenvolvimento da sensibilidade, da empatia e da responsabilidade socioambiental.

Ao propor o trabalho com resíduos sólidos por meio da confecção de brinquedos e atividades lúdicas, o docente promove experiências que desenvolvem a consciência ambiental, a criatividade e o pertencimento, associando saberes científicos e humanos. Essa proposta se apoia em concepções teóricas que valorizam a afetividade, o diálogo e o cuidado, como defendem Paulo Freire, Henri Wallon e Edgar Morin.

Para Paulo Freire (2021), educar é um ato político e amoroso, sendo necessário o respeito à autonomia do educando. Em Pedagogia da Autonomia, ele afirma que:

> Pensar certo, e saber que ensinar não é transferir conhecimento é fundamentalmente pensar certo, é uma postura exigente, difícil, às vezes penosa, que temos de assumir diante dos outros e com os outros, em face do mundo e dos fatos, ante nós mesmos. [...]. (Freire, 2021, p. 48-49).

O papel do professor, portanto, é mediar e criar condições para a investigação e o diálogo. "[...] O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele" (Freire, 2021, p. 111). A confecção de brinquedos com materiais recicláveis exemplifica essa prática, pois convida as crianças a refletirem e discutirem sobre o meio ambiente, transformando o "lixo" em conhecimento e criatividade. Na obra Pedagogia do Oprimido, Freire (2024) expande essa visão ao compreender a educação como prática de liberdade, tendo o diálogo como caminho para a emancipação.

Nesse sentido, o diálogo constitui elemento central da prática educativa, possibilitando a construção coletiva do conhecimento e a formação de sujeitos autônomos e conscientes. Ao envolver as crianças em atividades de reutilização de materiais, o professor promove espaços de escuta, reflexão e problematização da realidade, transformando práticas cotidianas em oportunidades educativas.

Complementarmente, a perspectiva de Wallon (1968) enfatiza a indissociabilidade entre emoção, movimento e cognição no desenvolvimento infantil. A participação das crianças em atividades de construção de brinquedos mobiliza dimensões afetivas e corporais, favorecendo interações significativas e o estabelecimento de vínculos que potencializam a aprendizagem. Para o autor, "as emoções consistem essencialmente em sistemas de atitudes que correspondem, cada uma, a uma determinada espécie de situação. [...]" (Wallon, 1968, p. 148), sendo essencial

que a escola reconheça as interações e as expressões afetivas como parte do aprender.

A criança ao envolver-se na construção de brinquedos com materiais recicláveis, coordena gestos, mobiliza emoções, elabora ideias e vivencia interações significativas, onde o professor ao acolher essas manifestações, estabelece vínculos afetivos, tornando o aprendizado mais intenso e prazeroso. A afetividade e a corporeidade, por sua vez, são dimensões centrais na teoria de Henri Wallon (1968), que percebe o desenvolvimento infantil como um processo integrado entre movimento, emoção e cognição.

A dimensão ambiental, por sua vez, é aprofundada a partir da perspectiva da complexidade proposta por Morin (2001), que enfatiza a interdependência entre os seres humanos e o planeta. A educação ambiental na infância deve, portanto, promover uma compreensão integrada da condição humana, articulando aspectos cognitivos, afetivos e éticos, e fortalecendo valores como solidariedade, cooperação e pertencimento. Nessa direção, a Educação Ambiental ultrapassa o contato superficial com a natureza, assumindo um caráter interdisciplinar e formativo (Rodrigues e Saheb, 2018).

Na Educação Infantil, isso se traduz em experiências que estimulam a ética, a solidariedade, o cuidado e a cooperação, vistos como valores fundamentais para a formação cidadã. Como afirma Morin, “Conhecer o ser humano, é antes de tudo, situá-lo no universo, e não separá-lo dele. [...]” (Morin, 2011, p. 43). Para Rodrigues e Saheb (2018, p. 580) “entende-se, então, que a Educação Ambiental na Educação Infantil contribui para a constitui-

ção da condição humana do indivíduo, sendo preciso pensá-lo em sua globalidade e, além disso, contribuir para que se sinta parte da sociedade". Elas também destacam que:

> Esse contato é de extrema importância, por estimular a criação de vínculo da criança com o meio natural. É preciso ensiná-las a cuidar da Terra, a gostar do meio em que vivem, a contribuir para que desenvolvam o sentimento de pertencimento, pois essas ações contribuirão para atitudes futuras relacionadas em elas mesmas e com quem convivem. [...] (Rodrigues e Saheb, 2018, p. 581).

Além disso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (Brasil, 2012), reforça o cuidado como princípio essencial da existência humana e da educação, em respeito à vida. No seu Art. 5º (Brasil, 2012, p. 2) diz que: "a Educação Ambiental não é atividade neutra, pois envolve valores, interesse, visões de mundo e, desse modo, deve assumir na prática educativa, de forma articulada e interdependente, as suas dimensões políticas e pedagógicas". Nesse sentido, o trabalho com resíduos sólidos pode estimular nas crianças o cuidado com o meio ambiente e com as pessoas, de modo a favorecer o desenvolvimento de atitudes sustentáveis e éticas desde a primeira infância. Em outras palavras, proporcionar práticas lúdicas que envolva a temática do meio ambiente, a partir da confecção de brinquedos com resíduos sólidos torna-se um ato pedagógico de amor e sustentabilidade, um caminho para ensinar às crianças que é possível aprender cuidando do planeta e transformando o cotidiano com criatividade e consciência.

ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa se caracteriza como qualitativa, do tipo relato de experiência, sendo um recorte do trabalho de conclusão de curso da primeira autora. A experiência aqui analisada ocorreu no âmbito do Estágio Supervisionado em Educação Infantil do Curso de Pedagogia – PRILEI, Ufal/Campus do Sertão. O estágio foi realizado entre os dias 10 de março a 30 de abril de 2025, na Escola Municipal de Educação Básica José Correia dos Santos, localizada no povoado Sinimbu, na Cidade de Delmiro Gouveia – AL. De acordo com Pimenta e Lima (2005/2006) o estágio é entendido como espaço de práxis, no qual teoria e prática se articulam em um movimento contínuo de reflexão e ação. Sob essa ótica, a proposta pedagógica com resíduos sólidos configura-se como prática investigativa, que emerge da realidade e se transforma em ação crítica e criativa, contribuindo para o desenvolvimento profissional do educador e para a ressignificação das práticas pedagógicas.

Com uma professora titular e sem professora auxiliar, a turma de Educação Infantil (Jardim 1) observada nesse estudo, contava com 27 crianças de 04 anos a 05 anos, entre elas, da própria comunidade, das comunidades vizinhas e assentamentos, com ritmos variados de aprendizagem. Nesse contexto, faz-se necessário reconhecer, como defende Freire (2021), que entre os estudantes não deve haver comparações quanto aos saberes, mas aprovação por suas distintas formas de saber. Cada uma traz consigo seus saberes e curiosidades, para serem compartilhadas em diversas formas de interação e expressão.

A Sala de Referência é um ambiente acolhedor, climatizado e organizado para estimular a criatividade, a autonomia e a interação das crianças. Ao entrar, percebe-se um espaço alegre e convidativo, com paredes decoradas com cartazes educativos (alfabeto, números e quantidades, chamadinha, aniversariantes do dia, quantos somos, como está o tempo, calendário, combinados, rotina da turma e cantinho da leitura), produções das próprias crianças e elementos visuais que remetem ao universo infantil, como animais e formas geométricas. Há pouco espaço para as brincadeiras, mesas e cadeiras em tamanho inadequado, pois no segundo horário funciona o 7º ano, mas a professora todos nos dias organiza a sala de forma que favoreça o trabalho em grupo e as interações sociais.

Durante o estágio, foram realizadas observações, coparticipações e regência, culminando na elaboração e implementação de uma sequência didática com foco em práticas sustentáveis e criativas com resíduos sólidos, as quais serão detalhadas na seção a seguir.

SOBRE O PROJETO DE ESTÁGIO

A proposta denominada “Confeccionando diversão com resíduos sólidos: educação ambiental, afetividade e bem-estar”, desenvolvida no contexto do Estágio Supervisionado em Educação Infantil – PRILEI/Ufal, tomou como referência alguns princípios freireanos e wallonianos de valorização da experiência, da participação e da construção coletiva do conhecimento. Os objetivos do projeto foram: desenvolver habilidades socioemocionais e cognitivas por meio de atividades manuais e lúdicas

com resíduos sólidos, sensibilizar as crianças quanto aos cuidados com meio ambiente, e promover o bem-estar infantil em um ambiente acolhedor.

O trabalho envolve os cinco Campos de Experiência da Educação Infantil descritas na BNCC como: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Experiências importantes para o desenvolvimento coletivo e pessoal da criança (Brasil, 2018). A sequência didática envolveu atividades como: confecção de garrafas sensoriais com garrafas PETs, balangandãs com folhas de livros velhos, assopradores de bolhas de sabão com garrafas reaproveitadas, exposição de imagens da comunidade, exibição de vídeos educativos, pinturas, bingo, confecção de um quebra-cabeça, confecção de um mini painel, além da montagem de personagens e brinquedos com materiais reutilizáveis. Detalhes das atividades podem ser observadas no Quadro 1 a seguir:

Quadro 1: Organização da Sequência Didática "Confeccionando diversão com resíduo sólidos: educação ambiental, afetividade e bem-estar"

PLANEJAMENTO DAS ATIVIDADES	
1º dia	História na caixa: "O mundo colorido de João", Bracelete do autismo, Roda de conversa sobre reaproveitamento de materiais/resíduos sólidos.
2º dia	História na luva "O Mundinho", As cores da Reciclagem, Dinâmica: Coletando e descartando o lixo de forma correta e sustentável.
3º dia	Roda de conversa relembrando os cuidados com o meio ambiente e a história "O Mundinho", Confecção do personagem "Mundinho" e resposta à pergunta "Como posso ajudar o planeta hoje?", Exposição de imagens e reflexão sobre a coleta de lixo da comunidade e alguns descartes inadequados.
4º dia	Exibição do vídeo educativo: Meio ambiente, Bingo do meio ambiente, Quebra-cabeça de meio ambiente.
5º dia	História em cartaz sobre preservação ambiental: O dia da Terra, Garrafas sensoriais.
6º dia	Exibição do vídeo educativo: Como cuidar do meio ambiente, Ações que ajudam o planeta, Balangandã.
7º dia	Roda de conversa intensificando os cuidados com o meio ambiente e a importância da coleta seletiva, Headboard de meio ambiente, Assoprador para fazer bolhas de sabão, com garrafa pet, Mimo de agradecimento.

Fonte: Autores (2025).

Cada atividade foi precedida por rodas de conversas e histórias temáticas, como: "O Mundinho" (Marciotti, 2025) e "O dia da Terra" (Palhas, 2023), despertando reflexões críticas sobre o cuidado com a natureza e os impactos provocados pelo lixo. Também foi apresentada a história na caixa "O mundo colorido de João" (Tavares, 2024), um momento dedicado a trabalhar o diálogo sobre o autismo, promovendo a reflexão, o respeito e a

inclusão. Inspirada por Freire, a prática buscou o diálogo como forma de construção do conhecimento, valorizando a escuta ativa e a fala/participação das crianças. Com base em Wallon, cada ação foi pensada para integrar emoção, motricidade e cognição, respeitando os tempos e expressões individuais. Wallon (1968) traz o conceito de emoção como manifestação anterior a linguagem verbal da criança, vista como a primeira forma de expressão e comunicação dela com o mundo.

Neste capítulo, faremos uma breve apresentação dos relatos de experiência das atividades "Ações que ajudam o Planeta e Balangandã" e "Headboard de meio ambiente e Assoprador para fazer bolhas de sabão"

DISCUSSÃO E ANÁLISE DAS EXPERIÊNCIAS

a) Atividade: Ações que ajudam o Planeta e Balangandã: Esta atividade foi realizada no sexto dia de intervenção com a exibição do vídeo educativo "Como cuidar do meio ambiente", seguido de uma roda de conversa orientada, configurando um momento dialógico em que as crianças puderam expressar suas compreensões e experiências relacionadas ao cuidado com o ambiente. Em consonância com a perspectiva de Paulo Freire, esse momento não se restringiu à transmissão de conteúdos, mas constituiu-se como espaço de escuta e problematização, no qual o conhecimento foi construído de forma coletiva, a partir das vivências das próprias crianças. As discussões evidenciaram práticas cotidianas, como a coleta seletiva e o reaproveitamento de resíduos sólidos, favorecendo a construção de uma consciência crítica e situada.

Na sequência, foi desenvolvida a atividade "Ações que ajudam o planeta", na qual as crianças identificaram, por meio da seleção de imagens, atitudes que contribuem para a preservação ambiental. Tal proposta possibilitou o exercício da autonomia e da reflexão, aspectos fundamentais na concepção freireana de educação, ao mesmo tempo em que promoveu a internalização de valores relacionados à cidadania e à responsabilidade socioambiental.

O momento de maior envolvimento ocorreu com a confecção do brinquedo "balangandã", utilizando papel crepom, barbante e folhas de livros antigos. Essa atividade mobilizou dimensões essenciais do desenvolvimento infantil, conforme proposto por Henri Wallon, ao integrar movimento, afetividade e cognição. Durante o processo de recorte, dobradura e montagem, as crianças expressaram emoções, curiosidade e entusiasmo, evidenciando que o aprendizado se constrói de forma indissociável das experiências afetivas e corporais. A transformação de materiais considerados descartáveis em um objeto lúdico e significativo favoreceu não apenas o desenvolvimento da coordenação motora, mas também a ressignificação simbólica do "lixo", ampliando a compreensão sobre a sustentabilidade.

Sob a ótica freireana, a atividade também pode ser compreendida como prática de conscientização, na medida em que possibilitou às crianças refletirem criticamente sobre suas ações e seu papel no cuidado com o planeta. Ao produzir seus próprios brinquedos, tornaram-se sujeitos ativos no processo de aprendizagem, vivenciando a educação como prática de liberdade. A proposta desenvolvida contemplou os cinco Campos de Expe-

riências da Educação Infantil, promovendo a integração entre linguagem oral, expressão estética, imaginação, coordenação motora e construção de valores coletivos. A utilização de recursos audiovisuais, aliada às interações e à produção criativa, contribuiu para uma aprendizagem significativa, na qual o conhecimento foi construído de maneira contextualizada e participativa. Como registros de destaque, observou-se que as crianças compartilharam experiências familiares relacionadas ao reaproveitamento de resíduos sólidos, especialmente práticas realizadas por suas mães, evidenciando a articulação entre saberes escolares e cotidianos. Durante a confecção do balangandã, demonstraram encantamento ao perceberem a possibilidade de transformar materiais simples, como folhas de livros antigos, em um brinquedo colorido e dinâmico, revelando curiosidade e envolvimento com o processo.

No que se refere às situações observadas, destaca-se que a roda de conversa após a exibição do vídeo foi fundamental para retomar e aprofundar as discussões sobre o cuidado com o meio ambiente, tanto no espaço escolar quanto no doméstico. Na atividade de identificação das ações sustentáveis, as crianças apresentaram facilidade na compreensão das propostas, indicando apropriação dos conteúdos trabalhados. Durante a confecção do brinquedo, foi necessário o acompanhamento e auxílio do professor, o que reforça a importância da mediação pedagógica no processo de aprendizagem, conforme apontado por Wallon, ao considerar o papel do outro na constituição do sujeito.

O momento no pátio, no qual as crianças brincaram livremente com seus balangandãs, evidenciou a importância do

brincar como espaço de expressão, interação e construção de sentidos. Assim, a experiência desenvolvida articulou, de forma integrada, os princípios do diálogo, da afetividade e da ação-reflexão, contribuindo à formação de sujeitos conscientes, criativos e comprometidos com o cuidado coletivo e ambiental.

Figura 3 - Crianças confeccionando e brincando com o Balangandã



Fonte: Vieira (2025).

b) Atividade: Headboard de meio ambiente e Assoprador para fazer bolhas de sabão: Essa atividade foi trabalhada no último dia do estágio, o qual teve como propósito sintetizar a integração das aprendizagens, articulando os Campos de Experiências da BNCC e consolidando conhecimentos por meio de práticas que envolveram diálogo, ludicidade e criação. À luz de Paulo Freire, esse fechamento configurou-se como um espaço de

retomada reflexiva, no qual as crianças puderam revisitar suas experiências e ressignificar os saberes construídos ao longo do processo, assumindo-se como sujeitos ativos na construção do conhecimento. Simultaneamente, conforme a perspectiva de Henri Wallon, as atividades propostas mobilizaram dimensões afetivas, motoras e cognitivas, evidenciando a indissociabilidade entre emoção, ação e pensamento no desenvolvimento infantil.

A jornada teve início com uma roda de conversa, na qual as crianças revisaram os aprendizados relacionados à coleta seletiva e ao cuidado com o meio ambiente. Esse momento dialógico favoreceu a escuta sensível e a valorização das experiências das crianças, permitindo que compartilhassem percepções e práticas vivenciadas em seus contextos familiares e escolares. Em consonância com Freire, a roda constituiu-se como prática de diálogo autêntico, na qual o conhecimento emergiu da interação entre os sujeitos, promovendo reflexão crítica e construção coletiva de sentidos.

Na sequência, foi proposta a elaboração de um "headboard do meio ambiente", intitulado "Eu ajudo a Terra". Cada criança selecionou e organizou imagens representativas de atitudes sustentáveis, expondo posteriormente sua produção no varal da sala e socializando suas escolhas. Essa atividade favoreceu o desenvolvimento da autonomia e da capacidade de expressão, ao mesmo tempo em que possibilitou a internalização de valores socioambientais.

Em continuidade, as crianças participaram da construção de um "assoprador de bolhas de sabão" a partir do reaproveitamento de garrafas PET. A proposta, além de evidenciar o poten-

cial do uso de materiais recicláveis, promoveu o desenvolvimento da coordenação motora e ampliou a compreensão sobre práticas sustentáveis no cotidiano. O momento da brincadeira revelou-se especialmente significativo, marcado por alegria, entusiasmo e interação entre os pares. À luz de Wallon, observa-se que a emoção desempenhou papel central nesse processo, potencializando o engajamento e a aprendizagem. Já na perspectiva freireana, a atividade pode ser compreendida como uma prática de conscientização, ao permitir que as crianças vivenciassem, de forma concreta e prazerosa, a transformação de resíduos em objetos de uso lúdico.

O encerramento ocorreu com um momento de despedida, acompanhado de um gesto simbólico de agradecimento, valorizando a participação das crianças e fortalecendo os vínculos estabelecidos ao longo da experiência. Esse momento final evidenciou a importância da afetividade no processo educativo, reforçando que aprender também é construir relações significativas. Como registros de destaque, observa-se que a atividade com o assoprador de bolhas de sabão gerou intenso envolvimento, alegria e interação entre as crianças. Mesmo diante de dificuldades iniciais em produzir as bolhas, todas participaram ativamente, demonstrando persistência e entusiasmo, o que reforça a importância do brincar como espaço de aprendizagem e desenvolvimento.

No que se refere às situações observadas, destaca-se que a roda de conversa contribuiu para a retomada e o aprofundamento dos conhecimentos sobre o cuidado com o meio ambiente, especialmente no que tange à coleta seletiva. Na atividade

do “headboard”, as crianças, com mediação, realizaram ações de colorir, recortar, colar e expor suas produções, evidenciando avanços na coordenação motora e na organização de ideias. Já no momento da brincadeira no pátio, a utilização dos assopradores confeccionados proporcionou uma vivência concreta do reaproveitamento de materiais, articulando aprendizagem e ludicidade. As diferentes formas de interação com as bolhas — seja correndo, observando ou estourando — revelaram a diversidade de expressões e modos de participação das crianças.

Figura 4 - Crianças desenvolvendo as atividades do Headboard e Assoprador de bolhas



Fonte: Vieira (2025).

As atividades proporcionaram não apenas o aprendizado de experiências ambientais, mas também momentos de criatividade, encantamento, cooperação e expressão emocional. As

crianças demonstraram curiosidade e envolvimento, e foi possível observar o desenvolvimento do senso estético, da coordenação motora e da empatia. O uso de materiais reaproveitados gerou fascinação ao mostrar que o lixo pode se transformar em um brinquedo divertido. A confecção coletiva dos brinquedos contribuiu para o fortalecimento dos vínculos afetivos e para o sentimento de pertencimento ao grupo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como considerações finais, destaca-se que a experiência desenvolvida durante o estágio evidenciou a potência de práticas pedagógicas que articulam sustentabilidade, afetividade, diálogo e ludicidade na Educação Infantil. A construção de brinquedos com resíduos sólidos revelou-se uma estratégia significativa para promover a conscientização ambiental, a criatividade e o desenvolvimento integral das crianças, ao mesmo tempo em que possibilitou a compreensão do papel transformador da escola na formação de sujeitos conscientes.

À luz de Paulo Freire, reafirma-se que o processo educativo se constrói na relação dialógica entre ensinar e aprender, sendo nas interações, na escuta sensível e nas experiências cotidianas que emergem aprendizagens significativas. Nesse contexto, as práticas desenvolvidas evidenciaram que a educação ambiental pode ser vivenciada de forma concreta, crítica e participativa desde a infância.

Sob a perspectiva de Henri Wallon, a afetividade mostrou-se elemento central no processo de aprendizagem, favorecendo

o engajamento, a expressão e a construção de vínculos. O envolvimento das crianças nas atividades demonstrou que o aprender está intrinsecamente relacionado às emoções, ao corpo e às interações sociais.

Por fim, a experiência reforça o compromisso com uma educação que valoriza a infância, o brincar e a formação ética e ambiental, compreendendo o cuidado com o outro e com o planeta como dimensões indissociáveis. Trata-se de uma prática pedagógica em constante construção, marcada pela esperança, pelo diálogo e pela possibilidade de transformação social.

REFERÊNCIAS

ALAGOAS. **Referencial Curricular de Alagoas**. Secretaria Estadual de Educação, 2019.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental**. Brasília, MEC: 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, MEC: 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 71ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 89ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024.

MARCIOTI, Andressa. **História na luva "O Mundinho"**. Alfaletrando. Disponível em: https://alfaletrando.com/produto/historia-na-luva-o--mundinho/. Acesso em: 02, abr. 2025.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez; UNESCO, 2011.

OLIVEIRA JÚNIOR, Waldemar Borges de; RODRIGUES-MOURA, Sebastião; MARTINS, Milta Mariane da Mata (org.). **Estágio supervisionado e educação básica**: teorias, práticas e relatos de experiências. Itapiranga: Schreiben, 2025. 336 p. E-book. ISBN 978-65-5440-385-6. DOI: 10.29327/5500941.

PALHAS, Carolina. **História em cartaz sobre preservação ambiental:** o dia da terra. Professora Carolina Palhas, 19 de abr. de 2023. Disponível em: https://professoracarolinapalhas.com/2023/04/19/historia-em-cartaz-sobre-preservacao-ambientalo-dia-da-terra/. Acesso em: 07, abr. 2025.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poíesis**, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2005/2006.

RODRIGUES, Daniela Gureski; SAHEB, Daniele. **A educação ambiental na educação infantil segundo os saberes de Morin**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 99, n. 253, p. 573-588, set./dez. 2018.

TAVARES, Rosana. **História na caixa**: o mundo colorido de João. Professora Rosana Tavares, 2024. Disponível em: https://professora-rosanatavares.com.br/. Acesso em: 01 abr. 2025.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1968.

6 LITERATURA E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: REFLEXÕES A PARTIR DO CONTO NEGRINHA COMO RECURSO PEDAGÓGICO

Albanilson Leite Lopes
Débora Massmann
Érica Kamila Oliveira da Silva
Fabia Pereira da Silva
Márcio Ferreira da Silva
Maria Clara Oliveira Silva
Simone Nóia de Oliveira

INTRODUÇÃO

O racismo constitui uma realidade histórica e estrutural no Brasil, cujas marcas permanecem inscritas nas relações sociais e institucionais, inclusive no campo educacional. A escravização de africanos e de seus descendentes legou práticas e representações que ainda sustentam desigualdades raciais, dificultando a efetivação de uma sociedade equitativa. Nesse contexto, a escola, enquanto espaço privilegiado de formação cidadã, assume papel central na promoção de uma educação antirracista, conforme

orientam a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei 10.639/03 e a Base Nacional Comum Curricular.

Diante desse cenário, torna-se necessário investir em estratégias pedagógicas que contribuam para a desconstrução de preconceitos e para a valorização da diversidade cultural. Entre essas estratégias, a literatura destaca-se como prática humanizadora, capaz de problematizar o racismo e promover a formação de uma consciência crítica. Nessa perspectiva, o conto *Negrinha*, de Monteiro Lobato (2021), ao expor desigualdades e formas de violência simbólica contra a população negra no início do século XX, configura-se como recurso relevante para práticas pedagógicas orientadas por uma abordagem antirracista. Assim, este estudo orienta-se pela seguinte questão: de que modo a literatura, especificamente, o conto *Negrinha*, pode contribuir para a construção de práticas pedagógicas antirracistas, em consonância com a LDB e a BNCC?

Na busca por resposta a esse questionamento, o presente estudo tem como objetivo geral analisar de que modo o conto *Negrinha* pode ser utilizado como prática de letramento literário antirracista em sala de aula, configurando-se como recurso pedagógico para a promoção de uma educação antirracista em conformidade com a LDB e a BNCC. Para tanto, propõe-se: (i) discutir o conceito de racismo estrutural e sua relação com a educação; (ii) analisar o marco legal da educação antirracista, com destaque para a LDB, a Lei nº 10.639/03 e as competências previstas na BNCC; e (iii) investigar possibilidades de letramento literário antirracista a partir do conto *Negrinha*, visando fomentar práticas educativas voltadas à valorização da diversidade cultural e à

promoção da equidade racial. Do ponto de vista metodológico, trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica, fundamentado na análise de referenciais teóricos sobre racismo estrutural e educação antirracista, bem como na interpretação crítica do conto *Negrinha*, com ênfase na construção das personagens e nas formas de representação do racismo.

Caminho para uma educação que combate o racismo estrutural

O Brasil carrega, em sua história, marcas profundas decorrentes de séculos de escravização e do tratamento desumano imposto à população afrodescendente. Essas formas de exclusão e violência ainda se refletem, na contemporaneidade, nas maneiras pelas quais a população negra é tratada, evidenciando persistentes desigualdades e práticas discriminatórias. No interior da sociedade brasileira, permanecem perceptíveis diversas manifestações de racismo, configurando-se este como um fenômeno estrutural que demanda enfrentamento contínuo. Nesse sentido, conforme Almeida (2019, p. 15):

> O racismo é a manifestação normal de uma sociedade, e não um fenômeno patológico ou que expressa algum tipo de anormalidade. O racismo fornece o sentido, a lógica e a tecnologia para a reprodução das formas de desigualdade e violência que moldam a vida social contemporânea.

Conhecer de forma mais aprofundada o racismo constitui etapa fundamental para a discussão de uma educação antirracista. Conforme Silvio Almeida (2019), o racismo é um processo

político, uma vez que, enquanto sistema de discriminação que estrutura a sociedade, depende de relações de poder para se manifestar e se manter. Além disso, trata-se de um processo histórico, pois está vinculado à formação social, manifestando-se de maneira específica em diferentes contextos e em articulação com as transformações sociais.

O racismo integra a ordem social, não sendo criado pelas instituições, mas reproduzido por elas. Nesse contexto, as instituições escolares devem assumir seu papel como espaços de formação, reflexão e desenvolvimento do pensamento crítico, passando a atuar de forma ativa na promoção de práticas que favoreçam uma educação antirracista. Desse modo, busca-se evitar que esses espaços de produção de conhecimento se limitem à reprodução de práticas discriminatórias.

É necessário, portanto, impedir que os espaços escolares se configurem como locais de silenciamento de sujeitos e de reprodução de práticas excludentes. Ao contrário, devem constituir-se como espaços de transformação, nos quais se afirmem posicionamentos comprometidos com a valorização da cultura e da herança dos povos negros.

De acordo com Munanga (2003), compreender o racismo implica reconhecer suas dimensões históricas e culturais, uma vez que ele se manifesta não apenas nas estruturas econômicas, mas também nas formas simbólicas de representação. O autor afirma que “o racismo no Brasil se disfarça sob a máscara da democracia racial, perpetuando desigualdades em nome da harmonia” (Munanga, 2003, p. 18). Na mesma perspectiva, Gomes (2017) enfatiza que a educação antirracista deve ser compreen-

dida como um compromisso político e pedagógico: "não se trata apenas de incluir conteúdos sobre a cultura negra, mas de transformar práticas, discursos e relações escolares que reproduzem o racismo" (Gomes, 2017, p. 22). Em outras palavras, a escola configura-se como um espaço de resistência, no qual a leitura crítica da literatura e o diálogo sobre as desigualdades raciais tornam-se ferramentas fundamentais para a construção de novas identidades e narrativas.

O conto *Negrinha*, de Monteiro Lobato, destaca-se como uma das obras mais expressivas da literatura brasileira no que se refere à denúncia do racismo e das desigualdades sociais herdadas do período escravocrata. A narrativa apresenta duas personagens centrais, Dona Inácia e Negrinha, que, de forma contrastante, representam polos opostos da sociedade brasileira: o poder e a submissão, a opressão e a subalternização, a branquitude dominante e a infância negra explorada.

Dona Inácia é descrita como uma senhora viúva, detentora de posses e prestígio social, uma espécie de "dona de engenho", tanto no sentido simbólico quanto literal, herdeira direta dos valores da elite rural escravocrata. Embora seja reconhecida pela comunidade como uma "boa senhora", sua bondade restringe-se aos animais e aos indivíduos de sua própria classe, não se estendendo àqueles que considera inferiores. Essa ambiguidade moral evidencia a hipocrisia social e religiosa da época: a mesma mulher que reza e pratica a caridade é também capaz de exercer extrema crueldade contra uma criança negra. Tal contradição revela a naturalização do racismo estrutural nas relações cotidianas, aspecto que precisa ser problematizado, refletido e

ressignificado no contexto educacional comprometido com o enfrentamento de práticas excludentes.

Negrinha, por sua vez, é uma menina órfã de sete anos, filha de uma mulher escravizada, tratada como propriedade e reduzida à condição de objeto doméstico. Sua infância é negada, e sua humanidade, continuamente violada. O narrador a descreve de forma sensível, denunciando a brutalidade a que é submetida: a menina desconhece o carinho, os brinquedos e o afeto, vivenciando apenas o medo e o castigo. Com a chegada das sobrinhas de Dona Inácia, crianças brancas e livres, instaura-se um breve momento de revelação, no qual Negrinha experimenta, pela primeira vez, o riso, o brincar e a imaginação infantil. Contudo, essa vivência efêmera é interrompida de forma trágica, reforçando a crítica social e racial presente na narrativa.

O enredo constrói-se a partir do contraste entre a inocência infantil e a perversidade do poder senhorial. A narrativa desenvolve-se de forma linear, conduzindo o leitor do cotidiano de violência à breve experiência de descoberta do brincar, culminando na morte da menina, símbolo da supressão de qualquer possibilidade de liberdade e humanidade no contexto opressor em que vivia. Monteiro Lobato, ao narrar essa tragédia, evidencia a permanência de estruturas escravistas mesmo após a abolição formal da escravidão, denunciando uma sociedade que perpetua o sofrimento da população negra.

Nesse sentido, cabe aos educadores assumir o compromisso de problematizar e combater as diversas formas de preconceito no ambiente escolar, ampliando a compreensão crítica dos estudantes e promovendo mudanças efetivas nas práticas sociais.

Dona Inácia e Negrinha são personagens que, mais do que indivíduos, simbolizam classes e valores antagônicos da sociedade brasileira. A primeira encarna o poder e a hipocrisia da elite racista; a segunda é vítima silenciada da desigualdade e da exclusão. O conto, por meio da relação entre essas personagens, realiza uma crítica contundente à falsa moralidade social e à naturalização do racismo, demonstrando que a abolição não significou o fim das práticas desumanizadoras que atingem corpos negros e vulneráveis.

Nesse sentido, a obra em análise configura-se como um recurso pedagógico potente, permitindo o estabelecimento de paralelos entre a narrativa literária e a realidade contemporânea. A literatura, assim, torna-se um instrumento para a problematização de questões atuais, favorecendo a construção de uma leitura crítica da sociedade brasileira, ainda marcada por práticas racistas e por uma moralidade excludente. Desse modo, ao promover a conscientização acerca das desigualdades sociais e incentivar o diálogo sobre a diversidade e a pluralidade cultural do país, a educação consolida-se como espaço de resistência e de transformação social.

O marco legal da educação antirracista no Brasil

Considerando a dívida histórica do Brasil com a população afrodescendente, a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira pode ser compreendida como resultado de um processo árduo, impulsionado pela mobilização dos movimentos negros e por suas articulações políticas e sociais. Trata-se, assim, de uma conquista que não deriva de concessões

espontâneas do Estado, mas de lutas históricas por reconhecimento, justiça e inclusão, conforme destaca Santos (2005, p. 34),

> Os movimentos sociais negros, bem como muitos intelectuais negros engajados na luta antirracismo, levaram mais de meio século para conseguir a obrigatoriedade do estudo da história do continente africano e dos africanos, da luta dos negros no Brasil, da cultura negra brasileira e do negro na formação da sociedade nacional brasileira. Contudo, torná-los obrigatórios, embora seja condição necessária, não é condição suficiente para a sua implementação de fato.

Após um longo processo de mobilização social, o art. 26-A foi incorporado à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) por meio da Lei nº 10.639/2003, sendo posteriormente ampliado pela Lei nº 11.645/2008, que passou a incluir também a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena. O referido dispositivo estabelece que: "Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena". Dessa forma, a educação antirracista consolida-se como um direito assegurado por marcos legais, orientado à superação de desigualdades históricas e à valorização da diversidade étnico-racial no contexto educacional.

O referido artigo determina que os conteúdos curriculares sejam abordados de forma transversal, especialmente nas áreas de Literatura, Arte e História, com o objetivo de reconhecer e valorizar a luta dos povos negros, sua cultura e suas contribuições para a formação da sociedade brasileira. Ademais, o dispositivo

reforça a necessidade de que a escola se constitua como espaço de reconhecimento do papel da população negra na construção identitária do país.

Essa exigência normativa representa um avanço significativo, ainda que insuficiente. Conforme Santos (2005), a obrigatoriedade legal não garante, por si só, a efetivação dessas práticas pedagógicas, sendo indispensável a existência de um compromisso político, institucional e formativo para sua implementação. Desse modo, é fundamental assegurar que tal obrigatoriedade não se restrinja ao plano formal, mas se concretize efetivamente no cotidiano das práticas escolares.

Conforme aponta Santos (2005), observa-se uma insuficiência no compromisso com a implementação efetiva da legislação, ao afirmar que "a lei não estendeu a obrigatoriedade aos programas de ensino e/ou cursos de graduação, especialmente os de licenciatura, das universidades públicas e privadas". A ausência de uma execução estruturada dessas diretrizes contribui para que sua efetivação se constitua como um dos principais desafios das escolas brasileiras, favorecendo, consequentemente, a reprodução de práticas discriminatórias.

Nesse contexto, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece dez competências gerais para a Educação Básica, responsáveis por orientar as aprendizagens essenciais. Entre essas competências, destacam-se, pela sua relação com a temática, a valorização da diversidade cultural, o respeito às diferenças, o desenvolvimento da empatia e a formação de uma cidadania crítica, conforme explicitado na BNCC (2018):

> Competência 1: Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. Competência 6: Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. Competência 9: Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

Observa-se que, nessas legislações, não há um dispositivo específico que prescreva, de forma detalhada, a implementação da educação antirracista nas escolas. No entanto, o art. 26-A dialoga diretamente com as competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao promover valores como o respeito às diferenças, a empatia e a valorização da diversidade, constituindo-se, assim, como base legal para o desenvolvimento de uma educação antirracista no contexto escolar brasileiro. Em seu texto, a BNCC incorpora esse compromisso de maneira transversal, por meio da orientação de práticas que valorizem a diversidade cultural.

Diante dessas diretrizes legais, torna-se necessário analisar de que modo a literatura pode contribuir para sua efeti-

vação, especialmente no que se refere ao enfrentamento do racismo estrutural e à promoção de uma educação antirracista. Tal perspectiva não deve ser compreendida como uma ação pontual ou restrita a determinadas disciplinas, mas como um princípio que atravessa o currículo e orienta as práticas pedagógicas em sua totalidade.

Contudo, observa-se que, embora a BNCC reconheça a diversidade e proponha competências voltadas à equidade, não apresenta uma abordagem suficientemente detalhada acerca de estratégias concretas para a implementação dessas diretrizes no cotidiano escolar. A ausência de orientações mais operacionais contribui para que o ensino da história e da cultura afro-brasileira seja, muitas vezes, limitado a datas comemorativas, em vez de se integrar de forma orgânica e transversal às práticas educativas.

Dessa forma, a articulação entre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Lei nº 10.639/2003, a BNCC e práticas pedagógicas efetivas requer não apenas a previsão normativa, mas também investimentos em formação docente, a disponibilização de materiais didáticos adequados e o desenvolvimento de metodologias que valorizem a pluralidade cultural. Tais elementos são fundamentais para a construção de uma educação comprometida com a superação do racismo estrutural.

Com a promulgação da Lei nº 10.639/2003, que instituiu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas, a literatura consolida-se como uma ferramenta pedagógica fundamental no processo de construção de uma educação antirracista. Nesse contexto, obras como *Negri-*

nha, de Monteiro Lobato, adquirem relevância ao possibilitar que os estudantes compreendam as raízes históricas dos preconceitos e a persistência das desigualdades raciais, favorecendo a problematização de questões relacionadas à identidade, à exclusão social e aos direitos humanos.

Negrinha: o texto literário e a luta antirracista

A literatura, enquanto manifestação estética e social, desempenha papel fundamental na formação de sujeitos críticos e sensíveis à realidade. No contexto educacional, constitui-se como uma potente ferramenta pedagógica, capaz de problematizar questões históricas, culturais e éticas. Ao ser mobilizada em sala de aula, a obra literária ultrapassa a dimensão da leitura meramente recreativa, configurando-se como meio de reflexão e de humanização, em consonância com as diretrizes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que enfatizam a valorização da diversidade e a formação cidadã.

No cenário contemporâneo, em que práticas discriminatórias ainda se fazem presentes, a literatura apresenta-se como recurso pedagógico estratégico para a problematização de questões históricas e sociais, inserindo no ambiente escolar o debate sobre o racismo estrutural e a necessidade de práticas inclusivas. Nesse sentido, o conto *Negrinha*, de Monteiro Lobato, publicado originalmente em 1920 e amplamente reeditado, constitui uma relevante materialidade discursiva para a reflexão sobre práticas racistas, além de possibilitar o desenvolvimento de práticas pedagógicas alinhadas às orientações da BNCC e da LDB.

Trata-se de um texto de grande potência interpretativa, cuja universalidade permite evidenciar a persistência de uma mentalidade escravocrata que, de certo modo, reverbera na sociedade contemporânea. A narrativa opera como um espelho crítico das relações sociais, nas quais o racismo frequentemente se manifesta de forma velada, mas contínua. Dessa forma, a obra pode ser mobilizada como instrumento de reflexão no âmbito das práticas pedagógicas.

Por meio de uma linguagem acessível, o narrador evidencia a desigualdade social que perdurava mesmo após a abolição da escravidão, denunciando o tratamento desumano ainda imposto à população negra, bem como o racismo e a hipocrisia social de uma elite que resistia a reconhecer a necessidade de relações pautadas na equidade.

A narrativa apresenta como figura central uma menina órfã, negra, identificada apenas como "Negrinha", que vive na casa de uma ex-senhora de escravizados, a burguesa Dona Inácia, viúva abastada, de religiosidade aparente e herdeira da mentalidade escravocrata. A criança protagonista representa o processo de apagamento identitário imposto à população negra, enquanto Dona Inácia se configura como antagonista, simbolizando a elite opressora, como veremos nas análises apresentadas na sequência:

> Excelente senhora, a patroa. Gorda, rica, dona do mundo, amimada dos padres, com lugar certo na igreja e camarote de luxo no céu... Uma virtuosa senhora, em suma, "dama de grandes virtudes apostólicas, esteio da religião e da moral", dizia o reverendo (Lobato, 2021, p. 7).

Nesse fragmento, o narrador constrói uma personagem que evidencia traços de hipocrisia da sociedade brasileira do século XX, marcados pela ostentação de poder e pela autoridade religiosa e social. Contudo, a mesma mulher reconhecida como símbolo de moralidade cristã é aquela que pratica atos de extrema crueldade contra uma criança, revelando a incoerência entre o discurso religioso e a prática cotidiana.

Ao afirmar que "assim cresceu, Negrinha, magra, atrofiada, com os olhos eternamente assustados. Órfã aos quatro anos, por ali ficou feito gato sem dono, levada a pontapés. Não compreendia a ideia dos grandes" (Lobato, 2012, p. 7), o narrador explicita, de forma condensada, a experiência de abandono, desumanização e violência que estrutura a trajetória da personagem. As escolhas lexicais, sobretudo, os adjetivos de valor negativo ("magra", "atrofiada", "assustada"), não apenas qualificam seu estado físico e emocional, mas também funcionam como índices de um processo contínuo de degradação produzido pelo ambiente opressivo em que está inserida. Nessa mesma direção, a comparação a um "gato sem dono" intensifica esse quadro ao indicar um movimento de animalização que rebaixa a personagem à condição de ser descartável, privado de reconhecimento social. Tal rebaixamento é reforçado pela expressão "levada a pontapés", que, para além da violência física imediata, remete a práticas reiteradas de castigo e humilhação, historicamente associadas à subalternização de corpos negros no Brasil.

O fragmento "não compreendia a ideia dos grandes" introduz uma inflexão crítica relevante, ao marcar a clivagem entre a perspectiva infantil e a lógica do mundo adulto. Essa lógica,

longe de ser neutra, revela-se estruturada por relações de poder, opressão e hipocrisia social, que escapam à compreensão da criança. Negrinha passa, assim, a figurar como expressão da inocência submetida a uma ordem social racializada e hierarquizada, cujas bases se articulam à herança escravocrata e às suas reconfigurações no período republicano.

Nesse horizonte, a denominação "Negrinha" adquire densidade semântica e ideológica, ultrapassando a função referencial para operar como signo de inferiorização. O diminutivo, em vez de produzir efeito afetivo, atua como dispositivo de infantilização e apagamento identitário, recusando à personagem a condição de sujeito singular. Trata-se de uma forma de nomeação que ecoa práticas sociais escravocratas e pós-escravocratas, nas quais sujeitos negros são reduzidos a categorias genéricas e subalternizadas. A ausência de um nome próprio, portanto, não é um dado contingente, mas um elemento estrutural do texto, que dá a conhecer o apagamento histórico da individualidade do sujeito negro. Nessa perspectiva, a linguagem emerge como instância de materialização das relações de poder, operando na naturalização do racismo e na reprodução de hierarquias sociais.

Desse modo, ao construir a personagem por meio dessa lógica de nomeação, Monteiro Lobato elabora uma representação que funciona como metáfora do racismo estrutural, demonstrando como as práticas discursivas participam ativamente da manutenção das desigualdades raciais na sociedade brasileira.

> Que ideia faria de si essa criança que nunca ouvira uma palavra de carinho? Pestinha, diabo, coruja, barata descascada, bruxa, pata-choca, pinto

> gorado, mosca-morta, sujeira, bisca, trapo, cachorrinha, coisa-ruim, lixo – não tinha conta o número de apelidos com que a mimoseavam. Tempo houve em que foi bubônica. A epidemia andava na berra, como a grande novidade, e Negrinha viu-se logo apelidada assim – por sinal que achou linda a palavra. Perceberam-no e suprimiram-na da lista. Estava escrito que não teria um gostinho só na vida – nem esse de personalizar a peste... (Lobato, 2012, p.18-19).

A exploração do conto em sala de aula possibilita articular a literatura a temas transversais contemporâneos, como a educação antirracista, em consonância com a Lei 10.639/03 e com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular, especialmente no que se refere à formação para a cidadania crítica, à empatia e ao respeito à diversidade. Nesse contexto, a narrativa literária assume função pedagógica ao problematizar as bases históricas do racismo e suas permanências, frequentemente naturalizadas no cotidiano.

Como prática educativa, o trabalho com o conto favorece a reflexão sobre a persistência do racismo e a construção de estratégias de enfrentamento. Nessa perspectiva, dialoga com Candido (2011), ao reconhecer a literatura como espaço de crítica, capaz de "confirmar e negar, propor e denunciar" as tensões sociais. Isso permite o desenvolvimento de atividades como debates, produções textuais e práticas artísticas, articuladas a uma abordagem interdisciplinar. Trata-se, pois, de uma ação contínua, que deve atravessar todo o percurso escolar e envolver a comunidade educativa, professores, gestores, estudantes e famílias.

A articulação entre áreas como Literatura, Artes, História e Geografia potencializa a construção de projetos pedagógicos mais integrados e significativos, voltados à valorização da cultura e das contribuições dos povos negros. Ao promover o diálogo entre essas disciplinas, amplia-se a compreensão dos estudantes sobre a formação histórica, social e cultural do Brasil, mostrando a centralidade das matrizes africanas na constituição da sociedade brasileira. No campo da Literatura, como vimos ao longo deste estudo, a análise de narrativas como *Negrinha* permite problematizar representações e discursos sobre a população negra; em Artes, é possível explorar produções estéticas de matriz africana e afro-brasileira, valorizando expressões culturais historicamente marginalizadas; já em História e Geografia, investigam-se os processos de escravização, resistência, territorialidade e as desigualdades socioespaciais que ainda marcam o país. Essa abordagem integrada favorece a ampliação do repertório cultural dos estudantes e o desenvolvimento de uma leitura crítica das relações raciais, contribuindo para a desconstrução de estereótipos e para o reconhecimento da diversidade como elemento constitutivo da identidade nacional.

Além disso, o conto pode ser compreendido como instrumento de formação humanizadora, em diálogo com Paulo Freire (2011), ao conceber a leitura como prática de compreensão do mundo. Assim, sua abordagem em sala de aula ultrapassa o estudo formal da linguagem e se configura como prática formativa voltada à análise crítica das desigualdades raciais e sociais. Desse modo, a inserção da obra no currículo contribui para a efetivação das políticas educacionais vigentes e reafirma a função social da

escola na formação de sujeitos críticos, sensíveis e comprometidos com uma sociedade mais justa e igualitária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa analisou como a literatura pode constituir-se em instrumento pedagógico de enfrentamento ao racismo estrutural, tomando como base o conto *Negrinha*, de Monteiro Lobato, à luz da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, da Lei 10.639/03 e da Base Nacional Comum Curricular. Constatou-se que o texto literário, quando trabalhado de forma crítica e contextualizada, ultrapassa seu caráter estético e se configura como prática social capaz de promover reflexão e transformação no espaço escolar.

Verificou-se, ainda, que o racismo no Brasil, enquanto herança histórica, mantém-se como estrutura social e simbólica, inclusive no âmbito educacional. Nesse cenário, a educação antirracista se impõe como exigência ética, política e pedagógica, orientada à valorização da diversidade, ao reconhecimento da identidade negra e à promoção da equidade. A análise do conto nos permite compreender que a literatura, ao tematizar as marcas da escravidão e da desigualdade racial, contribui significativamente para a formação de leitores críticos, capazes de identificar e questionar práticas discriminatórias ainda naturalizadas.

Ao retratar a violência física e simbólica sofrida pela personagem, a narrativa explicita a permanência de estruturas racistas na sociedade brasileira, o que reforça a relevância de sua leitura em sala de aula como meio de problematizar as origens

do preconceito e incentivar posturas antirracistas. Em articulação com as competências da BNCC, especialmente as que tratam do pensamento crítico, da valorização da diversidade e da empatia, observa-se o potencial formativo da literatura.

Nesse contexto, a escola configura-se como espaço central de formação crítica, cabendo aos educadores adotar práticas que enfrentem perspectivas eurocêntricas e hegemônicas ainda predominantes. Para isso, é necessário compreender o racismo em sua complexidade e desenvolver ações pedagógicas contínuas e intencionais, voltadas à construção de uma educação comprometida com a cidadania e o respeito à diversidade étnico-racial. Assim, gestores e professores têm papel fundamental na promoção de práticas educativas que problematizem o racismo e a discriminação, contribuindo para a superação de concepções como o mito da democracia racial. Ao favorecer a ressignificação de percepções e o convívio com a diferença, a escola fortalece a formação de sujeitos críticos e socialmente comprometidos.

Conclui-se, portanto, que a literatura constitui um espaço privilegiado de resistência e reexistência. O conto *Negrinha* reafirma a importância de um ensino que articule sensibilidade estética e compromisso ético, promovendo o diálogo entre texto e contexto e contribuindo para a formação de sujeitos capazes de intervir de forma consciente e transformadora na realidade social.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 ago. 2025.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Diário Oficial da União, Brasília, 10 de janeiro de 2003. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.** Diário Oficial da União, Brasília, 11 de março de 2008. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>.

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

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. **Vários Escritos**. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e identidade negra**: o negro na educação brasileira. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

LOBATO, Monteiro. **Negrinha**. São Paulo: Biblioteca Azul, 2012.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis: Vozes, 2003.

SANTOS, Sales Augusto dos. A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta antirracista do movimento negro. *In:* **Educação Antirracista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03 / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

7 O PAPEL DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE PEDAGOGIA: UMA ANÁLISE DA RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA REFLEXIVA

Ana Paula Solino
Arlene Gonçalves Tenório
Patrícia De Souza Lima
Rodrigo Pereira
Rosinete Dos Santos Henrique Rodrigues
Sônia Maria De Jesus Sandes

INTRODUÇÃO

A formação de professores demanda um tempo de experimentação em espaços profissionais que permita um olhar sobre a prática e o ambiente onde o ensino se desenvolve. Esse período da formação é o estágio curricular supervisionado, essencial para a articulação entre teoria e prática no curso de Pedagogia.

Este capítulo tem como objetivo apresentar um relato de experiência resultante das vivências proporcionadas pelo Estágio Supervisionado I- Gestão Educacional e Estágio Supervisionado II- em Educação Infantil, componentes curriculares obrigatórios do curso de Licenciatura em Pedagogia – PRILEI

(Programa Institucional de Fomento e Indução da Formação Inicial e Continuada de Professores com Ênfase na Educação Integral), da Universidade Federal de Alagoas (Ufal), Campus do Sertão.

Através destas experiências, buscou-se responder: de que forma o Estágio Supervisionado contribui para a formação do profissional da Pedagogia? O objetivo é investigar como essa etapa da formação possibilita reflexões sobre a construção profissional do estudante de licenciatura em Pedagogia, suas experiências escolares e sua relação com o saber pedagógico.

É sabido que a formação de professores exige mais do que a apropriação de conteúdos teóricos: ele requer experiências práticas que permitam ao estudante compreender a realidade escolar, e assim desenvolver competências profissionais necessárias para o exercício da docência, bem como as atividades de gestão.

Este tempo privilegiado a que nos referimos é o estágio curricular, identificado nas propostas de formação como Estágio Supervisionado, porque há o entendimento que a presença de estudantes em lugares onde profissionais estão atuando, precisa ser acompanhado e supervisionado por professores responsáveis pelo processo de preparação dos discentes nos cursos de licenciatura.

Portanto, o Estágio Curricular Supervisionado, previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais e regulamentado por legislações específicas, constitui-se como um espaço essencial para a articulação entre teoria e prática no curso de Pedagogia, desempenhando um papel fundamental no desenvolvimento do futuro

profissional da pedagogia, pois, possibilita o contato direto com a dinâmica da escola, a infraestrutura, o comportamento dos alunos e as práticas docentes que estão em andamento, podendo dar novos significados aos temas estudados em sala de aula, aos modelos pedagógicos e teorias educacionais.

Esse momento de aproximação com a realidade, não apenas enriquece a formação acadêmica, mas também favorece a construção da identidade docente, permitindo ao estudante refletir criticamente sobre o trabalho pedagógico, os desafios e as possibilidades de transformação no espaço escolar.

A metodologia adotada nesta experiência aqui relatada, baseia-se em uma abordagem qualitativa, sustentada em pesquisa bibliográfica e documental. Foram consultadas produções acadêmicas que discutem a importância do estágio supervisionado; foram analisados os registros e relatórios que foram produzidos no decorrer dos estágios, além do relato das vivências *in loco* protagonizadas pelos estudantes de Pedagogia. Essa escolha metodológica justifica-se pela necessidade de compreender os processos formativos a partir de uma perspectiva reflexiva, capaz de valorizar tanto os aspectos teóricos quanto as práticas vivenciadas nos espaços escolares.

Esses documentos constituem fontes primárias de análise, pois registram as observações, experiências, reflexões e aprendizagens vivenciadas durante as etapas práticas da formação. Os estágios foram realizados entre maio a agosto de 2024 e março a junho de 2025.

A relevância do estudo justifica-se pela necessidade de fortalecer a integração entre universidade e escola, consolidan-

do a formação de profissionais preparados para o contexto educacional contemporâneo.

O papel do estágio supervisionado na formação do profissional de pedagogia: uma análise da relação teoria e prática reflexiva

Formação docente e o papel do estágio supervisionado

A formação do profissional em pedagogia é um processo complexo que vai além da transmissão de conteúdos acadêmicos, envolvendo a construção de saberes profissionais que constitui a relação entre teoria, prática e reflexão crítica. Nesse percurso, o Estágio Curricular Supervisionado assume papel central, por ser o espaço no qual o estudante pode aproximar-se da realidade escolar, vivenciar práticas educativas e problematizar os desafios que se apresentam no cotidiano da docência. Nesse sentido, Pimenta e Lima (2012, p. 41), destacam que

> O estágio como campo de conhecimentos e eixo curricular central nos cursos de formação de professores possibilita que sejam trabalhados aspectos indispensáveis à construção da identidade, dos saberes e das posturas específicas ao exercício profissional docente.

