Organizadores

Adriana Cintra de Carvalho Pinto | Eliana Vianna Brito Kozma
Gisele Maria Souza Barachati | Francisco Estefogo | Juliana Marcondes Bussolotti
Luiz Guilherme de Brito Arduino | Rodolfo Meissner Rolando

V EPAVA

Encontro de Professores e Alunos do Vale

Educação & Linguagens

em tempos de incertezas:

resistências, afetos e novas formas de existir

edUNITAU



MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

LINGUÍSTICA APLICADA MESTRADO

pós-graduação

UNITAU

Organizadores

Adriana Cintra de Carvalho Pinto | Eliana Vianna Brito Kozma
Gisele Maria Souza Barachati | Francisco Estefogo | Juliana Marcondes Bussolotti
Luiz Guilherme de Brito Arduino | Rodolfo Meissner Rolando

V EPAVA
Encontro de Professores e Alunos do Vale

Educação & Linguagens

em tempos de incertezas:

resistências, afetos e novas formas de existir

edUNITAU
EDITORA DA UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Taubaté/SP
2026

EXPEDIENTE

edUNITAU - Editora da Universidade de Taubaté

Presidente

| Pró-reitora de Extensão: Profa. Dra. Leticia Maria Pinto da Costa

Conselho Editorial

| Assessor de Difusão Cultural: Prof. Dr. Mauro Castilho Gonçalves
| Coordenadora do Sistema Integrado de Bibliotecas: Shirlei de Moura Righeti
| Representante da Pró-reitoria de Graduação: Profa. Dra. Emari Andrade
| Representante da Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação: Profa. Dra. Monica Franchi Carniello
| Área de Biociências: Profa. Dra. Eliane Stevanato
| Área de Exatas: Profa. Dra. Kátia Celina da Silva Richetto
| Área de Humanas: Prof. Dr. Fernando Gentil Gizzi de Almeida Pedroso

Consultoria Ad hoc (link equipe consultores)

| Representante: Profa. Dra. Adriana Leônidas de Oliveira (Universidade de Taubaté)

Equipe Técnica

| Coordenador de Produção Editorial: Alessandro Squarcini
| Grupo de Estudos em Língua Portuguesa – GELP
| Sistema Integrado de Bibliotecas - SiBI

Avaliação, parecer e revisão por pares

| Esta obra foi avaliada por pares e indicada para publicação

Projeto Gráfico

| Capa: Luiz Guilherme de Brito Arduino
| Diagramação: Luiz Guilherme de Brito Arduino
| Impressão: Eletrônica - E-book

Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBi/ UNITAU
Grupo Especial de Tratamento da Informação – GETI

Q79 V EPAVA : Educação e Linguagens em tempos de incertezas : resistências, afetos e novas formas de existir [recurso eletrônico] / organizadores Adriana Cintra de Carvalho Pinto... [et al.]. – Dados eletrônicos. – Taubaté: EdUnitau, 2026.
1 recurso on-line (36 p.).

Formato: PDF
Requisitos do sistema: Adobe
Modo de acesso: world wide web

ISBN: 978-85-9561-233-4 (on-line)

1. Educação. 2. V EPAVA. 3. Professores e alunos. 4. Vale do Paraíba. 5. Linguística aplicada. I. Pinto, Adriana Cintra de Carvalho (org.). II. Kozma, Eliana Vianna Brito (org.). III. Barachati, Gisele Maria Souza (org.). IV. Estefogo, Francisco (org.). V. Bussolotti, Juliana Marcondes (org.). VI. Arduino, Luiz Guilherme de Brito (org.). VII. Rolando, Rodolfo Meissner (org.). VIII. Título.

CDD – 370

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Ana Beatriz Ramos – CRB-8/6318

Índice para Catálogo sistemático

Educação – 370
V EPAVA – 407
Professores e alunos – 371.102
Vale do Paraíba – 918.16
Linguística aplicada – 418

https://doi.org/10.66717/9788595612334

Copyright © by Editora da UNITAU, 2026
Nenhuma parte desta publicação pode ser gravada, armazenada em sistema eletrônico, fotocopiada, reproduzida por meios mecânicos ou outros quaisquer sem autorização prévia do editor.

Editora afiliada:

ABEC BRASIL
Associação Brasileira de Editores Científicos

V EPAVA – Encontro de Professores e Alunos do Vale do Paraíba

Programas de Pós-Graduação - **Mestrado em Linguística Aplicada** e **Mestrado Profissional em Educação** da Universidade de Taubaté (UNITAU)

Organizadores

Profa. Dra. Adriana Cintra de Carvalho Pinto
Profa. Dra. Eliana Vianna Brito Kozma
Profa. Dra. Gisele Maria Souza Barachati
Prof. Dr. Francisco Estefogo
Profa. Dra. Juliana Marcondes Bussolotti
Prof. Dr. Luiz Guilherme de Brito Arduino
Prof. Dr. Rodolfo Meissner Rolando

Conselho Editorial

Profa. Dra. Adriana Cintra de Carvalho Pinto (UNITAU)
Prof. Me. Danilo Passos Santos (SENAC-SP)
Profa. Dra. Eliana Vianna Brito Kozma (UNITAU)
Prof. Dr. Francisco Estefogo (UNITAU)
Profa. Dra. Gisele Maria Souza Barachati (UNITAU)
Profa. Dra. Juliana Marcondes Bussolotti (UNITAU)
Profa. Dra. Luciana de Oliveira Rocha Magalhães (UNITAU)
Prof. Dr. Luiz Guilherme de Brito Arduino (UNITAU)
Prof. Dr. Rodolfo Meissner Rolando (UNITAU)
Profa. Dra. Vânia de Moraes (UNITAU)
Prof. Dr. Willian Jose Ferreira (UNITAU)

Comissão Científica

Profa. Dra. Adriana Cintra Carvalho Pinto
Prof. Dr. Cesar Augusto Eugenio
Prof. Dr. Cristovam da Silva Alves
Profa. Dra. Cristiane Tavares Casimiro de Oliveira
Profa. Dra. Eliana Vianna Brito Kozma
Profa. Dra. Elisabeth Ramos da Silva
Profa. Dra. Fabrina Moreira Silva
Prof. Dr. Francisco Estefogo
Profa. Dra. Gisele Maria Souza Barachati
Profa. Dra. Juliana Marcondes Bussolotti
Profa. Dra. Karin Quast
Profa. Dra. Luciana de Oliveira Magalhães
Profa. Dra. Lucia Carvalho Moreira Dias
Prof. Dr. Luiz Guilherme de Brito Arduino
Profa. Dra. Maria Aparecida Garcia Lopes Rossi
Profa. Dra. Maria Fátima de Melo Toledo
Profa. Dra. Maria José Milharezi Abud
Profa. Dra. Miriam Bauab Puzzo
Prof. Dr. Rodolfo Meisser Rolando
Profa. Dra. Silvia Matravolgyi Damiao
Profa. Dra. Suzana Lopes Salgado Ribeiro
Prof. Dr. Thiago Vasquez Molina
Profa. Dra. Vania de Moraes
Profa. Dra. Vera Lúcia Batalha de Siqueira Renda
Prof. Dr. Willian Jose Ferreira

Revisão de Linguagem
A revisão gramatical e ortográfica deste livro foi realizada pelos autores.

Revisão final: Profa. Dra. Eliana Vianna Brito Kozma (UNITAU)

Sumário

APRESENTAÇÃO: EDUCAÇÃO E LINGUAGENS EM TEMPOS DE INCERTEZAS: RESISTÊNCIAS, AFETOS E NOVAS FORMAS DE EXISTIR
Eliana Vianna Brito Kozma; Francisco Estefogo; Luiz Guilherme de Brito Arduino.....05

A TEATRALIZAÇÃO COMO ESTRATÉGIA DE METODOLOGIA ATIVA NO ENSINO DA FILOSOFIA: UMA LEITURA DOS SISTEMAS DE GOVERNO EM ARISTÓTELES
Luis Henrique Macedo e Silva; Suzana Lopes Salgado Ribeiro.....07

CAFÉ LITERÁRIO NA ESCOLA
Fernanda Aparecida Moreira; Gisele Maria Souza Barachati.....09

CONVERSANDO SOBRE AS EMOÇÕES, A PARTIR DO FILME "DIVERTIDAMENTE" COM ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL
Paulo Roberto Stochero; Luiz Guilherme de Brito Arduino.....12

DESCOLONIZANDO A ESCOLA: CURRÍCULO, EPISTEMICÍDIO E JUSTIÇA SOCIAL NA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA
Lerrine Schildberg.....14

DESENVOLVENDO PRÁTICAS REFLEXIVAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO DOCENTE À LUZ DE PAULO FREIRE E FERRAREZI JUNIOR
Magara Marcondes Cardoso; Meiry Helen da Cunha Costa; Shirlley Naiany Ferreira.....17

DINÂMICA DE GRUPO "QUEBRA-CABEÇA": CONECTANDO A DIVERSIDADE NAS INTERAÇÕES PARA SUPERAÇÃO DAS DIFICULDADES NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM
Vera Lúcia Batalha de Siqueira Renda; Gisele Siqueira dos Santos Ribeiro da Silva.....19

EXPLORANDO A PONTUAÇÃO POR MEIO DO JENGA: UMA ABORDAGEM GAMIFICADA
Ana Paula Dias de Faria; Renan Beloni Teixeira Tavares; Bento Veiga França Neto.....23

INTEGRAÇÃO ENTRE DISCIPLINAS E REALIDADE PROFISSIONAL: A EXPERIÊNCIA DO PLANO DE MARKETING
Danilo Luiz da Silva; Cristovam da Silva Alves.....24

LITERÁRIA: CLUBE DE LEITORES DA E.M. PROF.ª PATRÍCIA VIVIANI SANTANA
Cesar Felipe Quintino dos Santos.....27

LUDICIDADE E O ENSINO DE INGLÊS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA PROPOSTA DIDÁTICA COM O JOGO DE TABULEIRO "O MONSTRO DAS CORES"
Nádia Renó Leopoldino.....31

MULHERES NA LINHA DO TEMPO: USO DE LINHA DO TEMPO EM PROJETO INTERDISCIPLINAR
Fernando Correa Jenuino.....34

MULHERES NA TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO: UM SITE INFORMATIVO COMO ESTRATÉGIA PARA PROMOVER A EQUIDADE DE GÊNERO NO ENSINO TÉCNICO
Cristiane Freire de Oliveira; Tatiane Tolentino de Assis; Marcia Regina Oliveira.....36

NARRATIVAS E VISUALIDADES: CRIAÇÃO INSPIRADA NOS MOVIMENTOS DE ARTE E DESIGN
Luiz Guilherme de Brito Arduino.....38

NO SERTÃO, SOBRE O SERTÃO, A PESQUISA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO GELASAL
Maria Erivalda de Oliveira Silva; Ismar Inácio dos Santos Filho.....41

PEDAGOGIA ENGAJADA NA ERA DOS SMARTPHONES: REFLEXÕES SOBRE LIBERDADE, LETRAMENTO LITERÁRIO E A LITERATURA INFANTIL
Yasmin Cristine Santos Renó Faria.....47

PRÁTICA DOCENTE: DIREITOS HUMANOS COMO PEÇA CENTRAL EM JOGOS DE TABULEIRO
Karin Quast; Paula Tessare Piccolo.....49

PROJETO "RODA DE LEITURA LITERÁRIA": EXPERIENCIANDO A LITERATURA NO COTIDIANO ESCOLAR
Maria Julia Leardini; Gisele Maria Souza Barachati.....56

PROJETO BIBLIOTECA VIAJANTE: LEITURA, AFETO E PERTENCIMENTO NA ESCOLA – UM CAMINHO PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA COMUNIDADE LEITORA
Ana Paula Francelino; Vera Lúcia Batalha de Siqueira Renda.....59

PROJETO FALTÔMETRO: QUEM FALTA, FAZ FALTA!
Plínio de Oliveira Macedo Junior.....61

PROJETO FELICIDADE CLANDESTINA: BULLYING, PERTENCIMENTO E AMOR
Vanessa Michele Vieira Teixeira; Gisele Maria Souza Barachati.....65

REFLEXÕES E AFETOS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA COM CARTAS AO "EU DO FUTURO" EM UMA TURMA DE QUINTO ANO
Vera Lúcia Batalha de Siqueira Renda; Sheyla Bonani dos Santos.....68

REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE SUJEITOS EDUCACIONAIS NA ERA DAS REDES SOCIAIS
Danilo Passos Santos.....71