Dessa forma, o estágio não deve ser compreendido apenas como uma prática obrigatória, mas como um eixo estruturante da formação, capaz de proporcionar ao futuro pedagogo a oportunidade de consolidar saberes, refletir sobre a sua atuação e construir sua identidade profissional. Assim, mais do que um

requisito legal ou uma etapa obrigatória do curso, o estágio deve ser entendido como momento formativo, em que o estudante articula os conhecimentos adquiridos na universidade com as demandas concretas do campo educacional. Assim, ele contribui de maneira significativa para a constituição da identidade docente e para a compreensão da profissão como prática social, histórica e transformadora. Para Pimenta e Lima (2012, p. 41),

> O conceito de ação docente, a profissão de educador é uma prática social. Como tantas outras, é uma forma de se intervir na realidade social, no caso por meio da educação que ocorre não só, mas essencialmente, nas instituições de ensino. Isso porque a atividade docente é ao mesmo tempo prática e ação.

A identidade do profissional docente, entendida como um processo dinâmico e contínuo, é moldada pelas experiências pessoais e profissionais ao longo da trajetória. Esse processo sofre influências constantes das transformações sociais, políticas e econômicas, que impõem novas demandas impostas à educação e exigem do professor adaptações em sua prática e em sua concepção de ensino. Diante dessas transformações, Guimarães (2004, p. 30) comenta que "parece muito oportuno questionar quais seriam as demandas e as expectativas quanto ao desempenho do professor em face das mudanças e incertezas postas pela realidade contemporânea".

O autor, também chama a atenção para a permanência de velhos problemas na formação docente, que mesmo diante das transformações sociais, políticas e culturais que impactam

a profissão, sua valorização social e as condições objetivas de sua formação não avançaram de maneira significativa nas últimas décadas.

Nesse sentido, a proposta de tornar a prática profissional efetivamente desenvolvida nas escolas como referência para pensar os requisitos que constituem o ser professor hoje, aponta para uma necessidade de aproximar a formação inicial da realidade escolar, evitando modelos distantes das condições concretas em que o trabalho docente se realiza. Pois é durante a formação que o processo de identidade do profissional docente ganha maior consciência, portanto, os cursos de licenciaturas devem oferecer fundamentos teóricos e metodológicos, assim como também, possibilitar espaço de reflexão crítica sobre a prática docente.

Aspectos legais: legislação e resoluções que regulamentam os estágios supervisionados

O Estágio Curricular Supervisionado, por se configurar como componente obrigatório da formação inicial em Pedagogia, está amparado por um conjunto de dispositivos legais que buscam assegurar sua função educativa e formativa. A Lei nº 11.788/2008, constitui a principal norma que regulamenta os estágios no Brasil. No Art. 1°: Está definido que o "Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos". Além disso, estabelece critérios fundamentais, como a obrigatoriedade de vínculo entre as instituições, bem como a necessidade de acompanhamento e avaliação das atividades do

estagiário por um professor/ orientador da área a ser desenvolvida no estágio.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), também reconhece o estágio como parte integrante da formação do professor. Trazendo no Art. 65: "A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas." Na Universidade Federal de Alagoas, segundo o Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia (Ufal, 2021, p. 79) "O Estágio Supervisionado Obrigatório do Curso de Pedagogia, da Unidade Campus do Sertão, possuirá 400 (quatrocentas) horas mínimas de atividades, sendo realizado a partir do 6º período do curso". Ele destaca também que seu principal papel é oferecer ao estudante a oportunidade de ampliar conhecimentos adquiridos no curso em situações práticas, evidenciando a importância da vivência concreta para consolidar aprendizagens e desenvolver competências.

A Resolução CNE/CP nº 2/2015 regulamenta a carga horária mínima destinada ao estágio supervisionado, definindo que, no curso de Pedagogia, ele deve contemplar experiências na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e também em atividades de gestão escolar, correspondendo a um total de 400 horas de práticas de estágio. Mais recentemente, a Resolução CNE/CP nº 2/2019 instituiu a Base Nacional Comum Curricular para a Formação de Professores da Educação Básica, reafirmando o papel do estágio como espaço de integração entre formação acadêmica e realidade profissional.

Dessa forma, os aspectos legais evidenciam que o estágio não deve ser visto apenas como uma exigência burocrática, mas

como um momento privilegiado de aprendizagem. Ao garantir direitos e deveres tanto do estagiário quanto das instituições envolvidas, a legislação assegura que essa experiência contribua efetivamente para o desenvolvimento de competências pedagógicas, promovendo a construção de uma identidade profissional crítica e comprometida com a qualidade da educação.

Teoria e prática reflexiva na formação inicial em Pedagogia

A superação da dicotomia entre teoria e prática na formação dos profissionais em Pedagogia exige compreender que o estágio não pode ser reduzido a uma dimensão meramente instrumental ou a um exercício crítico desvinculado da realidade escolar. Como destacam Pimenta e Lima (2012), o estágio deve ser concebido como espaço privilegiado de articulação entre ação e prática, compreendidas em sua complexidade.

A prática, segundo Sacristán (2007), refere-se às formas institucionalizadas de educar, configuradas pelas tradições, normas e condições concretas das instituições escolares, enquanto a ação diz respeito às escolhas, valores, modos de ensinar e de se relacionar dos sujeitos docentes. Essa junção entre ação e prática revela que o estágio não se limita à aplicação de teorias, mas constitui-se em um processo reflexivo, de análise crítica e ressignificação dos saberes profissionais, orientando o futuro professor para a compreensão da escola como espaço social e cultural. "A prática pedagógica é uma práxis, não uma técnica." (SACRISTÁN, 2007, p. 22). Assim, todas as disciplinas do curso, sejam elas de fundamentos ou de didática, devem contribuir para essa formação integral, tendo no estágio o eixo estruturante.

Como afirmam as autoras Pimenta e Lima (2012, p. 44), "isso só pode ser conseguido se o estágio for uma preocupação, um eixo de todas as disciplinas do curso, e não apenas daquelas erroneamente denominadas 'práticas'. Todas as disciplinas, conforme nosso entendimento, são ao mesmo tempo 'teóricas e práticas'".

O professor em formação não deve apenas reproduzir técnicas ou modelos prontos, mas aprender a problematizar suas experiências, interpretar criticamente os contextos em que atua e reelaborar seus saberes a partir das situações concretas vivenciadas. Essa postura reflexiva amplia o sentido do estágio, que passa a ser não somente um momento de observar ou aplicar conteúdos, mas uma oportunidade para questionar práticas institucionalizadas, analisar seus fundamentos e propor novas alternativas pedagógicas.

Assim, a formação inicial em Pedagogia se consolida na medida em que promove uma atitude investigativa e crítica, capaz de transformar a experiência em conhecimento profissional e de fortalecer a identidade docente em construção.

A prática reflexiva, conforme defendida por Schön (2007), representa um movimento fundamental para compreender a docência como um processo em constante construção, que exige do professor a capacidade de analisar criticamente sua ação, atribuindo-lhe novos significados diante das situações vivenciadas. Nesse contexto, a formação inicial em Pedagogia não deve restringir-se à simples transmissão de conteúdos teóricos, mas precisa estimular a problematização, a análise

crítica e a reconstrução do saber docente, integrando teoria e prática de maneira indissociável.

A articulação entre teoria e prática reflexiva torna-se condição indispensável para a formação de pedagogos comprometidos com a transformação social. Como comenta Paulo Freire (1996, p. 21), "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção." Assim, o estágio supervisionado e as demais práticas curriculares deixam de ser apenas espaços de observação para se constituírem em territórios de produção de conhecimento, de exercício da autonomia e de fortalecimento da identidade profissional.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Estágio Supervisionado em Gestão Educacional

As atividades de estágio foram desenvolvidas em uma escola pública, localizada no município de Água Branca-AL. Essas ações proporcionaram experiências formativas significativas, que articularam os conhecimentos teóricos desenvolvidos no curso de Pedagogia com a vivência prática da gestão escolar e, posteriormente, com a docência na Educação Infantil.

Durante o Estágio de Gestão Educacional, foram observadas as práticas da equipe gestora e pedagógica, os processos administrativos, os momentos de planejamento coletivo Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) e as estratégias de acompanhamento pedagógico, tendo como objetivo compreender a dinâmica institucional e o papel do pedagogo como articulador

entre gestão e docência. Esse momento se configurou como um espaço privilegiado de reflexão e construção de saberes profissionais, nos permitindo compreender a complexidade que envolve a organização escolar e o papel do pedagogo enquanto sujeito que aprende e intervém na realidade.

Gestão Escolar: da Observação à Intervenção Pedagógica

A análise dos documentos norteadores da prática de gestão na escola analisada, incluiu o exame de documentos norteadores, como o Regimento Escolar e o Projeto Político-Pedagógico (PPP), ambos devidamente atualizados e estudados à luz dos textos e perspectivas teóricas aprendidos ao longo da formação no Curso de Pedagogia. Este momento foi percebido como muito importante, pois permitiu uma relação entre os temas presentes nas disciplinas da formação em Pedagogia, realizadas na Ufal e o campo profissional. Não havia simulação de casos e sim uma abordagem de casos reais e sujeitos reais. O sentimento era que sem a solidez teórica promovida pelo Curso de Pedagogia, dificilmente seria possível compreender todas as nuances do cotidiano escolar.

O projeto de estágio deu ênfase aos temas transversais e as possibilidades dessa abordagem no âmbito da gestão das escolas. O combate ao racismo e a construção de práticas pedagógicas antirracistas foram os temas apresentado à equipe de gestão para ações desenvolvidas na escola, utilizando recursos audiovisuais e atividades lúdicas. Entre as ações realizadas, destacaram-se as oficinas:

- **"Juntos, somos iguais e diferentes"**: Reflexão sobre aparência e preconceito;
- **"Jogo das situações antirracistas"**: Debate sobre atitudes cotidianas e promoção do respeito.
- **"Mural da Inclusão"**: Registro de compromissos coletivos com a igualdade.

Essa vivência reafirmou o papel do pedagogo como mediador e articulador social, corroborando a perspectiva de Libâneo (2001), que define este profissional como um agente que atua em diversas instâncias da prática educativa voltadas à formação humana.

Figura 5 - Momento da apresentação do Projeto de Intervenção no HTPC.



Fonte: Acervo das pesquisadoras (2024).

Essas experiências vivenciadas no estágio também contribuíram para entender o papel social do pedagogo como mediador de processos educativos que visam à formação integral do sujeito e compreender que o estágio não é apenas um momento de observação, mas uma etapa formativa de construção de identidade e compromisso com a transformação social.

Já o Estágio em Educação Infantil consistiu na vivência direta da docência, incluindo observação, coparticipação e regência de classe. Nessa etapa elaboramos uma sequência didática voltada ao desenvolvimento integral das crianças, abordando temas como meio ambiente, cultura local, identidade cultural e valores sociais. A regência possibilitou o exercício de competências docentes como o planejamento, a mediação pedagógica e a reflexão sobre a prática.

A prática Docente na Educação Infantil: Experiência significativa

O Estágio Supervisionado II, voltado à Educação Infantil, ocorreu entre 10 de março e 08 de maio de 2025, em uma escola pública na cidade de Água Branca- AL, totalizando 160 horas de atividades. A turma acompanhada (composta por 20 crianças de 5 anos) já estava no ciclo final da Educação Infantil.

Durante a etapa de observação, foi possível compreender a rotina pedagógica, o papel da professora titular e da professora auxiliar, bem como o modo como mediavam os conflitos e promoviam um ambiente acolhedor. Essa fase permitiu o desenvolvimento de uma escuta sensível e um olhar atento às

necessidades das crianças, aspectos fundamentais para a prática docente na Educação Infantil. Participamos ativamente da organização do espaço (sala de aula), do acompanhamento das rotinas (acolhida, roda de conversa, lanche, higiene, atividades pedagógicas e momentos lúdicos), da elaboração de relatórios individuais, bem como da observação do comportamento e das necessidades individuais das crianças.

A experiência mais marcante dessa etapa foi a realização do projeto de regência sobre o meio ambiente, trabalhado de forma lúdica e interdisciplinar. Também foi desenvolvida uma atividade interdisciplinar a partir da sensibilização em torno do consumo desenfreado e as consequências para o planeta. Seguiram atividades de contação da história, roda de conversa, pintura, recorte e socialização.

Figura 6 - Contação de história e socialização de atividades sobre o meio ambiente



Fonte: Acervo das pesquisadoras (2025).

No dia seguinte, utilizou-se o vídeo "Vamos Cuidar do Meio Ambiente", seguido de questionamentos e atividades com materiais recicláveis, nos quais as crianças confeccionaram brinquedos como o "solta-bolhas" e o "vai e vem", utilizando garrafas PET. As crianças demonstraram entusiasmo, curiosidade e sensibilidade em relação aos temas ambientais.

Ao término das atividades, observamos que a experiência do estágio possibilitou desenvolver competências que ultrapassam o domínio de conteúdos e metodologias. Trata-se de um processo que, conforme Libâneo (2001, p. 23), exige do futuro pedagogo "capacidade de decisão, conhecimentos operativos e compromissos éticos", aspectos indispensáveis à construção da identidade docente.

Assim, o estágio supervisionado revelou-se um espaço privilegiado de articulação entre teoria e prática, onde o aprendizado vai além da execução de tarefas, tornando-se um exercício de reflexão e profissionalização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estágio supervisionado revelou-se uma etapa essencial na formação docente, por articular teoria e prática de forma concreta e reflexiva. As experiências nos estágios de Gestão Educacional e Educação Infantil II foram determinantes para a construção da identidade profissional, permitindo compreender a complexidade do trabalho do pedagogo, que envolve dimensões administrativas, pedagógicas sempre permeados pelo afeto e pelo compromisso ético-político.

No Estágio de Gestão Educacional, observou-se a organização institucional e o funcionamento pedagógico, destacando-se o papel da gestão como liderança pedagógica e mediadora de conflitos. A experiência evidenciou o compromisso da escola com a inclusão e a valorização da diversidade, além do esforço coletivo em promover momentos de estudo, planejamento e reflexão sobre as práticas durante o Horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC), fundamentais para o aprimoramento docente e a qualidade do ensino.

O Estágio de Regência na Educação Infantil possibilitou vivenciar diretamente a docência, planejando e executando atividades voltadas ao desenvolvimento integral das crianças. As ações lúdicas e interdisciplinares, que envolveram temas como meio ambiente e valores humanos, promoveram aprendizagens significativas e mostraram a importância da afetividade, da escuta e da mediação nas relações pedagógicas.

Essas experiências permitiram compreender que o estágio vai além do cumprimento curricular, configurando-se como um espaço de formação reflexiva e transformação pessoal. A prática nos diferentes contextos escolares possibilitou aplicar e reelaborar saberes, enfrentar desafios e desenvolver autonomia, contribuindo para o amadurecimento profissional.

Conclui-se, portanto, que o estágio supervisionado é um instrumento essencial na formação do pedagogo, por possibilitar a vivência real do fazer docente, relacionar e comrpeender a interdependência da teria e da prática para a formação profissional e consolidar uma postura crítica, ética e comprometida com uma educação humanizadora e transformadora.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 15 de jul de 2015:** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/. Acesso em: 28 de set de 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 205 de dez de 2019:** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/index. Acesso em 25 de set de 2025.

BRASIL. **LEI nº 9.394, de 20 de dez de 1996:** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 28 de set de 2025.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GUIMARÃES, Valter Soares. **Formação de professores:** saberes, identidade e profissão. Campinas: Papirus, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos:** inquietações e buscas**.** Educar, n. 17, p. 153-176. 2001. Curitiba: Editora da UFPR

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores:** unidade teoria e prática? São Paulo: Cad. Pesquisa, 1995.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico:** métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SACRISTÁN, J. G. G. **Tendências investigativas na formação de professores.** Revista Inter-Ação, Goiânia, v. 25, n. 2, 2007. Disponível em:< https://revistas.ufg.br/interacao/article/ view/1697>. Acesso em: 1 de out de 2025.

8 MEIO AMBIENTE E SUSTENTABILIDADE NA MATRIZ CURRICULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL

Agnaldo José dos Santos
Erika Paula da Silva
Gabriela Jeronimo Silva Nascimento
Marcelo Felisberto de Lima
Marleide de Carvalho Soares
Mônica de Carvalho Soares

INTRODUÇÃO

A Educação Ambiental busca resolver problemas que conduzam a uma convivência harmoniosa com o ambiente, envolvendo todas as espécies que habitam o planeta. Seu propósito é auxiliar numa análise crítica do princípio antropocêntrico, que frequentemente tem levado à destruição inconsequente dos recursos naturais. É fundamental considerar que a natureza não é uma fonte inesgotável; suas reservas são finitas e devem ser utilizadas de maneira racional, evitando o desperdício e considerando a reciclagem como um processo vital. Dessa forma, o objetivo da Educação Ambiental consiste na utilização racional dos recursos oferecidos pelo planeta aos seres humanos.

Metodologicamente, este estudo baseia-se em abordagens em salas de aula com ações práticas de desenvolvimento ambiental, realizadas durante o estágio de Residência Docente em escolas das cidades de Delmiro Gouveia e Inhapi, no Estado de Alagoas.

Com base nas aulas da residência pedagógica, esta pesquisa, de cunho teórico-prático, tem como objetivo analisar a contribuição para o ensino relacionado à unidade temática "Terra e Universo" do Ensino Fundamental, segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Compreende-se que a Educação Ambiental, integrada ao contexto escolar, desempenha um papel essencial na formação de cidadãos conscientes e engajados com a sustentabilidade e a preservação ambiental. Os estudos desenvolvidos demonstraram que a educação ambiental no ensino fundamental pode contribuir significativamente para o desenvolvimento de competências críticas, sociais e cognitivas nos alunos, além de despertar a responsabilidade socioambiental desde cedo.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA TEMÁTICA TERRA E UNIVERSO NA BNCC

A Educação Ambiental no contexto escolar desempenha um papel fundamental na formação de uma consciência crítica e sustentável entre os alunos. Como tema transversal, ela se integra ao currículo de maneira a dialogar com diferentes disciplinas, promovendo uma compreensão ampla sobre a relação entre ser humano e natureza (Marques; Rios, 2022). Esse processo educativo busca mais do que a transmissão de informa-

ções sobre o meio ambiente; ele estimula a reflexão e a tomada de atitudes sustentáveis, engajando os alunos na valorização da realidade local e global. Ao conectar o aprendizado com questões como biodiversidade, gestão de resíduos e conservação de recursos naturais, a Educação Ambiental propicia uma experiência de aprendizagem significativa que incentiva os jovens a se tornarem cidadãos ativos na preservação ambiental (Marques; Rios, 2022).

A sustentabilidade é um processo que deve ser estabelecido a longo prazo. Fato é que, para haver um desenvolvimento sustentável, é necessário trocar o atual modelo de desenvolvimento. Esse processo de transição de um sistema para outro somente será possível através da Educação Ambiental, que fornece as bases teóricas para chegar-se à sustentabilidade. É pela integração das esferas política, social, econômica e ambiental que se terá a plenitude do desenvolvimento sustentável, através da Educação Ambiental. Nesse aspecto, Ramos (2010, p. 83) coloca:

> Seja como for, a visão atual de natureza, potencializada pela tecnologia, herdou o projeto de dominação assentado no dualismo homem-natureza, na qual a última é instrumentalizada em benefício do primeiro. Em outras palavras, universalizou-se a postura – que se tornou dogma – de transformar o conhecimento da natureza em instrumento de domínio da mesma.

O desenvolvimento capitalista-industrial é preciso, mas também é necessário buscar um desenvolvimento com sustentabilidade, ou seja, deve-se desenvolver considerando o pleno

desenvolvimento dos seres humanos, dos animais, das plantas e de todo o planeta Terra. De acordo com Leff (2001, p. 31):

> O princípio de sustentabilidade surge como uma resposta à fratura da razão modernizadora e como uma condição para construir uma nova racionalidade produtiva, fundada no potencial ecológico e em novos sentidos de civilização a partir da diversidade cultural do gênero humano. Trata-se da reapropriação da natureza e da invenção do mundo; não só de um mundo no qual caibam muitos mundos, mas de um mundo conformado por uma diversidade de mundos, abrindo o cerco da ordem econômico-ecológica globalizada.

Além de oferecer ensinamentos teóricos, a Educação Ambiental, conforme descrito por Geovane (2018), desempenha um papel importante no desenvolvimento de habilidades fundamentais para a interação na sociedade. A capacidade de análise crítica, a aptidão para lidar com situações difíceis e a colaboração em equipe são apenas alguns exemplos de habilidades que são aperfeiçoadas por meio da abordagem ambiental, preparando os estudantes para enfrentar os desafios do mundo atual.

Ao incorporar a Educação Ambiental nas escolas, as instituições de ensino assumem um papel ativo na promoção da sustentabilidade. Através de práticas educativas que valorizam o uso responsável dos recursos naturais, como a redução do consumo, o reaproveitamento de materiais e a adoção de tecnologias limpas, a escola torna-se agente de transformação social, inspirando a comunidade a adotar comportamentos mais sustentáveis (Suptitz, 2021).

Primeiramente, é crucial integrar a educação ambiental de maneira transversal ao currículo escolar, incorporando conteúdos e atividades relacionados em diversas disciplinas, como Ciências, Geografia, História e Língua Portuguesa, conforme estabelecido pela BNCC. Esse processo educativo busca mais do que a transmissão de informações sobre o meio ambiente; ele estimula a reflexão e a tomada de atitudes sustentáveis, engajando os alunos na valorização da realidade local e global. Ao conectar o aprendizado com questões como biodiversidade, gestão de resíduos e conservação de recursos naturais, a Educação Ambiental propicia uma experiência de aprendizagem significativa que incentiva os jovens a se tornarem cidadãos ativos na preservação ambiental (Marques; Rios, 2022).

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o estudo da Terra e do Universo é considerado essencial para que os alunos compreendam as características naturais da Terra e as relações de interação entre o ser humano e o ambiente. Esses conteúdos abrangem aspectos fundamentais como clima, relevo, hidrografia e biomas, que influenciam diretamente o desenvolvimento das atividades humanas. Assim, ao se aprofundar nesses temas, os estudantes obterão uma compreensão integrada, que vai além de uma abordagem descritiva, possibilitando uma análise crítica das condições de vida e da organização das sociedades (Guimarães, 2018).

Além disso, os temas da Terra e do Universo ajudam a desenvolver habilidades para analisar questões geográficas em diferentes escalas, o que é uma competência central. Isso permite que os alunos visualizem como aparências globais, como

as mudanças climáticas, impactam regiões locais e ecossistemas. Esse tipo de aprendizagem estimula uma visão crítica e consciente dos processos naturais e sociais, promovendo a formação de cidadãos preocupados com a interdependência dos sistemas naturais e a responsabilidade social (Guimarães, 2018).

Com a inclusão de "Terra e Universo" e "Sustentabilidade" no ensino básico, os alunos têm a oportunidade de desenvolver uma perspectiva ampla sobre o espaço geográfico e as dinâmicas que nele ocorrem. Isso promove habilidades fundamentais, como a localização espacial e o pensamento geográfico, e permite aos estudantes compreenderem seu lugar no mundo. Conhecendo as estruturas geográficas da Terra e sua posição no cosmos, os alunos adquirem uma consciência ambiental e social que os incentiva a refletir sobre as transformações que a sociedade exerce no planeta (Silva; Portela, 2020).

A introdução da temática da sustentabilidade desde os primeiros anos escolares é igualmente importante para estimular uma cidadania crítica em relação ao meio ambiente. O desenvolvimento da alfabetização cartográfica e a compreensão das relações entre sociedade e natureza oferecem aos estudantes uma base sólida para uma educação voltada para a sustentabilidade. Com essas habilidades, eles podem interpretar o espaço de forma crítica e, ao mesmo tempo, compreender a importância das práticas sustentáveis e do equilíbrio ambiental, formando uma geração mais consciente e responsável em relação ao futuro do planeta (Silva; Souza, 2019).

Entretanto, a BNCC tem recebido críticas quanto à sua abordagem da educação ambiental. Silva e Loureiro (2020), por

exemplo, apontam que a estrutura curricular da BNCC tende a priorizar uma formação voltada ao mercado, tratando questões ambientais de forma superficial. Essa abordagem, centrada na funcionalidade e pragmatismo, negligencia debates mais profundos sobre justiça social e ecológica, essenciais para uma formação crítica. Para que a unidade temática "Terra e Universo" contribua eficazmente para o desenvolvimento de uma consciência ambiental e ecológica, é necessário que ela seja abordada de maneira interdisciplinar e contextualizada, indo além da apresentação de conceitos científicos e incorporando discussões sobre os impactos socioambientais da atividade humana e a relação interdependente entre o ser humano e o meio ambiente.

Esses estudos indicam que a unidade temática "Terra e Universo" possui um grande potencial para contribuir com o desenvolvimento de uma compreensão crítica sobre sustentabilidade e ecologia (Silva; Loureiro, 2024). Contudo, para que esse potencial seja plenamente realizado, uma abordagem pedagógica deve integrar a teoria com a prática e explorar a interconexão entre os aspectos astronômicos e terrestres e os desafios ambientais globais. Isso envolve uma formação de educadores que possa facilitar a discussão de críticas e incorporar atividades que reflitam as complexidades da sustentabilidade, incentivando, assim, a formação de alunos engajados e conscientes de suas responsabilidades ambientais.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Para o desenvolvimento da atividade práticas, os alunos tiveram que se envolver desde a aquisição dos materiais até a

construção de estrutura como uma horta residencial para o plantio de coentro. Foram realizados debates em sala de aula sobre o uso da alimentação saudável, através do cultivo de hortaliças sem agrotóxicos e como o plantio de coentro em casa podem ajudar nessas situações, principalmente em moradias com pouco espaço, como apartamentos. Também foi explicitado o conceito de reutilização de materiais reciclados que foram utilizados, como exemplos de garrafas PET em reuso.

A experiência foi realizada durante o período de Residência Docente PRILEI 2025, em duas turmas de alunos em escolas e cidades diferentes: Delmiro Gouveia (AL) e Inhapi (AL). Em Delmiro Gouveia, a escola foi a José Bezerra, localizada no bairro Pedra Velha (6º ano), e em Inhapi, o 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública localizada na zona urbana do município.

Delmiro Gouveia

Na cidade de Delmiro Gouveia, a aula teve início com uma roda de conversa mediada pela residente. A questão disparadora foi: "O que é meio ambiente e por que ele é importante?". Os estudantes foram convidados a compartilhar suas percepções, experiências pessoais e exemplos do cotidiano. As falas foram registradas no quadro, possibilitando a construção coletiva de significados e o desenvolvimento da oralidade. Esse momento revelou a curiosidade dos alunos e a diversidade de concepções presentes na turma.

Em seguida, a discussão avançou para a relação entre meio ambiente e práticas sustentáveis, destacando a necessi-

dade de cuidado com os recursos naturais e a responsabilidade de cada indivíduo nesse processo. Para tornar o conteúdo mais dinâmico, foi proposta uma atividade prática de cultivo de sementes de coentro. Os alunos foram organizados em círculo, em espaço externo da escola, e orientados a observar o ambiente ao redor, respondendo à pergunta: "O que vocês enxergam na natureza?". Essa reflexão despertou maior sensibilidade ambiental.

Posteriormente, cada estudante recebeu um pequeno recipiente com terra e sementes de coentro. Após as orientações sobre o plantio e cuidados básicos, realizaram o plantio das sementes, compreendendo, de forma prática, a importância de cultivar e preservar as plantas. Durante o processo, uma dinâmica foi realizada: cada aluno sorteava uma frase sobre o meio ambiente e lia em voz alta, favorecendo o diálogo coletivo e a conscientização.

A aula foi finalizada com a proposta de acompanhamento das mudas em casa, incentivando o compromisso dos estudantes com a preservação e a continuidade da atividade. Os alunos se mostraram motivados e engajados, participando ativamente tanto da roda de conversa quanto da atividade prática. De modo geral, a experiência foi bastante significativa, pois integrou reflexão teórica, participação ativa e ação prática – elementos fundamentais para o processo de ensino-aprendizagem em Ciências. Além de fortalecer o vínculo dos alunos com o tema, a atividade possibilitou compreender o meio ambiente não apenas como conteúdo escolar, mas como parte essencial da vida cotidiana e da formação cidadã.

Inhapi

Já na cidade de Inhapi-AL, a turma era composta por 33 alunos, com diferentes níveis de participação e interesse pelas atividades propostas. A atividade foi planejada para ser desenvolvida em seis aulas de 60 minutos cada.

Primeira e Segunda Aulas: Iniciou-se com uma roda de conversa para sondar os conhecimentos prévios dos alunos sobre a produção de alimentos e seus impactos ambientais, utilizando imagens e vídeos para ilustrar a questão. Em seguida, foi realizada uma exposição dialogada sobre os conceitos de agroecologia, agricultura urbana, biodiversidade da fauna e flora e os impactos da ação humana. A aula finalizou com a apresentação das etapas de construção de uma horta suspensa simples, os tipos de plantas adequadas para esse sistema de cultivo e o modelo da horta suspensa como uma prática viável em contextos urbanos, destacando suas diversas vantagens (ambientais, sociais e econômicas). Os alunos foram divididos em grupos para pesquisar materiais reutilizáveis que poderiam ser utilizados na construção da horta, promovendo a reflexão sobre o reaproveitamento de resíduos. Finalizou-se a aula com a socialização das ideias e uma introdução aos princípios básicos do cultivo orgânico.

Terceira e Quarta Aulas: Retomou-se brevemente o conteúdo da aula anterior e, organizando os mesmos grupos, iniciou-se a construção e confecção da horta suspensa, utilizando materiais previamente coletados e fornecidos (garrafas PET, barbante, tinta, tesoura). A construção foi orientada pelos residentes, que auxiliaram os grupos nas etapas e esclareceram dúvidas. A aula foi concluída com uma roda de conversa sobre

a importância da horta suspensa como ferramenta de educação ambiental e promoção da segurança alimentar, bem como sobre como se daria a construção nas próximas aulas.

Quinta e Sexta Aulas: Com todos os materiais em mãos, chegou a hora de montar a horta e realizar o plantio de ervas medicinais. Todos tiveram, em pequenos grupos, a oportunidade de colocar em prática etapas da plantação, como preparar a terra e o adubo, plantar e regar. Assim, todos participaram ativamente da prática.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesta seção são apresentadas as observações finais, conforme o desenvolvimento do tema. Trata-se de uma retrospectiva das informações essenciais, fundamentadas nos resultados obtidos. Além disso, podem ser apresentadas recomendações e sugestões para pesquisas futuras.

Os principais resultados deste trabalho ocorreram de forma prática e estão detalhados nos Apêndices A e B, intitulados "Relato de Experiência Residência Docente PRILEI 2025". No Apêndice A, são apresentados resultados sobre um projeto de Implementação de Horta Suspensa como Estratégia de Educação Ambiental no Ensino Fundamental. O Apêndice B envolve os resultados da pesquisa elaborada para a residência pedagógica, do 7º período do curso de Licenciatura em Ciências, sob orientação da Professora Dra. Francisca Maria Teixeira Vasconcelos, na Escola Municipal de Educação Básica José Bezerra da Silva, localizada no bairro Pedra Velha, em Delmiro Gouveia.

A análise dos dados coletados nas duas escolas revela que a abordagem prática, aliada à reflexão teórica, foi determinante para o engajamento dos alunos. Em Delmiro Gouveia, a simplicidade da atividade (plantio individual) permitiu uma conexão imediata e pessoal com a natureza. Em Inhapi, a complexidade do projeto (construção coletiva da horta) fomentou o trabalho em equipe e a resolução de problemas práticos, reforçando conceitos de sustentabilidade e economia circular. Ambos os contextos demonstraram que a educação ambiental, quando vivenciada, transcende a sala de aula e se torna parte da identidade dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A integração da educação ambiental de forma interdisciplinar e transversal ao currículo escolar permite uma compreensão mais ampla e contextualizada das questões ambientais, promovendo o engajamento dos estudantes em práticas sustentáveis, como o uso responsável dos recursos naturais, a reciclagem e o reaproveitamento de materiais. Estratégias pedagógicas ativas, como projetos de pesquisa, debates e atividades práticas, são apontadas como métodos eficazes para a promoção de uma aprendizagem mais significativa e prática, fomentando o protagonismo dos alunos na construção de um futuro mais sustentável.

Para que esses benefícios sejam efetivos, é necessário que as instituições de ensino, em parceria com gestores e especialistas, ofereçam suporte e formação contínua aos professores. Este suporte capacitará os docentes a incorporar conteúdos de educação ambiental de maneira criativa e contextualizada, su-

perando as limitações estruturais e preparando os alunos para enfrentar os desafios socioambientais contemporâneos.

Assim, a educação ambiental representa uma ferramenta essencial na formação de uma consciência crítica e sustentável entre os estudantes. Por meio de práticas pedagógicas fundamentadas e colaborativas, as escolas têm a oportunidade de atuar como agentes transformadores, contribuindo para a formação de uma sociedade mais justa, responsável e comprometida com a preservação do meio ambiente para as gerações presentes e futuras.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: 29 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, 1996.

BRASIL ESCOLA – UOL. **Meio ambiente**: o que é, resumo, importância, preservação. Disponível em: https://brasilescola.uol.com.br/geografia/meio-ambiente.htm

JEORANIO-SILVA, Vanessa Regal Maione; JEORANIO-SILVA, Andre Luiz; CARDOSO, Sheila Pressentin. Um olhar docente sobre as dificuldades do trabalho da

educação ambiental na escola. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, v. 9, n. 5, p. 256-272, 2018.

LEFF, Enrique. Sustentabilidade: um paradigma em construção. *In:* LEFF, Enrique (Org.). **Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder**. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 23-45.

LOUREIRO, C. F. B. **Educação ambiental crítica:** emergência e busca de identidades. São Paulo: Cortez, 2004.

MARQUES, Welington Ribeiro Aquino; RIOS, Diego Lisboa; DOS SANTOS ALVES, Kerley. A percepção ambiental na aplicação da Educação Ambiental em escolas. **Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)**, v. 17, n. 2, p. 527-545, 2022.

NAÇÕES UNIDAS BRASIL. **Objetivos do Desenvolvimento Sustentável**. Disponível em: https://brasil.un.org/pt-br/sdgs.

OLIVEIRA BRAGA, Waleska Reali; JUNIOR, Sergio Silva Braga; DA SILVA, Dirceu. Pelo amor ou pela dor: a percepção ambiental de estudantes universitários brasileiro**. Revista Expectativa**, v. 19, n. 1, p. 74-97, 2020.

OLIVEIRA DA SILVA, Francisca Elinalva; DE SOUSA, Camila Campêlo. Uso da fotografia como recurso didático para a educação ambiental. **Educação em Revista**, v. 22, 2021.

PEDRO, Leda Correia. A geografia "física" no ensino fundamental: um relato sobre a importância dos conteúdos e das atividades práticas na formação do aluno. **Geografia em Atos (Online)**, v. 1, n. 11, p. 38-57, 2011.

SILVA, Iolando Castro; PORTELA, Mugiany Oliveira Brito. BNCC: O ensino de geografia e a linguagem cartográfica. **Revista da ANPEGE**, v. 16, n. 30, p. 39-54, 2020.

SILVA, Paloma Stefanie; DE SOUZA, Carla Juscélia Oliveira. Relação sujeitos e espaço: recursos, infraestrutura escolar e a influência no ensino-aprendizagem de geografia. *In:* **Anais do 14° Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia:** políticas, linguagens e trajetórias, p. 964-977, 2019.

SILVA, Silvana do Nascimento; LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo**.** As vozes de professores-pesquisadores do campo da educação ambiental sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação Infantil ao Ensino Fundamental. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 26, p. e20004, 2020.

SUPTITZ, Marina Pereira da Silva *et al.* **Ensino de solos e educação ambiental**: análise do uso das práticas ambientais no ensino fundamental (anos finais). 2021.

SÃO PAULO (Estado). **Cadernos de Educação Ambiental – 2 – Eco-cidadão**. Disponível em: https://semil.sp.gov.br/educacaoambiental/prateleira-ambiental/caderno-2-eco-cidadao/

SÃO PAULO (Estado). **Manual do Ecocidadão**. São Paulo: SMA, 2012. Disponível em: https://semil.sp.gov.br/educacaoambiental/prateleira-ambiental/manual-do-ecocidadao-2/

9 EDUCAÇÃO PARA ALÉM DA SALA DE AULA: CONTRIBUIÇÕES DO PRILEI PARA A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE

Monique Gabriella Angelo da Silva
Carla Juliana Silva Soares

INTRODUÇÃO

Na contemporaneidade, a educação tem ocupado lugar central em debates, pesquisas e discussões relacionadas aos processos de ensino e aprendizagem. Frequentemente associada ao ambiente escolar, à sala de aula e às metodologias tradicionais, a educação vem passando por transformações significativas que ampliam a compreensão acerca dos espaços e das possibilidades formativas. Nesse contexto, torna-se necessário considerar práticas educativas que ultrapassem os limites da educação escolar formal, incorporando experiências desenvolvidas em diferentes contextos sociais e culturais. Sob essa perspectiva, a abordagem construtivista contribui para a compreensão de que o conhecimento não é simplesmente transmitido, mas construído pelo sujeito em interação com o meio e com as experiências vivenciadas (Becker, 1994).

É nesse cenário que iniciativas voltadas à formação inicial docente ganham destaque, especialmente aquelas que buscam articular teoria e prática por meio de experiências extensionistas. O Programa Institucional de Fomento e Indução da Inovação da Formação Inicial e Continuada de Professores com ênfase na Educação Integral (PRILEI) insere-se nessa proposta ao promover ações formativas que ampliam as experiências educacionais dos licenciandos para além da universidade e do espaço escolar tradicional. Por meio de atividades desenvolvidas em diferentes ambientes educativos, o programa possibilita aos futuros professores o contato com práticas pedagógicas diversificadas e com outras formas de construção e circulação do conhecimento.

Nesse contexto, os espaços informais e não formais de educação assumem papel relevante na formação docente, especialmente por possibilitarem experiências educativas pautadas na interação, na observação, na mediação cultural e na aproximação entre conhecimentos científicos e vivências cotidianas. Museus, centros culturais, parques, exposições e centros de ciência constituem espaços que favorecem a aprendizagem por meio da experiência, da curiosidade e da participação ativa dos sujeitos.

Entre esses espaços, os museus de ciência destacam-se como importantes ambientes educativos. Entretanto, ainda é comum associar os museus a locais marcados pela antiguidade e pela preservação estática de objetos. Tal percepção, porém, não contempla a amplitude das funções desempenhadas por essas instituições na contemporaneidade. Conforme estabeleci-

do pela Lei nº 11.904, de 14 de janeiro de 2009, os museus são instituições voltadas à conservação, investigação, comunicação e exposição de conjuntos e coleções de valor histórico, artístico, científico e cultural, atuando a serviço da sociedade e de seu desenvolvimento (Brasil, 2009).

Além de espaços de preservação, os museus constituem ambientes educativos capazes de promover experiências de aprendizagem significativas. Para Marandino (2005), os museus de ciência configuram-se como espaços nos quais as experiências vivenciadas ultrapassam o entretenimento, proporcionando aos visitantes diferentes formas de interação com o conhecimento científico. Nesses ambientes, os sujeitos têm a possibilidade de estabelecer relações entre os conteúdos apresentados e suas próprias vivências, favorecendo processos de contextualização, socialização e construção de sentidos.

As práticas educativas desenvolvidas nesses espaços também se relacionam com os processos de mediação. Segundo Silva e Oliveira (2011), a mediação atua como forma de comunicação entre os conhecimentos presentes nas exposições e o público visitante, tornando as informações mais acessíveis e compreensíveis. Moraes *et al.* (2007) ressaltam que a mediação não se limita à transmissão de conteúdos, mas contribui para ampliar as possibilidades de interpretação e interação dos visitantes com os espaços e os conhecimentos apresentados.

No âmbito da formação inicial de professores, experiências desenvolvidas em espaços educativos não formais possibilitam a aproximação entre teoria e prática, favorecendo reflexões sobre metodologias, mediação pedagógica, popularização da

ciência e construção do conhecimento em diferentes contextos educativos. Além disso, tais experiências contribuem para ampliar a percepção dos licenciandos acerca das múltiplas possibilidades de atuação docente e do papel educativo desempenhado por instituições culturais e científicas.

Dessa forma, este capítulo tem como objetivo discutir as contribuições de uma atividade extensionista desenvolvida no âmbito do Programa Institucional de Fomento e Indução da Inovação da Formação Inicial e Continuada de Professores com ênfase na Educação Integral (PRILEI), realizada por meio de visitas técnicas a espaços educativos não formais localizados na região Nordeste do Brasil, para a formação inicial de professores da Universidade Federal de Alagoas (Ufal).

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Conforme Marandino (2017), os processos educativos desenvolvidos fora do ambiente escolar podem ser compreendidos a partir das categorias de educação informal e educação não formal. A educação formal ocorre nas instituições escolares e caracteriza-se pela existência de currículos, práticas pedagógicas e processos avaliativos previamente estruturados (Gadotti, 2005). A educação informal, por sua vez, desenvolve-se de maneira espontânea nas interações sociais cotidianas, enquanto a educação não formal ocorre em espaços educativos organizados fora da escola, como museus, centros culturais, parques e instituições científicas.

Os espaços educativos não formais apresentam características próprias relacionadas à flexibilidade dos processos de aprendizagem, às diferentes formas de interação e à diversidade de experiências proporcionadas aos sujeitos. Segundo Marandino (2017), esses espaços não seguem necessariamente a lógica hierárquica e sequencial presente na educação escolar, possibilitando práticas educativas mais dinâmicas e interativas.

Nesse contexto, as visitas técnicas realizadas no âmbito do PRILEI configuraram-se como experiências extensionistas voltadas à ampliação dos processos formativos dos licenciandos da Universidade Federal de Alagoas. Por meio da vivência em espaços educativos não formais, os participantes tiveram contato com diferentes práticas de mediação, divulgação científica, preservação cultural e construção coletiva do conhecimento.

As atividades desenvolvidas buscaram promover a aproximação entre os conhecimentos discutidos na formação acadêmica e as experiências educativas observadas nos espaços visitados. Além disso, as visitas possibilitaram reflexões acerca do potencial pedagógico desses ambientes na atuação docente, especialmente no que se refere à utilização de estratégias educativas que favoreçam a participação, a interação e a contextualização dos conteúdos.

Segundo Gaspar (1990), os processos educativos desenvolvidos fora do ambiente escolar possibilitam a construção do conhecimento por meio das relações socioculturais estabelecidas entre os sujeitos e os espaços. Para o autor, a aprendizagem pode ocorrer em diferentes contextos e situações,

desde que existam sujeitos dispostos a compartilhar e construir saberes coletivamente.

Nos espaços visitados, a mediação desempenhou papel fundamental nas experiências vivenciadas pelos participantes. Os monitores e mediadores atuaram como facilitadores do processo educativo, promovendo diálogos, explicações e interações entre os visitantes e os conteúdos apresentados. Conforme destacam Silva e Oliveira (2011), a mediação constitui importante estratégia de comunicação nos espaços museais e culturais, contribuindo para tornar o conhecimento mais acessível ao público.

Além das interações interpessoais, os espaços também apresentaram diferentes recursos educativos, como exposições, materiais informativos e atividades interativas, que contribuíram para ampliar as experiências dos participantes durante as visitas. De acordo com Moraes *et al.* (2007), a mediação nos espaços educativos não formais pode ocorrer por meio de diferentes linguagens e estratégias, favorecendo múltiplas formas de aproximação entre os sujeitos e os conhecimentos apresentados.

A partir dessas experiências, as visitas técnicas promovidas pelo PRILEI possibilitaram aos licenciandos reflexões acerca da importância dos espaços educativos não formais na formação docente, especialmente no que se refere à articulação entre teoria e prática, à ampliação das experiências culturais e científicas e à compreensão da educação para além dos limites da sala de aula.

METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como um relato de experiência de abordagem qualitativa, desenvolvido a partir de uma atividade extensionista promovida no âmbito do *Programa Institucional de Fomento e Indução da Inovação da Formação Inicial e Continuada de Professores com ênfase na Educação Integral* (PRILEI), da Universidade Federal de Alagoas (Ufal). A atividade integrou as ações do *Projeto SIMBORA* e teve como foco a realização de visitas técnicas a espaços educativos não formais, visando contribuir para a formação inicial docente por meio da articulação entre teoria e prática.

A visita técnica ocorreu entre os dias 02 e 05 de maio de 2024, contando com a participação de 24 estudantes vinculados ao PRILEI, provenientes dos campi A.C. Simões, Centro de Ciências Agrárias (CECA) e Delmiro Gouveia da Universidade Federal de Alagoas. Durante a atividade extensionista, os participantes realizaram visitas à Universidade Federal de Sergipe (UFS), ao Projeto Tamar, ao Museu da Gente Sergipana e ao Museu da Energia, localizados no estado de Sergipe.

As visitas foram planejadas considerando a proposta formativa do PRILEI e a potencialidade educativa dos espaços não formais de ensino. Para a organização da atividade, foram adotadas etapas de planejamento e execução descritas a seguir:

Seleção dos espaços educativos visitados

A escolha dos locais ocorreu a partir da identificação de instituições que apresentassem potencial pedagógico para a

formação docente, especialmente no que se refere à divulgação científica, preservação cultural, educação ambiental e mediação educativa. Também foram considerados aspectos relacionados à acessibilidade, viabilidade logística e possibilidade de realização de atividades educativas mediadas.

Levantamento e estudo prévio das instituições

Após a definição dos espaços, realizou-se um levantamento prévio sobre as instituições visitadas, buscando compreender suas propostas educativas, exposições, atividades de mediação e contribuições para processos de educação não formal. Essa etapa teve como objetivo subsidiar o planejamento das visitas e aproximar os participantes das temáticas que seriam abordadas durante a atividade extensionista.

Planejamento das visitas técnicas

O planejamento envolveu a definição dos roteiros, cronograma, objetivos pedagógicos e organização das atividades desenvolvidas durante as visitas. Nessa etapa, buscou-se articular as experiências proporcionadas pelos espaços educativos às discussões relacionadas à formação inicial docente e à educação integral, promovidas no âmbito do PRILEI.

Divulgação e inscrição dos participantes

A divulgação da atividade extensionista ocorreu por meio das redes sociais e de meios digitais vinculados à universidade. As inscrições foram realizadas por formulário eletrônico, permi-

tindo a participação de estudantes vinculados aos campi participantes do programa.

Coleta das percepções dos participantes

Após a realização das visitas, todos os participantes responderam a um formulário online elaborado com o objetivo de identificar suas percepções acerca da atividade extensionista e das experiências vivenciadas nos espaços educativos visitados. O instrumento continha perguntas abertas relacionadas à organização e recepção durante a visita, atendimento das expectativas, pontos positivos e negativos, aprendizados obtidos, qualidade das explicações fornecidas, avaliação dos locais visitados, sugestões de melhoria e contribuições das visitas técnicas para a formação inicial docente e para a integração entre teoria e prática.

As respostas obtidas foram analisadas qualitativamente, buscando identificar percepções, experiências e reflexões dos participantes acerca das contribuições das visitas técnicas para sua formação acadêmica e profissional.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise das respostas obtidas por meio do formulário aplicado após a realização da atividade extensionista evidenciou que as visitas técnicas promovidas no âmbito do PRILEI contribuíram significativamente para a formação inicial dos licenciandos, especialmente no que se refere à ampliação das experiências educativas, à integração entre teoria e prática e à compreensão

dos espaços não formais como ambientes potentes para os processos de ensino e aprendizagem.

De modo geral, os participantes demonstraram perceber as visitas técnicas não apenas como momentos de observação ou lazer, mas como experiências formativas capazes de promover aprendizagens relacionadas à ciência, cultura, meio ambiente, tecnologia e atuação docente. As respostas revelam ainda que os espaços visitados favoreceram processos educativos pautados na interação, na experimentação, na contextualização dos conteúdos e na mediação pedagógica.

Um dos aspectos mais recorrentes nas respostas refere-se à possibilidade de aprendizagem a partir da vivência direta nos espaços educativos. Os participantes destacaram que a experiência permitiu compreender conteúdos de maneira mais significativa quando comparada aos processos exclusivamente teóricos desenvolvidos em sala de aula. Em diversos relatos, observa-se a valorização da experiência concreta como elemento fundamental para a construção do conhecimento. Um dos estudantes afirmou que "ver na prática o que vemos apenas em sala de aula mostra que não precisamos ficar isolados na sala de aula", enquanto outro destacou que "ter vivenciado essa experiência nos traz mais propriedade para falar sobre qualquer uma das experiências vividas nas visitas". A **Figura 7** apresenta um dos momentos da atividade extensionista realizada durante as visitas técnicas promovidas pelo PRILEI

Figura 7 - Participantes do PRILEI durante visita técnica realizada em espaços educativos não formais no estado de Sergipe



Fonte: Autoras, 2026.

Essas percepções dialogam com as discussões acerca da educação não formal apresentadas por Marandino (2017), ao compreender que os espaços educativos não escolares possibilitam experiências de aprendizagem mais flexíveis, interativas e contextualizadas. Diferentemente dos modelos tradicionais de ensino, os espaços visitados permitiram aos estudantes estabelecer relações entre conteúdos científicos, experiências cotidianas, memória social e cultura regional, favorecendo processos de aprendizagem mediados pela observação, pela participação ativa e pela experiência sensível.

As respostas relacionadas ao Projeto Tamar evidenciam que as experiências voltadas à educação ambiental produziram impactos significativos na percepção dos participantes acerca

da preservação da vida marinha e da responsabilidade socioambiental. Os estudantes mencionaram aprendizagens relacionadas às espécies de tartarugas marinhas, aos impactos ambientais causados pela ação humana e à necessidade de preservação dos ecossistemas costeiros. Um dos participantes relatou que a visita possibilitou compreender "*a importância de proteger seres indefesos e importantes na natureza*", enquanto outro destacou que aprendeu sobre "*o ciclo de vida das tartarugas, os desafios enfrentados até a vida adulta e os impactos da pesca predatória*".

Além da dimensão científica, observa-se nas respostas uma forte presença de aspectos relacionados à sensibilização ambiental e à construção de consciência ecológica. Em um dos relatos, o participante afirma que "*devemos tratar a natureza com cuidado e perceber que nós também somos responsáveis pelos desastres que acontecem na natureza*". Esse aspecto demonstra que os processos educativos desenvolvidos durante a visita ultrapassaram a transmissão de informações, favorecendo reflexões críticas sobre as relações entre sociedade, meio ambiente e preservação.

No que se refere ao Espaço Energia, os relatos evidenciam que os recursos interativos e tecnológicos utilizados durante as mediações contribuíram para tornar os conteúdos científicos mais acessíveis e atrativos aos participantes. As respostas indicam que o uso de recursos imersivos, jogos interativos e tecnologias de realidade virtual favoreceu maior envolvimento dos estudantes durante as atividades, ampliando as possibilidades de compreensão acerca dos conteúdos relacionados à energia, sustentabilidade e desenvolvimento tecnológico.

Os participantes destacaram que as atividades possibilitaram compreender temas científicos de maneira dinâmica e contextualizada. Um dos relatos aponta que "*a dinâmica onde se aprende jogando*" tornou o processo mais significativo, enquanto outro participante afirmou que "*o mundo está evoluindo rápido e que a tecnologia pode ajudar a desenvolver novos métodos de ensino*". Também foram identificadas reflexões relacionadas à utilização dessas metodologias em futuras práticas pedagógicas, especialmente no ensino de Ciências.

Nesse sentido, os dados evidenciam que os estudantes passaram a reconhecer o potencial pedagógico das tecnologias interativas nos processos educativos. Alguns relatos demonstram que as experiências vivenciadas durante a visita estimularam reflexões sobre metodologias mais participativas e contextualizadas para utilização em sala de aula. Um dos participantes afirmou que "*podemos levar os alunos para o Espaço Energia e trabalhar como surgiu o átomo e como a própria eletricidade funciona*", evidenciando aproximações entre os conteúdos observados durante a visita e possibilidades futuras de atuação docente.

O Museu da Gente Sergipana destacou-se principalmente pelas experiências culturais e identitárias proporcionadas aos participantes. As respostas demonstram que o espaço favoreceu reflexões relacionadas à memória, cultura nordestina, ancestralidade e pertencimento social. Diferentemente das respostas voltadas aos conteúdos científicos observados nos demais espaços, os relatos relacionados ao museu apresentam forte dimensão subjetiva e afetiva, evidenciando que os processos educativos também são atravessados pelas experiências pessoais e pelas re-

lações culturais estabelecidas pelos sujeitos. Um dos participantes destacou que a visita proporcionou "*uma carga de história, cultura e ancestralidade incrível*", enquanto outro relatou que a experiência permitiu perceber "*o quanto nosso Nordeste é rico e lindo*". Em alguns relatos, as exposições despertaram lembranças pessoais relacionadas à infância, às experiências familiares e às vivências culturais compartilhadas entre os estados nordestinos.

Um dos depoimentos mais significativos aponta que a visita ao museu possibilitou compreender que "*histórias devem ser contadas e não guardadas, pois histórias tocam e mudam vidas*". A participante também relaciona as exposições observadas às próprias experiências de infância em feiras populares, estabelecendo conexões entre memória individual, cultura regional e aprendizagem. Tais aspectos demonstram que os espaços educativos não formais favorecem processos educativos que articulam dimensões cognitivas, sociais, culturais e afetivas.

As respostas também evidenciam que os participantes passaram a compreender os espaços não formais como ambientes legítimos de aprendizagem. Diversos estudantes destacaram que as experiências vivenciadas contribuíram para ampliar a percepção acerca das possibilidades educativas existentes para além da escola. Um dos relatos afirma que "*mesmo em espaços informais é possível aprender e aprender com qualidade*", enquanto outro participante destacou que "*o aprendizado ocorre de diferentes formas e é preciso oportunizar outras vivências*".

Observa-se ainda que os estudantes associaram as visitas técnicas à possibilidade de construção de práticas pedagógicas mais contextualizadas e interdisciplinares. Participantes de dife-

rentes áreas relataram aproximações entre os conteúdos observados durante as visitas e suas futuras atuações profissionais, especialmente no que se refere à articulação entre ciência, cultura, tecnologia, meio ambiente e cotidiano. Um dos participantes destacou que as experiências possibilitaram utilizar "*os espaços como exemplos de explicação sobre conceitos químicos, como pH, sais, elétrons, filtração, poluição e ciclos bioquímicos*". Outro estudante ressaltou que "*um docente que possui um conhecimento mais extenso se destaca também*", evidenciando a percepção de que as experiências culturais e científicas vivenciadas durante a formação contribuem para ampliar os repertórios pedagógicos dos futuros professores.

As respostas relacionadas à integração entre teoria e prática demonstram que os participantes perceberam as visitas técnicas como estratégias capazes de tornar os conteúdos acadêmicos mais concretos e significativos. Os estudantes destacaram que a observação direta dos fenômenos, a interação com os espaços e a participação nas atividades mediadas favoreceram maior compreensão dos conteúdos abordados durante a formação universitária.

Nesse contexto, as experiências extensionistas promovidas pelo PRILEI evidenciam a relevância das visitas técnicas em espaços não formais para a formação inicial docente, especialmente por favorecerem processos educativos pautados na vivência, na experimentação e na contextualização do conhecimento. Além de ampliar os conhecimentos científicos e culturais dos participantes, as atividades contribuíram para fortalecer reflexões acerca das possibilidades pedagógicas

existentes para além dos limites da sala de aula tradicional, aproximando os licenciandos de experiências educativas diversificadas e socialmente significativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências desenvolvidas no âmbito do Programa Institucional de Fomento e Indução da Inovação da Formação Inicial e Continuada de Professores com ênfase na Educação Integral (PRILEI) evidenciam a relevância das atividades extensionistas em espaços educativos não formais para a formação inicial docente. A partir das visitas técnicas realizadas à Universidade Federal de Sergipe, ao Projeto Tamar, ao Espaço Energia e ao Museu da Gente Sergipana, foi possível identificar contribuições significativas relacionadas à ampliação dos conhecimentos científicos, culturais e pedagógicos dos licenciandos participantes.

Os resultados obtidos demonstram que os estudantes perceberam os espaços visitados como ambientes legítimos de aprendizagem, capazes de promover experiências educativas pautadas na interação, na contextualização e na articulação entre teoria e prática. As experiências vivenciadas durante a atividade extensionista possibilitaram aos participantes compreender que os processos de ensino e aprendizagem podem ocorrer para além da sala de aula tradicional, favorecendo práticas pedagógicas mais dinâmicas, interdisciplinares e contextualizadas.

As respostas também evidenciaram reflexões relacionadas à preservação ambiental, à valorização da cultura nordestina e à utilização de tecnologias interativas no ensino. Além da am-

pliação dos conhecimentos acadêmicos, os relatos demonstraram que as visitas técnicas favoreceram experiências marcadas por elementos culturais, sociais e afetivos, ampliando a percepção dos participantes acerca das múltiplas dimensões envolvidas na formação docente.

Nesse sentido, conclui-se que as atividades extensionistas promovidas pelo PRILEI contribuíram significativamente para a formação inicial dos licenciandos, fortalecendo a integração entre ensino, pesquisa e extensão e evidenciando o potencial pedagógico dos espaços educativos não formais na construção de experiências formativas mais críticas, contextualizadas e significativas.

REFERÊNCIAS

BECKER, Fernando. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. **Educação e Realidade**, v. 19, n. 1, p. 89-96, 1994.

BRASIL. Constituição. **Lei nº 11.904**, de 14 de janeiro de 2009. Estatuto de Museus: Casa Civil, 2009.

GADOTTI, Moacir. **A questão da educação formal/não-formal**. Sion: Institut Internacional des Droits de l'Enfant, p. 1-11, 2005.

GASPAR, Alberto. A educação formal e a educação informal em ciências. *In:* MASSARANI, Luisa; MOREIRA, Ildeu de Castro; BRITO, Fátima (org.). **Ciência e público**: caminhos da divulgação científica no Brasil. Rio de Janeiro: Casa da Ciência/UFRJ, 2002. p. 171-183.

MARANDINO, Martha. Museus de Ciências como Espaços de Educação. *In:* VALENTE, Maria Esther (org.). **Museus**: dos Gabinetes de

Curiosidades à Museologia Moderna. Belo Horizonte: Argumentum, 2005. p. 165-176.

MARANDINO, Martha. Faz sentido ainda propor a separação entre os termos educação formal, não formal e informal? **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 23, n. 4, p. 811-816, 2017.

MORAES, Roque *et al.* Mediação em museus e centros de ciências: o caso do museu de ciências e tecnologia da PUCRS. *In:* MASSARANI, Luísa *et al.* (org.). **Diálogos & ciência:** mediação em museus e centros de ciência. Rio de Janeiro: Museu da Vida/Casa de Oswaldo Cruz/ Fiocruz, 2007. p. 55-67.

SILVA, Camila Silveira da; OLIVEIRA, Luiz Antônio Andrade de. Mediadores de centros de ciências e os seus papéis durante as visitas escolares. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 13, n. 2, p. 47-64, 2011.

PUC / RS – PRILEI

10 TECNOLOGIAS: O USO DE JOGOS EDUCATIVOS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NOS ANOS INICIAIS

Maria Eduarda de Souza Furtado Juchem
Sônia Maria de Souza Bonelli

INTRODUÇÃO

O presente trabalho consistiu em compreender a importância das tecnologias no processo de alfabetização nos anos iniciais como recurso inovador e qualificador da aprendizagem. Como objetivos específicos: experienciar metodologias que compreendam a pesquisa como ação humana que labora, customiza e aplica diferentes estilos de aprendizagem por meio das tecnologias inovadoras em uma turma de alfabetização; reconhecer o processo criativo como uma habilidade de personalização e atenção às especificidades e os estilos de aprendizagem pela via de estratégias e tecnologias inovadoras; distinguir conhecimentos que ressignifiquem a ação pedagógica, inovando e qualificando o ensino e, por sua vez, a aprendizagem.

Nesse sentido, pretendeu-se essencialmente, apresentar o uso de jogos educativos (digitais) no processo de alfabetização nos anos iniciais, discutindo quais são os benefícios da sua inser-

ção nas escolas, tendo como público-alvo as crianças que estão em processo de alfabetização.

Quanto a metodologia foi utilizada a pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico, com a aplicação de atividades de alfabetização para a turma, junto com a professora titular. A pesquisa acabou sendo dividida entre essas duas etapas, pois foi necessário envolver a prática e a teoria a fim de se obter resultados mais pertinentes para serem apresentados neste artigo.

A escolha desse tema ocorreu pelo fato de que as tecnologias digitais se tornaram muito presentes nas vidas de diversas crianças, principalmente durante e após a pandemia. Podemos notar essa forte presença nas falas das crianças, na maneira como escreviam, cantavam, dançavam e brincavam. Muitas crianças passaram os dias jogando ou assistindo televisão em suas casas, outras acabaram perdendo totalmente o ''senso'' de rotina e a noção de tempo, o que fez com que a situação somente se agravasse, resultando depois, em uma dependência do uso dessas tecnologias em diversos locais, como na sala de aula, por exemplo.

Dessa forma, observando o cenário pós-pandemia, podemos perceber o grande impacto causado por ela na educação brasileira. Cada aluno possui o seu jeito de aprender e isso não ocorre em um mesmo período. Em uma mesma turma, pode haver crianças alfabetizadas e outras não alfabetizadas, por exemplo. Como educadores, devemos analisar que, o que é adequado para um, pode não ser para o outro, a dificuldade de um, pode não ser a dificuldade de outro, assim como, a facilidade de um, também pode acabar não sendo a facilidade de outro, como nos

coloca Frade (2018, p. 35) ‘’as crianças estão em vários níveis de reflexão sobre como funciona a escrita. Isto é, mesmo estando num mesmo ano de escolaridade, estando numa mesma turma, elas podem estar em níveis diferenciados de alfabetização’’.

Essa era das tecnologias, nos faz pensar que devemos buscar novos recursos pedagógicos (como os jogos educativos) a fim de complementar a aprendizagem, tornando-a mais lúdica, atrativa e significativa. Os livros, recursos e jogos físicos nunca serão substituídos, mas podem trabalhar em conjunto com as tecnologias, pois as crianças nos mostram diariamente que querem essa aproximação de ‘’recursos’’ distintos. Elas querem aprender por meio de novos métodos, jogos e brincadeiras. E nós como educadores, devemos ouvi-las, procurando atender às suas necessidades. Segundo Deitos e Aragon (2021, p. 284):

> Entende-se que vivemos em um cenário em que os alunos, mesmo os mais novos, já estão habituados às tecnologias. Sendo assim, o professor deve utilizar esse recurso, reconhecendo que a aprendizagem se faz possível em tempos e espaços flexíveis, como está sendo vivenciado no cenário atual de ensino remoto. Essa aprendizagem com as tecnologias digitais traz protagonismo aos alunos, que se sentem mais motivados em sua aprendizagem, por exemplo, ao realizarem suas atividades, como a leitura digital, através do seu próprio celular e tablet, em suas próprias casas.

Após a pandemia, as crianças começaram a voltar para as escolas e durante esse período, os educadores começaram a perceber uma mudança geral no processo de aprendizado e de concentração delas, o que fez com que eles tivessem que se rein-

ventar para prender a atenção dessas crianças, a fim de tornar a aprendizagem mais produtiva (no sentido de construir conhecimento) e significativa, com a adaptação das aulas às necessidades atuais delas.

E é nesse contexto que as tecnologias digitais ganham um grande espaço na área da educação, pois é a partir de todo esse cenário, que o seu uso acaba se tornando fundamental nas escolas, pois os estudantes anseiam por elas com muita frequência, não em função da "magia" que muitas vezes eles imaginam, mas sim no processo de aprendizagem.

Estamos falando do uso de tecnologias de informação e de comunicação (TIC), mas sabemos que elas não são apenas digitais. Jogos físicos são considerados tecnologia, assim como lápis, borrachas, livros, dentre outros materiais. Nem todas as escolas possuem computadores ou internet, mas elas possuem recursos (como os que foram citados acima) que tornam o ensino e aprendizagem possível dentro do contexto na qual estão inseridas. Então, por mais que seja importante essa aproximação das escolas e estudantes com as tecnologias digitais, também é de extrema importância utilizar e valorizar todos os outros recursos que já existem e que são utilizados há muito tempo por professores e estudantes, como nos coloca Kenski (2012, p. 23) ''o conceito de tecnologias engloba a totalidade de coisas que a engenhosidade do cérebro humano conseguiu criar em todas as épocas, suas formas de uso, suas aplicações''.

O presente trabalho pretendeu contribuir para dar visibilidade e aumentar as discussões sobre o uso das tecnologias digitais no âmbito educacional como recurso complementar e

inovador de aprendizagem, focando no processo de alfabetização de crianças do primeiro ao terceiro ano do Ensino Fundamental. Após diversas práticas com estas turmas, foi possível observar avanços significativos no processo de aprendizagem das crianças, por meio do trabalho com jogos educativos no laboratório de informática, local no qual foi realizado grande parte da pesquisa.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Tecnologia e alfabetização

A partir do exposto acima na introdução, precisamos fazer uso consciente das tecnologias digitais, não podemos deixá-las totalmente livres nas mãos das crianças, pois isso pode ser prejudicial para elas. É muito importante que haja um planejamento e uma intencionalidade pedagógica por trás do uso e aplicação dessas tecnologias no âmbito escolar, nos fazendo pensar em aulas que envolvam jogos destinados a aprendizagem, criação de conteúdo em diferentes plataformas digitais, pesquisas na internet sobre os conteúdos aplicados em sala de aula, dentre outras coisas.

Para Bonelli (2014) diante do grande número de informações que recebemos todos os dias e de diferentes fontes de informação, como o jornal, internet, TV ou até mesmo o rádio, precisamos fazer uma escolha criteriosa de todos esses multimeios, procurando selecionar o que é de qualidade, verdadeiro

e que realmente irá complementar significativamente a aprendizagem das crianças.

Indo ao encontro do exposto, Fusari (1990, p. 47), também afirma que:

> Vale reforçar que faz parte da competência teórica do professor, e dos seus compromissos com a democratização do ensino, a tarefa cotidiana de preparar suas aulas, o que implica ter claro, também, quem é seu aluno, o que pretende com o conteúdo, como inicia rotineiramente suas aulas, como as conduz e se existe a preocupação com uma síntese final do dia ou dos quarenta ou cinquenta minutos vivenciados durante a hora-aula. A aula, no contexto da educação escolar, é uma síntese curricular que concretiza, efetiva, constrói o processo de ensinar e aprender.

No que se refere ao uso da internet pelas crianças, é necessário sempre a presença dos professores pois, são eles, que irão ajudar os alunos a usar as tecnologias com eficácia e sempre voltadas para um aprendizado de qualidade, lúdico e significativo, sem o perigo das "fake News".

Nesse sentido, Bonelli (2014, p. 96) afirma:

> Quanto à utilização dessas tecnologias na sala de aula, tanto com crianças de zero a dez anos quanto com os futuros professores dessas crianças, a primeira questão que precisa ser levada em consideração é a de que estamos diante de um novo sujeito, de um novo perfil de aluno, focado não apenas em um ponto, uma vez que ele faz uso da internet, do MSN, das redes sociais..., todos ao mesmo tempo. Isso nos leva a considerar muito mais o processo do que o produto. A segunda

> questão é a de que o uso das TIC deve fazer com que esse aluno perceba a relação entre os seus conhecimentos prévios, o mundo que o rodeia e a construção de novos conceitos. É nesse cenário, mediatizado pelo professor a partir da seleção adequada dos conteúdos, que irá proporcionar discussões substanciosas e reflexivas ao uso de toda essa tecnologia.

Como nem todas as crianças aprendem ao mesmo tempo, nem todas as crianças irão se adaptar ao uso das tecnologias, talvez isso possa demorar, ou então, pode acabar sendo um processo rápido de adaptação para outras. Vai depender de cada um/uma. A palavra ''depende'', se faz muito presente na Pedagogia, pois nem sempre vamos ter uma resposta exata e pontual sobre algo, uma vez que, trabalhamos diariamente com crianças completamente diferentes. Podemos trabalhar com novas metodologias de ensino, mas nunca saberemos como as crianças irão reagir a elas. Devemos pensar também, no ambiente em que esses alunos estão inseridos e como vivem. Uma criança precisa dormir, se alimentar bem, receber cuidado, carinho e brincar para aprender e ser saudável, se ela não possui isso, pode acabar tendo dificuldades de aprendizagem (principalmente, durante o processo de alfabetização, um dos mais importantes da vida dela) e de adaptação a essas novas metodologias e recursos de ensino.

O livro **Pedagogia do Oprimido**, de Paulo Freire (2019), clareia as nossas ideias sobre a educação e o processo de alfabetização. Quando nós alfabetizamos uma pessoa, estamos conscientizando-a sobre todas as coisas que ela pode e vai realizar

durante toda a sua vida. Saber ler e escrever é libertador, podemos escrever o que estamos sentindo, pensando e planejando. Podemos, nas diferentes fases da nossa vida, fazer um desenho e escrever junto dele um "eu te amo'' para entregar a alguém especial, podemos ler nomes de lojas, produtos no supermercado e podemos ler e escrever os nomes dos nossos familiares. Aprender a ler e a escrever, faz com que a gente se depare com um novo mundo, onde nós começamos a ser os protagonistas das nossas próprias histórias, momento em que a nossa autonomia começa a falar mais alto. Pensamos, criamos, descobrimos, inventamos, planejamos... Tudo isso com o simples e ao mesmo tempo complexo ato de ler e escrever. Freire (2021, p. 25) ressalta algo muito importante, quando diz que ''aprender a dizer a sua palavra é toda a pedagogia, e também toda a antropologia''.

Soares (2020), afirma que alfabetizar e letrar são processos muito distintos, mas que se complementam profundamente. Alfabetizar te ensina o sistema alfabético de escrita, e o letramento, te ensina a ler, interpretar e produzir textos. Mas para que uma criança seja alfabetizada, é importante que ela tenha uma aprendizagem satisfatória e significativa e isso deve acontecer por meio da implementação de novas metodologias de ensino. Além disso, fazendo uma breve retomada do que foi comentado mais acima, devemos sempre estar cientes do contexto no qual essa criança está inserida, procurando saber se ela se alimenta bem, se dorme e se possui uma rede de apoio que lhe proporciona uma vida de qualidade. Continua a autora:

> Nessa perspectiva, o problema da alfabetização é enfrentado através de propostas de intervenção

> que visem atuar sobre esses fatores, tais como mudanças curriculares: substituição de métodos de alfabetização em uso por outras alternativas metodológicas; atribuição ao sistema escolar, de serviços que enfrentem fatores extraescolares - alimentação, atendimento à saúde, à higiene etc.; distribuição de material didático às escolas; programas de formação e aperfeiçoamento de alfabetizadores etc. (Soares, 2021, p. 53).

As tecnologias digitais não devem substituir os professores, e sim, apoiá-los. Precisamos do contato humano diariamente, precisamos de professores, estudantes e o mais importante, da escola. A pandemia foi um período muito complicado para todas as escolas do nosso país, pois a modalidade online emergencial provocou uma ''divisão de águas'' nesse período, uma vez que, algumas pessoas se familiarizaram e se adaptaram a essa modalidade e outras acabaram tendo uma experiência contrária e complicada. Diversas crianças e adolescentes foram afetados com essa modalidade, pois não eram todas as pessoas que possuíam dispositivos eletrônicos em casa e/ou internet. O ensino e o processo de aprendizagem foram os grandes afetados por essa situação e acabaram passando por diversas mudanças. Ao encontro dessa ideia, Nóvoa e Alvim (2021, p. 9) afirmam que,

> [...] aos que acreditam numa educação inteiramente digital, dizemos que tal não é possível, nem desejável, pois nada substitui a relação humana. Os meios digitais são essenciais, mas não esgotam as possibilidades educativas. Grande parte das nossas vidas e culturas, da nossa criatividade, das histórias, das produções efémeras e espontâneas, dos laços e relações entre nós, dos nossos sonhos,

> não estão na Internet. Há um patrimônio humano, impossível de digitalizar. Sem ele, a educação ficaria reduzida a uma caricatura digital. Felizmente, as novas gerações de professores já são digitais, e conhecem bem as possibilidades e os limites das tecnologias. Sem ilusões e sem fantasmas.

Quando compreendemos as tecnologias como um todo, tudo começa a fazer mais sentido, pois deixamos de enxergá-las como um empecilho ou um problema na área da educação. Ressaltando o que foi citado acima, é de extrema importância que nós como educadores, procuremos conhecer as possibilidades e os limites das tecnologias, pois elas são necessárias na educação e podem ser grandes aliadas às nossas práticas pedagógicas.

Capacitação e mediação pedagógica - Preparar os professores para o uso das tecnologias

A partir da presença cada vez mais significativa das tecnologias na escola, principalmente na vida das crianças, sabemos que, muitas vezes, elas acabam sendo ferramentas que não ajudam no desenvolvimento e aprendizado delas. Isso acontece por diversos motivos, como por exemplo, a falta de mediação e de limites, o silenciamento de crianças por meio do oferecimento de uma tela, o excesso de estímulo digital (tempo de tela, jogos, vídeos, desenhos...), dentre outros fatores.

Mas nós, como educadores, não podemos enxergar apenas o lado negativo do uso dessas tecnologias, precisamos estudar as nossas crianças e analisar as suas necessidades, procurando compreender como podemos inserir essas tecnologias no

nosso planejamento, a fim de tornar a aprendizagem delas mais lúdica, atrativa e significativa.

Além do medo e do receio em trabalhar com as metodologias digitais, muitos professores não se sentem preparados e abertos para lidar com elas, uma vez que, muitas crianças já possuem diversas habilidades digitais, o que faz com que os professores acabem optando por um ensino mais tradicional, que hoje em dia, já não é mais atrativo, lúdico e construtivo.

E é a partir disso que devemos falar da importância de uma capacitação para todos os professores que ainda não dominam esses recursos. A formação continuada na educação, é e sempre deve ser constante. Os nossos alunos mudam todos os dias, as abordagens de ensino, os autores e as pesquisas vivem sendo atualizados, e nós precisamos fazer parte disso, a educação nos exige isso. De acordo com Moran (2000, p. 53):

> As mudanças contemporâneas advindas do uso das redes transformaram as relações com o saber. As pessoas precisam atualizar seus conhecimentos e competências periodicamente, para que possam manter qualidade em seu desempenho profissio¬nal. Em uma sociedade em que os conhecimentos não param de crescer, surge uma nova natureza para o trabalho.

Para Pierre Lévy (1999, 157), filósofo francês da cibercultura, ‘’trabalhar quer dizer, cada vez mais, aprender, transmitir saberes e produzir conhecimentos’’. O que é preciso saber profissionalmente já não pode ser totalmente planejado nem precisamente definido com antece-dência, diz Lévy (1999, p. 157).

Assim, as necessidades postas pelo trabalho e a definição de perfis profissionais são cada vez mais singulares e mutantes.

Os professores precisam estar em constante formação e preparados para lidar com a tecnologia nas escolas, mas para que isso ocorra, eles precisam enxergá-la como um recurso capaz de impulsionar a aprendizagem. Sabemos que essa mudança de metodologias mais tradicionais de ensino para as metodologias digitais e inovadoras é um grande salto e envolve diversos fatores que acabam não estando dentro do alcance dos professores, mas pensamos que o primeiro fator (o mais importante), é aceitar essa mudança e estar aberto a aprender algo novo, procurando deixar o medo e toda essa resistência de lado. Para Proença (2018, p. 17):

> Da mesma forma que uma criança estranha algo desconhecido e se espanta com o inusitado, o educador pode ter dois tipos de reação diante do novo: curiosidade e desejo de conhecer, ou afastamento e manifestação de resistência por ''não saber''. Ao sentir-se desafiado a se apropriar do que desconhece - ou para que possa agir de outro modo - ''experimenta'' a potencialidade do objeto em questão, explora-o em todas as suas variáveis e usa suas estruturas internas previamente construídas, além das informações de que dispõe para atribuir-lhe algum sentido. Em contrapartida, a atitude de resistência também pode se manifestar em função da falta de respostas para lidar com o objeto em foco e do incômodo de se expor diante do outro.

A falta de motivação dos professores para a realização da formação continuada e a própria falta de momentos que oportu-

nizem a capacitação desses profissionais, são grandes barreiras nesse processo de tentar aplicar as metodologias digitais nas escolas, pois é praticamente impossível exigir que um professor use as tecnologias nas suas aulas, sendo que ele não possui tempo para estudá-las, não tem tempo para realizar uma formação, ou quando tem, acaba recebendo uma formação precária.

Nós falamos muito sobre a importância de inserir as tecnologias nas escolas, mas deixamos de nos preocupar com aqueles que terão que lidar com elas diariamente. Precisamos de incentivos de formação no plano de carreira dos professores, precisamos de formações extremamente completas e de qualidade sobre o tema, e precisamos oportunizar momentos para que os professores possam estudar, repensar as suas práticas e os seus planejamentos, a fim de reinventar a educação e as suas próprias ações.

Exigimos essa mudança, mas o que estamos fazendo para que ela realmente aconteça?

As formações, cursos e palestras oferecidos aos professores sobre o uso dessas tecnologias, devem estar alinhados à realidade, as práticas pedagógicas e as condições de trabalho desses profissionais. Um professor precisa de tempo, recursos e apoio da instituição na qual trabalha para conseguir entregar um trabalho de qualidade. Ele não tem como dar conta de tudo sozinho, pois ele não está só na escola. O trabalho deve ser coletivo, envolvendo o diálogo, respeito e cooperatividade. Kenski (2012, p. 58) vai ao encontro dessa fala quando afirma:

> Aliados aos problemas técnicos e operacionais, surgem os problemas decorrentes da própria carreira do professor, como aponta Belloni (2003, p.299): ''Falta de tempo para realizar formação continuada dentro da jornada de trabalho; formação inicial precária; falta de hábito de autodidatismo e consequente dificuldade de aproveitar o que o próprio programa oferece''. Ou seja, como conclui Belloni (id, ibid.), falta motivação dos professores ''para a realização de formação continuada, em serviço, tendo em vista a ausência de incentivos de formação no plano de carreira e o nível de salários dessa categoria profissional''. Assim como em outros estudos, realizados em diversos pontos do país, os problemas existentes na relação entre educação e tecnologias vão muito além das especificidades das tecnologias e da vontade dos professores em utilizá-las adequadamente em situações de aprendizagem. Como enfatiza Belloni, mesmo quando são oferecidos treinamentos aos professores, esses treinamentos se apresentam distantes das práticas pedagógicas dos profissionais e de suas condições de trabalho.

Um dos fatores que acaba dificultando a inserção das metodologias digitais nas escolas, é a falta de compreender essas tecnologias como um recurso inovador e qualificador da aprendizagem. Muitos professores estão ''presos'' nas metodologias tradicionais, pois as utilizam há muitos anos e acham que essa mudança voltada para a inovação, não deve acontecer. Acreditam que as "folhinhas" são mais importantes, os trinta slides lotados de texto, as apostilas que não permitem que o aluno crie e reflita sobre o que está aprendendo e as provas, que muitas vezes, servem apenas para ''classificar'' os alunos. E ainda temos os professores que usam as tecnologias em sala de aula, mas

totalmente contra o uso intencional e pedagógico. Para Kenski (2012, p. 57):

> A análise de vários casos já relatados em pesquisas e publicações na área da educação mostra alguns problemas recorrentes, que estão na base de muitos dos fracassos no uso das tecnologias mais atuais na educação. O primeiro deles é a falta de conhecimento dos professores para o melhor uso pedagógico da tecnologia, seja ela nova ou velha. Na verdade, os professores não são formados para o uso pedagógico das tecnologias, sobretudo as TICs. Nesse caso, igualam-se aquele professor que fica lendo para a turma sonolenta o assunto da aula; o que exibe uma série interminável de slides e faz apresentações em power point; o que coloca o vídeo que ocupa o tempo todo da aula; ou o professor que usa a internet como se fosse apenas um grande banco de dados, para que os alunos façam ''pesquisa''.

Quando falamos em trabalhar com as metodologias digitais, não estamos querendo que os professores abandonem totalmente as metodologias tradicionais, excluindo todo o trabalho que fazem há anos. Estamos apenas querendo unir o que já ''existe'' com o que é ''novo''. As folhinhas e os trinta slides podiam ser muito úteis no passado, mas hoje, as coisas mudaram consideravelmente. Precisamos reinventar as nossas práticas, sempre procurando fazer uma mescla entre o que é tradicional e o que é mais inovador e contemporâneo. Devemos de uma vez por todas, compreender que o computador e a internet, são instrumentos culturais de aprendizagem que promovem a interação do aluno e do

docente, permitindo que ambos aprendam e se desenvolvam de forma significativa. Para Nóvoa (2020, p. 9):

> No que diz respeito às tecnologias, é evidente que elas fazem parte da Cultura Digital das sociedades contemporâneas e que seria absurdo que ficassem de fora da escola e não fossem utilizadas do ponto de vista pedagógico. Seria impensável. São instrumentos essenciais para as aprendizagens, nas mãos de professores e alunos.

Concluindo, as metodologias digitais só serão ''levadas a sério'', quando os professores estiverem dispostos a conhecê-las de verdade, procurando enxergar quais são as possibilidades e benefícios da inserção delas nas suas práticas pedagógicas, a fim de inovar as suas aulas, trazendo para o dia a dia dos seus alunos atividades que sejam mais lúdicas, atrativas e significativas. E é claro que isso também não está apenas nas mãos dos professores. A escola e outras instituições também precisam se mobilizar, oportunizando momentos de estudo e de planejamento para todos esses profissionais e oferecendo recursos tecnológicos como os computadores, que são a base para que todo esse trabalho aconteça.

As tecnologias se tornam muito ricas quando são bem trabalhadas e exploradas. Em vez do professor ler trinta slides sobre um tema, ele pode pedir para que os seus alunos formem grupos e criem vídeos ou apresentações de slides curtas e divertidas para ensinar esse tema. Ele pode pedir para que os seus alunos criem um jogo digital para trabalhar tal assunto, ou ele mesmo pode selecionar um jogo de qualidade para fazer o mesmo. Os

ambientes virtuais também servem para firmar questões de respeito, comprometimento, responsabilidade, foco e pensamento lógico. Além disso, esses ambientes oportunizam trabalhar com a criatividade e com o prazer que irá tornar a aprendizagem desses alunos mais leve e divertida. Essas novas metodologias devem ser vistas como algo bom, pois mudar e inovar é importante e pode nos ajudar como professores. De acordo com Kenski (2012, p. 103):

> Professores bem formados conseguem ter segurança para administrar a diversidade de seus alunos e, junto com eles, aproveitar o progresso e as experiências de uns e garantir, ao mesmo tempo, o acesso e o uso criterioso das tecnologias pelos outros. O uso criativo das tecnologias pode auxiliar os professores a transformar o isolamento, a indiferença e a alienação com que costumeiramente os alunos frequentam as salas de aula, em interesse e colaboração, por meio dos quais eles aprendam a aprender, a respeitar, a aceitar, a serem pessoas melhores e cidadãos participativos. Professor e aluno formam ''equipes de trabalho'' e passam a ser parceiros de um mesmo processo de construção e aprofundamento do conhecimento: aproveitar o interesse natural dos jovens estudantes pelas tecnologias e utilizá-las para transformar a sala de aula em um espaço de aprendizagem ativa e de reflexão coletiva; capacitar os alunos não apenas para lidar com as novas exigências do mundo do trabalho, mas, principalmente, para a produção e manipulação das informações e para o posicionamento crítico diante dessa nova realidade.

O uso das tecnologias digitais em sala de aula (ou no laboratório de informática da escola), acaba permitindo que o

professor inove a sua prática, promovendo aos alunos, aulas mais atrativas e significativas. Nem todos os estudantes estão preparados para trabalhar com as tecnologias, mas muitos estão e anseiam por isso. E é de extrema importância que procuremos trabalhar essas novas metodologias com todos eles, pois o nosso papel é fazer com que eles aprendam e se desenvolvam significativamente dentro e fora da escola. Mas este aprender deve ser interessante, divertido, criativo e colaborativo. Como citado acima, muitas crianças e jovens já possuem um interesse natural pelas tecnologias, e nós devemos casar esse interesse com as nossas aulas.

Cotejando a teoria e a prática

A partir do exposto acima e da conscientização de que não podemos separar as crianças das tecnologias, das escolas e das metodologias de ensino (sejam elas novas ou ''antigas''), é preciso fazer uso desses recursos no ambiente escolar, e é necessária a produção de um planejamento bem elaborado e ''cuidadoso'', indo ao encontro de nossos estudantes, tendo sempre presente que não é todo jogo, site ou aplicativo que pode ser utilizado e/ou apresentado para uma criança, principalmente em sala de aula. Para Moran (2000, p. 29):

> Avançaremos mais se aprendermos a equilibrar planejamento e criatividade, organização e adaptação a cada situação, a aceitar os imprevistos, a gerenciar o que podemos prever e a incorporar o novo, o inesperado. Planejamento aberto, que prevê, que está pronto para mudanças, para sugestões, adaptações. Criatividade, que envolve sinergia, pôr

> as diversas habilidades em comunhão, valorizar as contribuições de cada um, estimulando o clima de confiança, de apoio.

No dia 17 de outubro do ano de 2022, tive a oportunidade de ministrar a minha primeira aula no laboratório de informática de uma Escola da Rede Estadual de Ensino. O meu público eram crianças de uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental que voltaram para a escola após uma pandemia e que praticamente nunca haviam pisado no laboratório de informática da sua escola. Esse trabalho fazia parte de uma pesquisa de Iniciação Científica, da qual fui bolsista.

Foram meses de muitas pesquisas e observações de campo para que eu pudesse começar a dar as minhas aulas. Passei 6 meses focada no estudo de livros e artigos sobre o meu tema de pesquisa e ministrei as minhas aulas durante um período de 6 meses, totalizando um ano de trabalho. E, durante todo esse período, pude perceber avanços significativos no processo de aprendizagem das crianças por meio das aulas ministradas no laboratório de informática da escola. Esse trabalho me fez refletir muito chegando à conclusão de que as metodologias ativas quando bem utilizadas, podem ser grandes aliadas à educação. De acordo com Costa (2021, p. 107 e 108):

> [...] as tecnologias são importantes na prática educativa, no sentido de facilitar a aprendizagem, mediante a utilização de recursos materiais, com o intuito de chamar a atenção das crianças para o conteúdo que está sendo ensinado, resultando em maior segurança no meio social e compreensão da realidade, bem como aptidão para que os

> indivíduos pratiquem seus direitos, trabalhando e integrando a sociedade com cidadania, inovando e buscando por conhecimentos sempre. Assim, é importante enaltecer a importância de se desenvolver nos primeiros anos escolares, uma prática educativa dinâmica, flexível com a utilização de recursos tecnológicos e lúdicos que visam estimular as crianças no processo de alfabetização, de forma diversificada e assim colaborar na formação de sujeitos críticos, uma vez que segundo Freire (2005) a leitura do mundo precede a leitura da palavra, ou seja, a leitura das palavras na escolarização.

Para planejar a minha primeira aula no laboratório de informática, usei como base o e-book ‘’Tecnologias digitais na alfabetização: o trabalho com jogos e atividades digitais para aquisição do sistema alfabético e ortográfico de escrita’’. Nele, havia várias indicações de jogos digitais com foco na alfabetização. Testei todos os jogos apresentados no e-book, selecionei os melhores e fui em busca de outros, mas que fossem dos mesmos sites educacionais de qualidade que eu havia encontrado. Não irei mencionar todos os jogos que foram usados, assim como, não farei um relato sobre todas as minhas aulas, mas irei apresentar os jogos que fizeram com que eu obtivesse resultados mais concretos e simbólicos, relacionando-os com a importância do uso das metodologias digitais e inovadoras em sala de aula.

Para a minha primeira aula, usei o jogo ‘’Fábrica de Palavras’’ do site educacional Escola Games. O jogo pode ser aplicado em turmas de primeiro e segundo ano do ensino fundamental e possui como unidades temáticas a leitura, escuta, análise linguística e semiótica e tem como objetos de conhecimento a decodificação, fluência de leitura e o conhecimento do alfabeto

do português do Brasil. Além disso, ele também trabalha com duas habilidades presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): perceber o princípio acrofônico que opera nos nomes das letras do alfabeto (EF02LP06) e ler palavras novas com precisão na decodificação, no caso de palavras de uso frequente, ler globalmente, por memorização (EF12LP01).

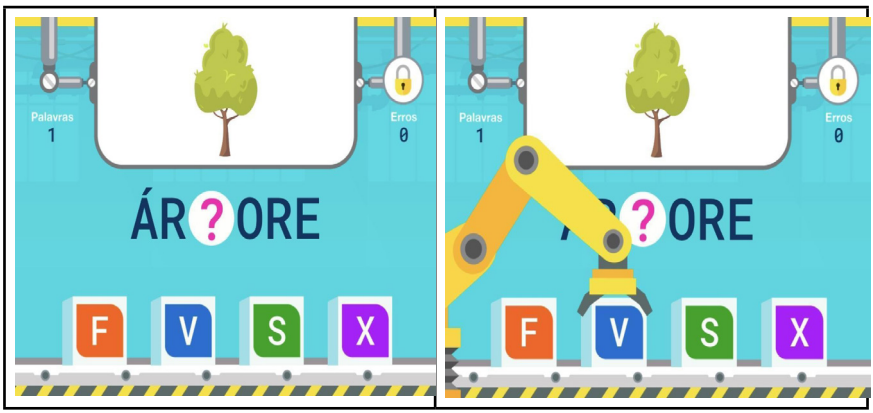
Além dessas unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades que são trabalhadas, o jogo também faz com que as crianças explorem os ''ambientes'' digitais por meio do uso das teclas do computador e do mouse, por exemplo. Nesse sentido, Frade (2014, p. 26) afirma.:

> A criança precisa e pode dominar diferentes técnicas relacionadas ao que se chama de usabilidade: aprender a lidar com as ferramentas do sistema para ligar a máquina; compreender o teclado, seus símbolos e a função de cada tecla para além de digitar as letras; operar com a tela, interagir com ícones, localizar programas, manusear o mouse de adulto com suas mãos pequenas (sabendo que ele tem mais de uma função), arrastar, clicar e desenvolver operações cognitivas que permitam memorizar e internalizar tais operações.

A estrutura do jogo é bem simples, lúdica e criativa, o que fez com que a aprendizagem das crianças se tornasse mais interessante e divertida. O layout dele é muito organizado e de fácil compreensão. Na tela, podemos ver uma figura (animal, objeto, etc), o nome dela com uma letra faltante (pode ser a letra inicial, do meio, ou outra) e quatro opções de letras que podem ser uti-

lizadas para completar essa palavra. A criança precisa analisar a figura (e o seu nome) e escolher a letra correta para completar a palavra. Caso ela não acerte, não terá a chance de passar para a próxima figura.

Figura 8 - Representação do jogo ''Fábrica de Palavras''



Fonte: Jogo ''Fábrica de Palavras''[4].

O jogo pode ser muito fácil para as crianças que já estão no início do processo de aprendizagem do sistema de escrita, pois ele possibilita que elas exercitem diversas habilidades, como reconhecer palavras e letras do alfabeto. Ele de certo modo, também acaba se tornando fácil, pois permite que as crianças acertem as palavras de várias maneiras, como por exemplo: acertar por meio do erro.

Durante a minha prática, pude perceber que algumas crianças clicaram várias vezes na mesma letra, mas após um

[4] Disponível em: https://www.escolagames.com.br/jogos/fabrica-de-palavras.

tempo, acabaram percebendo que ela não era a correta, o que fez com que elas tivessem de mudar a sua rota a fim de encontrar a letra certa (característica de crianças que estão na fase pré-silábica e que tentam até acertar). E foi a partir desse meu momento de observação, que cheguei à conclusão de que o erro pode ser visto como um processo de aprendizagem, pois as crianças sabem quando elas erram, e quando isso acontece, elas acabam procurando diferentes maneiras de fazer o certo e isso muitas vezes acontece sem que elas nem percebam, nos provando que isso faz parte da natureza delas. Como nos coloca Frade (2018, p. 39) ‘‘os ambientes digitais podem ser utilizados para observar o que as crianças focalizam quando estão no jogo, por exemplo, pois eles permitem que elas pensem em voz alta’’.

Outra característica muito interessante que me chamou a atenção durante a aula, foi a interatividade, que ocorreu nas relações: aluno e computador, aluno e aluno e aluno e professor. Assim como havia momentos em que as crianças estavam prestando atenção apenas no jogo, havia outros em que elas compartilhavam suas dúvidas com os colegas, competiam entre elas para ver quem acertava mais palavras e ajudavam os seus colegas que tinham dúvidas. Em outros momentos, elas chamavam ou a professora ou a mim para mostrarem suas conquistas e tirarem suas dúvidas. Cada criança tinha o seu próprio computador, mas elas estavam tão animadas e interessadas em trabalhar com os jogos educativos digitais, que acabaram compartilhando esse ânimo e todo esse interesse, entre si, o que vai ao encontro de Moratori (2003, p. 2), quando afirma que é nesse contexto que o jogo ganha um espaço como ferramenta ideal de aprendiza-

gem, na medida em que propõe estímulo ao interesse do aluno. O jogo ajuda-o a construir suas novas descobertas, desenvolve e enriquece sua personalidade e simboliza um instrumento pedagógico que leva o professor à condição de condutor, estimulador e avaliador da aprendizagem.

O jogo ''Fábrica de Palavras'', além de ser muito interessante e didático, possui um diferencial. Muitos jogos costumam apresentar um feedback para a pessoa que está jogando, que consiste em fazer comentários sobre o que a pessoa errou e sobre o que ela deveria ou poderia fazer para corrigir os seus erros, com o objetivo de fazer com que ela finalmente acerte, porém, o jogo fábrica de palavras não apresenta um feedback, fazendo com que ela encontre o ''caminho'' sozinha, o que acaba sendo fundamental para ela. Caso essa criança precisasse de ajuda, poderia recorrer às professoras ou a algum colega. Isso é muito importante, pois na maioria das vezes nós (adultos) acabamos interferindo nos momentos ''solos'' das crianças, sendo que muitas vezes, elas não precisam da nossa ajuda pois possuem capacidade e autonomia para fazer o que deve ser feito, o que é ótimo, natural e muito significativo para elas, uma vez que estão em processo de desenvolvimento e de construção e fortalecimento da sua autonomia. Para Moran (2000, p. 53):

> A Internet pode ajudar a desenvolver a intuição, a flexibilidade mental, a adaptação a ritmos diferentes. A intuição, porque as informações vão sendo descobertas por acerto e erro, por conexões ''escondidas''. As conexões não são lineares, vão ''linkando-se'' por hipertextos, textos interconectados, mas ocultos, com inúmeras possibilidades

> diferentes de navegação. Desenvolve a flexibilidade, porque a maior parte das sequências são imprevisíveis, abertas. A mesma pessoa costuma ter dificuldades em refazer a mesma navegação duas vezes. Ajuda na adaptação a ritmos diferentes: a Internet permite a pesquisa individual, em que cada aluno trabalhe no seu próprio ritmo, e a pesquisa em grupo, em que se desenvolve a aprendizagem colaborativa.

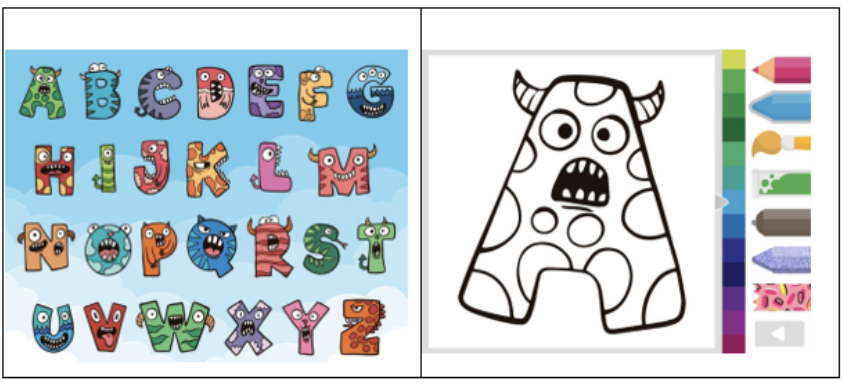
Em relação a autonomia, o método montessoriano tem isso muito presente, já que a base dessa metodologia consiste em dar espaço à criança, respeitá-la como indivíduo e entender que ela é capaz de fazer inúmeras coisas sozinha, e se ela precisar de ajuda, poderá recorrer a algum adulto para orientá-la. Em relação a essa questão, pude perceber que isso foi colocado em prática no período em que eu estive fazendo a minha pesquisa de campo na escola. Eu não ficava atrás das crianças dando a minha opinião sobre o que elas estavam fazendo, não ficava olhando os erros delas quando estavam jogando procurando aparecer rapidamente com uma solução ou determinando o que deveria ser feito, eu simplesmente dava espaço e tempo para que elas pudessem buscar sozinhas a solução para os seus problemas. Nunca recusei nenhum pedido de ajuda, mas dei espaço para que elas buscassem o meu auxílio caso realmente precisassem. Devemos ter em mente que essa atitude deve partir delas, pois é assim que elas aprendem e constroem novos saberes.

Durante a minha prática, também usei outros jogos, como, o jogo ‘’Hora de pintar o alfabeto’’, que está disponível no site Escola Games. Escolhi usá-lo pois trabalha a alfabetização digital, que consiste na criança conhecer e dominar as habilidades de

usar as tecnologias. Esse processo começa no manuseio de dispositivos e aplicativos, na familiarização com o mouse, teclado e botões presentes nos computadores, tendo como principal objetivo, fazer com que essa criança domine essas tecnologias, apresentando facilidade em fazer coisas básicas, como por exemplo, abrir o Google e pesquisar o nome de um jogo.

O jogo ''Hora de pintar o alfabeto'', foi criado com o intuito de fazer com que as crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental tenham conhecimento do alfabeto, trabalhando também, com a habilidade de distinguir as letras de outros sinais gráficos. O jogo é voltado para o lado artístico, trabalhando com o desenvolvimento da criatividade, atenção e concentração, desenvolvimento da coordenação motora (pois as ferramentas do jogo exigem muito que a criança domine as teclas e o mouse do computador), conhecimento da sequência do alfabeto, percepção da utilização do alfabeto na construção de palavras e identificação, diferenciação e memorização das letras do alfabeto.

Figura 9 - Representação do jogo ''Hora de pintar o alfabeto''.



Fonte: Jogo'Hora de pintar o alfabeto[5].

[5] Disponível em: https://www.escolagames.com.br/jogos/hora-de-pintar-alfabeto

Além desses dois jogos, muitos outros foram usados, todos alinhados ao planejamento da professora titular da turma, pois estávamos trabalhando sempre juntas. Em uma das aulas, trabalhamos com jogos sobre o sistema monetário, pois a professora estava trabalhando esse conteúdo com as crianças, em outra aula, fiz uma atividade que tinha como objetivo, trabalhar a escrita do nome delas utilizando um tablet e uma caneta digital (procurando fazer uma análise das diferentes grafias e noções de escrita das crianças), pois elas estavam em um processo inicial de alfabetização. Então sempre procurei alinhar as atividades com as minhas pesquisas, as necessidades das crianças e ao planejamento das professoras, procurando realizar um trabalho eficaz, significativo e colaborativo.

Pude perceber durante todos aqueles meses de pesquisa de campo, que o que torna difícil essa inserção das metodologias digitais nas escolas, é a falta de recursos, de investimentos em uma educação de qualidade (formações, eventos, palestras), de professores que estejam dispostos a mudar e de ambientes bem estruturados, organizados e saudáveis para acolher estudantes e educadores.

Trabalhei com uma professora alfabetizadora impecável e que fez o possível e o impossível para alfabetizar vinte e seis crianças com os recursos que tinha. As crianças daquela turma eram totalmente diferentes, algumas tinham mais facilidade em aprender, outras nem tanto, algumas queriam apenas fazer folhinhas pois estavam acostumadas a estudar por meio deste método tradicional, outras já queriam aprender por meio de metodologias inovadoras... O meu período de pesquisa de campo

foi muito desafiador, pois eu carregava comigo a responsabilidade de mostrar para as crianças e para a professora delas, que podemos trabalhar por meio de metodologias diferentes de ensino e mais inovadoras. Sempre procurei levar em conta os interesses das crianças e o que estava sendo trabalhado pela professora, para mostrar que essa união entre diferentes metodologias de ensino pode ser muito eficaz, contribuindo significativamente na construção e produção de conhecimento dos estudantes. Segundo Lopes e Castro (2015, p. 80):

> Um ambiente de aprendizagem pode ser concebido de forma a romper com as práticas usuais e tradicionais de ensino-aprendizagem como transmissão e passividade do aluno e possibilitar a construção de uma cultura informatizada e um saber cooperativo onde a interação e a comunicação são fontes da construção da aprendizagem.

A professora titular da turma participante da pesquisa, enquanto observava as minhas práticas no laboratório de informática, demonstrou grande interesse em trabalhar as tecnologias com as crianças, mas ela não tinha tempo para estudar essas metodologias digitais e não sabia muito bem por onde começar. Isso desmotiva diversos professores, pois muitos querem mudar as suas práticas, querem estar por dentro desses novos modos de ensinar, mas isso nem sempre é possível, pois além deles viverem uma rotina extremamente exaustiva, ainda acabam tendo que lidar com a escola que muitas vezes não se preocupa com a saúde e com a formação deles, o que é muito contraditório, pois a escola necessita dos professores para o seu pleno funcionamen-

to. Proença (2018, p. 25), cita Nóvoa para falar sobre a formação de professores:

> Antônio Nóvoa (1995, 2002), especialista português em formação de professores, afirma que há uma relação entre o desenvolvimento profissional e pessoal do professor, A escola não pode mudar sem o empenho dos professores que, por sua vez, não podem mudar sem a transformação da escola como um todo: o desenvolvimento profissional dos docentes tem de estar articulado com seus projetos pessoais, pois fazem parte do mesmo contexto.

Apesar de todas essas dificuldades presentes na escola, pude ter a confirmação de que as tecnologias (focando no uso de jogos educativos) são recursos muito inovadores que ressignificam a ação pedagógica, inovando e qualificando o ensino. Na minha primeira semana de prática, já pude perceber grandes avanços no processo de aprendizagem das crianças. De acordo com Moratori (2003, p.1):

> A fórmula computador mais jogo se torna eficiente, pois associa a riqueza dos jogos educativos com o poder de atração dos computadores. E, como consequência desta associação, teremos os jogos educacionais computadorizados, onde o computador será usado de forma lúdica e prazerosa, para explorar um determinado ramo de conhecimento, além de trabalhar com algumas habilidades, como, por exemplo, destreza, associação de idéias, raciocínio lógico e indutivo, entre outras.

Algumas das crianças estavam tendo o seu primeiro contato com o computador/notebook. Quando eu chegava na escola,

já conseguia escutar elas me chamando com aquela animação na fala, pois sabiam que iriam ter aula no laboratório de informática. Sinto que consegui exercer um ótimo trabalho unindo o digital com o ''não digital'' (livros, folhinhas, jogos físicos, cadernos), e foi por meio disso, que pude mostrar para as crianças, como a aprendizagem pode ser divertida, flexível e diferente do que elas já estão acostumadas a fazer praticamente todos os dias.

A alfabetização digital também foi trabalhada durante a minha prática, e todas as crianças terminaram o ano sabendo manusear os elementos que compõem o notebook, o que foi uma tarefa difícil para elas, pois os notebooks não tinham o mouse ''comum'', apenas o mouse pad, o que fez com que muitas delas tivessem certa dificuldade de manusear o dispositivo nas minhas primeiras aulas.

Outro resultado positivo, foi o sentimento de pertencimento, autonomia e protagonismo que foi despertado em todas as crianças por meio das aulas. Elas se sentiam pertencentes ao ambiente no qual estavam inseridas. O laboratório de informática nunca havia sido utilizado por elas por uma série de fatores já citados acima, mas eu fiz questão de levá-las para aquele ambiente, pois ele também pertencia e sempre irá pertencer a elas. Era encantador vê-las aprendendo com um enorme sorriso no rosto. Eu estava sempre no laboratório para ajudá-las, mas não interferia em nada, pois queria que elas jogassem sozinhas e com os seus colegas. E durante esses momentos, pude perceber como elas são autônomas, ágeis e inteligentes.

O jogo estava ''determinado'', mas cada criança acabou jogando de um jeito diferente, pensando nas mais diversas es-

tratégias para solucionar tais problemas, o que foi muito interessante de se observar. As crianças interagiram muito entre si, compartilharam sentimentos, ideias, frustrações, elas tiveram momentos muito ricos de trocas e me senti feliz, pois consegui oportunizar uma troca de saberes saudável e muito significativa para elas, como nos coloca Proença (2018, p. 20) ao ''inter-agir'', o sujeito relaciona-se com o meio a que pertence e com os demais sujeitos que dele fazem parte, vivenciando um processo que se caracteriza pela dialética da integração e da contradição, requerendo autoconhecimento e posicionamento.

Alguns alunos, por meio do jogo ''Fábrica de Palavras'', apresentaram melhoras no seu processo de aprendizado, conseguindo formar palavras com facilidade e prestar mais atenção nas aulas, por meio da escuta, observação e controle do corpo, fruto dessa interação com os ambientes virtuais de aprendizagem. Outros, tiveram uma grande evolução no reconhecimento das letras do alfabeto. E muitos puderam perceber que certas coisas não se resolvem apenas de um jeito, sendo necessário pensar em diferentes estratégias para solucionar um ou mais problemas, interagir com outras pessoas, procurar ajuda e cooperar consigo mesmo, com os colegas e com os seus professores.

Indo ao encontro do exposto acima, Moratori (2003, p. 18) em seu texto, fala sobre algumas das características específicas dos jogos educativos computadorizados. Ele menciona dez características, e dentre todas, selecionei seis que foram trabalhadas pelas crianças durante o meu período de prática na escola. Vale ressaltar, que todas essas características trabalhadas por

elas, foram frutos de todo esse trabalho realizado por meio do uso de jogos educativos na escola delas.

- permitir um envolvimento homem-máquina gratificante;
- possuir uma paciência infinita na repetição de exercícios;
- estimular a criatividade do usuário, incentivando-o a crescer, tentar, sem se preocupar com os erros;
- ter clareza dos objetivos e procedimentos, promovendo interações para facilitar

o alcance das metas, uma vez que o jogador pode mudar os parâmetros, variando o ambiente e podendo, assim, enfrentar objetivos e dificuldades diversificados, conforme o andamento das jogadas;

- propiciar um ambiente rico e complexo para a resolução de problemas, através da aplicação de regras lógicas, da experimentação de hipóteses e antecipação de resultados e planejamento de estratégias, trabalhando também com representações virtuais de forma coerente;
- exigir concentração e uma certa coordenação e organização por parte do usuário.

Por meio disso, podemos concluir que as tecnologias digitais (focando no uso de jogos educativos) podem ser vistas como uma ótima ferramenta de ensino aliada ao processo de alfabe-

tização de crianças do primeiro ao terceiro ano do Ensino Fundamental, pois elas permitem que os alunos sejam os agentes ativos da sua própria aprendizagem. Os ambientes virtuais também são os grandes responsáveis por despertar o interesse de aprender nos alunos, pois eles proporcionam para eles, uma aprendizagem lúdica, divertida e significativa.