SABORES DA LITERATURA
Roberto Luiz da Silva.....73

SACOLA DA LEITURA: UM CONVITE À FORMAÇÃO DE LEITORES DESDE A INFÂNCIA
Flávia Mara da Silva.....83

VALORIZAÇÃO DA LÍNGUA DE SINAIS (LIBRAS): NA FORMAÇÃO MAIS HUMANIZADA E RESPEITOSA ENVOLVENDO AS AULAS DE ÉTICA E LÍNGUA PORTUGUESA PARA ALUNOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA
Elaine Corrêa Leite; Verônica Siqueira de Melo dos Santos; Vera Lúcia Batalha de Siqueira Renda.....86

ORGANIZADORES 90

Apresentação:

EDUCAÇÃO E LINGUAGENS EM TEMPOS DE INCERTEZAS: RESISTÊNCIAS, AFETOS E NOVAS FORMAS DE EXISTIR

Eliana Vianna Brito Kozma
Universidade de Taubaté

Possui graduação em Letras pela Universidade Braz Cubas, graduação em Pedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul, mestrado em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. É professora assistente doutor da Universidade de Taubaté e editora da revista online Caminhos em Linguística Aplicada. Faz parte do Conselho Editorial da Revista de Extensão da UNITAU e é parecerista Ad hoc da revista Bakhtiniana. Tem experiência na área de Linguística Aplicada, com ênfase em Ensino de Língua Materna, e suas publicações versam sobre os seguintes temas: estratégias de leitura, discurso jornalístico, discurso publicitário, gêneros discursivos,linguagem midiática, entre outros. Endereço eletrônico: eliana.brito@unitau.br

Francisco Estefogo
Universidade de Taubaté

Membro titular da Academia Taubateana de Letras (ATL), Francisco Estefogo é pós-doutor em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2017), pós-doutor em Filosofia da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2024) e pela Universidade Federal de São Paulo (2024). Possui doutorado (2005) e mestrado (2001) em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. No momento, é pós-doutorando em Educação na Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). Foi professor da graduação do Centro Universitário Capital por 14 anos e da Cultura Inglesa São Paulo, por 12 anos, bem como coordenador da Faculdade Cultura Inglesa e professor convidado da Coordenadoria Geral de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão - PUC/SP (COGEAE). Também foi diretor acadêmico da Cultura Inglesa Taubaté por 17 anos. No momento, é professor do Programa de Linguística Aplicada e Educação, além da graduação da Universidade de Taubaté (UNITAU), professor da FATEC Taubaté e colunista do jornal Hoje+, de Araçatuba e do O Vale, do Vale do Paraíba, SP. No mais, é membro do Grupo de Pesquisa Linguagem em Atividade no Contexto Escolar (GP LACE/PUCSP/CNPq) que tem parcerias internacionais com a Global Play Brigade, Universidade de Rutgers (New Jersey - EUA), Universidade da Cidade de Nova Iorque (CUNY Graduate Center) por meio de projetos de pesquisa e de extensão focadas, sobretudo, na formação de formadores. E-mail: estefogo@gmail.com

Luiz Guilherme de Brito Arduino
Universidade de Taubaté

Doutor em Design pela Universidade Anhembi Morumbi, mestre em Linguística Aplicada pela Universidade de Taubaté, especialista em Comunicação, Semiótica e Linguagens Visuais pelo Centro Universitário Braz Cubas e graduado em Publicidade e Propaganda pela Universidade de Taubaté. Professor nos cursos de graduação na área de Comunicação e Negócios e na Pós-graduação - Mestrado Acadêmico de Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté, e-mail para contato: luiz.gbarduino@unitau.br

O mundo de hoje enfrenta diversos desafios, desde a intolerância e o desrespeito às formas de vida que fogem do que é considerado “normal” pela sociedade, até o avanço de discursos extremistas que ameaçam o pensamento crítico e a superdiversidade. Ademais, em um contexto de incertezas, marcado pela crescente incidência das tecnologias digitais e, consequentemente, pela reconfiguração das relações sociais, observam-se transformações significativas nos meios de comunicação, as quais engendram o surgimento de novas linguagens, a emergência de outras dimensões de sensibilidade e a constituição de inéditas maneiras de os sujeitos se perceberem e se situarem na modernidade. Assim, torna-se imprescindível que a educação mobilize essas múltiplas linguagens do tecido social como mediadoras dos processos formativos, de modo a potencializar a resistência e a expansão de formas outras de existir.

Nesse cenário, a educação é desafiada a superar dicotomias tradicionais, ao incorporar articuladamente as dimensões racional e emocional na formação humana. Pensadores como Vygotsky (2011) e Paulo Freire (1970) discutem que o aprendizado não acontece de forma isolada, mas a partir das relações entre as pessoas, cheias de emoções, trocas e vivências. Ou seja, aprender é se conectar com os outros e com o mundo ao nosso redor – abordagem que considera os aspectos estético-afeto-cognitivos das múltiplas linguagens da “vida-que-se-vive” (Marx, Engels, 2006), pois a consciência e as ideias derivam das condições materiais reais.

Diante das incertezas contemporâneas, torna-se essencial reconhecer a pluralidade de linguagens presentes nas práticas sociais e acadêmicas, bem como promover estratégias pedagógicas que ampliem a patrimônio vivencial (Liberali, Megale, 2022) dos sujeitos. A multimodalidade, a superdiversidade e o uso de diferentes tecnologias educacionais podem contribuir significativamente para a inclusão de sujeitos historicamente marginalizados, vulnerabilizados e humilhados (Souza, 2024), ao permitir, por exemplo, que suas vozes sejam ouvidas, respeitadas e legitimadas como mananciais epistêmicos no espaço escolar e universitário.

Além disso, resistir às ideias que tentam impor um único jeito de ver o mundo exige que os educadores desenvolvam práticas pedagógicas que se pautem nas emoções e nas diferenças, para que possam lutar por justiça social e igualdade. Pensar a educação e as linguagens nesse momento de incertezas é, acima de tudo, refletir sobre como ensinar com mais sensibilidade e respeito à diversidade, sem padronizar modos de viver, pensar e sentir.

É com essa proposta que esta publicação do V EPAVA – Encontro de Professores e Alunos do Vale do Paraíba

- convida todos para refletirem criticamente sobre o papel das linguagens na educação contemporânea e apontam para caminhos possíveis de transformação pedagógica, social e humana.