Devemos levar em consideração o trabalho dos professores que sempre será fundamental, pois as tecnologias nunca irão substituí-los. Essas tecnologias apenas irão potencializar o trabalho deles, permitindo que eles reinventem as suas práticas e as tornem mais atrativas, fazendo com que os alunos se interessem mais pelas suas aulas, que às vezes podem não estar atendendo às atuais necessidades deles. Lopes e Castro (2015, p. 81) afirmam que:

> [...] o uso de instrumentos tecnológicos veio para facilitar o ensino, proporcionando assim novas condições para o trabalho em sala. Sem generalizar, pois a tecnologia somente auxilia no aprendizado, o professor é o mediador de todo esse processo e deve conhecer bem as ferramentas que utiliza para atingir seus objetivos, atingindo diretamente o aluno.

Ao longo deste estudo percebi a importância e a necessidade da inserção de tecnologias nas escolas e da formação e capacitação de professores para trabalhar com elas. As metodologias digitais permitem que o aluno trabalhe diversas áreas de desenvolvimento, como por exemplo, a área socioemocional, cognitiva e a área da linguagem. Ela também permite que o aluno

perceba que pode aprender algo de forma muito diversa e consideravelmente mais interessante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do exposto acima, cheguei à conclusão de que as tecnologias digitais são fundamentais na área da educação, pois elas são as grandes responsáveis por ressignificar a ação pedagógica, inovando e qualificando o ensino e a aprendizagem. Nos tempos atuais, educação sem inovação, torna-se pobre. As nossas crianças mudam o tempo todo, então precisamos mudar/ adaptar os nossos recursos e aulas às necessidades delas, para que tenham uma aprendizagem mais significativa.

Estamos vivendo em um período no qual os novos modelos educativos são de extrema importância, principalmente em contextos de alfabetização. Certas metodologias de ensino já não funcionam mais, pois acabaram se tornando ultrapassadas e retrógradas, nos fazendo pensar em novas metodologias, que acabam tornando as nossas aulas mais lúdicas, produtivas e interessantes.

Não podemos enxergar essas metodologias digitais como algo ruim e/ou difícil. Na maioria das vezes, elas acabam sendo ótimas até mesmo para nós que somos professores, pois é por meio delas que podemos criar recursos didáticos mais atraentes e convidativos, por exemplo. Os livros didáticos são necessários, mas eles nem sempre irão cativar e fazer com que os alunos tenham vontade de aprender algo, já as tecnologias, acabam se tornando mais interessantes, pois elas permitem que o aluno

aprenda algo jogando, assistindo a um vídeo, criando slides interativos e coloridos, interagindo e analisando ideias de outros colegas em diferentes ambientes virtuais, etc.

Paulo Freire (2019) em seu livro 'Pedagogia do Oprimido'', fala sobre a importância da problematização do ensino e do trabalho com a realidade do aluno. Isso se aplica a minha pesquisa, pois trabalhei com essas duas questões durante todo o meu período de estudos, análises e escritos. Foi a partir dessa problematização do ensino, que eu tive a oportunidade de trabalhar com as metodologias digitais na escola participante da pesquisa, pois percebi durante todos os meus meses de pesquisa, que as tecnologias digitais já estavam presentes na realidade de praticamente todas aquelas crianças.

Isso iluminou a minha trajetória como pesquisadora, pois se não olharmos para os nossos alunos em sua totalidade, provavelmente teremos dificuldades de envolvê-los nas nossas aulas, pois deixaremos de lado os seus interesses, o que já conhecem, o que sabem, o que possuem como dificuldades e facilidades e o que podemos fazer para trabalhar com todas essas questões em sala de aula.

A problematização é extremamente importante, pois é por meio dela que nós iremos conscientizar e transformar a realidade dos nossos alunos, procurando sempre planejar e aplicar aulas que partam dos interesses e da realidade de todos eles. Educação, inovação, pesquisa e amor devem sempre andar juntas, uma necessita da outra. Eu pesquiso e estudo para que eu possa inovar a ''educação'', pois eu a amo, e o mais importante, eu acredito fielmente nela. A educação é a base de tudo.

REFERÊNCIAS

BONELLI, Sônia Maria de Souza. **O ensino de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental**: ressignificando a formação de professores. 2014.

COSTA, Renato Pinheiro da; CASSIMIRO, Élida Estevão; SILVA, Rozinaldo Ribeiro da. Tecnologias no processo de alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Docência e Cibercultura**, v. 5, n. 1, p. 97-116, 2021.

DEITOS, Fernanda Nunes; ARAGÓN, Rosane. O processo de alfabetização com o uso das tecnologias digitais: uma revisão sistemática. *In:* Workshop de Informática na Escola (WIE). **SBC**, 2021. p. 275-286.

FÁBRICA de palavras. [*S.l.*]: **Escola Games**, [20–]. Disponível em: https://www.escolagames.com.br/jogos/fabrica-de-palavras. Acesso em: 20 jun. 2025.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva, 1957 – **Tecnologias digitais na alfabetização** [recurso eletrônico]: o trabalho com jogos e atividades digitais para aquisição do sistema alfabético e ortográfico de escrita / Isabel Cristina Alves da Silva Frade [*et al.*]. - Belo Horizonte: UFMG / FaE / Ceale, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio De Janeiro. São Paulo: Paz E Terra, 2019.

FUSARI, José Cerchi. O planejamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas. **Série Ideias**, v. 8, n. 1, p. 44-53, 1990.

HORA de pintar o alfabeto. [*S.l*]: **Escola Games**, [20–]. Disponível em: https://www.escolagames.com.br/jogos/hora-de-pintar-alfabeto. Acesso em: 20 jun. 2025.

KENSKI, Vani Moreira**. Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. Papirus editora, 2003.

LOPES, Raabe Corado; CASTRO, Darlene Teixeira. A importância das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem. **Humanidades & Inovação**, v. 2, n. 2, 2015.

MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Papirus Editora, 2000.

MORATORI, Patrick Barbosa. **Por que utilizar jogos educativos no processo de ensino aprendizagem**. UFRJ. Rio de Janeiro, v. 4, p. 1, 2003.

NÓVOA, António; ALVIM, Yara Cristina. Os professores depois da pandemia. **Educação & Sociedade**, v. 42, p. e249236, 2021.

PROENÇA, Maria Alice. **Prática docente**: a abordagem de Reggio Emilia e o trabalho com projetos, portfólios e redes formativas. São Paulo: Panda Educação, p. 51, 2018.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo, Editora Contexto, 2021.

SOARES, Magda. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. [s.l.] São Paulo, Sp Editora Contexto, 2021.

11 EDUCAÇÃO COMO ATO POLÍTICO NA PERIFERIA: POR UMA PRÁXIS EMANCIPADORA E UMA PEDAGOGIA ENGAJADA

Érica Isabel Fagundes da Silva
Prof. Dra. Edla Eggert

INTRODUÇÃO

O presente texto é uma versão resumida e adaptada do Trabalho de Conclusão de Curso da autora da turma PRILEI do Curso de Pedagogia (2025), intitulado "O impacto determinista da pedagogia conformada, na educação da periferia". A estrutura central e os principais resultados foram mantidos, porém alguns trechos mais detalhados foram suprimidos, devido o limite do número de páginas para essa publicação.

Esse texto aborda relações de uma dinâmica observada desde a experiencia docente da autora, sobre posturas deterministas no Ensino Fundamental em um cenário educacional periférico e desigual no bairro Bom Jesus (Bonja), em Porto Alegre/RS. Essa prática observada nos comentários e posturas docentes foi entendida como uma pedagogia conformada, associada a uma postura tradicional e diretiva da educação, que se mostra resis-

tente à mudanças. A produção dessa pedagogia conformada não contribui para uma educação emancipatória, proposta por Freire (2013), assim como não constrói uma pedagogia engajada, abordada por Hooks (2017).

A chave questionadora das reflexões aqui presentes é, "de que maneira a forma de educar crianças na periferia, tem contribuído para uma educação libertadora?" Parecia comum que a prática docente, no contexto destacado, legitimasse pensamentos e ações pedagógicas preconceituosas e deterministas, no decorrer do território em que se estava ensinando. Tal tipo de abordagem se mostrou como um empecilho na tentativa de uma educação para o pleno desenvolvimento da pessoa, e necessitou de uma análise crítico-reflexiva da postura docente. Dessa forma, a pesquisa foi conduzida a partir de uma revisão bibliográfica. A análise de dados ocorreu por meio de pesquisas realizadas em páginas de sítios *online* da cidade de Porto Alegre, bem como do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Os dados foram coletados com base no boletim de bairro, tendo sido divulgado em 2019. Outros indicadores apresentados ao decorrer deste trabalho foram obtidos através do ObservaPoa, ação voltada para a divulgação de informações georreferenciadas sobre os bairros do município, disponível em: https://prefeitura.poa.br/smpg/observapoa. Além disso, para o estudo, a autora partiu da conjuntura vivida no exercício da docência, em uma escola de ensino fundamental, no bairro Bom Jesus, em Porto Alegre-Rio Grande do Sul. A preocupação com a perpetuação de preconceitos observados ao longo dessa experiência, permitiu questionar qual deve ser a postura docente do ou da educadora na periferia,

uma vez que a escola, por vezes, pode ser o ambiente com um potencial mais acolhedor para as crianças, sendo que encontram nesse lugar, o espaço para exprimir seus conflitos. Todavia, relatos de professores (as), costumam vir acompanhados de hostilidades e indiferenças quanto a conjuntura vivida pelas crianças. Assim se suspeitou que, diante do cenário, comentários hostis e apáticos contribuíam para a marginalização dos educandos na periferia, bem como legitimavam preconceitos, vocação irreflexiva e violência. Portanto, guiada pelos conhecimentos construídos ao longo da graduação e por um sentimento de resistência, a autora buscou compreender de que maneira a forma de educar crianças na periferia, contribui para uma educação libertadora. Para explorar esse questionamento, se buscou compreender a conjuntura social em que a problemática ocorre, bem como ilustrar fatores que incidem sobre o contexto.

As principais leituras utilizadas para o desenvolvimento deste trabalho abordam práticas educacionais emancipadoras, sendo elas, Bell Hooks (2017), Paulo Freire (2013) e Noam Chomsky (2017), além disso leituras em torno do racismo estrutural foram utilizadas para o entendimento do cenário educacional abordado, abordando o pensamento de Almeida (2019), levando em consideração a população negra que vive no bairro Bom Jesus.

Esse texto começa por aspectos históricos da educação brasileira, sendo que se relacionam com o cenário educacional atual, bem como situa quem ler sobre a conjuntura do bairro Bom Jesus. Em seguida, se discute o compromisso da intelectualidade na docência, seguindo os dados com indicadores sobre a região

estudada, relacionando-os com aspectos sociais e educacionais. Por fim, há as considerações, que englobam as conclusões sobre de que maneira a forma de educar crianças na periferia, tem contribuído para uma educação libertadora.

O cenário educacional como processo histórico e político

O cenário educacional, o qual se refletiu, partiu da conjuntura do bairro Bom Jesus, em Porto Alegre, considerando que as práticas pedagógicas estavam situadas acerca de situações de tensionamento entre o etnocentrismo e a ascensão do capitalismo, consequentemente ligados a processos históricos e geográficos que revelam a desigualdade social, o racismo, e a luta de classes. Tais mazelas são frutos de processos históricos da educação brasileira, que são sintetizados por Brotherhood (2024), revelando como a Educação tem sido vista no Brasil.

A autora Karine Brotherhood (2024) propunha, em sua obra, que a história da educação brasileira pode ser dividida em três fases: a fase dos jesuítas, da reforma pombalina e a instituição da Corte de Portugal em território brasileiro. A partir da instituição da Corte Portuguesa no Brasil, a sociedade foi organizada de maneira a impulsionar o capitalismo mercantil e o industrialismo, começando com a escravidão- prática comum nessa época. Dentro dessa busca pela instauração do capitalismo, surge a dinâmica do poder e do subordinado, que se expandiu para a Educação. Assim, as práticas passaram a ser moldadas com o que se esperava de um trabalhador na fábrica. Com a Corte situada no Brasil, as reformas educacionais passaram a estar relacionadas com a ótica cultural de Portugal, que proveu cursos profissio-

nalizantes e militares, advindos da perspectiva eurocêntrica que suprimiu a cultura nativa e africana. Assim, subsidiou a visão do artigo, a percepção de que a educação reproduz interesses políticos de uma classe privilegiada, sendo isso um recorte da atuação e manutenção de um sistema capitalista predatório, que visa o lucro de uma pequena parcela, assim como a concentração de riquezas. Dessa forma, chegamos em uma conjuntura desigual e desumana, na qual as pessoas em vulnerabilidade social, não fazem parte dos lucros e nunca farão, propositalmente. Também, dificilmente, possuem acesso à serviços públicos de qualidade, realidade comum e por vezes, naturalizada, no bairro Bom Jesus.

Esse panorama histórico é importante, porque a desigualdade social não pode ser naturalizada e à recusa da reflexão, denomina-se a pedagogia conformada citada neste artigo. Tal está situada em um modelo capitalista, que oprime e desumaniza. O termo destacado faz menção às práticas docentes irreflexivas, bem como da aceitação de um cenário opressor, revelando uma conformação com a conjuntura neoliberal que a periferia enfrenta.

Por outro lado, seguindo a lógica de processos históricos que embasam a educação no Brasil, a educação no bairro Bom Jesus também é atravessada transformações históricas e geopolíticas. Segundo a obra "Memória dos bairros- Bom Jesus" (Kruse, et.al,1998,p. 19), a vila Bom Jesus surgiu da seguinte forma: o Barão do Caí- Francisco Ferreira Porto, herdou o título de barão de seu pai- o comendador Manuel Ferreira Porto- que foi reconhecido por Dom Pedro II, devido a contribuição na campanha da Guerra do Paraguai e a serviços à Caixa Econômica e ao Ban-

co da Província do Rio grande do Sul. Francisco teve um único filho homem que foi nomeado como Manuel em homenagem ao avô- o comendador. Com a morte do barão, o filho herdou as posses do pai, em 1884, devido a Lei do Morgadio, a qual dizia que filho primogênito deveria herdar as posses dos pais. Manuel teve quatro irmãs e quando morreu, sem deixar filhos, as terras foram divididas entre elas, conforme o inventário, em 1918. As irmãs venderam as terras para a especulação imobiliária, sendo que passaram a ser vendidas, pouco a pouco em lotes.

Segundo Kruse et. al (1998, p.19) o contexto geopolítico do Brasil era o estabelecimento do capitalismo industrial, as fábricas surgiam, substituindo o capitalismo mercantil (lucros a partir da agroexportação e monocultura). Diante disso, as indústrias que estavam se situando em Porto Alegre, ficavam na zona de transição urbana e rural, neste caso, próximo as antigas terras dos herdeiros do Barão. Esse processo de instalação industrial atraiu trabalhadores rurais que buscavam melhores condições de vida, necessitando de moradia, sendo que passaram a se estabelecer no território e originar o que ficou conhecido, em 1959 como Vila Bom Jesus.

Além disso, segundo os autores, por meio da união popular, os trabalhadores tiveram muitas lutas e conquistas, como Sociedade dos Amigos da Vila Bom Jesus e Chácara das Pedras, incluindo colégio, creche, água, luz e transporte. Essas lutas permitem vislumbrar as relações de trabalho, o processo de urbanização e a distribuição desigual de renda, já que os trabalhadores só puderam adquirir lotes, devido ao barateamento das terras, devido a especulação imobiliária e aos processos impostos pelo

capitalismo. Entretanto, com o Decreto Lei n° 3365, de 21 de junho de 1946, as áreas particulares passaram a ser de utilidade pública, para a criação da Cidade Universitária da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Assim, as pessoas que moravam nesta região não poderiam revender ou utilizar, consequentemente, o desenvolvimento da Bom Jesus foi prejudicado. Todas essas transformações históricas e geográficas possuem influência na organização do território como é hoje, sendo que se estabeleceu uma população menos afortunada, que enfrentou e continua enfrentando a inviabilização do acesso às políticas públicas e a perda de direitos, como por exemplo no caso da municipalização, muito criticada em 2025. O projeto visava deixar de oferecer, em algumas escolas do bairro, progressivamente o 6°, 7°, 8° e 9° ano do Ensino Fundamental, movendo esses níveis para escolas mais distantes. Isso era uma possibilidade de aumento da evasão escolar na Bonja, sendo que já é uma realidade difícil de ser combatida devido a outras interferências na vida dos estudantes.

Diante da constatação desses direitos que não estavam sendo assegurados e que atrapalhavam o estabelecimento da educação como prática de liberdade, se entendeu que o trabalho docente precisa se apoiar no entendimento do cenário capitalista em que vivemos, pois, compreender isso, significa ter a compreensão das origens do bairro Bom Jesus e respectivamente da origem das mazelas que afligem a população ali estabelecida. O trabalho de mediação não pode ser alheio à vida; ao ser humano- é vocacional. A educação emancipadora, na qual este artigo se fundamentou é defendida por Paulo Freire, em

Educação e Mudança (2013). O educador, em sua obra, analisa e pontua o compromisso de quem ensina como vocacional, uma vez que, em sua vocação, deve almejar e propor que o estudante desenvolva capacidade de refletir sobre seu próprio mundo e sobre seus direitos, mostrando que a dominação e a opressão devem ser questionadas para serem superadas. Esta competência, quando exercida, pode acordar e perceber a opressão, gerando mudanças.

Educação e mudança para enfrentar o racismo

Ao longo da produção dessa reflexão, a constatação de dados revela o racismo estrutural vivido na conjuntura do bairro Bom Jesus, bem como também se constatou posturas docentes defensivas e acríticas. Segundo dados do QEdu[6], nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, os brancos representavam 47% de desempenho suficiente, enquanto a população preta, representava 30%. Em Matemática, os brancos representavam 24% de desempenho suficiente, enquanto os negros apresentavam 8%.

Em meio a uma reunião da escola em que se discutia esses dados, foi sugerido o planejamento de rodas de debate entre os estudantes negros, para que se criasse uma cultura de valorização e reflexão acerca da negritude, entretanto, houve um empecilho: o sentimento de mãos atadas, pois a educação de Porto Alegre tem passado por mudanças, que aumentaram o nível de esforço docente, que agora tem que preencher muitas planilhas

[6] Dados obtidos em QEdu.org- disponível em: https://qedu.org.br/municipio/4314902-porto-alegre Acesso em: 14 de junho de 2025.

e não consegue se reunir com os pares para trocar informações e planejar ações de interesse da escola. Embora houvesse professores(as) que apenas criticaram os dados e estavam com uma postura defensiva evitando pensar em estratégias, alguns se pronunciaram querendo discutir o tema, mas não tinham tanto efeito como o grupo com a postura defensiva. O que se observou é que foram bloqueados quaisquer indícios de uma discussão que pudesse transformar a realidade constatada.

Infelizmente, é frequente o cenário de entrave das lutas sociais dentro da Educação, pois sempre que se deseja iniciar algo, uma demanda imposta por órgãos que parecem se comprometer pouco com a luta, rouba o tempo de planejar e resistir. Entretanto, isso deve ser questionado e a professoralidade precisa ser cultivada como um papel intelectual que valorize a justiça e exponha as mentiras da classe dominante, bem como o modo que ela atua. Só assim é possível superar a "antimudança", descrita por Freire, como: a inquietude acrítica do trabalhador social diante das consequências da mudança; é um receio quase mágico à novidade, que é para ele sempre uma interrogação, cuja resposta parece ameaçar seu status quo. (Freire, 2013, p.45)

A Concepção Estrutural do Racismo e o Compromisso de Intelectualidade Docente

Para superar a conformação, o *modus operandi* da antimudança, como menciona Freire (2013), é preciso que o/a docente faça uma análise de seu compromisso como um trabalhador(a) social. Não é possível a neutralidade, quando a educação na periferia reproduz um modelo racista, como foi visto nos dados

disponibilizados pela rede de Porto Alegre, sobre o desempenho entre brancos e pretos. Segundo Almeida (2019), o racismo é estrutural, pois está enraizado na sociedade que se ergueu e continua reproduzindo atitudes racistas. Essas ações implicam desde o momento em que uma escola deixar de abordar o tema, contribuindo para a manutenção da ordem social como ela é. De acordo com o autor, o ato de neutralidade, da não discussão revela a perpetuação de violência contra a pessoa, sendo que afirma:

> Enfim, sem nada fazer, toda instituição irá se tornar uma correia de transmissão de privilégios e violências racistas e sexistas. De tal modo que, se o racismo é inerente à ordem social, a única forma de uma instituição combatê-lo é por meio da implementação de práticas antirracistas efetivas. É dever de uma instituição que realmente se preocupe com a questão racial investir na adoção de políticas internas que visem: a) promover a igualdade e a diversidade em suas relações internas e com o público externo – por exemplo, na publicidade; b) remover obstáculos para a ascensão de minorias em posições de direção e de prestígio na instituição; c) manter espaços permanentes para debates e eventual revisão de práticas institucionais; d) promover o acolhimento e possível composição de conflitos raciais e de gênero (Almeida, 2019, p. 27).

Por isso, com base nos pensamentos de Almeida e Freire, para alcançar a superação da conformação e da neutralidade que legitimam o racismo, é necessário um papel crítico que denuncie o poder da forma como ele tem sido utilizado pelo poder hegemônico. Ainda por esse viés, segundo Freire (2013) a neutralidade não é possível, uma vez que o/a professora também está

sob o domínio hegemônico, na sociedade em que vive. Parece então, que o dever da docência é perceber e denunciar o autoritarismo e as formas de manutenção da ordem social, não só por vocação, mas porque também está sob os tentáculos do sistema, junto com os estudantes. Dessa forma, ao encontro dos pensamentos de Freire, há as concepções de Chomsky (2017) que revê o conceito de intelectualidade, refletindo sobre quem são os verdadeiros intelectuais e a função deles. Para esse autor, os intelectuais se dividem em duas categorias, os *apparatchiks* e os dissidentes. Os *apparatchiks* são os que utilizam seu *status* de intelectual para contribuir com a hegemonia de um partido político, já os dissidentes, costumavam ser vistos de forma pejorativa, quando era conveniente, pois estes são os intelectuais que estão empenhados em agir de forma justa, que denunciam as mentiras da classe dominante. Talvez por isso, até hoje, o papel docente recebe olhares de julgamento, sendo assimilado à marginalidade quando lutam pelos direitos dessa classe trabalhadora. Assim, baseando-se nos pensamentos de Chomsky e Freire, eles convidam a assumir uma postura intelectual que resiste ao poder, na superação da pedagogia conformada, que toma o cenário como imutável, perpetuando tantas mazelas sociais.

A conjuntura social do Bairro Bom Jesus e a importância da sensibilização docente, em busca da educação emancipadora

A educação emancipadora, a que se refere este trabalho está ligada à superação de rótulos que desumanizam as pessoas da comunidade periférica, pois julgam que os moradores deste espaço, são marginais, criminosos e traficantes. Além disso,

se observou na experiência da prática docente, que as crianças na escola carregam, por imposição, o julgamento feito sobre os adultos responsáveis, como se isso determinasse quem elas são e quem serão futuramente. Se percebe também uma perpetuação desses pensamentos, já que aparecem em conversas entre alguns/ algumas docentes. Em geral não são comentários escancarados, mas não deixam de simbolizar irreflexão, julgamento, determinismo e preconceito. As rotulações feitas sobre esse espaço e os moradores, contribuem com a marginalização dos sujeitos, atrelando-os sempre a uma imagem negativa, subdesenvolvida e pessimista, associada ao tráfico, a ilegalidade e a desestrutura familiar. Portanto, essas maledicências têm sido muito associadas aos moradores, recaindo sobre os estudantes. Isso é, em si, o preconceito territorial vivido na região e que precisa ser debatido e superado por meio da reflexão e de práticas educativas que emancipem e resistam.

Com base no que foi pontuado e na busca de enfatizar a desigualdade socioeconômica vivenciada pelos moradores do bairro Bom Jesus, considerou-se necessário o estudo de indicadores, na tentativa de denunciar o descaso e provocar a sensibilização necessária para que se possa traçar planos de mudança para o cenário.

Diante da preocupação com a análise de contexto, na prática docente na periferia, principalmente no bairro Bom Jesus, foi realizado pesquisas em gráficos sobre a região, sendo importante observá-los, a fim de compreender a dinâmica social da comunidade.

Em primeira análise, está destacado o último censo disponível sobre a região, com indicadores sobre educação, saúde, rendimento, entre outros, foi feito em 2010. Considerou-se que isso contribui para a invisibilização da moléstia em que a população vive. Todavia, se considerou dois indicadores que podem servir como panorama do desenvolvimento da região: educação e rendimento. No mapa comparativo da Cidade de Porto Alegre, o bairro aparece com um dos piores rendimentos, sendo que a maior parte da cidade também não apresenta bons índices, ou seja, uma pequena parcela representa os bons indicadores, sendo que são representados pelos bairros vistos com um padrão melhor de vida.

Por questões como as explicitadas ao longo deste artigo, entender o lugar em que se atua é fundamental. Observar por exemplo que, de acordo com um boletim da cidade de Porto Alegre, em 2019, produzido por Liane Rose Garcia Bayard, para o IBGE, o índice de desenvolvimento humano do bairro Bom Jesus é de 0,699. Segundo o documento, esse valor é considerado médio, sendo que quanto mais perto de 1,000, maior é o nível de desenvolvimento humano. Esse dado se refere a qualidade de vida da população no bairro, portanto, se relacionando com a Educação. Isso porque, esses âmbitos estão coligados ao desenvolvimento e formação cidadã da pessoa. O dado apresentado permite vislumbrar também a questão econômica das pessoas dessa região, cruzando dados que denunciam a vulnerabilidade social de quem vive no território. Portanto, com esses dados é possível afirmar que a comunidade do bairro possui mais dificuldade em enfrentar ameaças econômicas, sociais, políticas

e raciais do que a cidade de Porto Alegre como um todo, por exemplo. Isso tendo em vista que o índice de vulnerabilidade da capital do RS é de 0,249 e o da Bom Jesus é de 0,276. (o dado deve ser interpretado, pesando que quanto mais perto de 1,000, maior a vulnerabilidade[7].

Sendo assim, é possível concluir que, por conta de políticas públicas inacessíveis, as crianças atendidas na escola em que trabalho, estão expostas e convivem com muitas questões sociais como o racismo, a violência e a insegurança alimentar que influenciam o processo de aprendizagem, requisitando um trabalho empático, consciente, crítico-reflexivo e estruturado por parte de quem ensina na escola. Caberá ao docente, mediar e questionar o que está contribuindo para a desumanização e para perpetuação das mazelas sociais. Todavia, o determinismo criticado neste artigo acontece em razão da existência de uma estrutura, uma forma de ser- ser humano- elegida como a correta. Cria-se um imaginário etnocêntrico, fundado na cultura colonizadora, de que o ser dotado de moral, ética e lugar de fala, é aquele que possui bens e costumes como os do colonizador europeu.

Todavia as pessoas que vivem na Bom Jesus não parecem cumprir os requisitos impostos, sendo que ainda são afligidas por um processo de urbanização desigual, conforme visualizado na imagem 1, já que há concentração de riquezas, enquanto parte da população sofre com falta de acesso às políticas públicas e a precarização de serviços básicos. Este apontamento recai sobre a ideia de hegemonia cultural, a qual está ligada a ideologia e a

[7] Disponível em: https://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/observatorio/usu_doc/bairro_bom_jesus_oficiall.pdf. Acesso em: maio de 2025.

luta de classes. Tais termos são utilizados a fim de abordar os conflitos sociais e a desigualdade vivida pela classe dos proletariados (trabalhadores), diante da dominação da burguesia (os que possuem os meios de produção e tomam serviços). Portanto, a hegemonia se refere a dominação de uma classe sobre a outra, mediante a um discurso que mantém o proletariado sem respaldo para questionar, manipulando medos e distorcendo realidades, sendo isso, uma ideologia. De acordo com BrasilEscola, para Karl Marx, a ideologia significa um instrumento de dominação da burguesia, sobre a classe dos trabalhadores, desqualificando as percepções deste grupo na sociedade[8].

Imagem 1- Bairro Bom Jesus e os limites, dentro de Porto Alegre.

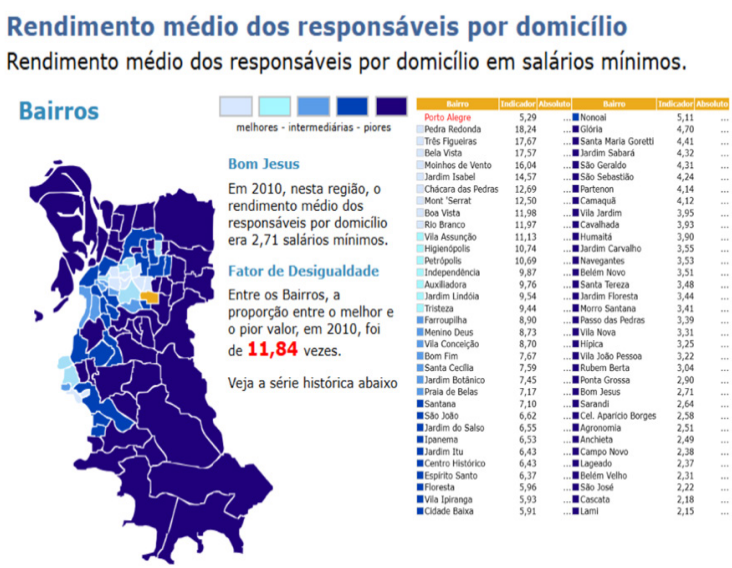


Fonte: Brasil escola (2025).

[8] Informação obtida em: https://brasilescola.uol.com.br/filosofia/ideologia.htm#Ideologia+para+Karl+Marx Acesso em: junho de 2025.

Segundo a imagem mapográfica, os bairros em tons mais escuros representam o pior rendimento, enquanto os de tom mais claro, representam os bairros de melhor rendimento. Sendo assim, o bairro Bom Jesus (destacado em amarelo, mas na lista, está identificado com tom escuro) possui um dos piores índices da capital. Além disso, o índice explicita que o rendimento médio era de 2,71 salários-mínimos dos responsáveis por domicílio. Isso significa que os e as chefes de família, tendo suas rendas somadas, atingem 2,71 salários-mínimos. É importante destacar que as pessoas que não possuem rendimentos não estão inclusas na pesquisa. No gráfico 1, também há a seguinte informação: o fator desigualdade social entre os bairros tem uma proporção de 11,84 vezes entre o melhor e o pior. Quase 12 vezes desiguais entre si, revelando um cenário preocupante.

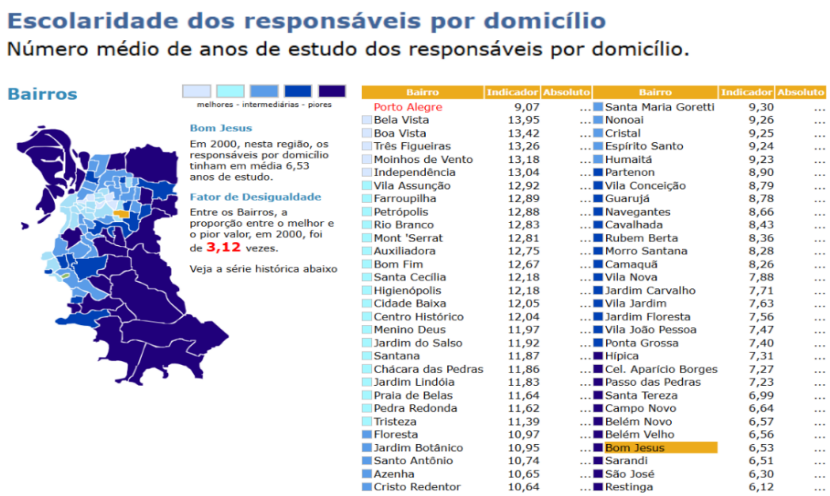
Gráfico 1- rendimento médio dos responsáveis por domicílio



Fonte: Observa PoA.

Segundo o gráfico 2, a informação disponível é do ano 2000, sendo a mais recente encontrada. O gráfico aponta que a média de anos estudados dos responsáveis por domicílio é de 6,53 anos, sendo que isso representa a evasão escolar no fim dos anos iniciais, o que era conhecido como quinta série ou, atualmente, sexto ano. Esse dado pode refletir na fonte de renda que os moradores possuem, porque isso significa mão de obra barata no nosso país. Quanto menos formação, mais difícil é encontrar emprego com um salário melhor. Além disso, esse fator também pode signficar uma porta para o trabalho informal e até mesmo o desemprego, acarretando em um rendimento muito baixo e a falta de recursos.

Gráfico 2- média de escolaridade dos responsáveis por domicílio



Fonte: Observa PoA.

Com base nos dados apontados, se percebeu que é importante que o trabalho docente viabilize o conhecimento do território às pessoas que vivem ali, bem como devem conhecer bem o contexto em que estão ensinando, mobilizando discussões que permitam questionar o investimento nessa área e a efetivação de políticas públicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na intenção de abrir caminhos para a superação de uma pedagogia conformada, que insiste em ser neutra quanto às injustiças sociais, encontrei em Bell Hooks (2017), um subterfúgio. "Ensinar de um jeito que respeite e proteja a alma de nossos alunos. Ensinar de um jeito que crie condições necessárias para que o aprendizado possa começar do modo mais profundo e mais íntimo." (Hooks, 2017, p.25). Essa autora também analisa sobre as dificuldades que docentes sentem ao enfrentar um paradigma, por exemplo: possuem medo de dar voz aos alunos, porque isso pode tornar a sala de aula difícil de controlar, o que revela a aceitação de uma realidade que nega a subjetividade e a diversidade entre as pessoas, impedindo-as de viver plenamente e exercer os próprios direitos. Segundo a autora, isso dificulta a criação de uma comunidade, fazendo com que os estudantes sejam passivos e não reflitam criticamente sobre o lugar que ocupam no mundo ou quais lugares, papéis ou direitos são tornados inacessíveis. Sendo assim, Hooks dialoga com Freire e sugere que esse medo da transformação e da subjetividade é a educação bancária. Portanto, a educação como prática da liberdade e a educação emancipadora me parecem o caminho correto

para superar a dominação que é vivida pela classe trabalhadora, principalmente pelos filhos dessa classe, que são os estudantes nas escolas, sendo que muitos são crianças pretas que vivem em uma sociedade estruturalmente racista e vivenciam essa conjuntura na escola, cotidianamente.

Além disso, Hooks (2017) também discute sobre a necessidade de desaprender o racismo, para entender como o colonialismo funciona e estende seus tentáculos ao longo da história de uma nação, sendo possível fazer uma ligação sobre a pedagogia conformada que também precisa ser desaprendida, para reconhecer as mazelas sociais que a educação enfrenta e quais pessoas são atingidas neste cenário. Isto significa valorizar a luta vivenciada pelos estudantes na periferia, bem como significa uma educação emancipadora- uma pedagogia crítica. Ademais, Hooks disserta sobre a pedagogia crítica- contrária a pedagogia conformada, como uma educação que valoriza a identidade e valoriza as lutas de povos oprimidos, como o da periferia. Para ela, a "política de identidade nasce da luta de grupos oprimidos ou explorados para assumir uma posição a partir da qual possam criticar as estruturas dominantes (...)". E ela retoma a ideia das pedagogias críticas da libertação, com foco em Paulo Freire, que se ampliam por meio das experiências e "(...) as confissões e os testemunhos como modos de conhecimento válidos" (2017, p.120), como formas importantes para que o aprendizado aconteça.

Portanto, os resultados deste trabalho indicam que a maneira tradicional e acrítica de educar crianças na periferia não tem aproximado a educação de um caráter libertador, tampouco

servido como ferramenta de liberdade. Isso se evidencia pela aceitação passiva da realidade, pela neutralidade diante das desigualdades e pelo pouco compromisso intelectual com o trabalho desenvolvido. Contudo, não é impossível desaprender essas estruturas que desumanizam, desde que haja reflexão sobre o contexto social do lugar onde se ensina. Tal reflexão, que representa um compromisso intelectual, alinha-se ao pensamento de Noam Chomsky, para quem o dever do intelectual é denunciar as amarras do poder dominante.

Esse compromisso intelectual está ligado ao papel do/a professor/a como trabalhador social, que não pode estar alheio à realidade. Não há neutralidade que não fira direitos, uma ideia defendida por Freire, para quem não há dúvida quando se está a serviço da libertação. O medo de perder o controle da turma, de dar voz aos estudantes, reproduz o que o sistema capitalista faz com a sociedade: avilta temores e distorce realidades para manter a ordem social. Assim, quebrar o padrão conservador só é possível pensando a educação para a liberdade, como o direito de ser quem se é, longe do etnocentrismo, do colonialismo e do racismo. A maneira tradicional de educar crianças na periferia deixou de contribuir com uma educação emancipadora ao promover neutralidade e paralisação. Práticas que tratam o estudante como passivo perpetuam a irreflexão e prejudicam a formação intrínseca do ser.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz. **Racismo estrutural.** São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

BAYARD, Liane Garcia Rose. **Observando o bairro**: breve análise sobre os bairros de Porto Alegre. 2019. Disponível em: https://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/observatorio/usu_doc/bairro_bom_jesus_oficiall.pdf. Acesso em: 31 maio 2025.

BROTHERHOOD, Karina. **História da educação brasileira**. 1. ed. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 2024. E-book. Disponível em: https://plataforma.bvirtual.com.br. Acesso em: 20 nov. 2024.

CHOMSKY, Noam. **The responsibility of intellectuals**. Nova Iorque: The New Press, 2017. E-book. Disponível em: https://mguntur.id/files/ebook/ebook_1605608628_87366785ac316222f0ce.pdf. Acesso em: jun. 2025.

DEEPSEEK. OPEN AI. Versão [DeepSeek-V3 / R1. **Resposta à consulta sobre revisão gramatical**. [S.l.]: 5. Disponível em: https://chat.deepseek.com. Acesso em: maio de 2026.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. E-book. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/8073670/mod_resource/content/1/Paulo-Freire-Educa%C3%A7%C3%A3o-e-mudan%C3%A7a-Editora-Paz-e-Terra_2014_%20%281%29.pdf. Acesso em: 20 nov. 2024.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcello Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

PORTO ALEGRE. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Cultura. **Bairro Bom Jesus**. Organização de Marion Kruse Nunes; texto

de Maria da Graça Andrade Vilarino, Lawrence Nectoux David e Érico Pinheiro Fernandez. Porto Alegre: Secretaria Municipal da Cultura, 1998.

PORTO ALEGRE. Sistema de gestão e análise de indicadores. **ObservaPOA**: análises comparativas intraurbanas. Porto Alegre, s.d. Disponível em: https://portoalegreemanalise.procempa.com.br/?analises=19_329_0. Acesso em: 31 maio 2025.

QEdu. **Plataforma de dados educacionais**. Disponível em: https://qedu.org.br/. Acesso em: 20 mar. 2026.

SANTOS, Ynaê Lopes dos. **Racismo brasileiro**: uma história da formação do país. 1. ed. São Paulo: Todavia, 2022.

12 DESEMPAREDAMENTO: TERRITÓRIO DAS INFÂNCIAS

Aline da Silveira Smidt
Prof. Me. Luciano de Albuquerque Zasso

INTRODUÇÃO

Este capítulo é a manifestação poética do meu fazer pedagógico, uma fonte inspiradora que pulsa com o desejo de cultivar ecossistemas de aprendizagem, de enxergar o íntimo do elo afetivo entre a criança e seu território, reverberar a pedagogia dos direitos humanos e da terra como exercício de liberdade e democracia, firmar raízes e respeitar os ciclos para que as sementes prosperem.

O "Desemparedamento: Território das Infâncias", lócus deste trabalho, me motivou a realizar uma análise sobre espaços brincantes ocupados por crianças de Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs) da Região Metropolitana de Porto Alegre/RS e as diversas oportunidades de viabilizar o acesso ao conhecimento que transcende as paredes das salas. A experiência com uma criança autista, na amplitude do espaço externo, revelou avanços que floresceram na aprendizagem e abriram caminhos para novas abordagens pedagógicas. Desde

então, venho colaborando com práticas que favoreçam a potência do agir das crianças na natureza, em sua integralidade, e na busca de bons encontros.

É evidente que nossos quintais são alguns dos únicos espaços com sinergia entre o aprendizado e a diversão e, nesse sentido, o que realizamos lá tem um grande impacto nessa primeira etapa da vida. Eis, à vista disso, um questionamento central que suscita muitas interrogações e que pode abrir novos caminhos, o qual destaco: como estamos potencializando ou, inversamente, dificultando a ação das crianças diante do mundo que as cerca? Desemparedar significa, portanto, assumir um compromisso com a infância inerente ao seu processo de desenvolvimento no ambiente natural.

Esse percurso andarilhante, para além dos muros da escola, tem como objetivo refletir sobre a importância de expandir o espaço de aprendizagem por meio da exploração do território no qual a escola está inserida, com ênfase na compreensão de quanto existe de natureza nos lotes escolares e na possibilidade de repensar métodos e normas que limitam as experiências autênticas das crianças e considerar os benefícios do uso de ambientes externos em todas as suas dimensões - cognitiva, emocional, social e física.

As crianças, segundo Tiriba e Profice (2018, p. 69), terão melhores condições de desenvolvimento se houver interação com ambientes naturais, entendido como um direito constante e não como prêmio. A natureza precisa ser garantia diária para todas as crianças da educação infantil.

Nesse sentido, busco refúgio nas representações implícitas presentes nos elementos da nossa biodiversidade, que me permitem vislumbrar a mudança que almejamos ver sobre o meio em que vivemos e nosso forte sentimento de integração com a natureza. E sob a sombra refrescante de um Tucaneiro imaginário, árvore majestosa capaz de reflorescer em solos diversos, me deleito a analisar o casulo de uma borboleta e sobre a relevância desse ciclo para que esse pequenino inseto possa emergir e voar livremente.

Para todos nós, educadores em processo contínuo de "reflorestamento pedagógico", a narrativa da metamorfose da lagarta em borboleta serve como uma poderosa metáfora que simboliza a transformação e a liberdade das crianças para brincar, criar, enfrentar desafios, para acolherem o mundo de braços abertos. Complemento com uma contribuição poética atribuída a Rubem Alves (s.d.) sobre esse aspecto: "Não haverá borboletas se a vida não passar por longas e silenciosas metamorfoses".

Portanto, prospectar o desemparedamento como direito das infâncias, é alimentar um acervo de referências sobre estar na e com a vida intrinsicamente. Assim como a lagarta precisa do casulo para se transformar em borboleta, nossas infâncias também requerem ambientes propícios para seu pleno desenvolvimento. Se não dermos a elas a oportunidade de se conectarem com a natureza, como esperaremos que se importem com o planeta?

FLORA DO SABER E CONCEITOS

Encantada pela simplicidade do mundo natural, embarquei em uma jornada exploratória por conceitos que nortearam meu caminho do conhecimento, para compreender desemparedamento, território e infância, bem como as principais correntes de pensamento que os sustentam. O que é o território das infâncias? Como descentralizar as salas de referência para espaços verdes? O que o desemparedamento propõe para o desenvolvimento infantil?

Essas indagações e outras germinaram análises relevantes de ampliação e diversificação dos locais e contextos para que a aprendizagem, integrada ao cotidiano das crianças, transcorra de forma natural.

Ao buscarmos essa unidade entre o homem e a natureza, através do esforço consciente de indivíduos que desafiam o *status quo* e redirecionam o curso do "rio", construímos novas perspectivas e narrativas sociais que podem enriquecer a realidade coletiva.

Desemparedamento

O termo desemparedamento, introduzido por Léa Tiriba (2018, p.106) e em parceria com outros pesquisadores, reflete sobre o confinamento institucional, ou seja, a diminuição do acesso às áreas verdes no território escolar, para ela "desemparedar é remover barreiras físicas e simbólicas que isolam crianças de seu entorno natural e social". Com a aproximação da criança à natureza, Tiriba ressalta que, se as funções das professoras fi-

cam restritas às salas, perde-se a riqueza de aprendizagens que ocorrem nos espaços externos.

A análise de Paim (2024) em sua dissertação, intitulada Olhares Outros: Fotografias na Ótica Infantil para a Construção de Currículos Descoloniais, promove uma libertação das "paredes" que nos separam de interações mais livres e autênticas entre crianças e o mundo. A autora propõe uma relação mais próxima e respeitosa entre educadores e crianças, as quais moldam nossa forma de ver o mundo e nossas relações.

Discussão similar nos estudos sobre desemparedamento da infância na Educação Infantil encontra-se em Santos (2023), que ressoa no campo docente ao promover a introdução da epistemologia ecológica e sustentável. Essa abordagem valoriza todos os recursos e seres vivos, reconhecendo a finitude do planeta, com o objetivo de capacitar os educadores e preparar as novas gerações para viver em harmonia com o meio ambiente.

Território

Ao passo que adentrei nessa flora transmutada pelo saber para sentir o cheiro da terra molhada e evocar um estado de espírito, mergulhei numa imersão perceptiva para alcançar as infâncias e sugerir uma contextualização profunda de território. Assim, compreende-se que ele não é apenas um espaço físico, mas um conjunto de vivências que pode se tornar sagrado, integrador e abrigo para relações sociais e culturais que moldam identidades.

Milton Santos concebe o território como o espaço onde desembocam ações, paixões e poderes, enquanto Haesbaert analisa a dualidade entre espaço moldado por processos funcionais e simbólicos (Santos, 2007; Haesbaert, 2005).

Nesse cenário onde o saber floresce no abraço do ambiente que nos cerca, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA/2012) apontam que o trabalho educativo deve considerar o contexto e o entorno escolar, incluindo biomas, territórios e a diversidade sociocultural das crianças.

Infância

Tornou-se essencial, portanto, aventurar-me nesta paisagem de liberdade do território verdejante, onde pude me reencontrar no reflexo da poça d'água deixada por uma chuva intempestiva. Esse mergulho me ajudou a compreender que a infância é a matriz sutil de uma realidade que, por vezes, nos afastamos ou nos faz perder de vista o olhar inocente e a curiosidade natural que caracterizam essa fase da vida.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, Art. 4º), definem a criança como sujeito de direitos, capaz de construir sentido e cultura por meio de suas interações cotidianas (Brasil, 2009). A referência deste documento nos instiga a pensar que a infância é calmaria criativa, uma jornada mágica de descobertas e aprendizados, onde as experiências não são meras etapas a serem superadas, mas sim oportunidades para um crescimento contínuo, um período de potencial ilimitado. Bem como coloca Piorski (2016, p. 53), a

criança mantém um diálogo ativo com o mundo: "Seus conteúdos criam sinergias originantes".

Reflexionando igualmente esse aspecto, Hoyuelos destaca a complexidade da infância como um "compromisso ético de realizar as ideias culturais da infância sem trair seu imaginário, suas formas de ver, de amar, de experimentar e de sentir" (Hoyuelos, 2019, p. 162).

Portanto, a educação e o cuidado direcionados às crianças precisam fomentar um ambiente que respeite a expressão de suas narrativas e identidades emergentes, permitindo para que elas descubram o significado da sua trajetória de vida. É urgente celebrar essa diversidade das singularidades, unir a natureza a liberdade de interação e reconhecer as infâncias como potências criadoras do ser, do estar e do agir.

GERMINANDO METODOLOGIAS OUTRAS

Este trabalho delineou o problema de pesquisa que fundamentou o estudo, considerando algo tão comum e presente na memória e no imaginário de muitos de nós: os quintais das escolas. Cumprindo seu objetivo de colocar em diálogo a aprendizagem com o ambiente natural, o estudo identificou aspectos que afetam a qualidade de vida em decorrência da privação do uso de espaços abertos. Em contraponto, aponta fatores que potencializam o crescimento das crianças, amparados pelo brincar livre em conexão com a natureza e com a cultura das infâncias.

Entre contextos, sujeitos e organização da Pesquisa

Num sobrevoo sobre os solos dos quintais escolares, o estudo teve como finalidade apresentar contribuições de uma pesquisa aplicada. Para isso, adotou-se uma abordagem quali-quantitativa com objetivos descritivos, investindo-se na coleta e no levantamento de dados. Os procedimentos metodológicos ocorreram em duas etapas:

1. Mapeamento e quantificação de 38 Escolas da Rede Municipal de Educação Infantil de uma cidade da região metropolitana de Porto Alegre, por meio de imagens de satélite do Google Maps e do portal de geoprocessamento do município, para identificar e analisar os ambientes externos e territórios onde as instituições estão inseridas.

2. Coleta de dados objetivos por meio de um questionário eletrônico (*Google Forms*®), aplicado a 60 educadores das redes de ensino pública e privada, para avaliar a frequência de acesso aos espaços externos nas práticas pedagógicas e identificar os agentes que interferem no processo de desemparedamento. O questionário contou com três perguntas de resposta única e duas perguntas abertas; o link foi compartilhado com os participantes via WhatsApp®.

O estudo permitiu realizar uma leitura crítica sobre fatores que influenciam as práticas de desemparedamento, enriquecendo as possibilidades de transformação pedagógica. A discussão se ancora em Freire (1987, p. 121), para quem práxis - ação e reflexão - é transformação do mundo.

O itinerário dos resultados

O que é fundamental para o desenvolvimento e bem-estar das infâncias? Necessitamos mergulhar urgentemente na essência dos territórios educativos e buscar nas áreas verdes dos seus lotes o sussurrar da natureza que acolhe e inspira.

A análise contemplou a elaboração de gráficos com a proporção de EMEIs com e sem áreas verdes em seus lotes, considerando um universo de 38 instituições que, atualmente, atendem 4.523 matrículas distribuídas em 14 dos 18 bairros da região.

A segunda amostra desta pesquisa considerou preceitos para analisar os fatores que inviabilizam as práticas para o desemparedamento e compreender a função e os significados dos quintais para a infância, como a frequência de vivências em ambientes naturais, a natureza como promotora de memórias afetivas, a frequência de vivências com e na natureza com as crianças, o acesso aos espaços brincantes naturais e a interferência da rotina escolar em experiências ao ar livre.

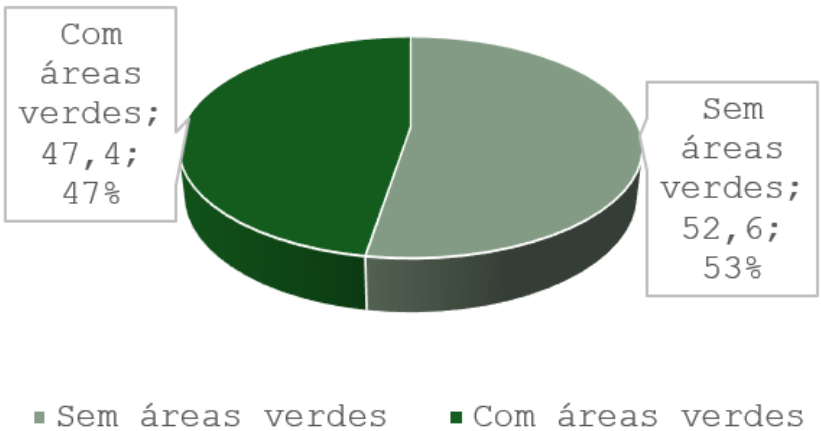
O espaço como campo perceptivo e meio de intencionalidade promove a interação com o mundo e repercute sobre a criança todos os sentidos da materialidade do brincar e as formas de aprender com aquilo que nos constitui: a natureza.

Áreas verdes nos quintais brincantes

Esta pesquisa nos presenteia com um conjunto de dados que permite explorarmos nuances e particularidades do cenário educacional. Os resultados mostram que aproximadamente 52,6% (20 escolas) das EMEIs não possuem áreas verdes signi-

ficativas, apresentando lotes caracterizados por superfícies de concreto ou vegetação mínima (Gráfico 3).

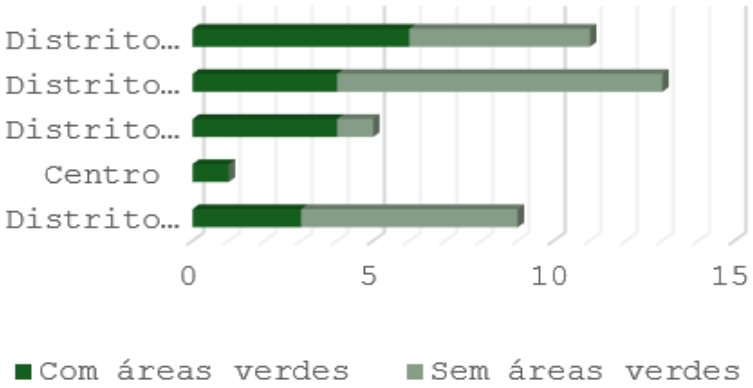
Gráfico 3 - Proporção de Escolas Municipais de Educação Infantil com e sem áreas verdes



Fonte: a autora (2025).

Esses dados ganham importância na análise para o cuidado e atendimento pleno das necessidades das crianças, evidenciando disparidade entre os diferentes bairros, com menor vegetação no quadrante Nordeste - área mais urbanizada (Gráfico 4).

Gráfico 4 - Distribuição de Escolas Municipais de Educação Infantil com e sem áreas verdes



Fonte: a autora (2025).

Adicionalmente, 51,5% dos profissionais da educação entrevistados não utilizam os ambientes ao ar livre como recurso de aprendizagem, mensionando falta de estrutura, barreiras de gestão do tempo, normas institucionais que priorizam atividades em sala de aula, rotinas rígidas e a percepção de que espaços ao ar livre destinam-se apenas ao recreio, não à aprendizagem intencional.

Em contraste, 45,5% relatam integrar atividades externas, destacando ganhos em engajamento e bem-estar das crianças. As narrativas coletadas revelam desafios na conciliação entre materiais didáticos, projetos pedagógicos e uso dos espaços externos, agravados pela rigidez dos cronogramas escolares. Tais apontamentos reforçam a necessidade de repensar práticas e estruturas institucionais, compreendendo o

território como dimensão formativa e mediadora entre criança e aprendizagem (Santos, 2023).

A ausência de áreas verdes impacta negativamente o desenvolvimento infantil: reduz a capacidade cognitiva e motora das crianças de aprimorar habilidades essenciais para lidar com riscos e imprevisibilidade, além de restringir a inventividade na criação de regras. O estudo enfatizou a urgência de promover o desemparedamento como um direito da infância, incentivando a conexão intrínseca com a natureza e celebrando múltiplas linguagens e identidades das crianças.