Os textos reunidos neste livro foram produzidos a partir de pesquisas e relatos de experiências apresentados no evento realizado em 2025. A presente obra reafirma o compromisso do EPAVA com uma educação democrática, plural e sensível às múltiplas formas de ser, aprender e existir no mundo atual.

Desejamos uma ótima leitura!

Referências:

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

LIBERALI, Fernanda Coelho; MEGALE, Antonieta Heyden. Patrimônio vivencial e práticas pedagógicas: caminhos para uma educação crítica e democrática. In: LIBERALI, F. C.; MEGALE, A. H. (org.). **Educação, linguagem e transformação social**. São Paulo: Editora da PUC-SP, 2022.

SOUZA, Lynn Mario Trindade Menezes de. Linguagem, educação e justiça social: vozes, corpos e epistemologias em disputa. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 24, n. 1, p. 1–20, 2024.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

Agradecimentos

Os Programas de Pós-Graduação - Mestrado em Linguística Aplicada e Mestrado Profissional em Educação – da Universidade de Taubaté (UNITAU) agradecem a todos os pesquisadores, professores e instituições de ensino que colaboraram com seus relatos de experiências e pesquisas acadêmicas para esta publicação.

A TEATRALIZAÇÃO COMO ESTRATÉGIA DE METODOLOGIA ATIVA NO ENSINO DA FILOSOFIA: UMA LEITURA DOS SISTEMAS DE GOVERNO EM ARISTÓTELES

Luis Henrique Macedo e Silva
Escola Técnica Estadual Professor Marcos Uchôas dos Santos Penchel

Mestrando em Educação no Programa de Mestrado Profissional em Educação, Universidade de Taubaté (UNITAU); Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza - Brasil; Orcid ID: https://orcid.org/0009-0002-9010-4665 E-mail: luishenriqueturr@hotmail.com

Suzana Lopes Salgado Ribeiro
Universidade de Taubaté

Doutora em História Social no Programa de Pós-Graduação em História Social, Universidade de São Paulo (USP); Universidade de Taubaté – Brasil; Núcleo de Estudos em História Oral, Neho – USP, Grupo de Estudos em Novas Narrativas, GENN - USP. Orcid ID: https://orcid.org/0000-0002-0310-0694 E-mail: suzana.ribeiro@falaescrita.com.br

Número de estudantes envolvidos: 120
Ano/Série: 3º Ano do Ensino Médio
Componente Curricular: Filosofia

Objetivo:

Este trabalho tem como objetivo a utilização da teatralização enquanto estratégia e recurso de metodologia ativa para o ensino da Filosofia, com evidência nos estudos relacionados aos sistemas de governo desenvolvidos por Aristóteles, filósofo grego do século IV a.C. e um dos primeiros pensadores a analisar sistematicamente os diferentes sistemas de governo, a fim de tornar o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico e participativo, além de estimular uma análise crítica dos estudantes, referente aos processos políticos e a vida em sociedade.

Descrição do projeto:

O trabalho desenvolvido pelo professor juntamente com os alunos dos 3º Anos do Ensino Médio foi efetivado no decorrer das aulas de Filosofia, durante os meses de agosto a setembro de 2022. A proposta da realização de uma aula encenada, por meio da teatralização, com participação efetiva e ativa dos alunos foi apresentada à referidas turmas, em que os alunos se comprometeram quanto aos estudos da obra de Aristóteles, referentes aos conceitos sobre a vida política, assim como uma investigação quanto as diversas formas de governo podem contribuir para o bem comum ou para a opressão.

Materiais e métodos utilizados:

Fase 1 – Apresentação do pensador e do seu contexto histórico

A primeira fase do projeto consistiu na realização de uma aula expositiva e dialogada, utilizando-se de slides, dedicada à apresentação do filósofo Aristóteles. Nessa etapa, foram abordados aspectos relevantes de sua biografia, como sua formação intelectual e sua relação com Platão e Alexandre, o Grande. Também foi enfatizado o contexto histórico da Grécia Antiga, destacando as características da pólis e sua importância para o desenvolvimento do pensamento político aristotélico. Essa contextualização inicial teve como objetivo fornecer aos alunos uma base sólida para a compreensão dos conceitos fundamentais que serão aprofundados nas etapas seguintes, além de situar Aristóteles como um pensador profundamente influenciado por seu tempo.

Fase 2 – Compreensão dos conceitos fundamentais

Na segunda fase, foi desenvolvida uma aula explicativa e dialogada, com o intuito de aprofundar a compreensão dos principais conceitos da filosofia política de Aristóteles. Através de um formato mais interativo e participativo, os alunos foram convidados a refletir sobre temas como a definição do ser humano como "animal político", a importância da vida em sociedade e a busca pelo bem comum. Foram discutidas também as diferentes formas de governo apresentadas por Aristóteles em sua obra Política, diferenciando-se entre as formas legítimas (monarquia, aristocracia e politeia) e as formas corrompidas (tirania, oligarquia e demagogia). Esta fase buscou-se estimular o pensamento crítico e possibilitar a construção coletiva do conhecimento, relacionando as ideias aristotélicas com questões políticas contemporâneas.

Fase 3 – Organização da aula encenada: distribuição de papéis

A terceira fase marca o início da preparação para a atividade teatral, com a organização da encenação baseada nas formas de governo aristotélicas. Os alunos foram divididos em grupos, sendo cada grupo

responsável por representar uma das formas de governo, tanto legítimas quanto corrompidas. Em conjunto com o professor, foram definidos os papéis de cada integrante, elaborando roteiros que retratem situações políticas inspiradas nos conceitos filosóficos estudados. Essa etapa envolve também momentos de ensaio e planejamento dos recursos cênicos que poderiam ser utilizados, como figurinos, objetos simbólicos e possíveis ambientações.

Fase 4 – Realização da aula teatralizada: vivência prática dos conceitos

Na quarta fase, realizaram-se as encenações produzidas pelos alunos. Essa atividade ocorreu em um espaço escolar alternativo à sala de aula tradicional, ou seja, em um pátio interno, favorecendo uma maior liberdade de expressão e interação entre os participantes. A teatralização possibilitou uma experiência mais efetiva dos conceitos filosóficos, contribuindo para que os estudantes compreendessem não apenas os aspectos teóricos, mas também as implicações práticas das ideias políticas aristotélicas, reforçando o senso crítico e a análise da realidade na qual os alunos estão inseridos, enquanto processo de aprendizagem.

Fase 5 – Discussão teórica e debate final: reflexão e sistematização

Encerrando o projeto, a quinta fase foi dedicada a uma discussão teórica e a um debate final, com o objetivo de refletir criticamente sobre as encenações realizadas e a sistematização dos conhecimentos adquiridos ao longo das etapas anteriores. Os alunos foram incentivados a compartilhar suas percepções sobre o processo, identificar semelhanças e diferenças entre as formas de governo representadas e estabelecer relações com o contexto político atual. Em suma, estabeleceu-se como um momento de síntese e desenvolvimento para a reflexão crítica e formação cidadã.

No que concerne a educação enquanto estratégia de um ensino crítico e reflexivo, segundo Freire (1979):

> "A conscientização [...] significa o aprofundamento da tomada de consciência. É o resultado da inserção crítica do homem no mundo. [...] É o desvelamento da realidade. Não se trata de adaptar-se a ela, mas de transformá-la. A educação é um ato político, e ensinar é um ato de responsabilidade ética e democrática" (FREIRE, 1979, p. 44-45).

Atividades realizadas:

Realizou-se aulas expositivas e dialogadas, visando a reflexão crítica dos alunos sobre a vida e obra de Aristóteles, a partir do contexto histórico da Grécia Antiga, além da exposição do pensamento político aristotélico e as formas de governo. Na sequência, os alunos foram organizados em grupos, cada qual responsável por uma forma de governo aristotélica, e passaram à criação dos roteiros teatrais, com distribuição de papéis, ensaios e produção de elementos cênicos. As apresentações foram realizadas em um espaço escolar alternativo à sala de aula, promovendo uma vivência prática dos conceitos estudados. Por fim, houve um debate coletivo para sistematizar os conhecimentos adquiridos, seguido da produção de registros reflexivos sobre a experiência.

Impactos do projeto na escola e/ou na comunidade:

O desenvolvimento do projeto de teatralização enquanto recurso didático e metodológico para o ensino da disciplina de Filosofia, estabeleceu-se enquanto uma excelente oportunidade em vista para o protagonismo e participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem, de modo que, a partir da análise de Aristóteles sobre os sistemas de governo, os alunos pudessem elaborar uma compreensão sobre a política, assim como o bem comum, a ética e a vida em comunidade continuam a ser conceitos fundamentais nos debates políticos atuais e na construção de uma sociedade menos desigual e mais humanizada.

No contexto de metodologias que visam estimular uma participação mais ativa dos discentes, o professor atua enquanto mediador e facilitador do processo de aprendizagem, de modo que possa buscar uma reflexão constante sobre suas práticas docentes. Deste modo, segundo Schön (2000): "a reflexão na ação é um tipo de pensamento que acompanha o fazer e se debruça sobre ele, numa interação constante com a situação, com as incertezas e com as peculiaridades do contexto" (SCHÖN, 2000, p. 26).

CAFÉ LITERÁRIO NA ESCOLA

Fernanda Aparecida Moreira
EM Dr. Tancredo de Almeida Neves

Professora e Coordenadora Pedagógica na Em Dr. Tancredo de Almeida Neves, em Campos do Jordão – SP. Mestranda em Linguística Aplicada pela Universidade de Taubaté (UNITAU). Licenciada Educação Física (2009), pela Universidade de Taubaté (UNITAU) e em Pedagogia (2024) pelo Centro Universitário Facvest, com especialização em Gestão escolar (2012) pela UNITAU e em Psicopedagogia (2014) pela Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES). Currículo Lattes: https://lattes.cnpq.br/6473319060996401. E-mail: fernanda.coord07@hotmail.com

Gisele Maria Souza Barachati
Universidade de Taubaté

Graduada em Letras pela Universidade do Vale do Paraíba (1998) e em Pedagogia pelo Centro Universitário Claretiano (2007); Especialista em Ensino de Língua Inglesa e Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade de Taubaté (Unitau); Doutora em Letras pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Presbiteriana Mackenzie. É professora efetiva na Rede Pública Municipal de Ensino de São José dos Campos desde 2001, tendo atuado como professora de Língua Inglesa (cargo atual), Língua Portuguesa e Sala de Leitura, nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Nesta mesma Rede Pública, atuou em Equipes Gestoras de Unidades Escolares como Orientadora Pedagógica (Anos Iniciais e Finais) e Assistente de Direção.

Número de estudantes envolvidos: 35
Ano/Série: Alunos do Ensino Fundamental 2
Componente Curricular: Língua Portuguesa

Objetivo:
- Incentivar o hábito da leitura literária de maneira prazerosa e reflexiva.
- Estimular a interpretação, a criatividade e a interação dos alunos com diferentes obras literárias.

Descrição do projeto:

O projeto foi desenvolvido no início do ano letivo, durante uma reunião de planejamento, pelos professores de Língua Portuguesa, com o apoio e acompanhamento da coordenação pedagógica. Seu objetivo é estimular nos alunos o gosto pela leitura de obras literárias. As aulas são destinadas aos estudantes do Ensino Fundamental II.

Os professores e a coordenação pedagógica separam, na sala de leitura da escola, obras adequadas à faixa etária dos alunos, permitindo num segundo momento que elas sejam escolhidas pelos alunos conforme suas preferências.

A leitura literária contribui para a ampliação do conhecimento de mundo, o aprimoramento da escrita e da oralidade, além de favorecer o desenvolvimento do senso crítico, assim como afirma a Base Nacional Comum Curricular:

A demanda cognitiva das atividades de leitura deve aumentar progressivamente desde os anos iniciais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio. Esta complexidade se expressa pela articulação:
• da diversidade dos gêneros textuais escolhidos e das práticas consideradas em cada campo;
• da complexidade textual que se concretiza pela temática, estruturação sintática, vocabulário, recursos estilísticos utilizados, orquestração de vozes e linguagens presentes no texto;
• do uso de habilidades de leitura que exigem processos mentais necessários e progressivamente mais demandantes, passando de processos de recuperação de informação (identificação, reconhecimento, organização) a processos de compreensão (comparação, distinção, estabelecimento de relações e inferência) e de reflexão sobre o texto (justificação, análise, articulação, apreciação e valorações estéticas, éticas, políticas e ideológicas) (Brasil, 2018, p. 75).