Dados de uma pesquisa realizada pelo Núcleo Ciência pela Primeira Infância da Universidade de Harvard (NCPI) apontam que altas temperaturas reduzem o desempenho e prejudicam a aprendizagem. Entre os efeitos observados, identificam-se prejuízos em processos de aprendizagem, pois a elevação da temperatura pode comprometer tempo de resposta, atenção e qualidade do sono, com impactos diretos sobre funções cognitivas na primeira infância. A literatura também evidencia que a menor duração do sono em crianças associa-se maior prevalência de obesidade infantil, além de favorecer dificuldades emocionais, comportamentais e atrasos no desenvolvimento da linguagem, ampliando os riscos do calor extremo para a saúde integral na infância

Tibira (2018, p. 44) afirma que “há muito a ser feito no sentido de reconhecer esses espaços como lugares que favorecem diversos aprendizados e compreender o papel dos educadores no processo de desemparedamento de crianças, adolescentes e jovens”.

A pesquisa fluiu no "curso do rio", promovendo novas perspectivas e narrativas coletivas que enriqueceram a realidade aqui imersa, contextualizada metaforicamente por Moraes, Galliazi e Ramos (2004) como "conjuntos de verdades questionáveis e desafiadoras".

Considerando as especificidades da primeira infância, recomenda-se a adoção de ações práticas e intersetoriais para assegurar condições propícias para o desenvolvimento, aprendizagem e bem-estar, como: integração curricular entre espaços internos e externos que envolvam natureza, território e sustentabilidade socioambiental; planejamento estrutural (mapear territórios, ampliar áreas sombreadas nos lotes escolares para reduzir temperatura e otimizar uso de energia); e fortalecimento da formação docente em epistemologia do desemparedamento, com ênfase na escuta, na participação comunitária e em práticas pedagógicas que valorizem a diversidade das infâncias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os quintais brincantes representam um excelente ponto de partida para tornarem-se referências territoriais em contextos complexos e desafiadores. É essencial que a educação teça vínculos entre os espaços internos e externos, transformando a natureza em vasto laboratório a céu aberto, onde cada experiência ensina, cada descoberta ganha sentido e aprender torna-se sinônimo de viver e agir com consciência.

A vulnerabilidade dos espaços escolares, frequentemente carentes de vegetação, reflete fatores estruturais, políticos e

culturais que precisam ser enfrentados. A urbanização intensiva, marcada pelo crescimento desordenado que priorizou construções e pavimentação em detrimento de áreas verdes, evidencia a íntima relação entre espaço físico e dinâmica social. O território, assim, não é apenas suporte, mas recurso que atende às necessidades humanas e fortalece o sentimento de pertencimento, como aponta Hasbaert (2005).

Além disso, barreiras culturais e institucionais ainda atuam como obstáculos à integração de áreas arborizadas nas escolas, limitando seu potencial como territórios férteis de aprendizagem. A mudança de paradigma necessária exige ressignificar o espaço escolar, fortalecendo o compromisso social e ambiental das crianças e da comunidade.

Os dados revelaram, contudo, uma resistência cultural persistente: 51,5% dos educadores não utilizam os espaços externos em suas práticas, em razão de rotinas rígidas e da percepção de que esses ambientes se destinam apenas à recreação, e não a aprendizagens intencionais.

Que este texto incentive práticas institucionais que celebrem a possibilidade de viver o mundo “aqui fora”, de caminhar com a infância em seu território, rumo a uma educação mais humana, democrática e sustentável. Sendo assim, desejo que as escolas possam nos inspirar tanto por seus espaços quanto por suas ações.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf . Acesso em: 16 nov. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2 de 15 de junho de 2012.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Brasília, DF: MEC, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp002_12.pdf . Acesso em: 17 nov. 2024.

EARLY CHILDHOOD SCIENTIFIC COUNCIL ON EQUITY AND THE ENVIRONMENT. (2023). **Extreme Heat Affects Early Childhood Development and Health: Working Paper No. 1.** Disponível em: https://developingchild.harvard.edu/ . Acesso em: 02 jun. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1987.

GEOCANOAS. Geotecnologia a serviço de todos. 2019. Disponível em: https://geo.canoas.rs.gov.br/portal/home/ . Acesso em: 28 maio 2025.

GOOGLE. **Google Maps: Canoas, RS. [S.l.]: Google, 2025.** Disponível em: https://www.google.com/maps/place/Canoas,+RS/@-29.9200,--51.1800,13z . Acesso em: 18 maio 2025.

HAESBAERT, R. 2005. Da desterritorialização à multiterritorialidade. *In:* ENCONTRO DE GEÓGRAFOS DA AMÉRICA LATINA, 10., 2005, São Paulo. **Anais** [...]. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2005.

HOYUELOS, Alfredo; RIERA, María Antonia. **Complexidade e relações na educação infantil.** 1. ed. São Paulo: Editora Phorte, 2019.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo; RAMOS, Maurivan Güntzel. Pesquisa em sala de aula: fundamentos e pressupostos. *In:* MORAES, R.; LIMA, V. M. R. **Pesquisa em sala de aula:** tendências para a educação em novos tempos. 3. ed. Porto Alegre: Editora EDIPUCRS, 2012.

PAIM, D. L. **Olhares outros:** fotografias na ótica infantil para a construção de currículos descoloniais. 2024. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2024. Disponível em: http://hdl.handle.net/11690/3989. Acesso em: 19 nov. 2024.

PIORSKI, Gandhy. **Brinquedos do chão:** a natureza, o imaginário e o brincar. 1. ed. São Paulo: Editora Peirópolis, 2016.

SANTOS, M. O dinheiro e o território. *In:* SANTOS, Milton *et al.* (org.). **Território, territórios**: ensaio sobre o ordenamento territorial. Rio de Janeiro: Editora Lamparina, 2007, p. 13- 21.

SANTOS, S. C. O. **O desemparedamento da infância na educação infantil: contribuições a partir do Programa Urban95 no município de Canoas, Rio Grande do Sul.** 2023. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2023. Disponível em: http://hdl.handle.net/11690/3874 . Acesso em: 21 nov. 2024.

TIRIBA, Léa; PROFICE, Christiana. O direito humano à interação com a natureza. *In:* SILVA; Aida Maria Monteiro; TIRIBA, Léa (org.). **Direito ao ambiente como direito a vida:** desafios para a educação em Direitos Humanos. [S. l.]: Cortez Editora, 2018.

13 “A FAVOR DE QUEM? A FAVOR DE QUÊ?”: REFLEXÃO SOBRE A EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO EM LICENCIATURA EM LETRAS PORTUGUÊS PELO PROGRAMA PRILEI NA PUCRS

Yuri Daniel Hahn da Silva

INTRODUÇÃO

Não é de hoje que se tem o diagnóstico da escassez (atual e futura) de professores para atuação na educação básica. As razões, há muito enumeradas e amplamente reconhecidas, englobam a carga de trabalho, a precarização profissional e a sobrecarga emocional (Capes, 2025) e incluem o baixo incentivo e a falta de uma política pública de formação contínua de novos profissionais (Ruiz, Ramos e Hingel, 2005).

Dentre correntes e contracorrentes em relação à conformação de um projeto político para a educação pública no país, certos diagnósticos, programas e incentivos foram apresentados, nos últimos vinte anos, para identificar esta escassez e implementar medidas mitigadoras do problema em questão. Um relatório produzido pelo Ministério da Educação (MEC), em 2005, já apontara uma série de dificuldades e previa propostas

estruturais e *emergenciais* a serem criadas. Dentro do primeiro grupo, já constavam (Ruiz, Ramos e Hingel, 2005, p. 21-23):

a) Formação de professores por licenciaturas polivalentes;
b) Estruturar currículos envolvendo a formação pedagógica;
c) Instituir programas de incentivo às licenciaturas;
d) Criação de bolsas de incentivo à docência;
e) Critério de qualidade na formação de professores por educação a distância;
f) Integração da Educação Básica e o Ensino Superior;
g) Incentivo ao professor universitário que se dedica à Educação Básica.

Um dos programas implementados, via governo federal, veio a ser o Prilei (Programa Institucional de Fomento e Indução da Inovação da Formação Inicial e Continuada de Professores com ênfase na Educação Integral), cujos objetivos integram, de forma transversal, os acima citados. Em 2021, a PUCRS foi selecionada para integrar o programa, ano em que o edital de seleção foi divulgado, e teve a abertura das primeiras turmas, no âmbito desta iniciativa, no ano de 2022, para os cursos de licenciatura em Letras – Língua Portuguesa, Pedagogia e Ciências Biológicas (PUCRS, 2026a).

O projeto visa suprir demandas e indicar caminhos de um cenário de qualificação e atualização da carreira docente. Ambos os entes envolvidos – a PUCRS e o Ministério da Educação – se complementam uma vez que

> A iniciativa tem como foco o fortalecimento das licenciaturas por meio de propostas pedagógicas inovadoras, metodologias ativas, maior aproximação com a realidade das escolas e atenção a desafios contemporâneos, como o uso da inteligência artificial na educação e a promoção da inclusão (PUCRS, 2026a).

Desta forma, este relato busca dialogar com tais diagnósticos e com a implementação da política pública enquanto beneficiário do programa. O objetivo, portanto, é tentar integrar o panorama *macro* da escassez de professores e o debate do projeto educacional brasileiro com as práticas realizadas, as teorias debatidas e a reflexão sobre o papel do educador no âmbito desta política.

Entre a reflexão e a prática

Primeiro, faz-se necessário ambientar a *práxis* adotada, ou seja, relacionar a reflexão e a prática na formação docente. Dentro de um pensamento freireano, discutido e avaliado ao longo do curso, coloco como ponto de partida a tomada de posição frente à realidade social onde se quer atuar, o posicionamento crítico e a postura de intervenção.

Ou seja, se a política pública da qual se é beneficiário tem objetivos definidos, portanto a prática adotada requer o diálogo com ela – ter compromisso com a educação básica – e a consciência *do que* se faz, *por que* se faz e a favor *de quem* se faz. Não se trata, deste modo, de objetivo pessoal ou autodirecionado, mas incluído em um projeto e em um compromisso mais amplo. Seguindo Freire:

> Constatando, nos tornamos capazes de *intervir* na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela. É por isso também que não me parece possível nem aceitável a posição ingênua, ou, pior, astutamente neutra de quem *estuda*, seja o físico, o biólogo, o sociólogo, o matemático, ou o pensador da educação. Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos *constatando* apenas. A acomodação em mim é apenas caminho para a *inserção*, que implica *decisão*, *escolha*, *intervenção* na realidade. Há perguntas a serem feitas insistentemente por todos nós e que nos fazem ver a impossibilidade de *estudar* por *estudar*. De estudar descomprometidamente como se misteriosamente, de repente, nada tivéssemos a ver com o mundo, um lá fora e distante mundo, alheado de nós e nós dele. Em favor *de que* estudo? Em favor *de quem*? *Contra que* estudo? *Contra quem* estudo? (Freire, 2019, p. 75).

Não descolo, portanto, a atitude do educador em formação do compromisso que se inclui a partir do programa do qual faz parte. A PUCRS, neste sentido, proporciona os requisitos necessários a estes objetivos requeridos: a prática desde o primeiro semestre, do reconhecimento à atuação no ambiente escolar; a fundamentação teórico-prática no campo de ensino – no caso, a área das Linguagens; a fundamentação teórica e o debate acerca da Educação; a aproximação entre o ensino universitário e o escolar; a integração de atividades de extensão; a atuação em ambientes formais e informais de ensino; e a proposta de um currículo e de uma estrutura de excelência em ensino. A partir disso, retomo a impossibilidade do "*estudar* por *estudar*"; ora,

não bastam as bases garantidas se o objetivo requerido não está em primeiro plano no objeto de atuação. A isso nos integramos, disso fazemos parte daqui por diante.

Iniciação à docência

No intuito de uma formação docente próxima ao contexto escolar, o currículo das licenciaturas na PUCRS insere disciplinas com carga horária prática já no primeiro semestre de curso[9]. Ao longo da primeira metade de curso, foram realizadas cinco disciplinas de "Iniciação à Docência" (IDs), cada qual voltada: 1 - para o reconhecimento do ambiente escolar; 2 - para o desenvolvimento de projetos em ambientes não-formais de aprendizagem; 3 - para observação e prática no Ensino Fundamental II (regular ou EJA); 4 - para observação e prática no Ensino Médio (regular ou EJA); e 5 - para o desenvolvimento de projetos em uma comunidade escolar.

Pode-se definir esta estrutura como um percurso de reconhecimento, tanto dos ambientes e possibilidades de ensino, quanto das funções desempenhadas pelo(a) educador(a) nesses espaços. Também, diferentemente dos estágios, estas disciplinas contavam com maior carga horária de ensino (para a estruturação de projetos, discussão de textos teóricos, acompanhamento progressivo das atividades nos ambientes educacionais, planejamento de ações e compartilhamento de impressões e resulta-

[9] No período de formação (2022-2025), a organização destas disciplinas se dava da seguinte forma: na primeira metade de curso, eram cursadas disciplinas de "Iniciação à Docência" (do nível 1 ao 5); e, na segunda metade, os Estágios Interdisciplinares (E.F. e E.M.) e Estágios em Língua Portuguesa (E.F. e E.M.). Atualmente, estas disciplinas se estruturam do Estágio 1 ao 8, com seriação e objetivos específicos (PUCRS, 2026b).

dos) o que possibilita, por um lado, a ambientação à profissão docente e, por outro, a análise e discussão das práticas, fundamental para uma educação que se quer crítica e transformadora.

A existência de um currículo que institui a presença no ambiente escolar desde o início do curso permite um diálogo com as teorias apreendidas e desenvolve o que, nas discussões de práticas contemporâneas e atualizadas de ensino, sem ele, talvez não encontraria materialidade. É o caso das metodologias ativas de ensino, do planejamento de sequências didáticas e do ensino contextualizado de língua. Tem-se, dessa maneira, a observação da realidade escolar, a discussão teórica, o aprendizado metodológico e, aos poucos, a inserção da prática.

Como referencial metodológico, em sintonia com o que hoje arregimenta o ensino de Língua Portuguesa na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), foi possível aplicar, nestas fases iniciais – e solidificar em atividades futuras – uma aprendizagem de língua baseada no estudo dos gêneros textuais como práticas sócio-históricas (Marcuschi, 2002). A partir disso, os projetos se orientaram pelo ensino contextualizado de língua através dos gêneros conto (ID III – E.F.), artigo de opinião (ID IV – E.M. EJA) e romance (ID V). Pensar o ensino por meio do contexto e de práticas que exerçam a autonomia fundamentam o que, mais tarde, veio a ser desenvolvido nos estágios e em outras atividades.

A meu ver, acostumar-se com o ensino partindo do texto, desde o princípio, funciona como instrumento dialógico, tanto para o estudante universitário quanto para o seu estudante no ensino básico. Parte-se do cotidiano, da usabilidade, do texto como ferramenta de comunicação, até os fundamentos mais

abstratos de análise. Segundo Marcuschi (2002, p. 35), "o trabalho com gêneros textuais é uma extraordinária oportunidade de se lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia-a-dia". Isso evidencia o que se poderá desenvolver, mais adiante, como uma perspectiva funcionalista de língua. Antes, cabe a compreensão de que "nada do que fizermos lingüisticamente estará fora de ser feito em algum gênero. Assim, tudo o que fizermos lingüisticamente pode ser tratado em um ou outro gênero. E há muitos gêneros produzidos de maneira sistemática e com grande incidência na vida diária" (Marcuschi, 2002, p. 35). Desse pressuposto, tomo como partida uma aula de língua portuguesa que prevê o uso e a reflexão da língua enquanto diálogo com o mundo e com a realidade e como instrumento de afirmação social. De uma forma ou de outra, no desenvolvimento dos projetos de cada disciplina, acredito tê-los inserido ao menos a intencionalidade aqui apresentada.

Outros projetos

Um ambiente "aquecido" do olhar para o exterior da Universidade, com atenção às demandas do entorno no que toca à educação, proporcionou um contato com projetos de ensino nos "ambientes não-formais de aprendizagem", ora discutidos em disciplinas voltadas à docência. Sobretudo pelo contato a partir dos "corredores" da Universidade, se deu, ao longo dos quatro anos de curso, minha atuação em cursinhos populares.

O primeiro deles, a Rede Emancipa de Educação Popular, um espaço de ensino que atua, dentre outras frentes, com a preparação para os concursos de vestibular. É importante destacar

estes espaços como meio de organização de educadores em prol de uma visão amplificada e sistêmica da educação e de debate e de luta pela ampliação ao acesso ao ensino universitário. Mais ainda, este espaço funciona como um ambiente de formação docente, no qual muitos dos membros não possuem, de entrada, experiência formal de ensino. Prioritariamente, articula pressupostos de uma pedagogia crítica, engajada e emancipadora, o que coloca em evidência uma *práxis* educativa que requer a superação das desigualdades e a busca por justiça social.

O segundo espaço, o *Cursinho Popular de Guaíba* – CPG, foi apresentado pelo professor Altair Martins, do quadro de professores da PUCRS na área de Literatura. É reconhecida a sua *expertise* no trabalho com cursinhos pré-vestibulares e, neste caso, o convite se deu para atuação com as aulas das leituras obrigatórias do vestibular da universidade federal. Também esta prática incluiu o "aprender a fazer", o debate do "como fazer" e o engajamento dos estudantes na tarefa da leitura, da compreensão e, mais além, da subjetividade envolvida na produção de sentidos proporcionada pela aula de Literatura.

Ambos os espaços tematizam o acima proposto ("Em favor *de que* estudo? Em favor *de quem*?"). Retomo o antes colocado: este programa – o Prilei – manifesta a preocupação com uma formação docente que supra a necessidade de um quadro funcional para o ensino básico. Para além disso, na construção de uma educação para o presente e para o futuro, é fundamental lançar mão às bases teóricas e metodológicas de uma pedagogia crítica, na qual o(a) educador(a) deve dialogar com a sociedade

e refletir a todo momento que papel tem a sua atuação no compromisso com o mundo.

O lugar da iniciação científica

Muito do que se vê nas discussões sobre o ensino universitário, nos últimos anos, versa sobre uma discussão sobre um maior equilíbrio entre atividades de ensino e de extensão (na prática, uma demanda por atividades aplicadas, que requerem uma instrumentalização do aprendido em sala de aula). Não por acaso, a curricularização da extensão entrou na legislação federal (Brasil, 2014) e o que fora até aqui discutido corrobora com a importância desta expansão (sem esquecer seus desafios e, muitas vezes, o desequilíbrio da carga horária extensiva com as demandas das rotinas laborais, tópico para outra discussão).

Já o terceiro vetor da universidade, a pesquisa, para o estudante regular, muitas vezes passa indescoberto. Em certa medida, é visto, numa escala de objetividade, como mais distante da ação prática e instrumentalizada do que se espera da universidade. Nada mais errôneo, sob o meu ponto de vista, uma vez que não há – ou não deveria haver – uma priorização de uma ou de outra dimensão da universidade. O ensino, a extensão e a pesquisa servem, cada um, ao desenvolvimento de competências distintas que se complementam e se articulam.

Durante ¾ da trajetória na graduação, fiz parte de dois projetos de pesquisa vinculados a Escola de Humanidades: "Catalogação da correspondência de Paulo Hecker Filho" e "A correspondência de Julio Cortázar: todas as cartas a carta". O primeiro

ponto é que ambos ofereceram uma ampliação do repertório teórico na área de Teoria da Literatura, vinculados a amplos projetos de pesquisa, e possibilitaram a perspectiva – hoje realidade – de continuidade da formação na pós-graduação; o segundo diz respeito às estruturas da universidade, uma vez que a PUCRS dispõe de recursos para a pesquisa acadêmica de excelência, a exemplo do Delfos (Espaço de Documentação e Memória Cultural) e da Biblioteca Central e seu amplo acervo e catálogo de serviços; e, por fim, o contato com ambientes de pesquisa e eventos locais e nacionais.

É fundamental, no âmbito do ensino de linguagens, sobretudo da Literatura, um compromisso com a pesquisa e com o *objeto* de trabalho, o *corpus* com que se trabalha na área. Retomando Freire, "pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade" (Freire, 2019, p. 31). Portanto, pesquiso pelo compromisso com a área de estudo, pelo compromisso com o educando e pelo compromisso com a minha trajetória pessoal no ramo da Literatura e das Letras.

Estágios

Se outrora os estágios estavam posicionados, na trajetória universitária, apenas na etapa final de curso, no último semestre ou no último ano de graduação, as mudanças admitidas pela PUCRS (e posteriormente observadas, a passos lentos, em outras instituições) permitem, hoje, uma distribuição destas disciplinas ao longo do curso. Estágios são atividades de tensão, e é preci-

so não se esquivar deste ponto. Mas também são atividades de exercício da autonomia. E o que é a autonomia senão o conflito com a tensão e a insegurança a fim de se tornar autônomo no desenvolvimento das atividades? A partir disso, mais profícua é a distribuição da experimentação da sala de aula semestre a semestre do que o acúmulo tensional na fase derradeira de formação. Ao menos para mim, passado o término do curso, esta parece a conclusão que se pode obter.

As experiências passadas nas disciplinas de Iniciação à Docência possibilitaram uma forte "musculatura" tanto para o desenvolvimento dos projetos de estágio, quanto para a realização das práticas, com maior confiança e repertório para o desenvolvimento das aulas. Neste ponto, ao longo dos quatro estágios, foram realizados projetos sobre: 1 - leitura e escrita de crônicas (7º ano do E.F. II); 2 - interpretação e análise de charges e notícias em jornal (3º ano do E.M.); 3 - o gênero tirinha, a composição de personagens e a introdução de elementos narrativos (6º ano do E.F. II); e 4 - em duas partes, sendo a) as escolas literárias Romantismo e Realismo, e b) o uso da concordância verbal e nominal (3º ano do E.M.).

Há ganho também em repertório, uma vez que, como se pode observar, se caminha por etapas distintas da educação básica, onde se conhece e se reconhece os desafios e as potencialidades com a prática no Ensino Fundamental II e, igualmente, no Ensino Médio. É possível aprender, refletir e recolocar em prática os acertos e filtrar o que se pode melhorar para o estágio seguinte, ainda antes da atuação formal. Principalmente, é possível testar e consolidar metodologias e ideias a respeito do ensino.

Neste sentido, aprimorar a concepção de um ensino funcionalista e em diálogo com as práticas sócio-históricas de formação dos gêneros textuais e do uso da língua no cotidiano enquanto *instrumento de ação*, de garantia de autonomia, de direitos e de expressão no mundo.

Dessa forma, é necessário um olhar crítico para a atuação educadora na aula de português. Uma aula que não pode ser descontextualizada do mundo, desinteressada com o estudante e reprodutora de desigualdades. A partir de Irandé Antunes, postulo pensar:

> Aulas de Português, perguntemo-nos todos os dias: a favor de quem? A favor de quê? Se as pessoas não ficam mais capazes para — falando, lendo, escrevendo e ouvindo — atuarem socialmente na melhoria do mundo, pela construção de um novo discurso, de um novo sujeito, de uma nova sociedade, *para que aulas de português*? (Antunes, 2004, p. 176).

Somente uma formação crítica e compromissada é capaz de responder aos objetivos de um programa que quer promover uma qualificação da educação básica. Esta qualificação passa, diretamente, por uma atuação atualizada, em contato com as demandas e dificuldades do mundo contemporâneo, com a admissão do estudante como sujeito atuante e equipado de valores culturais, de conhecimentos e de interesses, para o qual se orienta a formação escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O panorama dos desafios para o incentivo à formação docente seguirá, nos próximos anos, como pauta latente. A desvalorização, a falta de perspectivas, os encargos emocional, social e de trabalho são problemas estruturais que, em maior ou menor grau, afetarão a rotina da educação básica e dos agentes da educação, quer professores, quer estudantes, quer os demais profissionais envolvidos, enquanto socialmente não se obtiverem condições justas para o ensino.

A importância dessa política pública e da inclusão de instituições de prestígio e qualidade para a oferta de formação docente reside num progressivo movimento de esperança. A situação hoje enfrentada pode ser vista como fruto de um problema histórico ampliado nos últimos trinta anos de descaso com a educação pública no país. Diagnósticos e medidas efetivas, separados por um longo período, finalmente vêm conversando entre si, e é necessário mais. É necessário que programas como este sejam reproduzidos, publicizados e aprimorados para que, assim, possamos dar passos mais consistentes na busca por justiça social através da educação.

A consciência de uma visão ampla da realidade educacional dialoga com a prática em sala de aula. São indissolúveis. O educador ou a educadora, para além da função prática do ensino, são agentes de uma educação transformadora e emancipatória e isso deve nortear nosso horizonte para que programas e seus beneficiários consigam trilhar o mesmo caminho e ter, de fato, objetivos comuns.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português**: encontro & interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2004. 182 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Prilei.** Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/prilei. Acesso em: 5 abr. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 7 abr. 2026.

CAPES (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR). **Capes e Unesco debatem escassez de professores da educação básica**. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/capes-e-unesco-debatem-escassez-de-professores-da-educacao-basica. Acesso em: 5 abr. 2026.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 61. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2019. 143 p.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In:* DIONÍSIO, Angela P.; MACHADO, Anna R.; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001. p. 19-36.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL (PUCRS). **PUCRS forma mais de 130 professores pelo programa Prilei.** Porto Alegre, 14 jan. 2026. Disponível em: https://portal.pucrs.br/noticias/ensino/pucrs-forma-mais-de-130-professores-pelo-programa-prilei/. Acesso em: 5 abr. 2026.

RUIZ, Antonio Ibañez; RAMOS, Mozart Neves; HINGEL, Murílio. **Escassez de professores no Ensino Médio**: propostas estruturais e emergenciais. Brasília: Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação, 2007. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/escassez1.pdf. Acesso em: 5 abr. 2026.

14 ENSINANDO E APRENDENDO: COMO SE FORMA UM PROFESSOR?

Isabela Ferreira Paim Dill

Se me permite iniciar este texto lhe fazendo algumas perguntas, tente responder: em quanto tempo se forma um professor? Quantas redações são preciso corrigir? Em quantos quadros é preciso escrever? Quantos alunos são preciso ensinar? Não espere que eu lhe apresente as respostas, pois agora nós compartilhamos as mesmas dúvidas. Ainda não sou capaz de calcular o tempo, as palavras, os alunos... Como em uma disciplina de Iniciação à Docência, vamos percorrer juntos um caminho de busca por respostas. Você aceita vir comigo?

Tomo a liberdade de dizer que sem educação não existe professor enquanto penso a **educação** a partir do típico clichê que a toma como a responsável por abrir nossos horizontes. Você, um professor que já passou pelo menos alguns dias em sala de aula, com certeza ouviu perguntas como "*Para que vai ser útil aprender os porquês, professora*?", "*Onde é que vou usar fórmula de bhaskara fora da escola*?", "*Esse livro é muito velho. Para que ler tanto texto*?". É refletindo sobre essas questões sempre presentes no ambiente escolar que inicio nosso percurso com uma

Nutrição Estética, a etapa inicial de qualquer aula de docência nos meus anos de graduação.

Que importa a paisagem, a Glória, a baía, a linha do horizonte?
— O que eu vejo é o beco.

(Poema do Beco, Manuel Bandeira, 1933)

Professor, seu aluno acabou de lhe dizer que ainda não enxerga para além do beco. E agora eu lhe pergunto: seu trabalho não é ajudá-lo? Me diga, o que você vê? Sabe por que temos tantos porquês em nossa linda língua portuguesa? Conseguiria me sugerir uma aplicação prática da fórmula de bhaskara? Como me convenceria a ler um canto d'*Os Lusíadas*, de Camões? Sei que faço perguntas demais, e isso é porque ainda sou mais aluna do que professora – a linha tem sido tênue –, mas relembro que estamos juntos nessa busca por respostas. Ao questioná-lo, questiono-me, provoco a minha prática docente a refletir e manifestar sua inquietude, sempre curiosa e instigadora (como defendo sua existência).

Agora, concordo que seria interessantíssimo fazermos a escansão desses enigmáticos versos de Bandeira, bem como discutirmos o papel do espaço trabalhado com tanta maestria no texto ou até o conceito de dístico, perfeitamente exemplificado pelo poema; mas vamos continuar desenrolando a mesma linha que estamos percorrendo. Se desejamos que nossos alunos vejam a paisagem, a herança indígena e lusitana no português, visitem a Glória (ou a Tristeza, a Liberdade, a Lagoinha…) e descubram a beleza dos versos de Camões, é preciso que nós

estudemos e encontremos uma forma de provocá-los a olhar para os lados. A Nutrição Estética é um ponto-chave para o início de toda aula, simultaneamente sensibilizando e provocando o grupo a despertar de uma certa apatia que a "vida-fora-da-aula" pode nos reservar. Enquanto estudante, vivenciei nutrições musicais, saraus, provocações com imagens, danças em grupo e até brincadeiras manuais – e cada uma dessas experiências teve um efeito diferente: união da turma, revolta individual, sensação de pertencimento, alegria, inquietação. Defendo que uma aula de docência deve começar assim, partindo da desacomodação.

Com os cadernos na mesa e os lápis em mãos, vamos trazer o educador espanhol Jorge Larrosa (2017) e sua reunião de ensaios condensada em *Elogio da Escola* para ajudar-nos a discutir sobre nosso principal espaço de atuação: a escola. No ensaio *A língua da escola: alienante ou emancipadora?*, Masschelein e Simons (2017) levantam pontos que devem ser trabalhados em comum acordo para que "uma escola funcione como uma escola", abordando a forma escolar como "o duplo movimento de trazer alguém para uma posição de ser capaz (e portanto transformar alguém em um aluno ou estudante), o que é ao mesmo tempo uma exposição a algo de fora (e assim um ato de apresentação e exposição do mundo) (Masschelein, Simons; 2017, p. 21)." Destaco a importância de se colocar o sujeito em uma posição de ser capaz, que o torna aluno, e ainda retomo a crença utópica apresentada pelos autores no mesmo texto: **a escola é a materialização da crença de que cada um pode aprender tudo**. Só aqui entre nós, companheiro, essas ideias me emocionam a ponto de chorar e sorrir, de fazer despertar a estudante que há tanto

tempo habita em mim. A escola, simplesmente por ser escola, nos julga capazes e nos torna alunos, ela acredita que podemos aprender. Estudar licenciatura é proteger a escola, resguardar a essência utópica que a própria função escolar carrega consigo. Eu acredito na escola, e você?

Os pesquisadores trazem também uma exposição acerca do "medo da escola", refletido em comportamentos de reprovação aos envolvidos no processo educativo, desde questionamentos que põem em dúvida se a educação e a pesquisa científica são verdadeiros trabalhos até o tratamento marginal direcionado à teoria e à filosofia da educação. Ressaltam a possibilidade de o surgimento da polêmica estar relacionado ao pressuposto de que os seres humanos não nascem com um destino traçado e devem ter a oportunidade de traçar seus próprios caminhos, com a escola pondo à prova os ideais de destinos projetados por terceiros (Masschelein, Simons; 2017, p. 22). O medo da escola, portanto, pode ser entendido como a resistência da sociedade em aceitar que um sujeito possa estudar, aprender e então escolher conscientemente seu próprio caminho – podendo contrariar as projeções sociais construídas sobre ele. No ensaio *Sobre a boniteza de ser professor (2022)*, Júlio Emílio Diniz-Pereira conta-nos brevemente sobre as tentativas falhas da família, e até mesmo dos professores, de afastá-lo da docência desde que decidiu prestar o vestibular. Percebo que o medo da escola é tão latente e visível na realidade atual brasileira que, ao retomar este relato, tenho certeza de que muitos colegas professores (senão todos) também se sentirão identificados.

> Paulo Freire disse certa vez que estranhava este comportamento das classes mais abastadas da sociedade brasileira: exigiam que seus filhos tivessem bons professores, mas não queriam que seus filhos se tornassem professores. Pois, isso era exatamente o que se passava com a minha família. (Diniz-Pereira, 2022, p. 264)

Em uma sociedade que sente medo da escola e da perda de controle sobre o destino dos mais jovens, parece natural que um dos principais sujeitos atuantes no processo educativo sofra os ataques diretamente. No ano de 2024, o *14º Mapa do Ensino Superior no Brasil* (SEMESP, 2014) trouxe um capítulo especial sobre o perfil e os desafios dos professores da educação básica no Brasil. Um dado alarmante evidenciado pelo estudo está relacionado à falta de segurança nas escolas, com expressivos 52,3% dos profissionais entrevistados tendo afirmado que já sofreram algum tipo de violência no desempenho da profissão. Somado a isso, ainda temos a informação de que 79,4% dos professores já pensaram em desistir da carreira de docência e 67,6% se sentem inseguros, desanimados e frustrados. Agora, retomando nossa discussão inicial, sobre a educação abrir horizontes, nos fazer enxergar além – isso não se torna tão mais difícil em frente à dureza da realidade? Não apenas mais difícil como aparentemente insignificante diante da violência, da desistência e da precarização do ensino público. Já em prantos, recorro a um escrito freiriano de um livro que muito estimo, *Pedagogia da Autonomia (1996)*, para nos ajudar a entender que combater essa dimensão injusta também é parte de nosso trabalho.

> Sou professor contra o desengano que me consome e imobiliza. Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela sobre se não cuido do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa mas não desiste. (Freire, 1996, p.47)

Quero prosseguir dialogando com você, lutador pertinaz que cansa mas não desiste, porque eu também não quero desistir (e porque há esperança!). Ainda explorando os dados obtidos pela pesquisa do Semesp (2014), verificamos que 68,4% dos professores entrevistados continuaram estudando depois da graduação, seja em cursos de especialização, mestrado ou doutorado e 48,6% deles já participou de algum programa ou projeto de formação continuada. Esses dados ilustram como a luta dos professores por melhores condições de trabalho continua existindo e que, apesar dos infortúnios, os profissionais continuam evoluindo suas práticas e suas pesquisas. Mas é preciso reforçar que essa luta ainda está muito longe de terminar e é exatamente por isso que estamos discutindo tudo isso neste percurso. Quando expus as reflexões de Masschelein e Simons (2017), comentei brevemente sobre uma certa dúvida que paira na sociedade em relação ao trabalho docente ser considerado um trabalho e podemos atribuir a isso o início de uma discussão ainda maior sobre a desvalorização do plano de carreira docente. Em 2024, apenas 2,5% dos professores responderam que a profissão é bem remunerada no Brasil, evidenciando que o interesse pela

carreira foi influenciado pela satisfação em ensinar, por compartilhar conhecimento, por ver o progresso dos alunos e por vocação (SEMESP, 2014). Aqui, lhe pergunto: estamos certos? O que realmente importa? Para onde devemos olhar? Quanto deveríamos receber por nosso trabalho? **Sob quais condições deveríamos trabalhar?** Essas dúvidas serão sempre parte integrante da formação de um professor porque a realidade existe e ela ainda não é como queremos que ela seja. Nos resta, primeiro, entendê-la e estudá-la a fundo para então descobrirmos como transformá-la. Para que não percamos as esperanças e abandonemos o barco agora mesmo, passemos para a próxima etapa, também primordial em minhas aulas de docência, vindo logo após aprofundarmos o conteúdo da aula: o exercício. Pode ser um tipo de exercício físico, é claro – já experienciei aulas de dança, circuitos, pega-pega e torre de marshmallows –, mas como tudo o que temos é este texto, iremos praticar um **exercício imaginativo**.

Como seria sua escola ideal? Tente imaginar a escola onde você gostaria de ter estudado quando jovem e a escola que você gostaria de trabalhar agora como professor. As paredes seriam brancas ou coloridas, ou melhor, haveria paredes? Qual seria a disposição das cadeiras? Eu certamente organizaria minhas salas com o auditório em semicírculo e, para decorar, colocaria plantas da estação e duas ou três estantes de livros. Se proibiria celulares? Isso é discussão para outro texto, mas já adianto que o proibicionismo não faz muito meu estilo. Recordo-me da proposição desta atividade ainda no meu primeiro semestre da graduação, na disciplina de Iniciação à Docência I, a grande responsável pelo meu encantamento pela educação. Estudava

Letras na capital do meu estado, em uma universidade que nunca havia imaginado conhecer, era aluna de professores incríveis e tinha a liberdade de pensar junto com meus colegas sobre o nosso ideal de escola – eu estava no paraíso. Não consigo pensar no professor sem pensar em utopia pois acredito tanto no poder transformador da educação que honestamente sinto uma fé verdadeira na minha escola ideal. Neste texto, como em minhas aulas, busco a todo momento me conectar com você, leitor, para que construamos juntos essas ideias, para que você queira me entender e para que, com sorte, eu esteja entendendo você também. A educadora norte-americana Bell Hooks, em uma obra influenciada inclusive por Paulo Freire, traz reflexões que vem ao encontro da concepção de aula como uma obra construída em grupo.

> Na comunidade da sala de aula, nossa capacidade de gerar entusiasmo é profundamente afetada pelo nosso interesse uns pelos outros, por ouvir a voz uns dos outros, por reconhecer a presença uns dos outros: Visto que a grande maioria dos alunos aprende por meio de práticas educacionais tradicionais e conservadoras e só se interessa pela presença do professor, qualquer pedagogia radical precisa insistir em que a presença de todos seja reconhecida. E não basta simplesmente afirmar essa insistência. É preciso demonstrá-la por meio de práticas pedagógicas. (Hooks, 2013, p. 17-18).

Ao pensarmos na nossa utopia educacional, os **métodos** não podem jamais ficar de fora, afinal, são eles os verdadeiros responsáveis pela reprodução ou pela quebra dos hábitos hegemônicos. Aprecio as ideias expostas em *Ensinando a Transgredir*

(2013) principalmente quando a autora enfoca o outro, o interesse pelo outro. Predominantemente educados pelos métodos tradicionais, nós mantemos a tendência de centralizar o ato educativo no professor, centralizá-lo em nós mesmos. Professor, nós estudamos tanto, já aprendemos tanto, temos tanto a dizer, tanto a ensinar. Confesso a você que eu adoraria ter alunos dedicados apenas a ouvir por horas a fio cada uma das vidas retratadas em *Os Miseráveis* ou copiar uma lista de neologismos retirados de *Grande Sertão: Veredas* com suas respectivas definições, mas cada aluno precisa ser olhado com atenção – você também sabe disso. Além do mais, de nada adianta discorrermos sobre um tema que amamos se nossos companheiros ainda não estão prontos para também amá-lo ou para sequer entendê-lo. Não nos esqueçamos de que o caminho é longo e tortuoso. Hooks (2013) afirma que o primeiro passo para praticar uma pedagogia radical é **valorizar a presença de cada um** e reconhecer o papel ativo do estudante. Qual não é o prazer quando aquele aluno tímido do qual você mal pode reconhecer a voz faz uma pergunta? Já imaginou se isso acontecesse todos os dias?

Fui apresentada a este livro de Bell Hooks na disciplina de Iniciação à Docência III, quando eu e minha turma desenvolvemos e aplicamos projetos interdisciplinares no ensino fundamental. Recordo que durante as discussões sobre o texto, não eram todos os colegas que participavam ou sequer se interessaram porque, como já dissemos algumas vezes, ideias como essa não são tradicionais e vivem no campo da utopia. Não sendo injusta, o que eu verdadeiramente não consigo ignorar é a lembrança do empenho da minha professora durante todas as

aulas dessa disciplina, quando muito discutimos sobre métodos de ensino inovadores, ou radicais, como diria Hooks. Foram análises de planos de aulas, aplicação de jogos didáticos, construção de murais online e, no fim do semestre, a apresentação do "PortFoto", quando cada aluno pôde falar por alguns minutos sobre sua experiência docente enquanto a professora nos ouvia com atenção e ainda servia um pedaço de bolo. Eu sou capaz de reconhecer a importância de valorizar meus alunos porque eu fui valorizada por uma professora.

Entendo que a valorização da comunidade escolar implique conhecê-la, descobrir seus gostos, suas peculiaridades e também suas necessidades. As **observações escolares** que aconteciam antes do desenvolvimento dos projetos são algo que eu encaro não sem saudosismo. Aquelas dez ricas horas de espiã silenciosa dentro das salas de aula foram o que me fizeram descobrir que as crianças não conheciam as letras das músicas que tocavam no concerto da escola; que os adolescentes queriam discutir sobre o futuro no mundo do trabalho; que a equipe diretiva precisava tornar o saguão da escola mais colorido. Muitas vezes os próprios estudantes não conseguem identificar o que gostam na escola ou apontar o que desejam aprender, mas com um olhar atento e uma boa pesquisa de campo, um professor é capaz de desvendar. Cabe aqui um parêntese importante: pouco discutimos sobre a carga energética e emocional dessas poucas horas de observação. Ninguém me preparou para ver uma professora dar aulas sentada de costas para os alunos ou para ouvir um verdadeiro discurso de ódio contra os estudantes na sala dos professores. Ninguém me pre-

parou, mas eu vivenciei e, mais do que isso, me choquei. Viver a escola é uma experiência transformadora.

De repente, já escolhemos nossa turma e conhecemos nossos alunos. De repente, desenvolvemos um projeto pedagógico interdisciplinar e ele é aprovado. De repente, a professora regente lhe deixa sozinho com a turma porque confia em você. De repente, você é chamado de professor e questiona a si mesmo: "**eu já sou professor?**". Foi durante a minha terceira disciplina de Iniciação à Docência que comecei a refletir de fato sobre o que tornava um sujeito professor, quando então descobri: estava aprendendo a ser professora enquanto (simplesmente) era. Você já ouviu falar em dodiscência? Paulo Freire trabalha com os conceitos de docência e discência sempre em associação pois considera que uma verdadeira educação libertadora é aquela em que tanto os professores como os alunos aprendem juntos, apesar de ocuparem papeis distintos. Maria Isabel da Cunha, explica que "na teoria freiriana, a base da relação discência/docência está no rigor ético dos processos reflexivos, que têm a prática como principal inspiração (Da Cunha, 2010, p, 159)." A reflexão posterior à prática nos leva à produção de um novo conhecimento, um aprendizado que virá a servir nossa prática docente. Algo que nunca consegui deixar passar em minhas experiências eram aqueles estudantes que se negavam a participar das atividades pelo simples hábito ou por não considerarem minhas aulas relevantes – deixando a professora com uma pulga incômoda atrás da orelha. Um aluno sempre acaba ficando para trás e se tornando mais uma experiência armazenada no meu sistema interno para me ajudar a solucionar o problema que me perseguia na

graduação. Sabe quanto tempo eu demorei para conseguir? Três anos e meio. Foi apenas no último estágio da faculdade de Letras que consegui atingir 100% de participação nas atividades – depois de reflexão, estudo e estratégia. Findando este relato, retomo minha pergunta inicial – desta vez, descentralizando o tempo e focando no processo tão bonito que tentei ilustrar neste texto: **como se forma um professor?** Ouvi algumas vezes que a sabedoria não é conhecer as respostas, mas saber formular boas perguntas – está aí uma habilidade que aprofundei com a escrita deste texto. No entanto, creio que agora consiga responder à minha própria pergunta com facilidade: **um professor se forma ensinando e aprendendo**.

Em fevereiro de 2021, me inscrevi em um edital intitulado "Bolsas de Licenciaturas" e desde então, passei a viver muito perto de uma utopia. Ingressei na PUCRS com as bolsas concedidas pelo Projeto Institucional de Fomento e Indução da Inovação da Formação Inicial e Continuada de Professores com ênfase na Educação Integral (PRILEI), sem entender a dimensão do que realmente significa ter acesso uma formação inovadora e integral. Durante meu tempo de graduação, fui aluna das disciplinas de Iniciação à Docência nos quatro primeiros semestres, sendo primeiramente introduzida ao ambiente escolar e traçando um caminho até a aplicação de projetos de educação não-formal. Essas cinco disciplinas me tornaram, pouco a pouco, professora – a partir das leituras, das práticas, das discussões coletivas e das observações no ambiente escolar. Compartilho minha gratidão com outros 120 colegas que vivenciaram essa trajetória e que se tornaram professores junto comigo. Nós

nos descobrimos professores e aprendemos a olhar para além do beco graças ao PRILEI e ao Núcleo de Iniciação à Docência, transformadores em nossas vidas. Quando Freire (1993, p. 26) diz que "**ensinar ensina o ensinante a ensinar**", ele retoma a prática como produtora deste conhecimento docente que é sempre renovado. Ser professor é ensinar e aprender ao mesmo tempo. É saber que se pergunta muito mais do que se responde. É descobrir que se aprende mais do que se ensina. O que você aprendeu na aula de hoje?

REFERÊNCIAS

BANDEIRA, Manuel. **Poema do beco**. *In:* BANDEIRA, Manuel. *Libertinagem*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1930.

DA CUNHA, Maria Isabel. Discência/Docência. *In:* STRECK, Danilo; REDIN, Euclides. **Dicionário Paulo Freire***.* Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 159-160.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Sobre a boniteza de ser professor. *In:* FREIRE, Ana Maria (org). **A palavra boniteza na leitura de mundo de Paulo Freire**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2022. p. 263 - 272.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1993. p. 26.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. p.47.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2013. p. 17-18.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. A língua da escola: alienante ou emancipadora? *In:* LARROSA, Jorge (org.). **Elogio da escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 19 – 24.

SINDICATO DAS ENTIDADES MANTENEDORAS DE ESTABELECIMENTOS DE ENSINO SUPERIOR (SEMESP). **Mapa do ensino superior no Brasil 2024**: perfil e desafios dos professores da educação básica. São Paulo: SEMESP, 2024. Disponível em: https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2024/04/resultados-pesqdocenteseb.pdf. Acesso em: 4 de abril de 2026.

15 PROFESSORALIDADE NO ENSINO DE BIOLOGIA: EXPLORANDO O DESENVOLVIMENTO E A PRÁTICA DOCENTE AO LONGO DO CURSO

Tainá Silveira Vais
Nicolle Rodrigues de Paulo
Profª Drª Cristina Pio de Almeida

INTRODUÇÃO

Meu nome é Nicolle, e para iniciar este capítulo descrevo um pouco da minha experiência. Entre uma borboleta guardada em uma caixa de sapato e uma lagarta repousando sobre uma folha, as tardes depois da escola traziam esperas e descobertas. As esperas eram pela minha mãe, professora do município de Porto Alegre, que sempre trabalhou 60 horas por semana. As descobertas aconteciam nos terrenos baldios da zona rural da cidade, no jardim da minha avó, nas poças de água lotadas de girinos, em arbustos com flores cheirosas. Enquanto a vida existente em todos os lugares me fascinava, a frustração de ver minha mãe trabalhando tanto me dominava. Eu costumava declarar, ainda muito pequena, que seria qualquer coisa menos professora. O futuro me provaria errada em minhas predições e nunca imagi-

naria que a docência me daria a possibilidade de realizar meu sonho de ser uma bióloga.

O caminho até a Biologia não foi linear. Houve desvios, tentativas e recomeços. Mas, foi na graduação que reconheci, com clareza, que estava exatamente onde deveria estar. O estudo das Ciências Naturais deixou de ser apenas curiosidade e passou a ser algo palpável, concreto. A transformação da natureza me inspirou a colaborar com a formação e o crescimento das pessoas, através da docência.

Meu nome é Tainá, e minha trajetória até à docência foi construída de forma inesperada e profundamente pessoal. Durante a minha infância, estive próxima do ambiente escolar acompanhando minha mãe, professora das séries iniciais, e vivenciei de perto o processo de alfabetização — ainda que, naquela época, eu não me imaginasse seguindo o mesmo caminho. Sempre tive grande afinidade com a Biologia, mas nunca pensei em ensiná-la. Foi somente após me tornar mãe de três filhos que esse desejo começou a nascer. A oportunidade de ingressar em um curso de licenciatura com bolsa integral despertou em mim algo novo, ressignificando minhas experiências de infância. Ao longo da graduação, especialmente nas disciplinas de docência, reconheci em mim uma curiosidade intensa e uma vontade constante de aprender. Percebi, então, que não há profissão mais alinhada a esse desejo do que a de professora. Hoje, apaixonada pela Biologia e pela educação, não consigo mais me imaginar em outra carreira que não seja dentro de uma sala de aula.

Revisitar esse percurso amplia o olhar. A construção da identidade de um docente não ocorre durante a graduação ou de

forma pontual, mas atravessa todos os momentos da vida de um indivíduo. Tornar-se professor é um processo contínuo, marcado por experiências advindas da infância, das referências obtidas ao longo da trajetória escolar individual e por fim pelas escolhas e caminhos trilhados na formação acadêmica.

Durante nossa trajetória na graduação em Ciências Biológicas, tivemos a oportunidade de vivenciar diferentes experiências que contribuíram significativamente para nossa formação docente. No início do curso, nossa percepção sobre o ensino estava fortemente ligada à transmissão de conteúdos, refletindo os modelos tradicionais aos quais fomos expostas ao longo da educação básica. Ao longo da formação, essa visão foi sendo ressignificada.

Para mim Tainá, uma das experiências mais marcantes ocorreu durante o estágio, quando precisei planejar e ministrar aulas sobre ecologia. Nesse momento, enfrentei dificuldades em tornar o conteúdo dinâmico e compreensível. Passei a buscar estratégias didáticas mais interativas, como o uso de exemplos do cotidiano, atividades práticas e discussões em grupo. Esse movimento foi essencial, pois me possibilitou refletir sobre minha prática e buscar formas de aprimorá-la, assim como um professor reflexivo faz.

As disciplinas pedagógicas e, principalmente, as experiências de estágio obrigatório foram fundamentais nesse processo. Ao entrar em contato com a realidade da escola, percebemos os desafios concretos da docência, como a diversidade de estudantes, as limitações estruturais e a necessidade de tornar o conteúdo acessível e significativo. Essas vivências nos levaram a

compreender que ensinar Ciências e Biologia vai muito além da explicação de conceitos: envolve despertar a curiosidade, promover o pensamento crítico e relacionar o conhecimento científico ao cotidiano dos alunos para a construção da alfabetização e letramento científico. Identificamos que muitas vezes é difícil para um aluno em condições socioeconômicas desfavoráveis se aproximar de um conteúdo como biologia ou ciências. Traduzir esses conhecimentos é um desafio enfrentado pelos docentes e possivelmente um dos mais importantes a serem superados, pois somente assim o aluno verá sentido nos temas pertencentes a área.

Este capítulo tem por objetivo refletir através de relatos de experiência sobre o desenvolvimento da identidade docente e desafios da prática durante a trajetória acadêmica, bem como compreender como a professoralidade se constrói ao longo da formação inicial e como diferentes experiências acadêmicas contribuem para a construção da identidade docente. Para sua elaboração foi utilizada a metodologia de estudo qualitativo, exploratório e de relato de experiência, centrado na trajetória formativa de duas professoras em formação no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas.

Os instrumentos utilizados para a coleta de informações foram diários de campo, registros de observação, planos de aula, portfólios acadêmicos e registros de projetos e intervenções realizadas em sala de aula. Esses materiais permitiram documentar as experiências formativas, reflexões sobre a prática docente e a evolução da professoralidade ao longo do curso.

A análise dos dados seguiu a perspectiva da análise de conteúdo, considerando categorias relacionadas aos saberes docentes (disciplinar, pedagógico e experiencial), reflexividade docente, articulação teoria-prática e desenvolvimento da identidade profissional. As evidências foram trianguladas a partir dos diferentes instrumentos, garantindo coerência na interpretação das experiências e fortalecendo a relação entre teoria e prática no processo de construção da professoralidade.

O contexto desta narrativa incluiu disciplinas do curso de licenciatura em Ciências Biológicas, como Iniciação à Docência (I, II, III, IV e V), Didática e Metodologia do Ensino de Ciências e Biologia, bem como experiências em estágios supervisionados e participação no programa de Iniciação à docência (PIBID).

A partir dessas considerações iniciais, este capítulo organiza-se da seguinte forma: inicialmente são apresentados os fundamentos teóricos relacionados a professoralidade e saberes docentes na sequência, discute-se Professoralidade: construção da identidade docente, assim como no Ensino de Ciências e Biologia; por fim, são desenvolvidas reflexões acerca da construção da professoralidade ao longo das experiências, de dificuldades e desafios da prática docente, bem como o papel das experiências práticas na formação buscando contribuir para a compreensão da professoralidade no ensino de Biologia do curso de graduação.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A formação inicial exerce papel fundamental, pois é nesse período que o futuro docente tem seus primeiros contatos com a

sala de aula pela perspectiva de professor, seja por meio de estágios, projetos de extensão ou atividades de monitoria (Pimenta; Lima, 2004).

A professoralidade, se dá no entrelaçamento de experiências, afetos e saberes. O professor sempre está em transformação, uma vez que ensinar implica também aprender, como diz Paulo Freire sobre a dodicência (Freire, 1996), não apenas em termos técnicos, mas também nas dimensões humanas, parte indissociável da prática docente.

Na formação de professores de Ciências e Biologia, o referencial teórico possibilita compreender como os saberes disciplinares, pedagógicos e experienciais se articulam na trajetória do professor, além de fornecer subsídios para analisar a construção da identidade docente e o desenvolvimento da professoralidade.

Os saberes disciplinares referem-se ao domínio dos conteúdos específicos da área, no caso, os conhecimentos próprios das Ciências e da Biologia, fundamentais para garantir rigor científico no ensino. Já os saberes pedagógicos dizem respeito às estratégias, metodologias e formas de organização do ensino, permitindo que o professor transforme o conhecimento científico em algo compreensível para os estudantes. Os saberes experienciais são construídos na prática, a partir das vivências em sala de aula e das interações com os alunos e com o contexto escolar. Segundo Pimenta e Lima (2004), esses diferentes saberes não se desenvolvem de forma isolada, mas articulam-se continuamente, evidenciando a importância da integração entre teoria e prática na formação docente.

No ensino de Ciências e Biologia devemos dar a devida ênfase em formar sujeitos críticos e conscientes em relação às questões científicas e ambientais. (Schön, 2000). Essas áreas do conhecimento assumem um papel central na formação de cidadãos que se reconhecem como parte integrante dos ecossistemas, enxergam relações entre os seres vivos e o ambiente, bem como suas responsabilidades frente às questões socioambientais. O letramento científico torna-se essencial, pois possibilita aos estudantes interpretarem fenômenos naturais, avaliarem informações e tomarem decisões conscientes em uma sociedade cada vez mais marcada pela presença da ciência e da tecnologia.

O ensino de Biologia apresenta especificidades relacionadas à própria natureza da área, que envolve conteúdos complexos, como os processos da vida, os sistemas biológicos e as relações ecológicas. Esses temas exigem não apenas domínio conceitual, mas também a capacidade de contextualização, que os estudantes compreendam seu vínculo com o mundo natural e reconheçam a si mesmos como parte dos ecossistemas.

Mais do que transmitir conteúdos, o docente se configura como um sujeito que transforma vidas por meio da educação, ao promover experiências de aprendizagem significativas, críticas e contextualizadas, reafirmando o caráter humano, social e transformador da prática docente. Nesse sentido, ensinar também se configura como uma prática reflexiva, na qual o professor constantemente analisa, ressignifica e reconstrói suas ações pedagógicas, aproximando-se da perspectiva do professor reflexivo proposta por Donald Schön (Schön, 2000).

Os estágios supervisionados foram centrais nesse processo, permitindo vivenciar diferentes realidades escolares, desde os anos finais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio. Esse movimento reforça a importância do professor de Biologia como mediador do conhecimento científico, capaz de promover a alfabetização científica e estimular o pensamento crítico dos estudantes. Ao articular conhecimento científico e cotidiano, o docente possibilita que os estudantes desenvolvam uma visão crítica da realidade, tornando-se sujeitos mais conscientes, participativos e responsáveis em suas ações.

Já o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) representou um marco nesse processo, pois foi a primeira vez em que assumimos a sala de aula em uma escola pública, confrontando-nos com os desafios concretos da prática docente. Nesse espaço, tivemos a oportunidade de desenvolver propostas interdisciplinares em diálogo com outras áreas, como Educação Física e Pedagogia, o que ampliou nossa compreensão sobre o ensino de Biologia para além de seus limites disciplinares.

Figura 10 - Sala do auditório preparada para aula da "Caixa de curiosidades - Eu quero saber..." Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)



Fonte: acervo das autoras (2025).

As disciplinas de Iniciação Docência, que envolveram a elaboração e aplicação de projetos de intervenção em sala de aula, foram fundamentais para o desenvolvimento dos primeiros pla-

nejamentos didáticos, permitindo não apenas estruturar aulas, mas vivenciar sua execução e refletir sobre seus desdobramentos. Algumas experiências serão analisadas na seguinte sessão.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Ao analisar as experiências formativas descritas, busca-se compreender como as vivências no percurso da licenciatura, incluindo as práticas descritas anteriormente, além de outros projetos como o de Iniciação à Docência V (Cine-Ação) e os estágios supervisionados, contribuíram para a construção da identidade docente e para o desenvolvimento dos saberes necessários à atuação profissional.

Diferentemente dos parágrafos anteriores, esta seção propõe uma leitura interpretativa das experiências, articulando teoria e prática. Parte-se do entendimento de que a formação docente se constitui em um processo contínuo, no qual as experiências não apenas se somam, mas se transformam mutuamente à medida que o licenciando amplia sua inserção no contexto escolar.

No projeto “Cine-Ação” (Figura 11), ao trabalhar temas como empatia e bullying, foi possível observar que os alunos, apesar de inicialmente tímidos, passaram a se envolver gradualmente nas discussões, especialmente quando se sentiram acolhidos nos diferentes ambientes preparados para cada oficina. Essa experiência evidenciou que o processo de ensino-aprendizagem envolve dimensões afetivas e relacionais, exigindo do professor sensibilidade e escuta ativa. Em situações em que foi necessário

interromper a explicação devido a conversas paralelas e reorganizar a turma para retomar a atividade, tornou-se evidente que o papel do professor envolve também a gestão da sala de aula e a mediação das interações.

O confronto entre expectativas e realidade foi um elemento marcante no processo formativo. No projeto "Cine-Ação", havia a expectativa de resistência por parte dos alunos em atividades que envolvessem exposição pessoal. De fato, em determinados momentos, observou-se que alguns alunos demonstraram insegurança ao expressar sentimentos por meio da escrita, preferindo atividades mais dinâmicas. Por outro lado, estratégias como dinâmicas em grupo e atividades de mímica favoreceram maior participação, confirmando que o engajamento está diretamente relacionado à metodologia adotada. Essa realidade reforça o que aponta Pimenta e Lima (2004), ao destacar que a prática docente exige uma postura reflexiva e investigativa diante das situações concretas do cotidiano escolar.

As experiências analisadas evidenciam a mobilização de diferentes saberes docentes. Durante o projeto "Cine-Ação" ocorreu o planejamento e a organização prévia das atividades, a escolha de recursos e a definição de objetivos pedagógicos. No entanto, durante a execução, surgiram situações não previstas, como momentos de silêncio ou baixa participação, que exigiram adaptações imediatas. Em um dos encontros, por exemplo, observou-se que foi necessário reformular perguntas e incentivar a participação dos alunos de maneira mais direta, evidenciando a necessidade de flexibilidade na condução das atividades.

No estágio supervisionado, essa mobilização de saberes tornou-se ainda mais evidente. Ao perceber dificuldades de compreensão, foram utilizados exemplos do cotidiano dos alunos como estratégia para facilitar o entendimento do conteúdo, demonstrando a importância da contextualização. Essas situações confirmam a perspectiva de Maurice Tardif (Tardif, 2002), que compreende os saberes docentes como plurais e construídos a partir da experiência, sendo constantemente mobilizados e ressignificados na prática.

A relação entre conteúdo e didática destacou-se como um dos principais aprendizados ao longo das experiências. No projeto "Cine-Ação", ficou evidente que atividades interativas promoveram maior envolvimento dos alunos. Conforme registrado, as atividades que envolveram participação ativa apresentaram maior engajamento em comparação às propostas mais expositivas.

No estágio supervisionado, essa relação se confirmou, evidenciando que a forma de abordagem do conteúdo influencia diretamente na aprendizagem. Em situações em que a explicação foi adaptada ou aproximada da realidade dos alunos, houve maior compreensão e participação.

As dificuldades encontradas ao longo das duas experiências evidenciam a complexidade do trabalho docente. No projeto, destacaram-se a timidez dos alunos e a resistência em atividades mais reflexivas. Já no estágio supervisionado, surgiram desafios como indisciplina, desinteresse e heterogeneidade das turmas. Segundo Maurice Tardif (Tardif, 2002), o trabalho docente se caracteriza justamente por lidar com situações complexas e variá-

veis, o que exige do professor capacidade de tomada de decisão em contextos reais.

A análise das experiências evidencia que o projeto de iniciação à docência e o estágio supervisionado desempenham papéis complementares na formação docente. O projeto "Cine--Ação" possibilitou um espaço de experimentação pedagógica mais orientado, no qual foi possível testar metodologias e refletir coletivamente. Já o estágio supervisionado proporcionou uma inserção mais direta na realidade escolar, exigindo maior autonomia e responsabilidade. Foi nesse contexto que se tornou necessário tomar decisões imediatas diante das situações vivenciadas em sala, aproximando-se da prática docente real. Esse movimento de ação e reflexão contribuiu para a construção de uma postura docente mais consciente, conforme propõe Donald Schön (Schön, 2000).

De modo geral, os resultados evidenciam que a experiência prática desempenha papel fundamental na formação docente. As vivências no projeto "Cine-Ação" e no estágio supervisionado, articuladas às experiências anteriores, demonstram que a formação se constitui em um processo dinâmico, marcado por avanços, desafios e ressignificações. Ao mesmo tempo em que confirmam contribuições teóricas da área da educação, essas experiências revelam a complexidade da prática docente, reforçando a necessidade de uma formação crítica, reflexiva e contextualizada.

Figura 11 - Desenhos produzidos pelos alunos durante o projeto "Cine - Ação" na disciplina de Iniciação à Docência V.



Fonte: acervo das autoras (2025).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A antiga caixa de sapatos transforma-se em caixa entomológica e assim como a compreensão a respeito da vida biológica na terra deixa de ser só afetiva e passa também a ter base teórica durante a trajetória de conhecimento, além disso, a perspectiva em relação ao trabalho de professor é profundamente transmutada.

O presente relato de experiência buscou refletir sobre a formação docente através das práticas contínuas proporcionadas pelo currículo da licenciatura, especialmente nas disciplinas de iniciação à docência, em iniciativas específicas como o PIBID e nos estágios obrigatórios supervisionados.

A revisão reflexiva do processo formativo de um professor é uma ferramenta importante de autopercepção, autocrítica e de reconhecimento dos processos necessários para que a prática profissional atinja os cidadãos em formação da melhor forma possível.

O papel central das experiências práticas na formação docente deve ser reconhecido. Tanto o projeto de iniciação à docência quanto os estágios supervisionados evidenciaram que é no contato com a realidade escolar que os saberes docentes são efetivamente mobilizados, testados e ressignificados. Situações como a necessidade de adaptar estratégias didáticas, lidar com a heterogeneidade das turmas e enfrentar desafios relacionados à gestão da sala de aula demonstraram que a prática exige do futuro professor uma postura ativa e reflexiva, conforme discutido por Donald Schön (2000). Além disso, tais experiências confirmam a perspectiva de Maurice Tardif, ao compreender os saberes docentes como plurais e construídos na e pela prática.

É fundamental que os cursos de licenciatura valorizem experiências que promovam a reflexão crítica, possibilitando ao licenciando compreender e ressignificar sua atuação. Destaca-se também a importância de fomentar a autonomia docente, permitindo que o professor desenvolva sua identidade profissional de maneira consciente e contextualizada, em

consonância com as discussões de Selma Garrido Pimenta (2004) sobre a prática pedagógica reflexiva.

Como perspectiva futura, ressalta-se a necessidade de que a formação inicial prepare de forma consistente os licenciandos para os desafios da vida profissional, ampliando as oportunidades de inserção na realidade escolar desde os primeiros momentos do curso, assim como ocorreu durante o nosso percurso formativo na PUCRS. Torna-se essencial incentivar processos contínuos de formação e reflexão, reconhecendo que o desenvolvimento profissional docente não se encerra na graduação, mas se constitui ao longo de toda a trajetória. Dessa forma, espera-se que os caminhos formativos contribuam para construção de professores críticos, autônomos e comprometidos com uma educação significativa e transformadora.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: https://www.cchsa.ufpb.br/ccca/contents/documentos/noticias/pedagogia-da-autonomia-livro-completo.pdf/view. Acesso em: 23 mar. 2026.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. Disponível em: https://doi.org/10.1590/2175-623684910. Acesso em: 23 mar. 2026.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782019240001. Acesso em: 23 mar. 2026.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000. Disponível em: http://bds.unb.br/handle/123456789/62. Acesso em: 23 mar. 2026.

SHULMAN, Lee. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, 1986. Disponível em: https://doi.org/10.3102/0013189X015002004. Acesso em: 23 mar. 2026.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002. Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=a9gbBAAAQBAJ. Acesso em: 23 mar. 2026.

16 A GENTILEZA COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Karina de Barros Estivalet

INTRODUÇÃO

O presente capítulo surgiu de uma experiência de estágio na Educação Infantil no período de maio de 2025, em uma instituição de ensino privada, localizada na região metropolitana da grande Porto Alegre/RS, voltada para o desenvolvimento de crianças na primeira infância. O objetivo consiste em relatar a importância da temática "A gentileza como estratégia pedagógica: um relato de experiência na Educação Infantil". Durante esse período, foi possível observar, interagir e refletir sobre práticas pedagógicas que contribuem para a formação de valores sociais, emocionais e éticos nos pequenos. Durante o estágio, o projeto desenvolvido com as crianças da faixa etária 5 (jardim) trabalhou com o tema "Gentileza em Movimento", com a intenção de promover a conscientização sobre a importância da gentileza no ambiente escolar, incentivando os estudantes a reconhecerem atitudes positivas como fundamentais para uma convivência saudável e respeitosa.

O projeto surgiu a partir do diagnóstico realizado na turma e através de conversas com a equipe diretiva para sondagens de situações para a prática do estágio em gestão escolar, percebeu-se nas brincadeiras e atitudes das crianças uma certa dificuldade para respeitar o próximo. A convivência escolar é um dos principais pilares para o sucesso do processo educativo, contudo, conflitos, atitudes agressivas e a falta de empatia ainda são frequentes no ambiente escolar, interferindo não apenas na aprendizagem, mas também na saúde emocional dos estudantes e professores. Em um cenário educacional cada vez mais desafiador, marcado pela diversidade de comportamentos, culturas, emoções e vivências, torna-se essencial desenvolver um ambiente que promova a convivência harmoniosa e o bem-estar coletivo, contribuindo para a construção de valores fundamentais, como o respeito, a empatia, a cooperação e, principalmente, a gentileza.

O principal objetivo deste trabalho é refletir sobre experiências vividas durante o Estágio Supervisionado do Curso de Pedagogia, mostrando como atitudes gentis, mesmo que pequenas, mas feitas com intenção podem melhorar muito a convivência entre todos na escola e ajudar no crescimento emocional e social das crianças. A ideia é que a gentileza não seja só um valor bonito no papel, mas algo vivido no dia a dia com pequenas ações. Portanto, a metodologia do trabalho foi feita como um relato de experiência, com uma abordagem qualitativa, ou seja, ele se baseia em observações, anotações feitas durante o estágio e nas interações com as crianças e a equipe da escola. O artigo está organizado em capítulos e subcapítulos que contextualizam

o estágio, discutem a fundamentação teórica sobre a gentileza na prática pedagógica, descrevem as experiências vivenciadas e, por fim, apresenta considerações sobre a relevância dessa temática para a formação docente e para o cotidiano escolar.

METODOLOGIA

No que diz respeito à metodologia, adotei uma abordagem qualitativa e, quanto à tipologia do estudo, trata-se de um relato de experiência. A pesquisa qualitativa permite uma compreensão aprofundada dos significados, valores e percepções envolvidos na prática educativa, considerando a experiência vivida como fonte legítima e rica de conhecimento. Conforme Gil (2017), a pesquisa qualitativa busca compreender os fenômenos em sua complexidade, investigando aspectos contextuais e subjetivos que não podem ser quantificados.

Além disso, segundo Fortunato (2018, p. 37), o relato de experiência caracteriza-se pela apresentação dos antecedentes que contextualizam a situação investigada, pela descrição detalhada da experiência vivenciada, pela análise reflexiva que propicia a compreensão dos processos envolvidos e pela sustentação teórica que fundamenta as interpretações realizadas.

Destaca-se ainda o propósito de compartilhar saberes produzidos no fazer pedagógico, contribuindo para a construção coletiva do conhecimento e para o aprimoramento das práticas educativas. Dessa forma, este estudo busca não apenas relatar fatos, mas oferecer uma reflexão crítica que possa subsidiar outros educadores e pesquisadores interessados no tema.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A gentileza é um valor fundamental para ser desenvolvido na educação infantil, pois contribui significativamente para o desenvolvimento socioemocional das crianças. Nesse período inicial da formação, a promoção de atitudes gentis favorece a construção de relações interpessoais baseadas no respeito, na empatia e na cooperação. Segundo diversos estudos, cultivar a gentileza na infância estimula a capacidade das crianças de reconhecer as próprias emoções e dos outros, facilitando a resolução de conflitos e a convivência harmoniosa em grupos.

A prática da gentileza na escola configura-se como um instrumento para a formação de uma cultura escolar inclusiva e democrática, na qual as diferenças são valorizadas e as relações sociais são pautadas na solidariedade e no cuidado mútuo. Dessa forma, ao trabalhar a gentileza, educadores contribuem para a construção de sujeitos mais conscientes e comprometidos com o bem-estar coletivo, o que repercute positivamente em sua vida social presente e futura. Portanto, a inserção da gentileza como eixo transversal nas práticas pedagógicas da educação infantil é essencial para promover o desenvolvimento integral das crianças e para fomentar ambientes educativos mais humanizados e acolhedores.

Este capítulo apresenta os principais conceitos que embasam o trabalho: Gentileza como valor na Educação Infantil, A gentileza na prática pedagógica na Educação Infantil segundo Paulo Freire e O papel do educador na promoção da gentileza.

A gentileza como valor na Educação Infantil

A gentileza pode ser compreendida como um valor ético que envolve atitudes de consideração, cuidado, empatia, respeito e bem-estar do outro. No contexto escolar, a gentileza manifesta-se tanto em ações diretas como por exemplo pedir desculpas, oferecer ajuda, elogiar, quanto em comportamentos sutis ao escutar com atenção, aguardar sua vez, partilhar o brinquedo. Ela favorece ambientes mais acolhedores, aumenta a sensação de pertencimento, reduz conflitos, promove a autoestima e, de modo geral, contribui para o desenvolvimento de uma cultura de paz.

O conceito de gentileza encontra diálogo com o que se costuma chamar de competências ou habilidades socioemocionais: emoções, empatia, autorregulação, cooperação. Segundo estudos recentes, práticas pedagógicas que estimulam essas competências têm impactos positivos, acadêmicos, comportamentais e relacionais para crianças na Educação Infantil.

A gentileza na prática pedagógica na Educação Infantil segundo Paulo Freire

A prática da gentileza na educação infantil assume papel central na construção de um ambiente pedagógico que valoriza a diversidade cultural e promove a interculturalidade, conforme aponta o artigo *"Semear diversidade na educação"*. Inspirada na pedagogia de Paulo Freire, essa abordagem reconhece a importância do diálogo, do respeito mútuo e da escuta ativa para o desenvolvimento integral das crianças, especialmente em con-

textos multiculturais latino-americanos. A gentileza, entendida como atitude que manifesta cuidado e consideração pelo outro, torna-se um instrumento pedagógico para fomentar relações inclusivas, nas quais as diferenças culturais, sociais e individuais são valorizadas. O exercício constante da gentileza nas interações educativas contribui para a formação de sujeitos conscientes de sua identidade e da identidade do outro, fortalecendo os vínculos comunitários e a construção coletiva do conhecimento.

Além disso, a pedagogia de Freire valoriza o diálogo como caminho para superar desigualdades e promover uma educação que liberta. Por isso, a gentileza não é só uma atitude pessoal, mas uma peça importante para criar escolas acolhedoras, onde educadores e crianças aprendem juntos. Dessa forma, a gentileza ajuda a construir uma cultura escolar mais democrática, diversificada e transformadora.

Paulo Freire é um referencial indispensável para pensar práticas pedagógicas que respeitam a dignidade, a autonomia e o protagonismo dos sujeitos. Algumas ideias especialmente relevantes para este relato:

- o diálogo como base da relação educador-educando, na qual há escuta ativa, reciprocidade e valorização da voz da criança;
- a educação como prática da liberdade, ou seja, não meramente transmissão de conteúdos, mas construção de significados em conjunto;

- a intencionalidade educativa, entendida como planejar e conduzir ações que visam não só o cognitivo, mas também o ético, o afetivo, o social.

Como podemos perceber, as contribuições de Paulo Freire oferecem um horizonte ético e político fundamental para a compreensão de práticas pedagógicas comprometidas com a formação integral das crianças. Ao situar o diálogo como eixo estruturante da relação entre educador e educando, Freire rompe com perspectivas verticalizadas de ensino e propõe uma pedagogia fundada na escuta sensível, na reciprocidade e no reconhecimento da criança como sujeito de saberes. Nesse sentido, o ato educativo passa a ser compreendido como encontro, no qual as experiências, curiosidades e expressões das crianças são valorizadas e incorporadas ao processo de aprendizagem, favorecendo a construção de vínculos significativos e ambientes mais democráticos.

Além disso, ao conceber a educação como prática da liberdade, o autor amplia o papel da escola para além da transmissão de conteúdos, enfatizando a construção coletiva de sentidos e o desenvolvimento da consciência crítica. Essa perspectiva reforça a importância da intencionalidade pedagógica, entendida como um planejamento que articula dimensões cognitivas, éticas, afetivas e sociais. Assim, o educador assume uma postura reflexiva e comprometida com a formação de sujeitos autônomos, capazes de interpretar o mundo e agir sobre ele. No contexto do relato apresentado, tais princípios se materializam em práticas que promovem o protagonismo infantil, a convivência respeitosa e

a aprendizagem significativa, alinhando-se a uma concepção de educação humanizadora e transformadora.

Neste sentido, artigos como *Paulo Freire e a educação na infância em sete categorias que se complementam* (Mafra *et al.*, 2022) dialogam com a concepção de infância afirmada, escuta e participação, todas importantes quando se trabalha gentileza.

Além disso, a educação infantil, segundo Freire, não é um tempo meramente de preparação para "o futuro", mas um momento significativo da vida. Oferecer à criança um ambiente que promova o cuidado, a afetividade, o convívio respeitoso é valorizar sua existência presente.

O papel do educador na promoção da gentileza

O educador desempenha papel fundamental na mediação das práticas de gentileza, atuando como modelo e facilitador das interações respeitosas. A figura do professor vai além da transmissão de conteúdos: é ele quem cria um ambiente afetivo e acolhedor, promove o diálogo e incentiva a escuta ativa (Freire, 1996).

Segundo Daniel Goleman (1995), o educador que desenvolve sua inteligência emocional está mais apto a perceber as necessidades emocionais das crianças e a promover um clima de respeito e colaboração na sala de aula. Isso inclui o reconhecimento das emoções, a mediação de conflitos e o estímulo a atitudes gentis como forma de fortalecer o vínculo social.

Conforme Vygotsky (1998), o aprendizado ocorre na zona de desenvolvimento proximal, que é o espaço em que o educador

orienta a criança em sua evolução cognitiva e social. Na prática, isso significa que o professor deve intervir para incentivar a gentileza, através de conversas, exemplos e atividades que despertem a empatia e a cooperação.

A articulação entre as contribuições de Goleman (1995) e Vygotsky (1998) permite compreender a prática pedagógica como um espaço em que cognição e emoção se entrelaçam de maneira indissociável. Goleman enfatiza que o desenvolvimento da inteligência emocional por parte do educador é condição essencial para a construção de um ambiente escolar acolhedor, no qual as emoções são reconhecidas, mediadas e integradas ao processo de aprendizagem. Já Vygotsky destaca que o desenvolvimento ocorre nas interações sociais, especialmente na zona de desenvolvimento proximal, onde a mediação do professor possibilita avanços que a criança ainda não realizaria de forma autônoma. Assim, o clima emocional da sala de aula, sustentado por relações empáticas e respeitosas, torna-se um elemento central para que essas interações sejam efetivamente significativas.

Nesse sentido, a promoção da gentileza no contexto educativo pode ser compreendida como um ponto de convergência entre os dois autores. Ao mobilizar competências socioemocionais — como empatia, autocontrole e habilidades sociais — o educador cria condições para intervir de forma mais qualificada na zona de desenvolvimento proximal das crianças, orientando não apenas aprendizagens cognitivas, mas também sociais e éticas. Por meio de práticas intencionais, como o diálogo, a mediação de conflitos e o exemplo cotidiano, o professor contribui para que as crianças internalizem valores de convivência e coo-

peração. Dessa forma, a integração entre inteligência emocional e mediação pedagógica potencializa a formação de sujeitos mais conscientes, colaborativos e capazes de estabelecer relações saudáveis no ambiente escolar e para além dele.

A partir dessa perspectiva, a gentileza integra um conjunto de valores sociais essenciais para a formação integral da criança, contribuindo para o desenvolvimento da cidadania e da responsabilidade social. Como afirma Kohlberg (1984), a formação moral inicia-se na infância, e as primeiras experiências de convivência são fundamentais para a construção do senso ético. Ao estimular atitudes gentis, a escola contribui para a construção de uma cultura de paz, que valoriza a diversidade, a solidariedade e a justiça social (UNESCO, 2016). Essa perspectiva alinha-se às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que ressaltam a importância de promover valores éticos e sociais desde os primeiros anos de escolarização.

Por meio da gentileza, as crianças aprendem a reconhecer o outro como sujeito digno de respeito e cuidado, desenvolvendo competências para uma convivência democrática e harmoniosa. Dessa forma, a prática pedagógica voltada para a gentileza contribui para a formação de sujeitos capazes de atuar positivamente na sociedade.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Durante o estágio realizado na Educação Infantil, com crianças de 5 e 6 anos, observou-se que a abordagem pautada no projeto “Gentileza em Movimento” promoveu mudanças perceptí-

veis no comportamento das crianças e na dinâmica da turma. As atividades lúdicas, que foram planejadas intencionalmente para estimular atitudes de gentileza, revelaram-se eficazes para despertar o interesse dos pequenos em praticar o respeito, a empatia e a cooperação. Inicialmente, percebeu-se uma dificuldade comum na faixa etária para o reconhecimento e a gestão das próprias emoções, bem como para a compreensão dos sentimentos alheios, fato que corroborou o diagnóstico inicial da turma, em que conflitos e desrespeito surgiam com frequência. Através das brincadeiras que envolviam pedir ajuda, dividir brinquedos e elogiar colegas, as crianças passaram a experimentar essas atitudes de forma concreta, o que facilitou a internalização dos valores propostos.

Essa experiência está alinhada ao que defendem Sousa (2025) e Kusunoki *et al.* (2025), que ressaltam a importância da intencionalidade pedagógica e das práticas afetivas para o desenvolvimento socioemocional na primeira infância. Observou-se que o uso da ludicidade não apenas envolvia as crianças, mas também criava um ambiente propício para que elas desenvolvessem competências emocionais e sociais de forma prazerosa e significativa. No contexto das observações, a postura do educador foi determinante. A mediação constante, o reforço positivo e o exemplo de gentileza demonstrado pela equipe pedagógica influenciaram diretamente a receptividade das crianças ao projeto. Esse aspecto confirma a teoria de Goleman (1995) e Vygotsky (1998), que destacam o papel do professor como mediador emocional e social, atuando na zona de desenvolvimento proximal das crianças para promover aprendizagens que envolvem o cognitivo e o afetivo.

Ademais, ao inserir a gentileza como eixo transversal das atividades, foi possível fomentar uma cultura de paz e respeito na turma, o que favoreceu não apenas a convivência, mas também o processo de aprendizagem. A diminuição dos conflitos e a maior cooperação entre as crianças indicam o impacto positivo do projeto no ambiente escolar, corroborando o entendimento de que valores éticos devem ser vividos no cotidiano da escola para gerar mudanças efetivas. Importante também destacar que o relato de experiência, enquanto metodologia qualitativa, possibilitou uma reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas adotadas, ampliando o entendimento sobre os desafios e as potencialidades do trabalho com gentileza na Educação Infantil. Essa reflexão é fundamental para o aprimoramento docente e para a construção de escolas mais acolhedoras e inclusivas, conforme propõe Paulo Freire (1996).

Por fim, observa-se que o desenvolvimento de atitudes gentis contribui para a formação integral das crianças, envolvendo dimensões cognitivas, emocionais e sociais. Tal constatação está em consonância com a perspectiva da educação integral, que visa formar sujeitos conscientes, éticos e socialmente responsáveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O relato de experiência apresentado neste artigo evidenciou a importância da gentileza como estratégia pedagógica na Educação Infantil, especialmente para crianças de 5 e 6 anos. Através do projeto "Gentileza em Movimento", foi possível observar que o desenvolvimento intencional de atitudes gentis, por

meio de atividades lúdicas e da mediação do educador, promoveu uma melhoria significativa na convivência da turma, favorecendo o respeito, a empatia e a cooperação entre as crianças. As práticas pedagógicas fundamentadas na gentileza contribuem para o desenvolvimento socioemocional das crianças, fortalecendo competências essenciais para a vida em sociedade, tais como a autorregulação emocional e a resolução de conflitos de forma pacífica. Além disso, a experiência demonstrou que a inserção desses valores no cotidiano escolar potencializa a construção de um ambiente acolhedor, inclusivo e democrático, conforme sugerido pelas teorias de Paulo Freire e demais autores que fundamentam esta pesquisa.

Entretanto, algumas limitações foram identificadas ao longo do estágio, como a necessidade de continuidade e aprofundamento das ações para consolidar os valores trabalhados e a dificuldade em envolver todas as famílias no processo educativo, fator que pode influenciar a eficácia das intervenções socioemocionais na escola. Para futuras pesquisas, sugere-se a realização de estudos longitudinais que acompanhem o desenvolvimento das crianças ao longo do tempo, avaliando os impactos de práticas pedagógicas que priorizam a gentileza e os valores socioemocionais. Além disso, é importante investigar estratégias para ampliar a participação das famílias e da comunidade escolar, fortalecendo a articulação entre os diferentes espaços de socialização das crianças.

Por fim, este trabalho reforça a importância de uma educação infantil que valorize o desenvolvimento integral do sujeito, reconhecendo a gentileza não apenas como um valor moral abs-

trato, mas como uma prática cotidiana capaz de transformar a realidade escolar e contribuir para a formação de cidadãos mais conscientes, empáticos e responsáveis.

REFERÊNCIAS

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

DE ARRUDA FERNANDES, Rosana César; Da Silva Oliveira, Layene. Organização do trabalho pedagógico em uma escola da rede pública de ensino do Distrito Federal com o retorno ao trabalho presencial, no contexto da pandemia de COVID-19. **Revista Gestão e Conhecimento**, v. 17, n. 1, p. 52-71, 2023.

DOS SANTOS, Antonio Nacílio Sousa *et al.* "Semear diversidade na educação": a pedagogia de Paulo Freire como ponte da interculturalidade na educação infantil latino-americano. **Observatório de la Economía Latinoamericana**, v. 22, n. 8, p. e6454-e6454, 2024.

FORTUNATO, Ivan. **Método(s) de Pesquisa em Educa**ção. São Paulo, EdiçõesHipótese, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. 28. ed. São Paulo / Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

MAFRA, Jason Ferreira; SILVA E SILVA, José Walter; MOTA, Gustavo. Paulo Freire e a educação na infância em sete categorias que se complementam. **Dialogia**, *[S. l.]*, n. 42, p. e23499, 2022. DOI: 10.5585/42.2022.23499. Disponível em: https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/23499. Acesso em: 20 out. 2025.

17 A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA ASSISTIDA POR ANIMAIS: ARTICULAÇÕES COM AS VIVÊNCIAS NO ENSINO FUNDAMENTAL

Carlos Teixeira

INTRODUÇÃO

As páginas que seguem remontam à minha vivência de estágio, no mês de outubro de 2025, em uma escola de Ensino Fundamental da rede pública de ensino, situada na região metropolitana de Porto Alegre. O grupo participante da minha proposta, composto por crianças de sete a oito anos, compunha uma turma do segundo ano na instituição em questão.

A partir desse contexto, o objetivo deste capítulo consiste em relatar a experiência vivenciada por mim em conjunto com as crianças da referida turma e a rata Mel. Foram utilizadas duas literaturas de base como ponto de partida para as propostas, as quais foram executadas com o suporte/participação de um animal como co-educador, no caso, uma rata, que foi batizada pelas crianças com o nome "Mel".

Este relato de experiência parte de uma abordagem qualitativa, dentro de uma metodologia de pesquisa de campo, que

incluiu a observação e registro por fotos e vídeos dos momentos de troca dentro da tríade: criança, animal e viés pedagógico. De acordo com Gil (2008), a pesquisa qualitativa é subjetiva ao objeto de estudo, busca descrever e decodificar de forma interpretativa os componentes de um sistema complexo e é fundamentada na dinâmica e abordagem do problema pesquisado

O capítulo está organizado de maneira que permita contextualizar a prática do estágio, expor a metodologia utilizada para compor o presente relato, a fundamentação teórica e elucidar o conceito de intervenção assistida por animais sob um olhar pedagógico. Dessa forma, após a presente introdução, apresento a metodologia seguida da fundamentação teórica. A continuação, consta a análise e discussão dos resultados e, for fim, as considerações finais.

METODOLOGIA

A presente seção fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, ancorada no relato de experiência como estratégia metodológica, tendo em vista a compreensão aprofundada de práticas pedagógicas situadas e de suas implicações formativas no contexto escolar. Conforme destaca Gil (2008), a pesquisa qualitativa busca interpretar fenômenos em sua complexidade, considerando os significados atribuídos pelos sujeitos envolvidos e as dinâmicas próprias do contexto investigado.

O estudo foi desenvolvido a partir de uma experiência de estágio realizada no mês de outubro de 2025, em uma escola pública de Ensino Fundamental localizada na região metropoli-

tana de Porto Alegre/RS. Participaram da proposta crianças com idades entre sete e oito anos, integrantes de uma turma de 2º ano, cujas interações e produções constituíram o corpus analítico deste trabalho.

A intervenção pedagógica foi estruturada a partir de duas obras literárias previamente selecionadas, utilizadas como dispositivos disparadores das atividades desenvolvidas. Tais propostas foram mediadas pela presença de um animal — uma rata, denominada "Mel" pelas próprias crianças —, configurando-se como uma experiência de Intervenção Assistida por Animais (IAA) em contexto educacional. Nesse sentido, o animal foi concebido como co-educador, favorecendo a construção de vínculos afetivos, a ampliação das experiências sensoriais e o engajamento das crianças nas atividades propostas.

Os procedimentos de produção de dados envolveram a observação participante, registros em diário de campo e documentação audiovisual (fotografias e vídeos), com foco nas interações estabelecidas na tríade criança–animal–prática pedagógica. Esses registros permitiram captar dimensões expressivas, comportamentais e relacionais das crianças ao longo da experiência, possibilitando uma análise interpretativa das situações vivenciadas.

Do ponto de vista ético, foram observados os cuidados necessários à preservação da identidade dos participantes, bem como o respeito às normas institucionais para realização de atividades pedagógicas envolvendo animais. Ressalta-se, ainda, a atenção ao bem-estar do animal participante, garantindo condições adequadas de manejo, segurança e respeito.

A análise dos dados foi realizada por meio de um movimento interpretativo da observação atenta e crítica do docente, bem como de seus registros, buscando identificar unidades de sentido emergentes das experiências vividas, à luz do referencial teórico adotado. Tal processo permitiu articular a prática pedagógica observada com discussões contemporâneas sobre aprendizagem, afetividade e mediação no contexto escolar.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As Intervenções Assistidas por Animais (IAA) vêm ganhando espaço como artifício em diversas áreas de desenvolvimento humano. Segundo Chelini (2016), mesmo de forma tímida, os estudos na área já acontecem e o assunto aos poucos está ganhando a atenção da Academia. Ainda conforme a autora, as intervenções assistidas por animais compreendem, entre outras modalidades, as terapias assistidas por animais (TAA), entendidas como práticas estruturadas que integram a interação entre seres humanos e animais ao processo terapêutico.

Segundo a organização Pet Partners, a TAA caracteriza-se por ser planejada, conduzida e supervisionada por um profissional da área da saúde, que estabelece objetivos específicos e realiza o acompanhamento e a avaliação dos resultados obtidos. Diferentemente dessa abordagem, as atividades assistidas por animais (AAA) possuem caráter mais amplo e visam, sobretudo, à promoção do bem-estar e da qualidade de vida dos participantes, não exigindo necessariamente a supervisão de um profissional da saúde nem a avaliação sistemática de seus efeitos. Já as intervenções com finalidade educativa são deno-

minadas educação assistida por animais (EAA), reunindo práticas pedagógicas que utilizam a interação com animais como estratégia de ensino e aprendizagem.

Inspirado então nos preceitos das intervenções assistidas por animais (IAA), me apropriei do conceito de educação assistida por animais (EAA). Vi nessa proposta uma forma respeitosa de atrair a atenção das crianças para conteúdos curriculares, contando com uma rata de laboratório, a Mel, nome dado pelas crianças, como agente facilitador no processo de troca de saberes, um coeducador. Capote e da Costa (2011) trazem uma reflexão a respeito da terapia assistida por animais (TAA) e a forma sutil como ela se insere em um contexto educacional.

A TAA é provida de oportunidades, permitindo ao praticante aprender novas tarefas e comportamentos, o que pode levar ao aumento do potencial para a resposta adaptativa necessária na organização das tarefas cotidianas (saúde, lazer e educação). Além da relação de afeto, muitos conhecimentos são adquiridos nessa interação homem-animal. É notória a inversão de papéis nessa construção do relacionamento, quando o paciente passa a cuidar do animal, estimulando a autonomia e a responsabilidade.

A presença de um animal em sala de aula pode contribuir positivamente na relação adulto/criança e nas relações entre o grupo. Minimizando conflitos, unindo as crianças em torno de um mesmo foco de atenção e estimulando o sentimento de cuidado e respeito para com essa vida animal. Nesse ponto, posso ressaltar alguns dos benefícios da inserção de um animal no ambiente da sala de aula, como: motivação, estímulo do desenvol-

vimento cognitivo e afetivo, diminuição dos níveis de ansiedade, motivação para a aquisição da aprendizagem, contribuição para a expressão da linguagem, desenvolvimento psicomotor, aumento da confiança e a autoestima, auxílio na interação. Conforme Kruger e Serpell (2010, p. 38),

> A mera presença do animal, seus comportamentos espontâneos e sua disponibilidade para interação podem fornecer oportunidades e conferir be-¬nefícios que seriam impossíveis, ou muito mais difíceis, de obter na sua ausência. As teorias sobre os mecanismos responsáveis pelos benefícios te¬rapêuticos tendem a se concentrar na noção de que os animais possuem atributos únicos que po¬-dem facilitar e contribuir para a terapia, ou que o desenvolvimento de uma relação de trabalho com um animal pode levar a mudanças positivas na cognição e no comportamento através da aquisi¬-ção de novas habilidades e a aceitação de gerência e responsabilidade pessoais (tradução nossa).

A reflexão proposta por Kruger e Serpell (2010) permite compreender que o potencial das intervenções assistidas por animais ultrapassa a dimensão instrumental, situando-se no campo das relações e dos afetos. Ao destacar que a simples presença do animal já é capaz de gerar benefícios, os autores evidenciam o caráter singular dessa mediação, que mobiliza engajamento, curiosidade e disponibilidade emocional nos participantes. No contexto educativo, isso se traduz em um ambiente mais acolhedor e motivador, no qual as crianças se sentem mais seguras para explorar, comunicar-se e assumir responsabilidades. Além disso, a construção de um vínculo com o animal favorece o desenvolvimento de competências socioemocionais, como empatia,

autocontrole e cooperação, ao mesmo tempo em que estimula processos cognitivos relacionados à observação, à interpretação e à atribuição de significados. Assim, a interação com o animal configura-se como uma potente via de aprendizagem e desenvolvimento integral, ao articular dimensões afetivas e cognitivas de maneira indissociável.

A partir dessa perspectiva, durante as práticas foi notória essa atmosfera de receptividade criada pela presença da Mel, onde os momentos de interação direta com ela, justificava a adesão das crianças a momentos menos prazerosos como o cumprimento de alguma regra ou uma cópia necessária. Nas palavras de Adinéia Parizotto e Luciane Belmonte Pereira (2018).

A Intervenção Assistida por Animais - IAA, é um termo guarda-chuva que se utiliza para o conjunto de práticas nas quais um animal exerce papel central. Atividades Assistidas por Animais – AAA é um recurso viável para a prática pedagógica, uma vez que os animais atuam como co-educadores facilitando os processos de ensino-aprendizagem e atuando como agentes catalisadores no desenvolvimento da autoconfiança nos alunos. A inserção de novas técnicas, como a AAA, incentiva o repensar e o agir de nossas práticas pedagógicas amparadas em modelos tradicionais de ensino-aprendizagem.

Assim, se justifica toda a construção, planejamento e prática das propostas que reuniram conteúdo curricular e a Mel em prol das práticas pedagógicas, em uma perspectiva não convencional e de notório retorno do ponto de vista avaliativo. Segundo Dotti (2005, p. 237),

> A interação das crianças com os animais nas escolas representa um fator de motivação significativo para a aprendizagem, na qual o aluno através do conhecimento sobre os animais, seus hábitos, alimentação e comportamento estimulam a vontade de aprender e catalisam situações educativas onde a criança fortalece sua auto confiança, socializa e favorece principalmente a comunicação através da expressão e oportunidade aos estudantes relatarem suas vivências pessoais em conjunto com as experiências vividas no contato com os animais.

Nessa direção, a experiência desenvolvida evidencia que a presença do animal, integrada intencionalmente ao planejamento pedagógico, potencializa processos de aprendizagem que articulam dimensões cognitivas, socioemocionais e comunicativas. Ao mobilizar a curiosidade, o interesse e o envolvimento das crianças, a interação com a Mel favoreceu a construção de conhecimentos de forma significativa, ao mesmo tempo em que ampliou as possibilidades de expressão, escuta e partilha de experiências. Observou-se, ainda, o fortalecimento de vínculos entre os estudantes, a ampliação da participação nas atividades e o desenvolvimento de atitudes de cuidado, respeito e empatia, aspectos fundamentais para a formação integral. Desse modo, a intervenção assistida por animais, quando fundamentada em objetivos pedagógicos claros, revela-se uma estratégia potente para promover aprendizagens contextualizadas, sensíveis e socialmente relevantes no cotidiano escolar. Levando em consideração todos os aspectos mencionados anteriormente e os considerando como alicerce para as propostas, iniciei a minha prática.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Meu nome é Carlos Teixeira, à época da escrita deste capítulo era aluno do curso de Pedagogia, e meu profundo interesse pelo desenvolvimento humano e sua intrínseca relação com a natureza me inspirou a buscar abordagens pedagógicas inovadoras. Nas linhas a seguir, divido meu relato de experiência de estágio com o 2º ano A. Na Figura 12, minha colega de aventuras pedagógicas, a Rata Mel.

Figura 12 - Rata Mel.



Fonte: Acervo do autor.

O trabalho realizado foi inspirado nos preceitos das terapias assistidas por animais (TAA/AAA), mas focado na ideia

de Ensino Assistido por Animais (EAA). A proposta utilizou uma rata de laboratório, a qual foi dado, pelas crianças, o nome de Mel, como agente facilitador no processo de troca de saberes. Esta abordagem pensada para ser trabalhada de uma forma respeitosa para todos envolvidos, humanos ou não, visou atrair a atenção e a curiosidade das crianças para os conteúdos curriculares, mobilizando a afetividade e a motivação. Conforme pontua Dotti, o contato com animais pode funcionar como uma "ponte de ligação" e auxiliar na promoção das "funções cognitivas" (Dotti, 2005), papel que a Mel cumpriu plenamente em nossa sala. Trabalhando Ciências, Matemática e Português de forma interdisciplinar. Na Figura 12, apresentada anteriormente, apresento a Rata Mel, em uma das performances junto à Turma.

Em Ciências, o foco foi a pesquisa sobre a biologia dos ratos e a descoberta ativa. As atividades seguiram com o condicionamento animal, utilizando um labirinto onde as crianças deveriam guiar a Mel até a saída desejada.

Este trabalho é um exemplo prático do Construtivismo de Piaget. As crianças não apenas receberam informações, mas ativamente construíram o conhecimento através da interação. O labirinto funcionou como uma "situação-problema" concreta. Segundo Jean Piaget, "O professor não ensina, mas arranja modos de a própria criança descobrir. Cria situações-problemas" (Piaget). Ao observar, testar e ajustar estratégias para guiar a Mel, as crianças desenvolveram habilidades de observação científica, raciocínio lógico e experimentação, assimilando e acomodando novos esquemas de ação.

Em Matemática, o foco foram as quatro operações. Trabalhei de forma lúdica, com jogos e brincadeiras que envolviam a Mel e o labirinto. Novamente, o caráter prático e de ação proposto por Piaget se destaca. As crianças em idade escolar (operacional concreta, segundo Piaget) necessitam de objetos e situações concretas para estruturar o raciocínio. A manipulação de variáveis no labirinto para obter um resultado (chegar à saída) tornou a Matemática (como contagem de passos, sequências lógicas e inferência sobre tempo/distância) uma "adaptação ou, melhor, de uma readaptação" cognitiva, alinhada com as bases do seu desenvolvimento (Piaget).

Por fim, as propostas de Português contaram com o suporte de dois livros: Dr. Alex, de Rita Lee: Utilizado para introduzir a ideia da Mel em sala, um "rato cientista" que normalizava a presença do animal como um colega de estudos. Dando continuidade com o livro, Rato, do grupo Palavra Cantada: Utilizado em um momento de contação de história musical.

Os dois livros, potencializados pela presença física da Mel, serviram como base e ferramenta para trabalharmos os conteúdos de leitura, interpretação, escrita, ortografia e pontuação. A presença da Mel aumentou o engajamento socioafetivo, tornando o tema relevante. A utilização do animal como agente motivacional e facilitador da atenção ilustra a afirmação adaptada de Dotti de que a TAA/AAA se utiliza do animal para promover a saúde física, social, emocional e/ou funções cognitivas (Dotti, 2005), sendo a leitura e a escrita (funções cognitivas) diretamente beneficiadas pela forte conexão emocional estabelecida com a Rata Mel.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde o princípio do curso encarei as propostas da graduação como uma oportunidade de experimentar, de testar ideias e formatos que fizessem sentido para mim, dentro das minhas vivências e pretensões profissionais. A insegurança de arriscar algo que nem sempre me pareceu condizer exatamente com o solicitado, foi compensada pela alegria do retorno positivo de profissionais que eu admiro e a sensação de alcançar expectativas pessoais. Meu estágio no ensino fundamental, objeto deste relato, não foi diferente. Ingressei no curso de pedagogia com a intenção de fazer uma pós-graduação em equoterapia, então ao longo da graduação eu estudei e aproveitei cada oportunidade que tive para engendrar situações e propostas que aliassem as intervenções assistidas por animais e os contextos pedagógicos.

Inspirado nesses princípios, formas de pensar a educação e práticas pedagógicas eu planejei meu estágio que, para além do cumprimento de componentes curriculares como as quatro operações ou leitura e interpretação, teve um foco muito maior na teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget, mais especificamente sobre o estágio das operações concretas. Onde em um âmbito social, as crianças já dispõem de desenvolvimento maduro o suficiente para interagir socialmente e são precisamente suas novas estruturas lógicas que permitem a elas solucionar problemas sociais concretos. O egocentrismo da etapa anterior, transforma-se em um comportamento cada vez mais empático.

Levando tudo isso em consideração e usando como base para minhas propostas eu iniciei a minha prática. Refletindo hoje sobre todo tempo de estágio, eu consigo ver que o meu projeto

teria sido muito mais proveitoso se aplicado em um espaço de tempo maior. A ideia de fazer um condicionamento da Mel, precisava de mais tempo para apresentar os resultados esperados. Logo após concluir as horas de observação a escola passou por um incêndio que comprometeu bastante a sua estrutura e sendo assim acabou atrasando o início da minha prática, fato esse que me fez optar pela flexibilização da minha carga horária de prática e em diversos momentos eu precisei rever e estudar a melhor forma de colocar em prática o que planejei. Isso foi, talvez, a parte mais desafiadora de todo processo.

Mas ao mesmo tempo todas as propostas foram bem aceitas pelo grupo e eu consegui ver toda teoria sobre as atividades assistidas por animais e o viés pedagógico se fundindo em uma só potência.

Se eu tiver que citar um só exemplo, me vem à memória um menino autista, muito agressivo e que não costumava participar de nenhuma atividade com a professora titular. Essa mesma criança demonstrou interesse em muitos momentos, participou ativamente das propostas e apresentou um cuidado e delicadeza de gestos com a Mel que, a meu ver, significou todo o projeto. Grato por todo o processo de construção de saberes, concluí essa etapa da minha graduação com um sentimento de contentamento e empolgação para projetos futuros.

REFERÊNCIAS

CAPOTE, Patrícia Sidorenko de Oliveira; COSTA, Maria da Piedade Resende da. **Terapia Assistida por Animais (TAA)**: aplicação no desenvolvimento psicomotor da criança com deficiência intelectual. São Paulo: Edufscar, 2011. Disponível em: https://books.scielo.org/id/8yg45/pdf/capote-9788576002949.pdf

CHELINI, M. O. M. Apresentação. *In:* CHELINI, M. O. M.; OTTA, E. (Coords.). **Terapia assistida por animais**. Barueri: Manole, 2016a. p. XIII-XVIII. Disponível em: https://www.revistamvez-crmvsp.com.br/index.php/recmvz/article/view/37778/42457

DOTTI, J. **Terapia & Animais**. São Paulo: PC EDitorial, 2005

GIL, Antonio Carlos. **Pesquisa qualitativa básica**. São Paulo: Editora Vozes, 2008.

GRANDI, Juliana, *et al.* Zooterapia: O impacto dos animais na saúde e bem-estar das pessoas com tea. **Revista Conexão UEPG**, 2023, vol. 19, no 1, p. 8.Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9294215

KRUGER, K., SERPELL, J. Animal-assisted interventions in mental health: Definitions and theoretical foundations. *In:* **Fine AH, editor. Handbook on animal-assisted therapy**: Theoretical foundations and guidelines for practice. Academic Press, 2010.

PARIZOTTO, Adinéia. PEREIRA, Luciane Belmonte. **Atividades assistidas por animais**: contribuições para o estímulo da aprendizagem e da fluência leitora por crianças no ensino fundamental. 2018. Disponível em: https://www.unilasalle.edu.br/uploads/files/408f-99c818e361b3f499b15925408777.pdf

PIAGET, Jean. **A psicologia da inteligência**. Tradução de Egléa de Alencar. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1958

18 A MÚSICA E O FOLCLORE COMO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS APLICADAS À ALFABETIZAÇÃO

Aline Beatriz Haas
Joelma Escobar Ricori
Roxane Vieira Denck

INTRODUÇÃO

A educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental constituem etapas fundamentais para o desenvolvimento integral das crianças, especialmente no que se refere à alfabetização e à ampliação das experiências com a língua oral e escrita (BNCC, 2017). Nesse período, a criança encontra-se em um processo intenso de construção de sentidos, desenvolvimento da linguagem e estabelecimento de interações sociais, cognitivas e emocionais, que servirão de base para aprendizagens futuras. O ambiente educativo deve, portanto, oferecer oportunidades diversificadas de exploração, expressão e investigação, respeitando a singularidade de cada estudante e estimulando a curiosidade natural característica dessa faixa etária (Vygotsky, 2007; Dewey, 2010).

O presente relato descreve um projeto desenvolvido com uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental, composta por crianças de 6 e 7 anos. A proposta consistiu na aplicação de uma sequência didática voltada à alfabetização, utilizando como recursos a roda de conversa e a brincadeira com cantigas de roda, tendo como tema central o melão, fruta frequentemente presente na merenda escolar e fortemente associada à identidade cultural local.

As atividades envolveram momentos de preparo e degustação da fruta, cantigas ao som de Capelinha de Melão e brincadeiras de rima, articulando práticas sensoriais, cognitivas e culturais. A roda de conversa configurou-se como espaço privilegiado de socialização, desenvolvimento da linguagem oral e estímulo à consciência fonológica. Essa abordagem multissensorial incluiu experiências auditivas (canto, rimas e conversas), visuais (leitura da letra da canção e uso de "lousas mágicas" confeccionadas pelas acadêmicas), cinestésicas e sensoriais (dança em roda, manipulação e degustação da fruta), ampliando a atenção, a sincronia e a coordenação motora das crianças.

Do ponto de vista da alfabetização, as crianças demonstraram maior engajamento, compreensão concreta do funcionamento da linguagem escrita e fortalecimento da consciência fonológica. Do ponto de vista social, a roda de conversa e as atividades coletivas possibilitaram a vivência de valores como respeito, cooperação e pertencimento. Além disso, o projeto permitiu o resgate de tradições culturais, como as cantigas de roda, e o fortalecimento da identidade cultural das crianças,

contribuindo também para a formação de vínculos afetivos com o processo de aprendizagem.

Dessa forma, este relato de experiência tem como questão problema: Como a aplicação de uma proposta pedagógica baseada na musicalidade, que envolveu os modos de aprendizagem visual, auditivo e cinestésico, impactou no processo de alfabetização de educandos do primeiro ano do ensino fundamental? Em busca de respondê-la discorre-se as práticas pedagógicas realizadas com base nas percepções e anotações do diário de campo das professoras/pesquisadoras.

METODOLOGIA

Este estudo está fundamentado na abordagem qualitativa, de natureza descritiva, e caracteriza-se como um relato de experiência, modalidade que, segundo Fortunato (2018, p.38), "Longe de postular um "como se deve fazer", pretende se delinear um "como pode ser feito", a fim de que: (1) seja qualificado como método de pesquisa, (2) que seus resultados sejam incorporados no rol de saberes da educação e (3) que se apresente como uma receita completa, a partir da qual outros educadores consigam divisar formas de educar, contextualizando suas ações".

PARTICIPANTES

Acadêmicas do curso de Pedagogia da Unilasalle, Aline Beatriz Haas, Cildene Leocir Feliciano, Izabel Cristina Dias Silvano, Pollyana Rieth e Rosi Helena Bizogne, sob supervisão da professora da disciplina de Projeto Integrador II, Gabriela Venturini,

do curso de Pedagogia, da Universidade La Salle, 28 discentes, com idade entre 6 e 7 anos, da turma de primeiro ano do ensino fundamental do turno da manhã, Professor titular e Supervisora escolar, escola da rede pública municipal da região metropolitana de Porto Alegre/RS.

JUSTIFICATIVA

Este estudo ancora-se em uma tríplice justificativa, como segue.

Acadêmica: A alfabetização é compreendida como processo que ultrapassa a decodificação de símbolos gráficos e envolve a construção de sentidos a partir de diferentes linguagens (BNCC, 2017). A música, enquanto manifestação cultural e linguagem simbólica, constitui-se em potente recurso pedagógico para favorecer a consciência fonológica, a atenção, a memória e a criatividade (Rolim, 2017).

Pessoal-profissional: o projeto parte da vivência cotidiana das professoras-pesquisadoras, diante do desafio de tornar o processo de alfabetização mais significativo. A experiência possibilitou o exercício da docência, bem como o desenvolvimento de práticas inovadoras que articulam a música, a linguagem e a expressão corporal.