O contato com diferentes obras possibilita aos alunos a construção de significados e interpretações. Eles têm um tempo previamente estabelecido pelo professor para realizar a leitura das obras, podendo levá-las para casa ao longo de todo o período do projeto.

A culminância ocorrerá por meio da elaboração de folders e apresentações realizadas durante um café literário na escola.

Materiais e métodos utilizados:

Utiliza-se neste relato, como aporte teórico a teoria do Sistema Literário de Antonio Candido, a partir do qual se estabelece a interação entre autor, obra e público. Esse conceito permite compreender a literatura como um sistema funcional, que envolve produção, circulação e recepção das obras literárias, garantindo que a produção literária seja analisada dentro de seu contexto histórico, estético e social.

A existência de um conjunto de produtores literários, mais ou menos conscientes de seu papel; um conjunto de receptores, formando os diferentes tipos de público, sem os quais a obra não vive; um mecanismo transmissor (de modo geral, uma linguagem, traduzida em estilos), que liga uns aos outros (Candido, 2017, apud Barachati, 2020, p. 82).

A metodologia, com base na teoria do Sistema Literário de Candido, foi implementada no Projeto a partir do

mês de maio de 2025, ao postular que:

[...]o funcionamento do Sistema Literário é a continuidade literária ou a tradição, que assegura no tempo a integração de novos escritores, novas obras e novos leitores a um sistema articulado, no qual um influi no outro, formando uma tradição, uma existência literária em perspectiva histórica, que mantém o Sistema em movimento[...]. (Barachati, 2020, p. 82)

Diante disso, as etapas do projeto são:

Seleção das Obras: Escolha de livros de diversos gêneros literários, como romance, conto, poesia, crônica, literatura fantástica e clássicos da literatura brasileira e mundial. Cada aluno seleciona a obra conforme sua preferência.

Criação de um Diário de Leitura: Cada aluno deve levar um livro para casa como empréstimo por um período de 20 dias e registrar, em um diário de leitura, suas impressões, emoções e interpretações sobre a obra lida.

Leitura compartilhada, debates e rodas de conversa: Momentos de leitura em grupo, promovendo a troca de experiências e reflexões entre os alunos.

Atividades realizadas:

Elaboração de fichas de leitura: Produção de fichas para análise dos elementos narrativos e recomendação de livros.

Produção criativa: Criação de folders com a síntese dos textos das obras lidas e a releitura de suas ilustrações.

Café Literário: Evento no qual os alunos apresentam o livro lido juntamente com o folder produzido, participam de rodas de discussão sobre personagens, enredo, mensagens e contexto histórico das obras, além de desfrutarem da degustação do café.

Produção de resenhas e recontos: Criação de textos autorais pelos alunos, baseados nas obras lidas.

Impactos do projeto na escola e/ou na comunidade:

Desempenho escolar: A leitura estimula o pensamento crítico, amplia o vocabulário e melhora a interpretação de textos, impactando diretamente no aprendizado de diversas disciplinas.

Desenvolvimento da escrita e comunicação: Alunos que leem regularmente tendem a escrever melhor e se expressar com mais clareza.

Estímulo à criatividade e imaginação: A literatura permite que os estudantes explorem diferentes realidades, expandindo sua capacidade de criar e resolver problemas.

Vínculo entre alunos e professores: Um projeto de leitura pode incentivar interações mais significativas entre educadores e alunos, tornando o ambiente escolar mais participativo.

Inclusão e acesso à cultura: Promover a leitura garante que todos os estudantes, independentemente da classe social, tenham acesso à literatura e ao conhecimento.

Ampliação do acesso à informação: O projeto pode disponibilizar livros e materiais para pessoas que não teriam acesso à literatura de qualidade.

Fortalecimento de vínculos comunitários: Rodas de leitura e atividades literárias incentivam a troca de experiências, promovendo conexões entre diferentes gerações.

Redução da desigualdade educacional: A democratização da leitura contribui para a diminuição da desigualdade de aprendizado e oportunidades na sociedade.

Incentivo a novos escritores: O contato frequente com a leitura pode despertar talentos literários dentro da comunidade, valorizando produções locais. Campos do Jordão, por exemplo, tem a Academia Jovem pela Secretaria de Cultura da Cidade.

Fotos e anexos:

Fotos da produção criativa dos alunos, junto as obras lidas.

Figura 01 - Produções das aulas



Fonte: as autoras, 2026.

A imagem abaixo é parte de um vídeo, em que a aluna numa roda de discussão, explana o seu entendimento e percepções acerca da obra Dom Casmurro de Machado de Assis.

Figura 02 - Roda de discussão



Fonte: as autoras, 2026.

Figura 03 - Evento café literário na escola



Fonte: as autoras, 2026.

Referências:

BARACHATI, Gisele Maria Souza. **Lygia Fagundes Telles na sala de aula:** a literatura como sistema nas aulas de língua portuguesa. 2020. 181 f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2020. Disponível em: https://dspace.mackenzie.br/items/b2fa92cd-cbb3-41d5-b129-d4fb25c2acb0 . Acesso em 03 de jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf Acesso em: 25 de abr. 2025.

CONVERSANDO SOBRE AS EMOÇÕES, A PARTIR DO FILME “DIVERTIDA MENTE” COM ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Paulo Roberto Stochero
EMIEF Professor Ernesto de Oliveira Filho

Professor de Filosofia no Ensino Médio da Rede estadual de São Paulo, de Ensino Religioso no Ensino Fundamental da Rede Municipal de Taubaté. Licenciado em Filosofia pela FEBE (Brusque/SC), Bacharel em Teologia pela Faculdade Dehoniana (Taubaté/SP), Especialista em Educação pela Unitau (Taubaté/SP) e Mestrando em Linguística Aplicada pela Unitau (Taubaté/SP), e-mail para contato: paulostochero@hotmail.com

Luiz Guilherme de Brito Arduino
Universidade de Taubaté

Orientador. Doutor em Design pela Universidade Anhembi Morumbi, mestre em Linguística Aplicada pela Universidade de Taubaté, especialista em Comunicação, Semiótica e Linguagens Visuais pelo Centro Universitário Braz Cubas e graduado em Publicidade e Propaganda pela Universidade de Taubaté. Professor nos cursos de graduação na área de Comunicação e Negócios e na Pós-graduação - Mestrado Acadêmico de Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté, e-mail para contato: luiz.gbarduino@unitau.br

Número de estudantes envolvidos: 80 estudantes
Ano/Série: 6º anos do Ensino Fundamental
Componente Curricular: Ética e Projeto de Vida

Objetivo:

O objetivo dessa sequência didática foi estabelecer uma relação dialógica (Freire, 1970) entre os alunos envolvidos e a obra cinematográfica descrita acima, no sentido de entender o papel e o dinamismo das emoções na vida deles e de compreender como os mesmos podem a partir da busca do equilíbrio dessas relações ter uma vida melhor. Moran (2007) valoriza essas práticas educacionais, afirmando que o uso de recursos tecnológicos como a projeção de um filme, por exemplo, pode levar os estudantes a se interessarem muito mais sobre um assunto do que quando esse é simplesmente exposto de uma forma tradicional.