Social: a musicalidade aproxima as crianças de suas tradições culturais, favorecendo vínculos de pertencimento e valorização da identidade coletiva. Além disso, promove o trabalho colaborativo, o respeito às diferenças e a construção de experiências educativas que integram diferentes modos de aprender

(visual, auditivo e cinestésico) possibilitando maior inclusão e engajamento no processo de alfabetização.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

No início do ano de 2024/01, as acadêmicas cursaram a disciplina de Projeto Integrador II, na qual a premissa era trazer a teoria aprendida até o semestre de 2025/02, com vistas a prática docente, trabalhando a interdisciplinaridade e a via de ensino-aprendizagem significativa.

Mediadas pela professora da universidade, o objetivo da prática se dava em torno do processo de alfabetização, de crianças do primeiro ano do ensino fundamental, de maneira lúdica, de modo que esse público ainda estava em fase de transição entre Educação Infantil e o ciclo de alfabetização que vai até o terceiro ano. Essa etapa carece de muita ludicidade, baseando-se nesse fato, foi escolhida a cantiga de roda, de maneira simples e com a intencionalidade de incorporação das rimas, agregada à oralidade.

Seguindo o fluxo, a experiência sensorial de vislumbre da fruta, se tratava de meio melão partido, esculpido em forma de capela, de onde descansava o personagem da cantiga popular, rodeado de cravos da índia, adornado em seu interior por um ramo de manjericão e pelo lado deste, uma unidade de uma rosa em flor vermelha, proporcionavam uma experiência completa de sabor, aromas e imaginação. Na caixa de som multimídia, com luzes brilhantes, tocava cada vez repetidamente a cantiga, as crianças todas, em roda, passando um melão

inteiro pelas pequenas mãos, que ora caia delas e tornava a levantar-se, sob o olhar atento do professor titular da turma, paravam quando uma das integrantes do grupo silenciava a canção. Então a criança, surpresa com a fruta na mão, dizia em voz alta, por vezes envergonhada, e outras vezes sorrindo, mas quase sempre sem titubear, uma palavra que rimasse com o melão. E assim sucessivamente, aspirantes à docência e discentes, se divertiam grandemente em uma meia manhã ensolarada e quente de abril.

Observava-se cautelosamente o tempo de dispersão da roda, quando as crianças esgotavam as possibilidades de combinações de palavras, ou quando tornava-se enfadonho, momento esse que as acadêmicas sugeriram a degustação da fruta, em uma bacia com várias partes previamente cortadas e com pegadores higienizados, alcançados para que todos pudessem experimentar, cheirar, sentir o gosto, algumas diferenças entre insosso e doce, refutar, ou repetir a dose, todas livres para saborear e sentir o lado bom da infância.

Por fim, foi oferecida uma lembrança, uma espécie de lousa mágica, confeccionada pelas estudantes de Pedagogia, a partir de pedaços de papelão, papel A4 colorido e tinta guache igualmente colorida, envolvida em plástico, a fim de que pudessem esboçar letras, traços, e desenhos, com uma haste flexível com ponta de algodão, para brincarem ali mesmo e levarem consigo uma parte da memória de tempos bons que vivenciaram. Também seguia junto, um pequeno bilhete, com a letra da cantiga utilizada na atividade:

Capelinha de Melão é de São João;
É de Cravo, é de Rosa, é de Manjericão; São João está dormindo;
Não acorda, não!
Acordai, acordai, acordai, João!

A musicalização na educação infantil é um mediador potente do desenvolvimento integral porque articula linguagem, motricidade, emoção e cultura em situações lúdicas e socialmente compartilhadas. Do ponto de vista do **desenvolvimento**, a música ativa e organiza processos cognitivos e socioemocionais relevantes para a escolarização inicial: atenção sustentada, memória de trabalho, autorregulação e cooperação (Ilari, 2011; Hargreaves, 2012). Em termos de linguagem, experiências rítmico-melódicas favorecem a percepção de padrões sonoros, a segmentação silábica e a sensibilidade à rima, ampliando a consciência fonológica — habilidade associada à alfabetização (Anvari *et al.*, 2002; Patel, 2008). Ao explorar pulsação, acentos e rimas em cantigas, as crianças treinam a sincronização temporal e o "ouvir atento" que se transfere para tarefas de leitura e escrita (Goswami, 2011).

Sob a perspectiva sociocultural, aprender música em roda, com canto e movimento, cria um ambiente de mediação no qual saberes circulam entre pares e adultos, com forte engajamento afetivo e participação ativa (Vygotsky, 2007). Essa configuração é consistente com a BNCC, que orienta a Educação Infantil pela integração dos Campos de Experiência e, nos Anos Iniciais, pela articulação entre oralidade, corpo e artes, reconhecendo cantigas

e parlendas como práticas culturais que desenvolvem linguagem e expressão (Brasil, 2017). Ao relacionar a cantiga "Capelinha de Melão" ao território (produção agrícola local e merenda), a proposta ancora o currículo na cultura da comunidade, fortalecendo identidade e pertencimento (Brito, 2018; Penna, 2012).

No plano didático, a sequência em seis momentos mobiliza princípios consagrados da educação musical infantil: escuta ativa, canto com movimento, jogos de passagem do objeto (pulsação compartilhada) e criação de rimas, conforme (Brito, 2003, p. 94), "a cultura popular e, especialmente, a música da cultura infantil são ricas em produtos musicais que podemos e devemos trazer para o ambiente de trabalho das creches e pré-escolas." Diante disso, a musicalidade e as manifestações culturais tradicionais devem ser ativamente utilizadas nas instituições de ensino para enriquecer o trabalho. O repertório folclórico, como acalantos, parlendas, brinquedos de roda e canções de roda, é considerado valioso e deve estar presente no dia a dia da criança. O jogo de rimas durante a pausa da música integra ludicidade e consciência fonológica, enquanto os giros e deslocamentos em roda trabalham lateralidade, equilíbrio e coordenação (Ilari, 2011).

A degustação do melão introduz uma dimensão sensorial e de educação alimentar, conectando saberes escolares a experiências concretas do cotidiano, estratégia que aumenta a significatividade da aprendizagem (Brito, 2018) e favorece memórias duradouras. Por fim, a escrita das letras nas "lousas mágicas" engaja as famílias e estende a experiência para além da sala, aspecto valorizado pela BNCC nas competências gerais (Brasil, 2017).

Do ponto de vista da avaliação, registros observacionais de participação, acompanhamento do pulso, produção/identificação de rimas e cooperação em roda são coerentes com uma abordagem formativa e com a ideia de que a aprendizagem musical é progressiva, situada e relacional (Gordon, 2000; Swanwick, 1999). Por fim, a atividade descrita é pedagogicamente robusta porque articula: fundamentos do desenvolvimento infantil (cognição, linguagem e emoção), princípios de educação musical (escuta, pulsação, jogo, criação), cultura local e diretrizes curriculares nacionais, produzindo um ambiente de aprendizagem significativo, inclusivo e socialmente enraizado. O **Quadro 2**, na sequência, apresenta as etapas que a aplicação da atividade percorreu.

Quadro 2 - Etapas da aplicação do "Projeto Capela de Melão"

Data	Atividade	Participantes	Intencionalidade	Observações (desafios e possibilidades)
30/09/2025	Roda de conversa (sentados)	crianças e professoras/ pesquisadoras	explicar sobre o projeto e as atividades que seriam realizadas	o grupo de alunos manifestava curiosidade e agitação
30/09/2025	roda com música ao som de "capelinha de melão"	crianças e professoras/ pesquisadoras	resgatar a cantiga de roda e o brincar	momento de integração e alegria entre as crianças
30/09/2025	momento cultural	crianças e professoras/ pesquisadoras	falar sobre a cultura do município e a relevância do cultivo de melão para a agricultura local	as crianças tiveram momentos de fala, possibilitando o desenvolvimento da linguagem oral e a socialização

Data	Atividade	Participantes	Intencionalidade	Observações (desafios e possibilidades)
30/09/2025	“melão entrou na roda”	crianças e professoras/ pesquisadoras	trabalhar oralidade através da música e rimas	as crianças também estavam com balão neste momento, tivemos medo de atrapalhar a brincadeira, mas a atividade fluiu bem.
30/09/2025	degustação do melão	crianças	proporcionar a degustação da fruta, bem como ocorre na merenda escolar	a atividade sensorial e as brincadeiras tornaram o aprendizado significativo
30/09/2025	encerramento	crianças e professoras/ pesquisadoras	finalizar a atividade e distribuir lembrancinhas como agradecimento	as professoras confeccionaram lousas mágicas e também entregaram em papel a letra da música “capelinha de melão”

Fonte: elaboração própria (2025).

A escolha do tema conecta a prática pedagógica à realidade cultural e social dos educandos ao valorizar cantigas de roda e a roda de conversa como práticas vivas da comunidade, transformando a sala de aula em um espaço de aprendizagem lúdica, participativa e situada. O uso de repertórios do cotidiano, como a cantiga Capelinha de melão e a degustação da fruta, dá concretude ao conhecimento e favorece a construção de memórias afetivas que apoiam a alfabetização inicial, a linguagem oral e a convivência.

A epistemologia que orienta o planejamento sustenta-se em pilares complementares. Primeiro: aprendizagem lúdica e significativa, na qual o brincar, o canto e o movimento funcio-

nam como caminhos para atenção, escuta e curiosidade, articulando experiência sensorial e reflexão. Segundo: a valorização da cultura local e do patrimônio imaterial, ancorando conteúdos escolares em práticas culturais da comunidade e fortalecendo identidade e pertencimento. Terceiro: centralidade da oralidade e da socialização, com a roda de conversa organizando a circulação da palavra, a negociação de sentidos e a participação de todas as crianças. Quarto: desenvolvimento integral, integrando dimensões cognitivas, linguísticas, motoras, emocionais e sociais em atividades que combinam pulsação, rima, coordenação e cooperação. Quinto: mediação docente intencional e avaliação formativa, com registros observacionais sobre participação, acompanhamento do pulso, criação de rimas e colaboração, entendidos como evidências processuais de aprendizagem. Sexto: inclusão e equidade, garantindo acessos, ritmos e formas diversas de expressão, e vínculo escola família e território, estendendo a experiência para além da aula por meio de materiais compartilhados e práticas que envolvem a comunidade. Esses pilares convergem para uma proposta curricular coerente com as orientações nacionais, na qual cultura, linguagem e artes se articulam para produzir experiências educativas contextualizadas, consistentes e socialmente enraizadas.

A centralidade da oralidade e da socialização manifesta-se na roda de conversa como dispositivo privilegiado para o desenvolvimento da linguagem, da comunicação e da convivência. O formato em círculo cria um espaço de participação equânime, no qual todas as crianças têm oportunidade de falar e escutar ativamente. A mediação docente organiza turnos de fala, esta-

belece combinados de convivência, utiliza perguntas abertas e propõe situações de reconto, paráfrase entre pares e ampliação de vocabulário. Esse arranjo favorece empatia, pensamento crítico inicial e autonomia progressiva, além de apoiar a resolução dialogada de conflitos. Quando necessário, recorrem-se a apoios visuais, cartões com imagens, comunicação alternativa e registros gestuais para garantir acessibilidade e inclusão.

O desenvolvimento integral é contemplado por atividades que articulam dimensões cognitivas, sensoriais, motoras, emocionais e sociais. O manuseio da fruta ativa exploração tátil, olfativa e gustativa e viabiliza conexões com a educação alimentar e com a ciência do cotidiano. O canto com movimento e os deslocamentos circulares em roda trabalham lateralidade, equilíbrio, coordenação e consciência corporal, ao mesmo tempo que estruturam atenção, memória de trabalho e autorregulação. A exploração de pulsos, acentos e rimas permite contar sílabas com palmas, marcar andamentos, compassos e relacionar padrões sonoros a padrões gráficos em momentos posteriores de leitura e escrita.

A educação musical, incorporada à rotina desde o berçário, sustenta imaginação criativa, intuição, corporeidade e inteligência emocional. A prática inclui jogos de pulsação compartilhada, canto responsorial, improvisações vocais e corporais, exploração de timbres de objetos do cotidiano, escuta do silêncio e atenção às pausas, além de exercícios de respiração para apoiar projeção de voz e autorregulação. O repertório privilegia cantigas da cultura infantil e músicas significativas para a comunidade, com

variação intencional de andamentos e dinâmicas e progressão do simples ao complexo.

A avaliação assume caráter formativo por meio de registros observacionais, portfólios de produções, anotações de campo e fotografias, acompanhando indicadores como participação, qualidade da escuta, acompanhamento do pulso, criação e reconhecimento de rimas, cooperação em roda e respeito aos combinados. O vínculo escola-família é fortalecido pelo envio de letras, sugestões de brincadeiras musicais e convites a compartilhar repertórios do território, ampliando a experiência para além da sala e consolidando aprendizagens socialmente enraizadas.

A incorporação da musicalização como eixo do trabalho pedagógico dialoga com referenciais contemporâneos de aprendizagem e com a experiência cultural das crianças. Como sintetiza Brito (2003, p. 53), "o ensino aprendizagem na área de música vem recebendo influências das teorias cognitivas em sintonia com procedimentos pedagógicos contemporâneos", o que sustenta escolhas didáticas que combinam escuta, criação, movimento e jogo. Nesse horizonte, a cantiga "Capelinha de melão" funciona como organizadora de experiências de linguagem, corpo e sociabilidade, aproximando currículo e território por meio da conexão com a produção agrícola local e com a merenda escolar.

Do ponto de vista curricular, as práticas descritas alinham-se à BNCC na Educação Infantil ao integrar campos de experiência que articula linguagem, corpo, artes e convivência, e, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, aos objetivos de Língua Portuguesa que preveem o trabalho com parlendas e

cantigas, com entonação e ritmo adequados, favorecendo rima, segmentação silábica e consciência fonológica, em consonância com as habilidades EF01LP19 e EF02LP15 (Brasil, 2017). A mediação prevê progressão do simples ao complexo: marcação de pulsação e acentos, jogos de chamada e resposta, reconto rimado e registros orais que, mais adiante, subsidiam atividades de leitura e escrita.

As conexões com a Agenda 2030 fortalecem o sentido público da proposta. O Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 2, "Fome Zero" e "Agricultura Sustentável", orienta discussões e vivências sobre segurança alimentar, escolhas saudáveis e valorização da produção local, articulando a degustação do melão a práticas de educação alimentar e a conversas sobre origem dos alimentos, sazonalidade e descarte responsável. O ODS 4, "Educação de Qualidade", é contemplado ao garantir experiências inclusivas e contextualizadas que integram cultura, linguagem e artes, ampliando oportunidades de aprendizagem ao longo da vida por meio de atividades que respeitam ritmos e formas diversas de expressão e que envolvem as famílias em processos de coaprendizagem.

Nesse percurso, a data de 16 de outubro, "Dia Mundial da Alimentação", constitui oportunidade pedagógica para aprofundar as articulações entre musicalização, cultura alimentar e cidadania. Instituída pela Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura (FAO), em 1979, a efeméride remete à fundação da própria organização em 1945 e mobiliza escolas e comunidades para promover a segurança alimentar e um futuro com comida suficiente e saudável para todos.

Em 2025, a FAO completa 80 anos, o que reforça a pertinência de ações integradas no calendário escolar. Sugere-se organizar, nessa semana, rodas cantadas temáticas, oficinas sensoriais com frutas da estação, conversas com agricultores locais ou representantes da alimentação escolar e produções autorais das crianças em forma de cantigas, rimas e cartazes informativos.

Tais atividades consolidam aprendizagens de linguagem, ciência do cotidiano e convivência, ao mesmo tempo em que materializam o compromisso formativo com os ODS no contexto da escola. Além disso, ao valorizar saberes locais e práticas sustentáveis, a escola fortalece vínculos com a comunidade, promove a educação alimentar e nutricional e contribui para a formação de crianças mais conscientes, críticas e comprometidas com o cuidado de si, do outro e do planeta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A roda se fechou como quem abraça. No compasso das palmas, o som abriu passagem para a palavra. Entre o cheiro doce do melão e o traço ainda tímido no caderno, as crianças descobriram que a língua também canta. Cada rima funcionou como semente e fez brotar atenção compartilhada, coragem para tentar de novo e alegria de aprender no ritmo do coletivo. A musicalidade mostrou-se método, não adorno, ao integrar percepção auditiva, gesto motor e registro gráfico.

Observou-se maior engajamento, fortalecimento da consciência fonológica por rimas e aliterações, ampliação de vocabulário em contextos significativos e regulação de turnos de fala

na roda. As atividades favoreceram coordenação, autorregulação e pertencimento que alcançaram as famílias, com devolutivas positivas. Para a prática e a gestão escolar, indicam-se tempos protegidos para musicalização articulada à alfabetização, sequências que combinem escuta, movimento e escrita, curadoria de repertório próximo às crianças, formação docente contínua, registros processuais e devolutivas às famílias.

Para monitoramento formativo, sugerem-se indicadores simples: taxa de participação, tempo em tarefa, número e variedade de rimas espontâneas, correspondência som-letra nas produções, evidências de autorregulação e cooperação, registros de oralidade e envolvimento familiar.

Reconhecem-se limites de recorte com uma turma, tempo breve de intervenção e predominância de dados observacionais, sem instrumentos padronizados de leitura e escrita. Ainda assim, os achados apontam caminho replicável e promissor: integrar cantigas, corpo e escrita sustenta um ambiente alfabetizador potente e inclusivo. Onde há canto, há escuta. Onde há escuta, há presença. Onde há presença, a palavra encontra casa.

REFERÊNCIAS

ANVARI, S. H. *et al.* Relations among musical skills, phonological processing, and early reading ability in preschool children. **Journal of Experimental Child Psychology**, [S. l.], v. 83, n. 2, p. 111-130, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017**.**

DEWEY, John. **Experiência e Educação**. Tradução de Renata Gasparian. São Paulo: Vozes, 2010.

GOSWAMI, Usha. A temporal sampling framework for developmental dyslexia. **Trends in Cognitive Sciences**, [s. l.], v. 15, n. 1, p. 3-10, Jan. 2011. *(Nota: Esta é a obra seminal da autora sobre a teoria de amostragem temporal e ritmo aplicada à leitura).*

HARGREAVES, David J.; MIELL, Dorothy; MACDONALD, Raymond (org.). **Musical Imaginations**: Multidisciplinary perspectives on creativity, performance and perception. Oxford: Oxford University Press, 2012.

ILARI, Beatriz. **Música na infância**: Desenvolvimento, educação e socialização. Curitiba: Editora UFPR, 2011.

PATEL, Aniruddh D. **Music, Language, and the Brain**. Oxford: Oxford University Press, 2008.

SWANWICK, Keith. **Ensinando Música Musicalmente**. Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A Formação Social da Mente**: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Organização de Michael Cole *et al*. Tradução de José Cipolla Neto, Maria da Graça Blamires e Roberto Neto. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

19 O TEXTO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO NO ENSINO MÉDIO: REFLEXÕES SOBRE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM LÍNGUA PORTUGUESA

Thais Prado Rodrigues
Maria Alejandra Saraiva Pasca

INTRODUÇÃO

A formação docente constitui um processo complexo que articula teoria e prática, sendo o estágio supervisionado um dos momentos mais significativos desse percurso. É nesse contexto que o futuro professor tem a oportunidade de vivenciar a realidade escolar, compreender suas dinâmicas e refletir criticamente sobre o processo de ensino e aprendizagem. O estágio não se limita à observação, mas se configura como um espaço formativo essencial para o desenvolvimento de competências pedagógicas e para a construção da identidade profissional.

Nesse sentido, a experiência de estágio no Ensino Médio possibilita o contato direto com diferentes perfis de estudantes, marcados por diversidade sociocultural, distintas formas de aprendizagem e variados níveis de engajamento. Esse cenário desafia o estagiário a desenvolver habilidades como gestão de

sala de aula, planejamento didático e adaptação metodológica. Além disso, o convívio cotidiano com os alunos permite compreender que o processo educativo ultrapassa a transmissão de conteúdos, envolvendo também aspectos relacionais, emocionais e sociais.

O presente capítulo tem como objetivo analisar criticamente a experiência de estágio supervisionado em turmas do 2º ano do Ensino Médio, na Escola Estadual de Ensino Médio Prof. Margot Terezinha Noal Giacomazzi, em Canoas - RS, destacando os desafios enfrentados, as estratégias adotadas e os aprendizados adquiridos ao longo do processo. A partir dessa vivência, busca-se refletir sobre a prática docente e sua contribuição para a formação profissional, evidenciando a importância da experiência prática na consolidação do saber pedagógico.

Este estudo situa-se no campo da Linguística Textual, a partir da análise de aulas realizadas durante o estágio supervisionado de Língua Portuguesa, vinculado ao curso de Licenciatura em Letras – Português da Universidade La Salle (Canoas/RS). Tal experiência integra *o Programa Institucional de Fomento e Indução da Inovação da Formação Inicial e Continuada de Professores* (PRILEI, 2022-2025), que tem como principal objetivo promover a reflexão sobre a prática docente, bem como sua valorização no contexto da sala de aula.

O problema de pesquisa que orienta este artigo centra-se na investigação dos efeitos das práticas pedagógicas contextualizadas no ensino de Língua Portuguesa, especificamente no trabalho com produção de textos dissertativo-argumentativos, com foco na defesa de teses clara, escrita adequada de tópicos

frasais, escolha de conectores, organização textual em introdução, desenvolvimento e conclusão. A partir das experiências vivenciadas no estágio supervisionado, busca-se compreender em que medida a abordagem contextualizada desses conteúdos contribui para o desenvolvimento das competências linguísticas dos alunos, especialmente no que se refere à argumentação, à organização das ideias e à construção de sentidos. Dessa forma, o estudo problematiza a eficácia de metodologias tradicionais descontextualizadas, ao mesmo tempo em que se propõe a refletir sobre práticas de ensino mais significativas, alinhadas às exigências do gênero dissertativo-argumentativo e às demandas reais de uso da linguagem no contexto escolar.

O objetivo deste trabalho é apresentar, refletir e analisar as experiências vivenciadas durante o estágio supervisionado obrigatório no Ensino Médio (EM), com foco nas práticas de ensino de Língua Portuguesa pautadas na contextualização, por meio do uso de textos dissertativos-argumentativos, e seus impactos no processo de aprendizagem dos estudantes. A metodologia é o relato de experiência, baseado em referencial teórico sobre linguística textual, planos de aula e avaliação da prática do estágio.

A formação docente no contexto do estágio supervisionado: reflexões sobre a prática no ensino médio

O estágio supervisionado é um componente essencial na formação de professores, pois possibilita a articulação entre teoria e prática. Segundo Pimenta e Lima (2012), o estágio deve ser entendido como um campo de conhecimento que promove a reflexão crítica sobre a prática docente, contribuindo para a

construção da identidade profissional. Nesse sentido, o estagiário deixa de ser um mero observador e passa a atuar como sujeito ativo no processo educativo.

Tardif (2014) afirma que os saberes docentes são construídos a partir de diferentes fontes, incluindo a formação acadêmica, a experiência profissional e as interações sociais. Dessa forma, o contato direto com a sala de aula permite ao futuro professor compreender a complexidade do trabalho docente, que envolve não apenas o domínio de conteúdos, mas também habilidades de mediação, planejamento e gestão de sala.

Além disso, Freire (1996) destaca a importância da reflexão crítica sobre a prática, afirmando que ensinar exige consciência, compromisso e constante reconstrução do conhecimento. Assim, o estágio supervisionado se configura como um espaço privilegiado para o desenvolvimento de uma postura pedagógica reflexiva e transformadora.

Quanto ao ensino de produção textual no Ensino Médio, esta deve ser compreendida como prática social, que vai além da mera aplicação de regras gramaticais. De acordo com Koch (2015), a construção do texto envolve aspectos como coesão, coerência e intencionalidade comunicativa, sendo fundamental que o aluno compreenda o contexto de produção e circulação dos textos. Marcuschi (2008) também defende a importância do contexto na produção textual. O autor enfatiza que a linguagem é uma forma de interação social, e, portanto, o ensino de escrita deve considerar os diferentes gêneros textuais presentes no cotidiano dos estudantes. Nesse sentido, trabalhar com propostas

contextualizadas contribui para tornar a aprendizagem mais significativa e relevante.

A escolha do trabalho com a produção de textos dissertativo-argumentativos no Ensino Médio justifica-se pela relevância desse gênero para o desenvolvimento das competências linguísticas e críticas dos estudantes, especialmente no que se refere à organização de ideias, à construção da argumentação e à defesa de pontos de vista. Além de contribuir para a formação de sujeitos capazes de se posicionar de maneira consciente em diferentes contextos sociais, o domínio desse tipo de texto é fundamental no âmbito educacional brasileiro, uma vez que constitui o modelo exigido na redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Nesse sentido, a abordagem desse gênero em sala de aula torna-se indispensável, pois prepara os alunos não apenas para avaliações externas, mas também para o exercício da cidadania, ao promover o desenvolvimento do pensamento crítico e da capacidade de argumentação.

Geraldi (2011) acrescenta que o ensino de Língua Portuguesa deve priorizar práticas de leitura e escrita que promovam a autonomia do aluno, incentivando-o a se posicionar criticamente. Assim, a produção textual no contexto escolar deve ser vista como um processo contínuo de construção e reconstrução de sentidos, mediado pelo professor.

Sendo assim, foram desenvolvidas, no contexto escolar, atividades voltadas ao aprimoramento das habilidades e competências de análise, compreensão, comparação e produção textual dos alunos. Para isso, foram apresentados diferentes exemplos de redações, possibilitando que os estudantes reali-

zassem comparações entre elas e identificassem inadequações presentes nos textos. Além disso, foram propostas atividades com parágrafos fora de ordem, para que os alunos reconhecessem e estruturassem as partes constituintes do texto dissertativo-argumentativo: introdução, desenvolvimento e conclusão. Também foram trabalhadas atividades de identificação do tópico frasal, bem como práticas em grupo voltadas à leitura, interpretação e reescrita de textos. Ademais, utilizou-se a comparação entre redações com diferentes níveis de desempenho no ENEM, incluindo textos com nota máxima e outros com avaliações inferiores, a fim de promover a análise crítica e o aprimoramento da escrita dos estudantes.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A experiência de estágio supervisionado, realizado em 2025 na Escola Estadual de Ensino Médio Prof. Margot Noal Giacomazzi, na cidade de Canoas-RS, revelou a existência de turmas heterogêneas, com diferentes níveis de interesse e participação. A prática foi realizada com turmas de segundo ano, no período da tarde e, enquanto alguns alunos demonstraram engajamento nas atividades propostas, outros apresentaram dificuldades relacionadas à concentração e à motivação. Esse cenário evidenciou a necessidade de o professor adaptar suas estratégias pedagógicas para atender às demandas específicas de cada grupo.

As atividades voltadas para a produção textual, especialmente aquelas relacionadas ao modelo dissertativo-argumentativo, mostraram-se relevantes para o desenvolvimento das competências linguísticas dos estudantes. A utilização de propos-

tas contextualizadas contribuiu para aumentar o interesse dos alunos, favorecendo a participação e o envolvimento nas atividades.

Por outro lado, foram observados desafios relacionados ao uso de aparelhos celulares em sala de aula, que, em muitos momentos, interferiram na concentração da turma e, por consequência, no processo de ensino-aprendizagem. Essa situação reforça a importância de o professor estabelecer regras claras e desenvolver estratégias que integrem a tecnologia de forma produtiva ao contexto educacional.

A interação entre professor e alunos também se destacou como um elemento fundamental para a construção de um ambiente de aprendizagem mais colaborativo. O diálogo e a escuta ativa contribuíram para fortalecer os vínculos em sala de aula, favorecendo a participação dos estudantes e o desenvolvimento de uma prática pedagógica mais significativa.

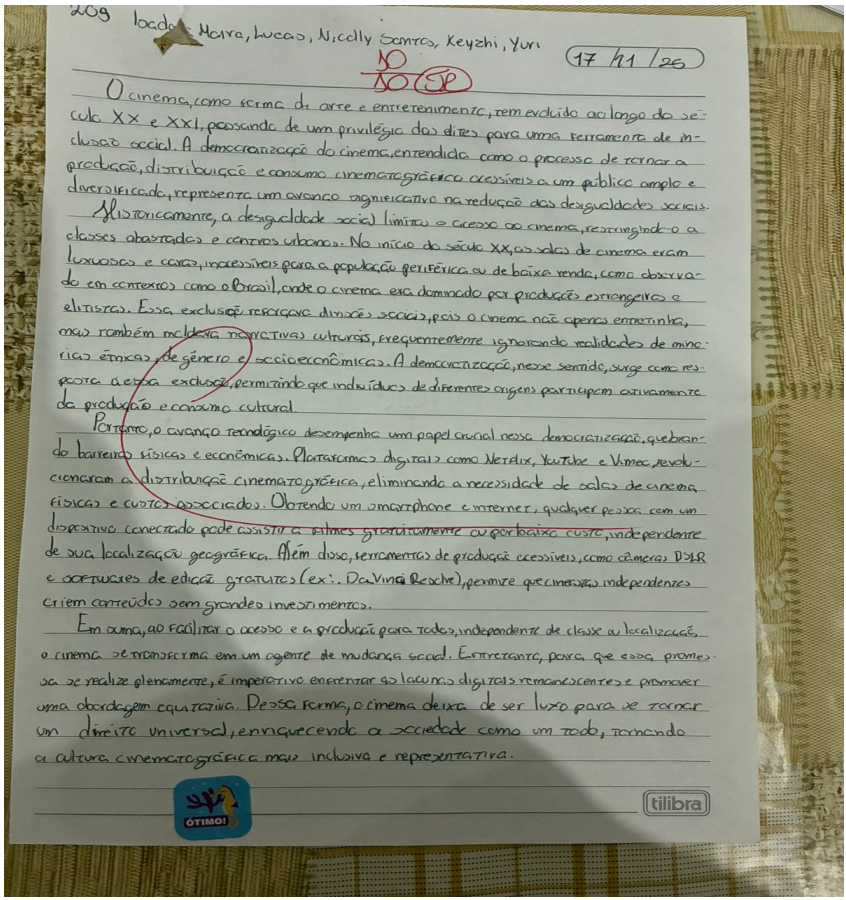
Durante o desenvolvimento das atividades de produção textual, observou-se maior engajamento dos alunos quando as propostas eram contextualizadas e próximas da sua realidade. Enquanto ocorria a aplicação das atividades, foram identificadas dificuldades significativas na organização das ideias e na estruturação dos textos. Embora soubessem argumentar bem, os estudantes tinham grande dificuldade em transcrever suas redações, visando à norma ortográfica correta.

A participação dos alunos variou ao longo das atividades propostas, sendo influenciada pela metodologia adotada. Como um relato de experiência, de natureza qualitativa, fundamentado nas vivências do estágio supervisionado em Língua Portuguesa no Ensino Médio, este trabalho foi desenvolvido a partir

da observação participante, do planejamento e da aplicação de atividades pedagógicas voltadas à produção de textos dissertativo-argumentativos, bem como da análise reflexiva das práticas realizadas em sala de aula. Nesse contexto, foram propostas atividades diversificadas, como leitura e interpretação de redações, comparação entre textos com diferentes níveis de desempenho, identificação da estrutura textual (introdução, desenvolvimento e conclusão), reconhecimento de tópicos frasais e exercícios de reescrita. Além disso, para que houvesse o máximo de protagonismo dos alunos, foram utilizadas metodologias ativas, incluindo atividades em grupo, promovendo o engajamento dos estudantes e o desenvolvimento de competências linguísticas e argumentativas, contribuindo, assim, para uma aprendizagem mais significativa.

As Figuras 13 e 14 apresentam exemplos de atividades aplicadas em sala de aula, evidenciando a estrutura utilizada para orientar a produção textual dos alunos. Nessa proposta, os estudantes foram convidados a elaborar uma redação a partir do tema "A democratização do acesso ao cinema no Brasil". A Figura 13 corresponde a um modelo de redação com excelente desempenho, avaliada com nota máxima, enquanto a Figura 14 exemplifica uma produção com desempenho inferior, caracterizada pela fragilidade argumentativa e pela presença de desvios ortográficos. Esses exemplos foram utilizados com o objetivo de possibilitar a comparação e a análise crítica por parte dos alunos.

Figura 13 - Atividade de produção textual: redação com ótimo desempenho



2Dg

Isadora, Maira, Lucas, Nicolly Santos, Keyzhi, Yuri

17/11/25

10

10 SP

O cinema, como forma de arte e entretenimento, tem evoluído ao longo do século XX e XXI, passando de um privilégio das elites para uma ferramenta de inclusão social. A democratização do cinema, entendida como o processo de tornar a produção, distribuição e consumo cinematográfico acessíveis a um público amplo e diversificado, representa um avanço significativo na redução das desigualdades sociais.

Historicamente, a desigualdade social limitou o acesso ao cinema, restringindo-o a classes abastadas e centros urbanos. No início do século XX, as salas de cinema eram luxuosas e caras, inacessíveis para a população periférica ou de baixa renda, como observado em contextos como o Brasil, onde o cinema era dominado por produções estrangeiras e elitistas. Essa exclusão reforçava divisões sociais, pois o cinema não apenas entretinha, mas também moldava narrativas culturais, frequentemente ignorando realidades de minorias étnicas, de gênero e socioeconômicas. A democratização, nesse sentido, surge como resposta a essa exclusão, permitindo que indivíduos de diferentes origens participem ativamente da produção e consumo cultural.

Portanto, o avanço tecnológico desempenha um papel crucial nessa democratização, quebrando barreiras físicas e econômicas. Plataformas digitais como Netflix, YouTube e Vimeo revolucionaram a distribuição cinematográfica, eliminando a necessidade de salas de cinema físicas e custos associados. Obtendo um smartphone e internet, qualquer pessoa com um dispositivo conectado pode assistir a filmes gratuitamente ou por baixo custo, independente de sua localização geográfica. Além disso, ferramentas de produção acessíveis, como câmeras DSLR e softwares de edição gratuitos (ex.: DaVinci Resolve), permite que cineastas independentes criem conteúdos sem grandes investimentos.

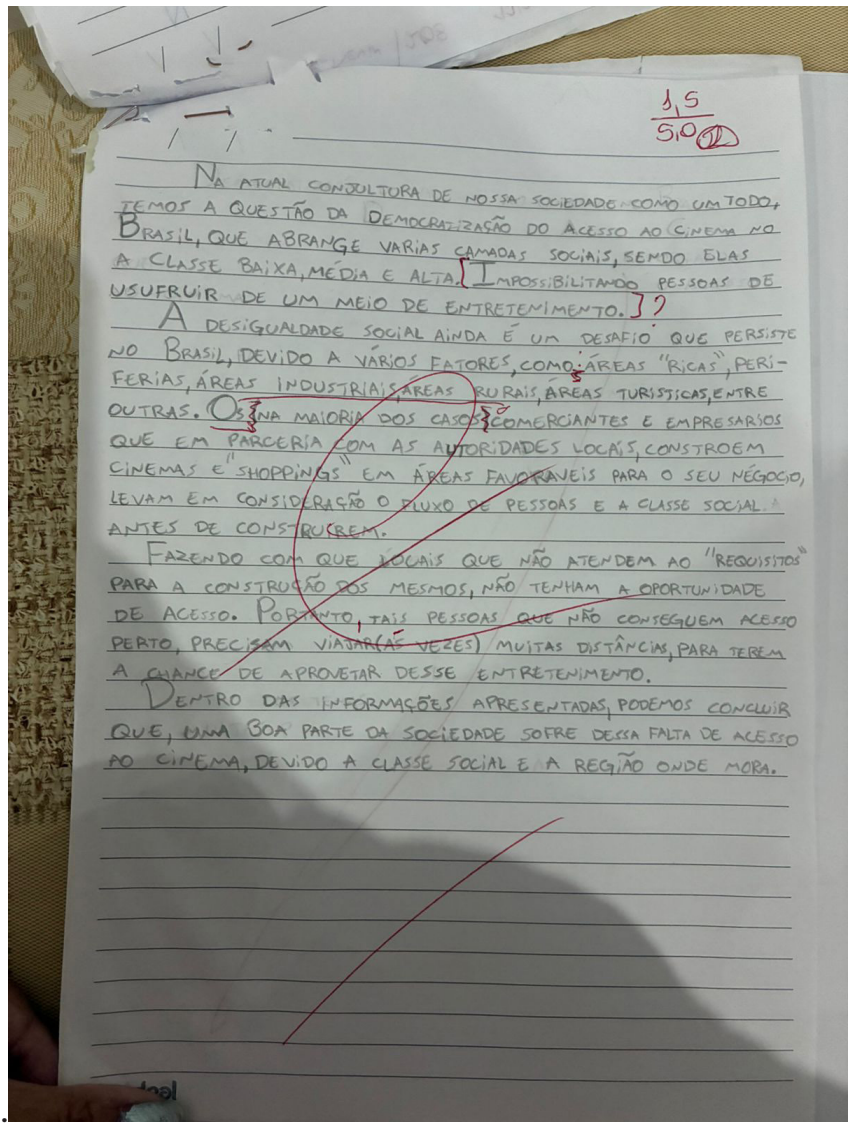
Em suma, ao facilitar o acesso e a produção para todos, independente de classe ou localização, o cinema se transforma em um agente de mudança social. Entretanto, para que essa promessa se realize plenamente, é imperativo enfrentar as lacunas digitais remanescentes e promover uma abordagem equitativa. Dessa forma, o cinema deixa de ser luxo para se tornar um direito universal, enriquecendo a sociedade como um todo, tornando a cultura cinematográfica mais inclusiva e representativa.

ÓTIMO!

tilibra

Fonte: Acervo da autora (2025).

Figura 14 - Atividade de produção textual: redação com desempenho inferior



1,5
5,0

Na atual conjultura de nossa sociedade como um todo, temos a questão da democratização do acesso ao cinema no Brasil, que abrange varias camadas sociais, sendo elas a classe baixa, média e alta. [Impossibilitando pessoas de usufruir de um meio de entretenimento.]?

A desigualdade social ainda é um desafio que persiste no Brasil, devido a vários fatores, como: áreas "ricas", periferias, áreas industriais, áreas rurais, áreas turísticas, entre outras. Os na maioria dos casos comerciantes e empresarios que em parceria com as autoridades locais, constroem cinemas e "shoppings" em áreas favoraveis para o seu negocio, levam em consideração o fluxo de pessoas e a classe social antes de construirem.

Fazendo com que locais que não atendem ao "requisitos" para a construção dos mesmos, não tenham a oportunidade de acesso. Portanto, tais pessoas que não conseguem acesso perto, precisam viajar(as vezes) muitas distâncias, para terem a chance de aproveitar desse entretenimento.

Dentro das informações apresentadas, podemos concluir que, uma boa parte da sociedade sofre dessa falta de acesso ao cinema, devido a classe social e a região onde mora.

Fonte: Acervo da autora (2025).

Ao longo do semestre, foram desenvolvidas diversas atividades de produção de textos dissertativo-argumentativos, totalizando a elaboração de múltiplas redações pelos alunos, o que possibilitou o acompanhamento contínuo de seu desempenho. De modo geral, observou-se que, nas primeiras produções, a maioria dos estudantes apresentou dificuldades relacionadas à organização das ideias, à construção da argumentação e ao domínio da norma padrão, resultando, em grande parte, em avaliações inferiores. No entanto, à medida que novas propostas foram sendo trabalhadas, com orientação, prática e reescrita, verificou-se uma evolução significativa na qualidade dos textos produzidos. Assim, a prática constante da escrita, aliada ao acompanhamento pedagógico, contribuiu para o aprimoramento das competências linguísticas dos alunos, evidenciando a importância do trabalho contínuo com a produção textual no contexto escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da experiência de estágio supervisionado permite afirmar que a prática docente é um processo dinâmico, que exige constante reflexão e adaptação. O contato com a realidade escolar possibilitou o desenvolvimento de habilidades essenciais para o exercício da profissão, como a gestão de sala de aula, a flexibilidade metodológica e a capacidade de lidar com diferentes perfis de estudantes.

O trabalho com a produção de textos dissertativo-argumentativos mostrou-se bastante produtivo no contexto do Ensino Médio, uma vez que possibilitou o desenvolvimento significativo

das habilidades de escrita dos estudantes. Ao longo das atividades propostas, observou-se uma evolução na organização das ideias, na construção da argumentação e no uso mais adequado da norma padrão. Além disso, a abordagem de diferentes temas de redação contribuiu para a ampliação do repertório sociocultural dos alunos, permitindo o contato com novas perspectivas, realidades e formas de argumentação, o que se refletiu positivamente na qualidade das produções textuais.

Cabe destacar, ainda, que a dinâmica das aulas priorizou, em grande parte, atividades em grupo, uma vez que os alunos demonstraram maior interesse e engajamento nesse formato de trabalho. Essa escolha favoreceu a troca de ideias, a colaboração e a construção coletiva do conhecimento. No entanto, poderiam ter sido desenvolvidas mais atividades individuais, com o intuito de avaliar de forma mais específica o desempenho de cada aluno, o que não foi possível em maior escala devido ao tempo limitado do estágio.

O estágio contribuiu significativamente para a construção da identidade docente, ao proporcionar vivências que vão além da teoria. Os desafios enfrentados, longe de serem obstáculos, constituíram oportunidades de aprendizagem e crescimento profissional.

Por fim, destaca-se a importância do estágio como espaço formativo indispensável na formação de professores. É por meio dessa experiência que o futuro docente consolida seus conhecimentos, desenvolve sua prática pedagógica e reafirma sua escolha pela profissão.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam / Paulo Freire**.** São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

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

KOCH, Ingedore Villaça. **A coesão textual**. São Paulo: Contexto, 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência.** São Paulo: Cortez, 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2014.

20 ELEMENTOS LEXICAIS E GRAMATICAIS E SUAS FUNÇÕES EM DIFERENTES GÊNEROS TEXTUAIS

Erika Serafina Barbosa
Maria Alejandra Saraiva Pasca

INTRODUÇÃO

É comum ver a gramática normativa como eixo central das aulas de língua portuguesa na educação básica, ensinada separadamente de gêneros textuais, por meio de regras a serem seguidas e atividades para distinção de categorias e funções da língua e avaliação da gramaticalidade dos enunciados. Trabalhar dessa maneira é acreditar que "o que é textual não é gramatical e o que é gramatical não é textual" (Travaglia, 2003, p. 44). Diversos autores criticam essa forma dicotômica de ensinar a gramática desvinculada do ensino de vocabulário e de produção/compreensão textual e defendam que o ensino de língua não deve se limitar à repetição de regras gramaticais, mas se orientar pela reflexão sobre os usos da língua em diferentes contextos (BAGNO, 2015; Antunes, 2007, 2020; Travaglia, 2003).

O ensino de Língua Portuguesa precisa, portanto, superar as práticas tradicionais centradas em memorização de regras e

normas gramaticais descontextualizadas e priorizar o uso da língua em situações reais de comunicação, promovendo uma aprendizagem mais relevante para os estudantes. Dessa maneira, uma alternativa pedagógica com atuação focada em gramática contextualizada manifesta uma reflexão sobre o desenvolvimento das competências que irão qualificar as bases dos aprendizados.

Este estudo insere-se na área da Linguística Textual por meio de análise de aulas desenvolvidas no estágio supervisionado de Língua Portuguesa do curso de Licenciatura em Letras - Português, da Universidade La Salle (Canoas/RS), vinculado ao programa *Programa Institucional de Fomento e Indução da Inovação da Formação Inicial e Continuada de Professores* (PRILEI, 2022-2025), que tem como foco a reflexão e valorização da prática docente na e para a sala de aula.

Considerando a importância de se ensinar os usos da língua em diferentes funções comunicativas, por meio de gêneros textuais, este artigo parte deste problema de pesquisa: de que maneira as práticas contextualizadas do ensino da gramática e de léxico influenciam positivamente no processo de aprendizagem de alunos do Ensino Fundamental? O objetivo deste trabalho é apresentar, refletir e analisar as experiências vivenciadas durante o estágio supervisionado obrigatório no Ensino Fundamental (EF), com foco nas práticas de ensino de Língua Portuguesa pautadas na contextualização, por meio do uso de gêneros textuais, e seus impactos no processo de aprendizagem dos estudantes. Este artigo adota como metodologia o relato de experiência, baseado em referencial teórico sobre linguística textual, planos de aula e avaliação da prática do estágio.

O reconhecimento das funções do léxico e dos elementos gramaticais em diferentes gêneros textuais

Ao longo da formação acadêmica no curso de Licenciatura em Letras – Português, as discussões desenvolvidas nas disciplinas teóricas e metodológicas evidenciaram, de forma recorrente, a importância do ensino de Língua Portuguesa pautado na contextualização dos usos da linguagem, assim como defendido na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2008). Os docentes enfatizaram que o ensino da gramática desvinculado de práticas reais de leitura, escrita e interação, tende a reduzir-se à memorização de regras, comprometendo a construção de sentidos e a apropriação efetiva da língua pelos estudantes, como ainda pode ser visto em vestibulares e exames que privilegiam questões gramaticais com frases soltas e descontextualizadas (Leão, 2023).

Por outro lado, quando inserida em contextos significativos de uso, a gramática passa a ser compreendida como instrumento de reflexão sobre a língua em funcionamento, favorecendo aprendizagens mais consistentes e socialmente situadas.

Nesse sentido, trabalhar com a gramática vinculada a gêneros textuais faz o aluno compreender a função da gramática em uso, ao reconhecer diferentes intencionalidades, estruturas composicionais e recursos expressivos dos textos, que contribuem para uma compreensão mais ampla e funcional da língua em uso. Ao se constituírem como formas concretas de manifestação da linguagem nas práticas sociais, os gêneros textuais (cartas, poemas, tirinhas, notícias etc) assumem papel central no processo de ensino-aprendizagem e ampliam o repertório linguístico dos

estudantes, favorecendo o desenvolvimento de competências de leitura e escrita em contextos variados de comunicação.

Ao estudar aspectos gramaticais, os alunos entendem os recursos existentes na língua usados pelo falante ou escritor para construir seus textos e produzir efeitos de sentido que ele espera que o seu ouvinte ou leitor perceba (Travaglia, 2003). O léxico, por sua vez, é tão importante quanto os elementos gramaticais, pois "deve ser visto de forma contextualizada, dentro do texto, exercendo funções específicas para sua construção" (Souza e Machado, 2014, p. 43).

Essa abordagem dialoga, portanto, com uma concepção de ensino que compreende a língua como prática social, histórica e interativa, em que os conhecimentos gramaticais não se apresentam como fins em si mesmos, mas como instrumentos de produção de sentido. Além disso, nessa lógica, o estudante deixa de ocupar uma posição passiva diante do conteúdo e atua como sujeito do processo de aprendizagem, mobilizando seus conhecimentos prévios, experiências e realidade sociocultural na construção do conhecimento linguístico.

Assim, a construção de sentidos em um texto não depende apenas da intenção comunicativa do falante, mas também do domínio dos elementos linguísticos que estruturam a escrita e garantem sua coerência. Entre eles, destacam-se os componentes lexicais e gramaticais, cuja articulação é fundamental para a organização do pensamento e produção de sentidos no texto. Conforme aponta Antunes (2020), embora as críticas ao ensino tradicional da gramática sejam necessárias, isso não significa desconsiderar a relevância dos conhecimentos linguísticos na

construção textual. Ao contrário, a autora chama atenção para o equívoco de interpretar a valorização da comunicação como uma negação da necessidade de estudar gramática.

Compreender o funcionamento do léxico, das escolhas vocabulares e das estruturas gramaticais é parte essencial do desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, pois são componentes que sustentam a coesão, a coerência e a clareza textual. O ensino de Língua Portuguesa deve promover o uso comunicativo da língua e, também, a reflexão sobre seus mecanismos de organização, possibilitando ao estudante reconhecer como os elementos da escrita contribuem para a construção do sentido.

Juntamente com as práticas de leitura e análise textual, este projeto incorporou ferramentas digitais como recurso pedagógico complementar, para tornar as aulas mais dinâmicas e ampliar as possibilidades de engajamento discente. Isso porque "a novíssima geração, que hoje frequenta a escola, nasceu cercada pela tecnologia. Sendo assim, nada mais natural do que trazer a tecnologia para sala de aula, pois são inúmeras as possibilidades que proporcionam para auxiliar no processo didático". (Queiroz, 2018, p. 2).

O uso de recursos digitais no ensino de Língua Portuguesa tem se mostrado relevante por favorecer práticas mais interativas, multimodais e participativas, aproximando os conteúdos escolares das vivências contemporâneas dos estudantes. Ferramentas como plataformas de atividades interativas (*padlet*), jogos pedagógicos (*Word Wall*) e recursos visuais (vídeos) contribuíram neste projeto para diversificar as estratégias metodo-

lógicas empregadas em aula, favorecendo a participação ativa dos alunos do EF e tornando o processo de aprendizagem mais atrativo e significativo.

Considerando esses pontos, compreende-se que o ensino demanda práticas pedagógicas que articulem reflexão linguística, diversidade textual e recursos metodológicos capazes de aproximar o conteúdo da realidade discente. Nesse contexto, o uso de ferramentas digitais e de estratégias diversificadas não se apresenta apenas como recurso complementar, mas como possibilidade de tornar o aprendizado mais dinâmico, significativo e participativo. É nessa perspectiva que se inserem as atividades desenvolvidas durante o estágio supervisionado no EF, apresentadas a seguir, as quais buscaram materializar as bases teóricas discutidas ao longo da formação docente.

Atividades contextualizadas no ensino de Língua Portuguesa no EF

No contexto do estágio supervisionado, realizado em 2025 em turmas do 6º ano do EF, na Escola Estadual de Educação Fundamental Olegários Mariano, em Porto Alegre-RS, buscou-se aplicar, de maneira prática, os princípios teóricos discutidos ao longo da formação em licenciatura, especialmente no que se refere ao ensino contextualizado da Língua Portuguesa. As atividades desenvolvidas partiram da compreensão de que o ensino gramatical se torna mais significativo quando articulado a situações concretas de uso da língua, pois o estudante reconhece a funcionalidade dos conteúdos em contextos reais de leitura, escrita e interpretação. Nesse sentido, o período de estágio cons-

tituiu-se como espaço de experimentação pedagógica, quando foi possível mobilizar diferentes metodologias estudadas na graduação e observar, na prática, seus efeitos sobre o engajamento e a aprendizagem discente.

A recepção das propostas pelos estudantes não ocorreu de maneira homogênea. Algumas atividades despertaram maior interesse e participação; outras tiveram menor adesão das turmas, o que evidencia a complexidade do trabalho docente e a necessidade de constante adaptação metodológica.

Atividade com classes gramaticais em carta pessoal de apresentação

A primeira atividade aplicada teve como objetivos conhecer os alunos do 6 ano e introduzir o estudo da classe gramatical dos substantivos a partir de uma proposta contextualizada e centrada na experiência dos próprios estudantes, inspirada na atividade apresentada por Mesquita e Reinehr (2024). A proposta consistia no preenchimento de lacunas em uma carta de caráter pessoal, elaborada com informações relacionadas ao cotidiano dos alunos, como nome, nome da escola, profissão dos sonhos e filme preferido. Ainda que as respostas variassem de acordo com a individualidade de cada estudante, a estrutura do exercício foi pensada de modo que todas as lacunas pudessem ser preenchidas apenas por substantivos, próprios ou comuns.

Após a realização da atividade, foi promovido um momento de discussão coletiva, no qual os alunos foram incentivados a observar as palavras utilizadas e identificar a classe gramatical

a que pertenciam. A partir dessa mediação, os estudantes puderam reconhecer que, apesar das diferenças lexicais nas respostas, todas as palavras empregadas pertenciam à mesma classe gramatical, o que favoreceu uma aprendizagem mais concreta e reflexiva do conteúdo (Mesquita; Reinehr, 2024).

Atividades com classes gramaticais em tirinhas, poemas, fábulas e notícias

As atividades subsequentes ampliaram o trabalho com as classes gramaticais, especialmente substantivos e adjetivos, por meio da exploração de diferentes gêneros textuais e recursos didáticos.

Foram utilizadas tirinhas da Turma da Mônica, poemas como *O Menino Azul*, de Cecília Meireles, em atividades de identificação e classificação de substantivos comuns, próprios, simples e compostos, favorecendo o reconhecimento dessas categorias nesses gêneros. Também foram utilizados jogos digitais como recurso de fixação e sistematização, com a identificação e classificação de substantivos primitivos, derivados, concretos, abstratos e coletivos, ampliando as possibilidades de interação dos estudantes com os conteúdos gramaticais de forma dinâmica e participativa. O texto *Guarda-chuvas*, de Rosana Rios, foi explorado com atividades de leitura e análise linguística voltadas ao estudo dos adjetivos, com ênfase na sua identificação e na compreensão de seus efeitos de sentido na caracterização dos elementos do texto. Trechos de *O Pequeno Príncipe* foram utilizados em atividades de interpretação textual com foco na observação e

análise de substantivos e adjetivos, articulando leitura, compreensão e reflexão gramatical.

Após o trabalho intenso com substantivos e adjetivos, em diferentes gêneros textuais, a prática culminou com a leitura e interpretação de trechos de outras obras. O poema *A Porta*, de Vinicius de Moraes, foi trabalhado com atividades de interpretação textual, realizadas após a consolidação do estudo das classes gramaticais, para retomar e aplicar os conhecimentos construídos em uma prática de leitura mais autônoma e reflexiva. Já as fábulas foram utilizadas como instrumento de leitura e debate, promovendo discussões sobre os efeitos de sentido produzidos pelas escolhas lexicais e pelas funções dos elementos linguísticos no texto.

A seleção desses gêneros diversificou o contato com a língua, ampliou o repertório linguístico dos estudantes e favoreceu a identificação de classes gramaticais em diferentes contextos. Com as atividades, os alunos observaram o funcionamento da língua em textos com diferentes estruturas, intencionalidades e efeitos de sentido, reforçando a relação entre análise linguística, leitura e construção de significado.

Antunes (2020, p. 149) critica o ensino de léxico desvinculado dos gêneros textuais ao afirmar que “as atividades com o léxico têm se limitado (com poucas exceções) à apresentação de glossários, a exercícios simplistas de substituição de palavras por sinônimos, quase sempre em pares de frases ou numa perspectiva descontextualizada”.

Por isso, a escolha metodológica das atividades anteriormente descritas procurou afastar-se de práticas reducionistas e

aproximar-se de uma perspectiva mais significativa de ensino da língua. Nesse sentido, o trabalho com gêneros textuais diversos buscou justamente romper com esse modelo restrito, propondo práticas em que o léxico fosse compreendido em funcionamento, vinculado ao contexto e à construção de sentidos.

Essa variedade de propostas permitiu trabalhar com conteúdos gramaticais e desenvolver habilidades interpretativas e reflexivas, pois os estudantes foram levados a compreender que elementos linguísticos assumem funções distintas conforme o contexto de uso. As práticas desenvolvidas no estágio reafirmaram a importância de um ensino de LP que articule análise gramatical, leitura e uso social da linguagem, promovendo aprendizagens significativas e coerentes com a realidade dos discentes.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

As práticas desenvolvidas no estágio evidenciaram resultados significativos no que se refere ao engajamento discente e à apropriação dos conteúdos trabalhados. Na atividade inicial, voltada ao reconhecimento dos substantivos em uma carta de caráter pessoal, os estudantes participaram com entusiasmo e se envolveram ativamente com a proposta ao sugerirem uma nova dinâmica baseada na mesma estrutura do exercício. A atividade consistiu na leitura aleatória das cartas pela professora para que, com base nas informações do texto e no conhecimento prévio sobre os colegas, a turma identificasse seus autores. A dinâmica gerou grande envolvimento, participação espontânea, brincadei-

ras e risadas, tornando o momento significativo para a interação em sala e para a consolidação do conteúdo.

Nas produções escritas desenvolvidas após as práticas, observou-se uso mais consciente dos elementos linguísticos trabalhados, especialmente no que se refere à identificação e ao emprego de substantivos e adjetivos em contextos de produção textual. Esse movimento sugere que a aprendizagem não se restringiu ao reconhecimento mecânico das classes gramaticais, mas avançou para uma compreensão mais funcional de seus usos na construção de sentidos. Os resultados observados corroboram a perspectiva de Antunes (2020), para quem o texto deve ser compreendido como uma estrutura integrada, constituída pela articulação entre elementos lexicais e gramaticais, organizados de forma interdependente para produzir sentido. Léxico e gramática não operam de maneira isolada, mas se articulam em uma rede de relações sintáticas e semânticas que sustentam a funcionalidade comunicativa do texto. Afinal, "ninguém fala, ouve, lê ou escreve sem gramática, é claro; mas *a gramática sozinha é absolutamente insuficiente"* (Antunes, 2007, p. 55, grifo da autora).

A análise das atividades mostrou que ao trabalhar conteúdos gramaticais em articulação com práticas reais de leitura e escrita, os estudantes compreendem com mais clareza a função dos elementos linguísticos na organização textual. Mais do que identificar classes de palavras, eles reconheceram o quanto essas escolhas contribuem para a construção do sentido, coesão textual e expressividade dos enunciados, o que reforça a importância de práticas pedagógicas que integrem análise linguística e

produção de sentidos, superando abordagens fragmentadas do ensino da língua.

Essa reflexão articula-se à metáfora de Bagno (2007), ao comparar a língua viva a um rio em constante movimento, enquanto a gramática normativa corresponderia a um espaço estático e limitado às suas margens. A experiência no estágio supervisionado reafirmou a necessidade de compreender a língua como prática viva, dinâmica, socialmente situada, em constante transformação, e não como um sistema fixo e imutável de regras. Tal compreensão desloca o ensino de LP de uma perspectiva exclusivamente normativa para uma abordagem sensível à diversidade linguística e às formas reais de uso da linguagem.

A vivência em sala de aula também contribuiu para que eu refletisse de maneira mais ampla sobre a prática docente e o papel do professor de LP. A experiência no estágio me fez ratificar que o ensino não pode estar restrito à reprodução rígida de normas e classificações, mas deve abrir espaço para a escuta, para a mediação e para o reconhecimento das variedades linguísticas trazidas pelos estudantes. Minha prática pedagógica reafirmou a necessidade de uma postura docente mais flexível, crítica e responsiva, capaz de reconhecer a variedade linguística dos alunos não como desvio, mas como ponto de partida para a construção do conhecimento linguístico.

Essa perspectiva também dialoga com a crítica de Rubem Alves (2000) às práticas pedagógicas centradas apenas na repetição e na reprodução de modelos prontos. Para o autor, o ensino que se limita à transmissão de respostas previamente estabelecidas compromete a autonomia intelectual do estudante e

enfraquece sua capacidade de pensar criticamente. À luz dessa reflexão, os resultados observados reforçam a importância de práticas que incentivem participação ativa, experimentação e construção do conhecimento, permitindo que o estudante não apenas reproduza conteúdos, mas compreenda, questione e atribua sentido ao que aprende.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo apresentar, refletir e analisar as experiências vivenciadas durante o estágio supervisionado obrigatório no Ensino Fundamental II, com foco em práticas contextualizadas no ensino de LP. A partir das atividades desenvolvidas, foi possível observar que o trabalho com a gramática articulado a diferentes gêneros textuais trouxe mais engajamento discente, participação ativa e compreensão significativa dos conteúdos linguísticos. Ao mobilizar textos diversos, como poemas, tirinhas, fábulas, notícias e narrativas, os estudantes reconheceram a língua em funcionamento, percebendo que os elementos gramaticais e lexicais não atuam isoladamente, mas em estreita relação com a construção de sentidos nos textos.

O trabalho com gêneros textuais mostrou-se relevante por ampliar o repertório linguístico dos estudantes e possibilitar o reconhecimento de diferentes formas de organização da linguagem. Conforme Koch e Elias (2025), a familiarização com gêneros diversos permite ao aluno identificar regularidades entre diferentes sequências textuais — narrativas, descritivas, expositivas etc —, reconhecendo aspectos recorrentes de sua composição, como escolhas lexicais, tempos verbais, advérbios e outros

elementos linguísticos que contribuem para sua organização e inteligibilidade. Tal percepção faz o aluno desenvolver habilidades de identificação gramatical, assim como maior consciência sobre o funcionamento da língua em contextos reais de uso, ampliando sua competência de leitura e produção de sentidos.

Embora os resultados observados tenham sido significativos, a experiência também evidenciou limites e possibilidades de ampliação. Entre os aspectos que poderiam ter sido mais explorados, destacam-se a ampliação do trabalho com outras classes gramaticais, como verbos e pronomes, o investimento em propostas mais sistemáticas de produção textual e momentos de revisão e reescrita que permitissem aos estudantes refletir sobre os efeitos de suas escolhas linguísticas. Além disso, práticas voltadas à oralidade poderiam contribuir para uma abordagem mais ampla da língua em uso, articulando fala, escuta e reflexão linguística. Espera-se que este estudo contribua para reforçar a importância de práticas pedagógicas que integrem gramática, texto e contexto, incentivando abordagens mais significativas no ensino de LP e provocando reflexões sobre o lugar da gramática contextualizada na formação escolar.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **Alegria de ensinar**. Campinas, SP: Papirus; Rubem Alves M.E., 2000

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino:** outra escola possível. 1. ed. - São Paulo: Parábola, 2020.

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática:** por um ensino de línguas sem pedras no caminho. 3. ed. - São Paulo: Parábola, 2007.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**. 56 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC). Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: https://basenacional-comum.mec.gov.br/. Acesso em: 25 abr. 2026.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. 2a. ed. São Paulo: Contexto, 2025.

LEÃO, Jéssica Cecília Rodrigues. **O problema do ensino de gramática descontextualizada nas aulas de língua portuguesa.** V Congresso de Educação do CPAN. IV Semana Integrada de graduação e pós-graduação do CPAN. Corumbá/MS, 29 maio a 01 de junho de 2023.

MESQUITA, Caroline Blank; REINEHR, Nathalia Vitória. O trabalho com gramática contextualizada no Ensino de Língua Portuguesa: reflexões e práticas. **Revista Letrar,** ano 3, n. 5, 2024.

QUEIROZ, J.P.S. (2018). A importância do uso da tecnologia como ferramenta pedagógica na sala de aula. **Anais CIET:** EnPED, p. 1-13. Disponível em: <https://ciet.ufscar.br/submissao/index.php/ciet/article/view/1107/1109>. Acesso em: 26 abr. 2026.

SOUZA, Rosineide Magalhães de; MACHADO, Veruska Ribeiro. Coesão Referencial: aspectos morfossintáticos e semânticos. *In:* BORTONI-RICARDO *et al.* (Orgs.) **Por que a escola não ensina gramática assim?** São Paulo: Parábola, 2014**,** pp.19-44.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática**: ensino plural. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

21 LITERATURA EM TEMPOS DE TELA: O TRABALHO COM FANTOCHES DA PRIMAVERA I E A ESCRITA CRIATIVA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Agata Conceição Azambuja
Maria Alejandra Saraiva Pasca

INTRODUÇÃO

Vivemos em um tempo em que a atenção dos adolescentes é disputada, segundo a segundo, por notificações, vídeos curtos e estímulos digitais de toda ordem. Nesse contexto, propor a leitura de um livro completo em sala de aula pode parecer, à primeira vista, uma tarefa inalcançável. No entanto, é exatamente sobre esse desafio que este artigo busca refletir: a proposta de leitura integral de *Fantoches da Primavera I*, obra da escritora gaúcha Cristiane Luz, com turmas do 8º e do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública, transformando esse processo em um aprendizado significativo sobre tipologia textual narrativa e culminando na produção criativa pelos próprios alunos do gênero textual conto.

Este estudo insere-se na área da Linguística Textual, com foco em Literatura, tipologia narrativa, gênero textual e escrita criativa, por meio da análise de aulas desenvolvidas no estágio supervisionado de Língua Portuguesa do curso de Licenciatura em Letras Português da Universidade La Salle (Canoas/RS), vinculado ao Programa Institucional de Fomento Inicial e Continuada de Professores (PRILEI, 2022-2025), que tem como foco a reflexão e a valorização da prática docente na e para a sala de aula.

Este relato é resultado da prática do estágio supervisionado de Ensino Fundamental (EF), realizado na Escola Estadual de Ensino Médio Affonso Charlier, em Canoas-RS, em 2025. A prática literária foi desenvolvida com turmas de 8º e 9º anos. Cada turma trouxe perspectivas distintas para a leitura da obra, diferenças que se mostraram pedagogicamente ricas e são aqui discutidas.

A obra escolhida, *Fantoches da Primavera I*, narra a aventura da adolescência em seus acertos e erros, abordando temas como amadurecimento, reinvenção, gravidez na adolescência, uso de drogas e desigualdade social. Esses temas, longe de serem obstáculos para a leitura, revelaram-se fontes poderosas de identificação e reflexão para os jovens leitores e impuseram o desafio de mediar conversas complexas com sensibilidade e responsabilidade pedagógica.

O problema da pesquisa é o seguinte: como a literatura pode ser trabalhada em sala de aula em um contexto marcado pelo imediatismo digital? O objetivo é refletir sobre as estratégias adotadas na experiência de leitura guiada, com debates

em sala, café literário com a autora e produção de contos com finais alternativos, analisando possibilidades e desafios do trabalho com a literatura juvenil contemporânea em um contexto marcado pelo imediatismo digital. A metodologia é o relato de experiência, sustentado nos registros das práticas, planos de aula e reflexão crítica da estagiária em diálogo com o referencial teórico da área.

O lugar da literatura juvenil na escola contemporânea

A literatura ocupa, historicamente, um lugar ambíguo no currículo escolar: reconhecida como essencial para a formação humana, muitas vezes é reduzida a exercícios de identificação de características de movimentos literários ou à leitura fragmentada de textos descontextualizados. Candido (1995) argumenta que a literatura é uma necessidade universal, pois humaniza ao desenvolver sensibilidade, empatia e capacidade de compreender o outro. Privar o ser humano da literatura equivale, para o autor, a mutilá-lo em sua formação.

No contexto dos anos finais do EF, quando os estudantes atravessam a adolescência, a escolha de obras que dialoguem com o universo desses jovens é decisiva para o engajamento com a leitura. Obras que abordam temas como amizade, amor, conflitos de classe, sexualidade e drogas a partir de uma perspectiva literária permitem ao jovem leitor elaborar simbolicamente experiências complexas. Antunes (2003) reforça que o ensino de língua só faz sentido quando está ancorado em práticas reais de uso da linguagem, e que a leitura literária cumpre um papel

insubstituível: o de formar sujeitos capazes de interagir com o mundo por meio do texto de forma crítica e sensível.

Cosson (2016) propõe o conceito de letramento literário como um processo ativo de apropriação da literatura enquanto prática social, que vai muito além da decodificação do texto. Num momento em que a tecnologia desafia o trabalho com letramento, isso implica práticas pedagógicas que coloquem os alunos em contato efetivo com as obras, promovendo a leitura integral, a interpretação crítica e a produção a partir do lido, percurso que orientou toda a sequência didática durante o estágio.

Temas sensíveis na literatura e o papel mediador do professor

Obras de literatura juvenil contemporânea frequentemente abordam temas considerados sensíveis: violência, sexualidade, drogas, desigualdade social, morte. Esses temas não são acidentes ou provocações, são reflexos da realidade vivida pelos jovens leitores, e sua presença na ficção cria um espaço seguro para a elaboração simbólica de experiências que, na vida real, muitas vezes não encontram espaço de discussão.

Petit (2009) observa que a leitura literária pode funcionar como um espaço de resistência e de elaboração do vivido, especialmente para jovens que enfrentam situações de vulnerabilidade social. Ao encontrar na ficção personagens que vivem dilemas semelhantes aos seus, como na obra *Fantoches da Primavera I,* em que a personagem Danielle, de classe média, se envolve com Milton, um jovem marcado pela exclusão social,

o leitor adolescente pode tanto se reconhecer quanto ampliar sua capacidade de empatia.

Cabe ao professor o papel de mediador qualificado, que não censura os temas difíceis, mas os acolhe e os problematiza com responsabilidade. Colomer (2007) afirma que a mediação do adulto é fundamental para que a leitura literária se converta em experiência formativa, e não apenas em consumo, criando condições para que os alunos expressem suas reações, dúvidas e interpretações, transformando os temas da ficção em objetos de reflexão coletiva.

Gêneros textuais, tipologia narrativa e produção escrita

O trabalho com gêneros textuais no ensino de Língua Portuguesa tem sido amplamente defendido como uma abordagem que aproxima o aprendizado das práticas reais de uso da linguagem. Marcuschi (2008) compreende os gêneros textuais como formas relativamente estáveis de enunciado, vinculadas a situações comunicativas específicas. Para o autor, ensinar a partir dos gêneros significa oferecer ao aluno ferramentas concretas para agir no mundo por meio da língua.

Köche e Marinello (2012) propõem um ensino de língua que articule, de forma integrada, as práticas de ler, escrever e analisar a partir dos gêneros textuais. Para as autoras, essas operações são indissociáveis: a leitura informada sobre as características de um gênero potencializa a produção escrita nesse gênero, e a análise linguística dá suporte à compreensão e à autoria. Esse princípio orientou a sequência didática do estágio:

primeiro, os alunos leram/interpretaram uma obra narrativa; depois, analisaram seus elementos constitutivos; por fim, produziram os próprios textos no gênero conto.

O conto é especialmente adequado para o trabalho com adolescentes do EF, por sua extensão reduzida e pela densidade com que condensa os elementos narrativos. A produção textual na escola precisa ser tratada como uma atividade com propósito comunicativo real, e não como simples exercício de verificação de conteúdo (Antunes, 2003). Marcuschi (2008) ressalta ainda que a competência textual dos estudantes se desenvolve na interface entre leitura e escrita, mediada pela reflexão sobre as características dos gêneros o que orientou o estudo dos elementos da narrativa (enredo, personagens, tempo, espaço e narrador) como conhecimento funcional a serviço da leitura e da produção, conforme preconiza também a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018).

Literatura, tecnologia e os desafios do letramento no século XXI

A geração que hoje ocupa as salas de aula do Ensino Fundamental cresceu em um ambiente radicalmente diferente daquele vivido por gerações anteriores. Prensky (2001) cunhou a expressão nativos digitais para descrever os jovens que nasceram já imersos nas tecnologias digitais, desenvolvendo formas de processar informações marcadas pela velocidade, multiplicidade de estímulos e imediaticidade, uma relação com o tempo diferente daquela propiciada pelo consumo digital acelerado. No entanto, seria equivocado opor tecnologia e literatura como forças contrárias. Rojo e Moura (2012) defendem o conceito de

multiletramentos, que reconhece a multiplicidade de linguagens e suportes por meio dos quais os textos circulam na contemporaneidade. Nessa perspectiva, o uso dos Chromebooks para a produção dos contos integra a tecnologia como ferramenta de criação, com intencionalidade pedagógica clara.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Fantoches da Primavera I narra a história de Danielle, adolescente de classe média que se envolve com Milton, rapaz que conhece bem a exclusão social. Em torno desse casal, Melissa faz de tudo para mantê-los unidos, e as aventuras da Rua Primavera revelam os acertos e erros da adolescência. A obra toca em temas como gravidez na adolescência, uso de drogas e desigualdade social, que a tornam tão potente como objeto de leitura para jovens entre 13 e 16 anos.

A escolha de uma autora gaúcha, viva e próxima geograficamente da realidade dos alunos, foi intencional: quebrar a percepção de que a literatura é um universo distante, reservado a autores canônicos. Antunes (2003) lembra que os textos existem para circular, para ser lidos, para produzir efeitos sobre leitores reais e a presença de uma autora contemporânea tornava esse princípio concreto e visível.

Perspectivas distintas: o 8º e o 9º ano diante da mesma obra

Uma das descobertas mais significativas dessa experiência foi a diferença de recepção da obra entre as turmas de 8º e 9º anos. Embora todos os alunos estivessem na faixa da

adolescência, o ano a mais de vivência escolar e de maturidade emocional produziu leituras consideravelmente diferentes, o que reforça a importância de calibrar a mediação leitora de acordo com o repertório e o nível de desenvolvimento de cada grupo (Colomer, 2007).

Os alunos do 8º ano relacionaram-se com a obra de forma mais imediata e emocional: identificavam-se com os personagens, reagiam de forma visceral às situações do enredo e centravam as discussões nas ações dos personagens em termos de certo/errado, justo/injusto. Os temas de gravidez na adolescência e uso de drogas geraram reações intensas, algumas de surpresa, outras de reconhecimento, exigindo uma mediação atenta para acolhê-las e transformá-las em reflexão crítica.

Já as turmas do 9º ano demonstraram capacidade maior de distanciamento analítico: questionavam as motivações dos personagens com mais nuance, percebiam as implicações do contexto social na trajetória de Milton e Danielle e faziam conexões entre a ficção e situações do mundo real com mais autonomia. A questão da desigualdade de classe social, por exemplo, foi problematizada com profundidade, identificando como o texto literário constrói esse contraste por meio de escolhas narrativas. Köche e Marinello (2012) destacam que a leitura é uma prática que se aprofunda com o tempo e com a experiência acumulada e a comparação entre as turmas ilustrou esse princípio de forma concreta.

A leitura guiada: capítulo a capítulo, a narrativa se constrói em sala

A leitura da obra foi conduzida de forma guiada, capítulo a capítulo, nas aulas do estágio, pois deixar a leitura integralmente para casa, sem mediação, possivelmente aumentaria as chances de abandono em um contexto em que os adolescentes são bombardeados por conteúdos digitais de consumo rápido.

A cada aula, um ou mais capítulos eram lidos coletivamente, em voz alta ou em leitura silenciosa seguida de roda de conversa. Após a leitura, os alunos eram convidados a discutir: quais eram as motivações dos personagens? Que escolhas fariam no lugar deles? O que o capítulo revelava sobre os temas centrais da obra? Essas perguntas funcionavam como convites à interpretação. Não havia uma resposta correta a ser alcançada, mas um horizonte de sentidos a ser explorado coletivamente.

Paralelamente às discussões interpretativas, cada capítulo servia de ponto de partida para o estudo dos elementos da narrativa. Ao longo das aulas, foram abordados: o enredo e sua estrutura (situação inicial, conflito, desenvolvimento, clímax e desfecho); os personagens e suas características físicas e psicológicas; o espaço e o tempo da narrativa; e os diferentes tipos de narrador. Os conceitos emergiram da própria leitura, ancorados em passagens concretas do texto, o que tornava o aprendizado mais significativo e menos abstrato. Esse movimento, a partir do texto real para compreender como a língua funciona, caracteriza um ensino de língua verdadeiramente orientado para a competência textual dos alunos (Marcuschi, 2008).

Aos poucos, os alunos antecipavam o que viria no capítulo seguinte, faziam apostas sobre o destino dos personagens e expressavam empatia ou contrariedade diante das escolhas da narrativa. Os temas sensíveis da obra tornaram-se motores de engajamento, gerando debates que tocavam em experiências reais dos jovens leitores. Nesses momentos, precisei exercer exatamente o papel que Colomer (2007) atribui ao mediador qualificado: criar condições para que a ficção se tornasse objeto de reflexão, sem reduzi-la a um manual de comportamento ou a um julgamento moral.

O café literário: quando a autora entra em sala

O ponto de maior impacto emocional e intelectual foi o café literário com a autora Cristiane Luz. O evento foi organizado para celebrar a leitura realizada: o espaço foi preparado com cuidado para receber a escritora, criando uma atmosfera diferente, que sinalizava que aquele era um momento especial.

A chegada de Cristiane Luz transformou a relação dos alunos com o livro. Ver a autora, uma mulher gaúcha, real, diante deles, humanizou o processo de criação literária de uma forma que nenhuma aula teórica seria capaz de fazer. O livro deixou de ser um objeto dado e passou a ser entendido como o resultado de escolhas, vivências, e decisões tomadas por alguém com uma história próxima à deles. A língua é, antes de tudo, interação: e o café literário materializou essa premissa concretamente, colocando leitores e a autora em diálogo real (Antunes, 2003).

Os alunos, tiveram a oportunidade de colocá-las diretamente à autora as dúvidas e impressões acumuladas ao longo

da leitura. As perguntas foram reveladoras: questionaram as motivações dos personagens, interrogaram sobre as escolhas narrativas da autora, compartilharam suas interpretações e surpreenderam a escritora com a profundidade de suas leituras. A diferença de maturidade entre as turmas ficou evidente: os alunos mais novos perguntavam sobre o destino dos personagens, e os mais velhos sobre as intenções por trás das escolhas temáticas da autora. O que gerou grande entusiasmo foi a revelação de que *Fantoches da Primavera I* é o primeiro volume de uma série. A notícia de que haveria continuação despertou uma curiosidade genuína: os alunos queriam saber o que aconteceria com os personagens. Essa expectativa mostra que o aluno que termina a experiência querendo continuar lendo é o aluno que se tornou, de fato, leitor.

Produção dos contos nos Chromebooks: tecnologia a serviço da criação

Após a leitura da obra, os debates em sala e o café literário, os alunos produziram contos com finais alternativos, digitados nos Chromebooks da sala de recursos. Cada aluno escolhia um personagem da obra e imaginava um desfecho diferente do que Cristiane Luz havia escrito, mas coerente com as características do personagem e com o universo da narrativa.

Essa proposta de escrita respondia ao que Köche e Marinello (2012) defendem como um ensino que integra leitura, análise e produção: para reescrever o final, os alunos precisavam compreender a estrutura do gênero conto, conhecer os personagens e mobilizar sua capacidade criativa. Não foi um exercício

mecânico, mas uma produção textual com propósito, destinatário e material de partida: uma prática de escrita significativa (Antunes, 2003).

A escolha do personagem foi o primeiro momento de agência criativa: cada aluno justificava sua escolha, por identificação, empatia, contrariedade ou curiosidade sobre caminhos não explorados pelo texto original, o que revelou relações que os estudantes haviam construído com os personagens durante a leitura. Personagens secundários, que poderiam parecer menos relevantes, foram escolhidos por alunos que perceberam neles camadas de sentido que a leitura guiada havia ajudado a revelar.

Para a produção dos contos, os Chromebooks foram fundamentais. Mais do que suporte, permitiram que os alunos elaborassem textos fluidos, realizando revisões, reorganizando parágrafos, retornando à obra para consultar detalhes. A sala de recursos criou uma atmosfera diferente da sala de aula convencional, favorecendo a concentração individual e a troca entre colegas.

Durante a escrita, foi possível observar os alunos mobilizando os conhecimentos sobre os elementos da narrativa trabalhados nas aulas: preocupavam-se em construir a progressão do enredo, manter a coerência com o espaço e o tempo da obra original, caracterizar seus personagens de forma consistente e escolher o ponto de vista narrativo. A competência textual estava sendo exercida concretamente, ancorada na leitura e na análise textual (Marcuschi, 2008).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este relato reflete sobre uma experiência de ensino de literatura que apostou na leitura integral, na mediação pedagógica sistemática e no encontro com a autora para promover o letramento literário em adolescentes do EF. O trabalho com *Fantoches da Primavera I*, de Cristiane Luz, demonstrou que é possível oferecer aos alunos experiências literárias densas, mesmo em um contexto cultural marcado pela velocidade e pelo consumo digital.

A leitura guiada, articulada ao estudo da tipologia e do gênero narrativo, criou condições para que os alunos desenvolvessem uma relação ativa e crítica com o texto literário. A diferença de perspectivas entre o 8º e os 9º anos revelou como a maturidade emocional e o repertório do leitor interferem na profundidade da leitura, dado rico sobre os processos de formação leitora (Köche e Martinello, 2012).

O café literário com a autora foi o ponto culminante da experiência, revelando o potencial transformador do encontro entre leitores jovens e autores reais. Ver os alunos de frente com a escritora foi um momento marcante no estágio: a escola cumpriu um papel que vai além da transmissão de conteúdo. O encerramento do café literário foi celebrado com o sorteio de um exemplar da obra para cada turma. A curiosidade despertada pelo próximo volume da série mostra o indicador mais honesto de que o letramento literário aconteceu: o aluno que sai de uma experiência assim querendo continuar lendo se tornou, de fato, leitor. A produção dos contos com finais alternativos demonstrou que tecnologia e literatura não são forças opostas: quando

articuladas com intencionalidade pedagógica, a tecnologia potencializa a criação literária, transformando o consumo digital em produção criativa.

Entre as limitações da experiência, destacam-se o tempo reduzido do estágio, que não permitiu acompanhar o desfecho das produções, e a dificuldade de atender às necessidades de cada aluno. Como desdobramento futuro, seria relevante investigar efeitos da sequência didática sobre a competência leitora e escrita dos alunos, por meio da análise sistemática dos contos produzidos. Por fim, concluo que a literatura tem lugar insubstituível na formação dos jovens, não apesar dos desafios do mundo digital, mas em diálogo com eles. Como afirma Petit (2009, p. 19), ler é uma forma de resistência: à fragmentação, à superficialidade, ao empobrecimento do imaginário. Ensinar a ler é um ato pedagógico, político e humano e, talvez, um dos mais urgentes do nosso tempo.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino:** outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

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

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In:* CANDIDO, Antonio. **Vários escritos.** 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 169-191.

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

COSSON, Rildo. **Letramento literário:** teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

KÖCHE, Vanilda Salton; MARINELLO, Adiane Fogali. **Ler, escrever e analisar a língua a partir de gêneros textuais.** Petrópolis: Vozes, 2012.

LUZ, Cristiane. **Fantoches da Primavera.** [edunisc.], 2024.

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

PETIT, Michèle. **A arte de ler, ou como resistir à adversidade.** São Paulo: Editora 34, 2009.

PRENSKY, Marc. Digital natives, digital immigrants. **On the Horizon,** Bradford, v. 9, n. 5, p. 1-6, out. 2001.

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

Agnaldo José dos Santos

Graduado em Física Bacharelado pela Universidade Federal de Alagoas - Ufal (2003). Cursou mestrado (2005) e doutorado (05/2010) no Programa de Pós-Graduação em Física da Matéria Condensada na Ufal. É professor efetivo da Ufal e leciona disciplinas de Física e Matemática nos cursos de Engenharia Civil e de Engenharia de Produção do Campus do Sertão. Tem experiência em ensino de curso superior. Fez estágio de doutorado no Laboratório de Nanotecnologia e Energia Solar da UNICAMP. A tese de doutorado em Física pela Ufal/UNICAMP envolve as seguintes áreas: Simulação computacional com programação em linguagem C++ de dinâmicas de difusão eletrônica em células solares, pesquisa e desenvolvimento de células solares de TiO_2 com ênfase na dinâmica de recombinação cinética, comportamento não linear da resistência interna e energia solar. Atualmente é Coordenador de Relações Interinstitucional do Campus do Sertão/Ufal, é Coordenador Institucional Programa Institucional de Fomento e Indução da Inovação da Formação Inicial Continuada de Professores com ênfase em Educação Integral - PRILEI/Ufal/Campus do Sertão. Como pesquisador tem autoria artigos, livros

e capítulos de livros. É líder e fundador do Grupo de Pesquisa e Desenvolvimento Tecnológico em Energia e Recursos Naturais - GPDTERN, é Coordenador Laboratório de Energia Solar e liderou a fundação do Programa Permanente de Pesquisa, Ensino, Extensão e Inovação em Desenvolvimento de Sistemas Sustentáveis e Autossustentáveis/P3E2IDS2A no Campus do Sertão, sendo o Coordenador do Programa. Atua também com pesquisador no Núcleo de Produção de Energia do Semiárido Alagoano/NUPRES-AL. Tem atuado como Orientador de projetos de Pesquisa PIBIC, PIBITI, de Extensão e de Trabalhos de Conclusão de Curso.

Albanilson Leite Lopes

Graduado em Psicologia e Licenciatura em Psicologia pela FAFIRE (PE) em 1993, fundamentando sua visão empática e pedagógica no estudo do comportamento humano. Aprofundando sua capacitação na UFPE (PE), concluiu a pós-graduação em Administração Escolar e Planejamento Educacional e a especialização em Intervenção Psicossocial à Família UFPE (PE). Graduado em Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa pelo programa PRILEI / Ufal (Campus do Sertão) em 2025. Professor efetivo da Secretaria de Estado da Educação de Alagoas (SEDUC AL).

Aluísio Norberto dos Santos

Mestre em Administração Pública em Rede Nacional - PROFIAP. Possui bacharelado em Direito pela Universidade do Estado da Bahia (2015), também possui Licenciatura Plena em Pedagogia /Habilitação em Administração e coordenação de projetos pedagógicos pela Universidade do Estado da Bahia (2004). Es-

pecialização em Gestão de Projetos Pedagógicos. É Técnico em Assuntos Educacionais (TAE) da Universidade Federal de Alagoas Ufal- Campus do Sertão desde 2010 até a presente data.

Ana Paula Solino

Possui graduação em Pedagogia pela UESC/BA, mestrado em Educação em Ciências e Matemática pela UESB/BA, doutorado em Educação pela USP e pós-doutorado em Ensino de Ciências pelo Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências da UESC/BA. É professora adjunto da Ufal, campus do Sertão. Atua no Programa de Pós-Graduação em Ensino e Formação de Professores (PPGEFOP/Ufal) e no Programa de Doutorado em Ensino (Renoen/Ufal). É coordenadora do Grupo de Estudos/Pesquisa sobre Abordagem Freireana em Ambientes Escolares (GEAFAE/Ufal) e faz parte da Rede Nordeste de Pesquisa sobre a Abordagem Temática Freireana no Ensino de Ciências em Alagoas e Bahia - REALBA, que integra as universidades UESC/Ilhéus-BA; Ufal/Sertão-AL e UFRB/Amargosa-BA. Coordenadora de Estágio e professora do PRILEI/Ufal-Sertão.

Amauri da Silva Barros

Doutor em Matemática pela Unicamp. Gerente de Ensino e Pesquisa do HUPAA/Ufal. Coordenador de Articulação da Rede Nordeste-Sul do Prilei. Docente do Instituto de Matemática da Ufal e do PPG em Ensino de Ciências e Matemática, do Centro de Educação da Ufal.

Arlene Gonçalves Tenório

Pedagoga, egressa do Curso de Pedagogia-PRILEI da Universidade Federal de Alagoas- Campus do Sertão.

Carla Juliana Silva Soares

Doutoranda em Ensino pela Rede Nordeste de Ensino (RENOEN) da Universidade Federal de Alagoas (Ufal).

Débora Massmann

Doutora em Letras pela Universidade de São Paulo. Docente da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas.

Eliane Barbosa da Silva

Doutora em Linguística pela Ufal. Pró-reitora de Graduação/Ufal. Docente da Faculdade de Letras da Ufal.

Érica Kamila Oliveira da Silva

É professora da Rede Municipal de Ensino de São José da Tapera–AL, com experiência nas áreas de Alfabetização e Letramento. É graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Alagoas (2013) e em Letras – Língua Portuguesa (PRILEI) pela Universidade Federal de Alagoas, Campus do Sertão (2026).

Erika Paula da Silva

Formada em Ciências, egressa do Curso de Pedagogia-PRILEI da Universidade Federal de Alagoas- Campus do Sertão.

Fábia Pereira da Silva (Fábia Fulni-ô)

Doutora em Linguística e docente no curso de Letras da Universidade Federal de Alagoas (Ufal, Campus do Sertão). Pertencente à etnia Fulni-ô. Suas pesquisas e atuação acadêmica concentram-se na descrição, preservação e documentação de línguas indígenas — com ênfase na língua Yaathe, além de contribuições voltadas ao ensino de língua e estudos linguísticos no Nordeste. No âmbito do **PRILEI** (*Programa Institucional de Fomento e Indução da Inovação da Formação Inicial e Continuada de Professores com ênfase na Educação Integral*), iniciativa vinculada ao Ministério da Educação (MEC/SEB), atua no Campus do Sertão como coordenadora do Curso de Letras. As publicações e produções acadêmicas são predominantemente voltadas para a Linguística Indígena, com foco central na língua Yaathe (a única língua indígena ainda viva no Nordeste brasileiro), além da formação de professores e projetos de ensino.

Gabriela Jeronimo Silva Nascimento

Formada em Ciências, egressa do Curso de Pedagogia-PRILEI da Universidade Federal de Alagoas- Campus do Sertão.

Jérsica Florindo de Araújo Barros

Mestre em Administração pela Universidade Federal de Sergipe--UFS, Especialista em Gestão Pública pela Universidade Federal do Vale do São Francisco, Especialista em Língua Portuguesa e Literatura pela Faculdade São Luís de França e Graduada em Letras com Habilitação em Português e Inglês pela Faculdade Sete

de Setembro. Secretária Executiva na Universidade Federal de Alagoas (Ufal), lotada no Campus do Sertão (Delmiro Gouveia).

Josealdo Tonholo

Doutor em Físico-Química pelo IQ-USP de São Carlos. Reitor da Universidade Federal de Alagoas (Ufal) desde janeiro de 2020. Docente da graduação de Química e dos PPGs em Química e Biotecnologia do IQB/Ufal, da Rede PROFNIT (Pró-Reitor) e da Rede Renorbio. Membro titular do Conselho Nacional de Ciência e Tecnologia.

Marcelo Felisberto

Com formação integral pela Universidade Federal de Alagoas (Ufal), é graduado em Física (2004), com mestrado em Física da Matéria Condensada (2007) e doutorado na mesma área concluído em 2011. Atualmente, atua como Professor Associado na Ufal, lotado no Campus do Sertão. No campo da pesquisa, dedica-se ao estudo das propriedades de Scaling em modelos de caminhadas aleatórias Markovianas e não-Markovianas (tipos Lévy e Alzheimer). Possui também atuação interdisciplinar em Ciência da Computação, com experiência prática em hardware e administração de redes em sistemas Debian Linux, utilizando protocolos de rede NIS e NFS. Além de suas atividades de ensino e pesquisa, possui experiência em gestão acadêmica e institucional. Foi Coordenador do curso de Engenharia de Produção e Coordenador de Gestão Institucional (CoGInst) do Campus do Sertão entre 2013 e 2017. É membro ativo de diversas comissões de avaliação e progressão

docente. Atualmente, é coordenador do Curso de Ciências (Biologia, Física e Química) do Programa Institucional de Fomento e Indução da Inovação da Formação Inicial Continuada de Professores Com Ênfase na Educação Integral – Prilei.

Márcia Valéria Oliveira Gonçalves

Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru (FAFICA) e Mestra em Educação pela Universidad SEK do Chile. Técnica em Assuntos Educacionais da Universidade Federal de Alagoas (Ufal).

Marcio Ferreira da Silva

É professor Associado do curso de Letras, da Universidade Federal de Alagoas – Ufal, Campus do Sertão. Doutor em Literatura Brasileira pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Literatura, da Ufal (2007). Professor do PROFLETRAS/FALE/Ufal. Professor do PPGLL/Ufal. Editor da *Revista Leitura*, do PPGLL/Ufal. Tem artigos publicados em revistas científica da área de literatura, literatura e educação internacional e nacional. Coordena o NELA-Núcleo de Estudos em Pesquisa em Literatura Alagoas, cadastro na Capes desde 2010. Atualmente é Professor e Coordenador dos Cursos de Graduação do PRILEI/Ufal-Sertão.

Maria Clara Oliveira Silva

Natural de Piranhas, Alagoas, onde atua na área da educação. É professora de língua portuguesa nas escolas Luiz Tertuliano da Paz e Desembargador Antônio Nunes de Araújo. É licenciada em

Letras – Português pela Universidade Federal de Alagoas (Ufal), por meio do programa PRILEI -Programa Institucional de Fomento e Indução da Inovação da Formação Inicial e Continuada de Professores com ênfase na Educação Integral. Possui pós-graduação em Retórica e Oratória. Atualmente, cursa Bacharelado em Fonoaudiologia.

Marleide de Carvalho Soares

Formada em Ciências, egressa do Curso de Pedagogia-PRILEI da Universidade Federal de Alagoas- Campus do Sertão.

Mônica de Carvalho Soares

Formada em Ciências, egressa do Curso de Pedagogia-PRILEI da Universidade Federal de Alagoas- Campus do Sertão.

Monique Gabriella Angelo da Silva

Docente do curso de Ciências do PRILEI. Instituto de Química e Biotecnologia – IQB, Universidade Federal de Alagoas – Ufal.

Patrícia de Souza Lima

Pedagoga, egressa do Curso de Pedagogia-PRILEI da Universidade Federal de Alagoas- Campus do Sertão.

Renalda de Souza Vieira

Pedagoga, egressa do Curso de Pedagogia-PRILEI da Universidade Federal de Alagoas- Campus do Sertão.

Rogério Brilhante Gonçalves

Pedagogo pela UNEB (Universidade do Estado da Bahia). Técnico em Assuntos Educacionais Ufal/Campus do Sertão. Atuando como Apoio Pedagógico do CPOP/Conexões de Saberes.

Rodrigo Pereira

em Educação (PPGED-UFS) e docente do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas (Ufal- Campus do Sertão) na área de Didática, Currículo e Práticas de Ensino. É membro do Educon- Grupo de Pesquisa Educação e Contemporaneidade (CNPQ-UFS) e do Grupo de Estudos sobre Abordagem Freireana em Ambientes Escolares (GEAFAE-CNPQ-Ufal). Atua como Coordenador do Curso de Pedagogia no PRILEI (*Programa Institucional de Fomento e Indução da Inovação da Formação Inicial e Continuada de Professores com ênfase na Educação Integral*), iniciativa vinculada ao Ministério da Educação (MEC/SEB)) na Ufal-Campus do Sertão. As produções técnico-acadêmicas e publicações científicas estão direcionadas para as Políticas educacionais, Didática com ênfase em Metodologias do ensino, Currículo e Fundamentos do ensino.

Rosinete dos Santos H. Rodrigues

Pedagoga, egressa do Curso de Pedagogia-PRILEI da Universidade Federal de Alagoas- Campus do Sertão.

Simone Nóia de Oliveira

Funcionária Pública. Licenciada em História, Pedagogia e Pós-graduada pela Universidade Federal de Alagoas/Ufal. Graduada do Curso de Letras – Prilei/ Ufal/ Campus do Sertão.

Sonia Maria de Jesus Sandes

Pedagoga, egressa do Curso de Pedagogia-PRILEI da Universidade Federal de Alagoas- Campus do Sertão.

Thiago Trindade Matias

Professor Associado I do Curso de Letras da Universidade Federal de Alagoas (Ufal - Campus do Sertão). Possui graduação em Letras pela Universidade de Pernambuco (UPE), em 2004. Especialista em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa pela Faculdade Franssinetti do Recife (FAFIRE), em 2006. Mestrado (2009) e doutorado (2015) em Linguística pelo PROLING (Programa de Pós-graduação em Linguística) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Doutorado Sanduíche pela Universidad de Alcalá - Espanha (2013). Tem experiência na área de Linguística, com ênfase nas seguintes áreas: Linguística Histórica, História social da cultura escrita e Linguística Aplicada ao Ensino de língua portuguesa. Líder do Grupo de Estudos em História da Cultura Escrita (GEHCE / CNPq). Atual Diretor geral do Campus do Sertão, da Universidade Federal de Alagoas.

Willamys Cristiano Soares Silva

Doutor em Física pela Ufal. Docente do Curso de Física Lincenciatura e do Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física no Campus Arapiraca da Ufal. Coordenador de Desenvolvimento Pedagógico da Pró-Reitoria de Graduação da Ufal.

Aline da Silveira Smidt

Pedagoga, formada pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS, 2025), pelo PRILEI, com formação em Magistério pelo Colégio Santa Dorotéia/AM (1996) e pós-graduanda em Neuropsicopedagogia Clínica e Institucional e Coordenação Pedagógica pela Faculdade São Luís. Atua como servidora pública na Secretaria Municipal de Educação de Canoas, na função de Agente de Apoio à Educação Infantil, com 28 anos de trajetória na área da educação. Sua atuação profissional e acadêmica concentra-se na Educação Infantil e na Educação Inclusiva, desenvolvendo práticas pedagógicas, pesquisas e formações para educadores. Dedica-se especialmente aos estudos sobre Desemparedamento das Infâncias e Pedagogia da Natureza, investigando possibilidades de ampliar a conexão das crianças com a natureza e potencializar os ambientes externos como territórios de aprendizagem, exploração, investigação e experiências significativas.

Ana Regina de Moraes Soster

Possui graduação em Licenciatura Curta em Estudos Sociais, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) (1986), Graduação em Licenciatura Plena em Geografia pela PUCRS (1989), Mestrado em História pela PUCRS(2001) e Doutorado em Comunicação Social pela PUCRS (2007). É professora Adjunta da PUCRS. Atuou como professora para a Graduação nos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Geografia. Coordenou o curso de Graduação em Geografia da Escola de Humanidades da PUCRS e a Subárea de Geografia do PIBID. Atualmente é Decana Associada da Escola de Humanidades da PUCRS. Foi Coordenadora Institucional do Programa de Fomento e Indução da Formação Inicial e Continuada de Professores com Ênfase na Educação Integral (PRILEI 6/2021) da SEB/MEC e atual Coordenadora do PRILEI (3/2025). Atua como Coordenadora Institucional do Programas Professor do Amanhã, da Secretaria de Inovação Ciência e Tecnologia (SICT) do RS (editais 09/2023, 02/2024 e 6/2025), além de Coordenadora Institucional do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Tem vasta experiência na Educação Básica tendo atuado como professora de Geografia no Ensino Fundamental e Médio, tanto na rede pública quanto privada. Atua no Núcleo de Iniciação à Docência (NID) da PUCRS, junto aos cursos de Licenciatura.

Cristina Pio de Almeida

Professora Adjunta da PUCRS, atuante nos Núcleos de Iniciação à Docência (NID) e de Inovação Pedagógica (NIP). Graduada em Ciências Biológicas (PUCRS, 1997), especialista em A Moderna

Educação: Metodologias, Tendências e Foco no Aluno (PUCRS, 2020), mestre em Fisiologia (UFRGS, 2001), doutora em Ciências Médicas (USP, 2010) e pós-doutora pelo departamento de análise (UFRGS 2015). Atua na docência desde 2001, com experiência nas áreas de formação de professores, inovação pedagógica, educação em Ciências e Fisiologia.

Edla Eggert

Bolsista produtividade CNPq, professora na Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PPGEdu e PPG de Teologia). É doutora em Teologia pelas Faculdades EST, São Leopoldo, RS; Mestre em Educação pela UFRGS, RS e Graduada em Pedagogia pela UNIPLAC, SC. Pesquisa temas da educação popular; da produção do conhecimento invisibilizado em atividades criadoras e artesanais; história da educação de mulheres e das resistências conscientes pela dignidade da vida das mulheres.

Eliane Romanato Santarém

Eliane Romanato Santarém é professora titular da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), onde atua como docente permanente dos Programas de Pós-Graduação em Biologia Celular e Molecular e em Ecologia e Evolução da Biodiversidade. Atualmente, é coordenadora dos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Ciências Biológicas da PUCRS. É licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), onde também realizou mestrado e doutorado em Botânica, este último em modalidade sanduíche na Ohio Sta-

te University (EUA). Realizou pós-doutorado na University of Kansas (EUA). Sua trajetória acadêmica está vinculada à área de Botânica, com ênfase em Fisiologia Vegetal e nas interações entre plantas e microrganismos. Desenvolve pesquisas voltadas ao desenvolvimento de bioinsumos e à compreensão das respostas das plantas a diferentes condições ambientais, buscando contribuir para uma agricultura mais sustentável e para a conservação dos recursos naturais. Ao longo de sua trajetória, tem atuado também na formação de professores e na gestão acadêmica, especialmente no âmbito dos cursos de Ciências Biológicas.

Érica Isabel Fagundes da Silva

Licenciada em Pedagogia pela PUCRS como bolsista do programa PRILEI. Atualmente é aluna de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS. Atualmente é professora na rede municipal de Porto Alegre/RS. Tem experiência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil. Bolsista Integral CNPQ, no Mestrado em Educação, pelo PPG Edu na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Isabela Ferreira Paim Dill

Licenciada em Letras pela PUCRS como bolsista do programa PRILEI. Atualmente é aluna de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Letras da PUCRS com bolsa CAPES. Sua pesquisa investiga o problema do conflito geracional entre professores e alunos na escola.

Luciano de Albuquerque Zasso

Possui graduação em GEOGRAFIA (bacharelado e licenciatura) pela PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL- PUCRS (2006/07). Possui Mestrado pela Universidade Federal do RGS - UFRGS (2013) em Geociências. Atualmente é professor vinculado ao Curso de Pedagogia, entre outros cursos da Escola de Humanidades da PUCRS (2014 até hoje). No ensino superior atua nas áreas de Geografia Ambiental, Gerenciamento Costeiro, além de temas como: Demografia e Sustentabilidade, Climatologia/Eventos Extremos. Na área da Pedagogia, atua como professor na disciplina de Demografia, Educação e Cidadania e Princípios e Propostas Metodológicas em Estudos Sociais na Escola de Humanidades da PUCRS. Além disso, desde 2022 ministra disciplinas e projetos de extensão, sendo também professor membro do NID - Núcleo de Iniciação à Docência (2024) e membro do NIP - Núcleo de Inovação Pedagógica (2026) na Escola de Humanidades da PUCRS, onde atua na área de Extensão e Formação de Professores.

Ir. Manuir José Mentges

Doutor em Educação, com aprovação com louvor e indicação para o prêmio CAPES de teses, da tese intitulada: ''Internacionalização e Organização em Rede: uma proposta para a Rede Internacional Marista de Educação Superior'', pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS (2022). Mestre em Educação, com aprovação com louvor da dissertação intitulada: ''Autoformação do Ser Gestor Marista Preconizada à Luz do Projeto Educativo do Brasil Marista'', pelo Programa de Pós-Graduação em Educação

da PUCRS (2013); MBA Executivo com ênfase em Gestão Financeira (FGV, 2024); MBA em Gestão de Projetos (PUCRS, 2018); MBA em Gestão Empresarial (PUCRS, 2015); Especialização em Gestão da Educação (PUCRS, 2011); Graduação em Filosofia - Bacharelado e Licenciatura (2009) pela PUCRS. Formação complementar por meio de cursos, congressos e experiências nacionais e internacionais na área de teologia, educação, liderança, negócios e inovação. Reitor da PUCRS. É professor titular da Escola de Humanidades e do programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS. É membro do Conselho de Administração da Rede Marista (PUCRS, Colégios e Unidades Sociais, Hospital São Lucas da PUCRS). Foi presidente da Rede Marista Internacional de Instituições de Educação Superior (2018-2022). Pesquisador Permanente no Centro de Estudos em Educação Superior da PUCRS com pesquisas na área das Ciências Humanas, com ênfase em Educação, Gestão, Internacionalização e Redes de Cooperação para a Educação Superior.

Maria Eduarda de Souza Furtado Juchem

Licenciada em Pedagogia pela PUCRS como bolsista do programa PRILEI. Atualmente é aluna do Curso de Especialização em Psicopedagogia na PUCRS.

Nicolle Rodrigues de Paulo

Formada em Ciências Biológicas (PUCRS 2025), mestranda em Ecologia e Evolução da Biodiversidade (PUCRS 2026), durante a graduação participou do PIBID (2022/2023) com projetos na escola Gema Belia, focados em ciências e multidisciplinaridade.

Iniciação científica (2023/2025) no laboratório de Protistologia, trabalhando com taxonomia e filogenia de microrganismos ciliados de água doce.

Paulo Ricardo Krallik

Paulo Ricardo Kralik Angelini é professor da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), nos Cursos de Letras e Escrita Criativa. É professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Letras. Foi coordenador do curso de licenciatura em Letras Português de 2016 a 2026. É doutor em Literaturas em Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com estágio de doutoramento na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, onde também realizou, em 2016, seu estágio pós-doutoral. É líder do Projeto de Pesquisa "Cartografias Narrativas em Língua Portuguesa: Redes e enredos de subjetividade" (CNPq), e faz parte dos grupos de pesquisa "Dinâmicas do Hipercontemporâneo" (FLUC), "Estudos da narrativa (hiper)contemporânea" (UFSM) e "A condición inespecífica en prácticas interartísticas brasileiras de 1960 até o presente: estudo analítico e posíbel teorización (INTERBR)" (U. Coruña). É autor de obras como José Saramago: O inventor de bússolas; O outro, esse estranho; Inventário da infância: o universo não adulto na narrativa, e possui dezenas de artigos e capítulos de livros publicados sobre a literatura portuguesa hipercontemporânea.

Sônia Maria de Souza Bonelli

Graduada em Ciências, com habilitação em Biologia (1984). Especialista em Supervisão Escolar (1995). Mestre em Educação (1998). Doutora em Educação - (2014). Licenciada em Pedago-

gia (2021). Coordenadora de Educação Continuada da Escola de Humanidades da PUCRS. Professora do Programa de Pós-graduação em Teologia da PUCRS. Coordenadora do Curso de Pedagogia de 2016 a 2025.

Tainá Silveira Vais

Professora contratada pela Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul desde 2026. Graduada em Ciências Biológicas pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS, 2026) e mestranda do Programa de Pós-Graduação em Biologia Celular e Molecular (PPGBCM) da PUCRS, desde 2026. Atua no Laboratório de Biotecnologia Vegetal, vinculada ao projeto Reflora RS, desenvolvido em parceria com a Universidade Federal de Viçosa (UFV). Possui experiência nas áreas de educação em Ciências e Biologia, biotecnologia vegetal e pesquisa em biologia celular e molecular.

Yuri Daniel Hahn da Silva

Mestrando em Teoria da Literatura pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da PUCRS e licenciado em Letras Português, RRILEI, pela mesma instituição. Membro do grupo de pesquisa ''A correspondência de Júlio Cortázar: todas as cartas a carta''. Atualmente, bolsista CAPES de nível Mestrado.

SOBRE AUTORES/AS – UNILASALLE-RS

Agata Conceição Azambuja

Docente da Educação Básica na Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul.

Aline Beatriz Haas

Pedagoga pela Universidade La Salle/Prilei. Docente da Educação Básica na rede municipal de Nova Santa Rita/RS.

Carlos Teixeira

Pedagogo pela Universidade La Salle/Prilei. Docente da Educação Básica na rede municipal de Sapucaia do Sul/RS.

Cledes Antonio Casagrande

Doutor em Educação. É líder do Grupo de Pesquisa Temáticas Lassalistas (CNPQ). Docente dos cursos de licenciatura e Reitor da Universidade La Salle.

Eduardo Pereira Machado

Mestre em Letras. Docente e coordenador dos Cursos de Letras Português e Letras Inglês da Universidade La Salle.

Erika Serafina Barbosa

Licenciada em Letras pela Universidade La Salle/Prilei.

Isabel Cristina da Silva Azeredo

Doutora em Educação. Docente e coordenadora dos Cursos de Pedagogia e Matemática da Universidade La Salle.

Joelma Escobar Ricori

Pedagoga pela Universidade La Salle/Prilei. Docente da Educação Básica na rede municipal de Nova Santa Rita/RS.

Hildegard Susana Jung

Doutora em Educação. Bolsista de produtividade do CNPq e Pesquisa Gaúcha. Coordenadora Institucional do Prilei, docente e Coordenadora do PPG em Educação da Universidade La Salle. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Práticas Educativas (GEPPED).

Karina de Barros Estivalet

Pedagoga pela Universidade La Salle/Prilei. Docente da Educação Básica na rede municipal de Esteio/RS.

Maria Alejandra Saraiva Pasca

Doutora em Letras. Docente nos cursos de Licenciatura da Universidade La Salle.

Roxane Vieira Denck

Pedagoga pela Universidade La Salle/Prilei. Analista de Recursos Humanos.

Thais Prado Rodrigues

Licenciada em Letras pela Universidade La Salle/Prilei. Docente da Educação Básica na Rede La Salle.

A Edufal não se responsabiliza por possíveis erros relacionados às revisões ortográficas e de normalização (ABNT).
Elas são de inteira responsabilidade dos/as autores/as.

ISBN: 978-65-5624-538-6