Descrição do projeto:

O desejo de trabalhar com alunos do ensino fundamental o filme “Divertida mente” é fruto da percepção da necessidade de nos aprofundarmos sobre as características e os efeitos das emoções em nossas vidas. Na obra descrita, as emoções, personificadas como personagens na cabeça da protagonista – uma adolescente chamada Riley Andersen – tentam controlá-la.

Ao analisar esse controle dos sentimentos na vida da personagem principal estabelecemos uma relação dialógica (Freire, 1970) com a realidade dos alunos e essa foi a diretriz que guiou nossas ações pedagógicas. Embora muitos sejam os sentimentos, o autor Pete Docter (2015) sintetiza-os em cinco, a saber Alegria, Tristeza, Raiva, Medo e Nojo. Esses sentimentos ao longo da trama batalharão por espaço e protagonismo na vida de Riley. Assim, estabelecemos um paralelo com o cotidiano dos alunos para compreender como esse processo ocorre também na vida deles.

Após assistirmos o filme e os alunos responderem algumas perguntas (passos descritos nos itens abaixo), como já era de se esperar, nas respostas apareceram uma predominância da importância da alegria sobre os demais sentimentos. Conversamos a partir dessa constatação que, embora, a alegria seja importante ela não é a mais importante, mas todas as emoções, incluindo a tristeza tem sua importância e todas são necessárias para um desenvolvimento emocional saudável.

Abordou-se a questão da inteligência emocional e discutiu-se sobre as competências e habilidades socioemocionais (BRASIL, 2018), que quando desenvolvidas por nós são ferramentas que nos ajudam a reconhecer e gerenciar as emoções para tomar as melhores decisões possíveis e ter uma vida equilibrada. Conversou-se também sobre mudanças na vida e na personalidade de uma criança ao longo do tempo e de um modo especial quando ocorre a passagem para a adolescência que é justamente o momento da vida em que o público-alvo dessa atividade está vivendo.

Materiais e métodos utilizados:

Essa experiência foi realizada no segundo semestre de 2024, com três turmas de sextos anos do ensino fundamental, na disciplina de Ética e Projeto de Vida, totalizando oitenta alunos envolvidos, de uma escola pública de Taubaté. O processo todo se realizou ao longo de quatro aulas. Utilizamos o espaço de sala de aula mesmo e o filme foi mostrado no próprio televisor da sala de aula e as perguntas passadas na lousa e copiadas no caderno de Ética e Projeto de Vida dos alunos.

Atividades realizadas:

Visualizamos o filme, o que levou duas aulas; após esse ato houve uma exposição oral sobre conceitos básicos de neurociência e psicologia infantil, da importância das emoções, da inteligência emocional, do desenvolvimento emocional e social, da fixação das memórias pelas emoções, da não hierarquização das emoções, da importância da tristeza para o desenvolvimento emocional, do medo e do nojo como fator de sobrevivência e da essencialidade do equilíbrio emocional para uma vida feliz e saudável. Essa exposição teve a duração de uma aula.

Na quarta aula de nossa experiência, os alunos refletiram a partir de quatro perguntas, a saber:
1) Qual a importância de cada emoção (alegria, tristeza, medo, raiva, nojo) na vida de Riley?
2) Como as emoções influenciam as decisões e ações de Riley?
3) Por que todas as emoções são necessárias?
4) Como podemos identificar e lidar com nossas próprias emoções?

A partir das respostas obtidas com as perguntas feitas iniciamos uma discussão sobre a importância dos sentimentos em nossas vidas e de como as emoções influenciam as memórias e a formação da personalidade.

Impactos do projeto na escola e/ou na comunidade:

Os impactos que podemos destacar do projeto na escola foi a percepção dos estudantes acerca de suas emoções e da compreensão que as memórias são fixadas pela mesma. Assim sendo, enfatizamos a necessidade da criação de bons hábitos associados a sentimentos bons. Junto aos demais professores e de uma maneira interdisciplinar procurou-se de maneira repetitiva atribuir ações moralmente boa a sentimentos bons, inclusive distribuindo pela escola dizeres do tipo: “é legal fazer o bem”, “ajudar nos alegra”, “o cuidado nos faz melhor” entre outros, já que as emoções vivenciadas durante uma experiência, torna-se a forma como ela é armazenada e lembrada.

Recordou-se ainda que não existem emoções melhores ou piores e sim diferentes, já que cada uma tem sua função. A tristeza, por exemplo, não precisa ser voluntariamente procurada, mas não deve também ser evitada e sim compreendida e integrada ao desenvolvimento emocional, inclusive nesse sentido, o projeto estendeu-se com os professores de Artes posteriormente onde foi pedido que os alunos expressassem artisticamente a tristeza, com o intuito de refletir sobre como esse sentimento pode fortalecer o ser humano.

Associou-se o medo e o nojo como sentimentos que historicamente foram e são importantes para a sobrevivência, que nos alertam para os perigos e nos ajudam a proteger. Por fim, a palavra-chave que sintetizou nossa experiência pedagógica foi o equilíbrio e deste modo concluímos que “Divertida mente” pode ser utilizado como uma ferramenta para falar sobre emoções com crianças, auxiliando-as na construção de uma base emocional sólida.

Em resumo “Divertida mente” é um filme que vai além de uma mera animação, sendo um instrumento valioso para a compreensão das emoções e do desenvolvimento humano, com implicações importantes para a educação, a saúde e o bem-estar.

Fotos e anexos:

Figura 04 - Atividade em sala



Fonte: os autores, 2026.

Referências:

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC). Brasília: MEC; SEB, 2018.

DIVERTIDA MENTE. Direção de Pete Docter. Estados Unidos da América: Walt Disney Pictures, 2015. 1 DVD (93 min.).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1970.

MORAN, José M. **A educação que desejamos:** Novos desafios e como chegar lá. Campinas, Papirus, 2007.

DESCOLONIZANDO A ESCOLA: CURRÍCULO, EPISTEMICÍDIO E JUSTIÇA SOCIAL NA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Lerrine Schildberg
EMIEF Padre Silvino Vicente Kunz

É professora universitária (Serra Dourada, FASC e Escola Superior de Cruzeiro), coordenadora pedagógica na Prefeitura Municipal de Taubaté e produtora de materiais didáticos. Graduada em Educação Física, Artes Visuais e Pedagogia, é avaliadora do INEP/MEC e doutoranda na Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI). Contato: lerrine_bale@hotmail.com

Objetivos:

Geral:
Promover a justiça curricular no ambiente escolar por meio de práticas de coordenação pedagógica que enfrentem o epistemicídio, ampliando a presença e o reconhecimento de saberes historicamente marginalizados no currículo.

Específicos:
- Problematizar o currículo vigente da escola à luz da justiça curricular, identificando práticas que contribuam para o apagamento de saberes não hegemônicos.
- Desenvolver ações formativas com os docentes que abordem a justiça curricular e o epistemicídio, promovendo a valorização de epistemologias africanas, indígenas, populares e femininas.
- Reestruturar os projetos interdisciplinares e sequências didáticas da escola com base em uma proposta de currículo mais justo, plural e representativo.
- Monitorar e refletir sobre os efeitos das ações pedagógicas voltadas à justiça curricular na formação docente, no engajamento discente e na construção de uma escola antirracista, inclusiva e democrática.

Descrição do projeto:

A presente experiência está sendo desenvolvida em Escola Municipal , onde atuo como professora coordenadora no ensino fundamental ciclo II. Desde o primeiro planejamento anual, venho propondo ao corpo docente a reflexão sobre o conceito de epistemicídio, cunhado por Sueli Carneiro (2005), que se refere à negação, desvalorização e invisibilização dos saberes produzidos por grupos historicamente marginalizados, especialmente negros, indígenas e mulheres nos espaços de produção e circulação do conhecimento. Essa reflexão está na base das ações que vêm sendo implementadas, com o objetivo de enfrentar essas exclusões e construir um currículo mais justo, plural e representativo.

Nesse sentido, a justiça curricular é o eixo central das nossas práticas, compreendida como o compromisso ético e pedagógico de reconhecer, valorizar e incorporar no currículo escolar os saberes e experiências que historicamente foram silenciados. A proposta é romper com a hegemonia eurocêntrica que ainda estrutura o cotidiano escolar e promover uma educação que reflita a diversidade cultural e epistêmica de nosso país.

Ao longo do ano letivo, estão sendo realizadas formações continuadas interdisciplinares com os professores da escola, trazendo como referências autoras e intelectuais como Sueli Carneiro, Lélia Gonzalez, Djamila Ribeiro, Nilma Lino Gomes e Carolina Maria de Jesus, além da proposta da participação de mestres da cultura popular local. Essas formações visam não apenas ampliar os referenciais teóricos da equipe, mas também provocar deslocamentos nos modos de pensar e planejar o ensino, a partir de uma escuta sensível e crítica das vozes antes marginalizadas.

Paralelamente, estamos promovendo rodas de conversa com a comunidade escolar, envolvendo familiares, estudantes, funcionários e lideranças do território. Esses encontros têm como objetivo ressignificar saberes tradicionais, histórias de vida, memórias invisibilizadas e práticas culturais locais, fortalecendo os vínculos entre escola e comunidade e permitindo que esses conhecimentos sejam incorporados aos projetos pedagógicos.

Dentre as ações pedagógicas em curso, destaca-se a reorganização dos projetos interdisciplinares, que vêm sendo repensados à luz da pluralidade epistemológica. Professores de diferentes áreas estão incluindo temas e abordagens que contemplam, por exemplo, Jogos africanos, a Congada e o Moçambique, reconhecendo essas manifestações como expressões de resistência, espiritualidade e conhecimento ancestral, rompendo com a visão reducionista de “folclore”.

Outra frente de ação é o estímulo à ampliação dos referenciais utilizados pelos docentes. Ainda que os livros didáticos continuem sendo utilizados, eles vêm sendo abordados de maneira crítica e complementados por outras fontes, como produções acadêmicas de autoras negras e indígenas, literatura periférica e narrativas da comunidade escolar. Esse movimento tem enriquecido o trabalho pedagógico e ampliado o

repertório dos estudantes.

Também estamos revendo os instrumentos de avaliação, de modo que passem a considerar não apenas os aspectos técnico-cognitivos, mas também o envolvimento ético, estético e cultural dos estudantes com os conteúdos. Isso tem nos levado a refletir sobre o que, como e para quem avaliamos, buscando práticas avaliativas mais coerentes com o projeto de justiça curricular.

Embora o projeto ainda esteja em andamento, os efeitos já são perceptíveis: há maior engajamento dos estudantes, fortalecimento das identidades, ampliação da participação da comunidade e uma crescente ressignificação dos conteúdos escolares. Os desafios existem — como a resistência de parte da equipe, a pressão por resultados padronizados e as limitações estruturais —, mas os avanços indicam que estamos no caminho certo.

Minha atuação como coordenadora pedagógica parte da compreensão de que esse cargo é, antes de tudo, um lugar político: um espaço de articulação, escuta e mediação, mas também de enfrentamento aos paradigmas excludentes que ainda organizam a escola. Apostar na superação do epistemicídio é afirmar, como nos ensina Sueli Carneiro, que todas as pessoas têm o direito de produzir, compartilhar e acessar conhecimentos. Assim, a justiça curricular deixa de ser apenas uma diretriz teórica e passa a ser uma prática cotidiana de reexistência.

Materiais e métodos utilizados:

A proposta de superação do epistemicídio na Escola Municipal Areão vem sendo conduzida por meio de um conjunto articulado de estratégias formativas, pedagógicas e comunitárias, planejadas e mediadas por mim, enquanto coordenadora pedagógica, em diálogo com professores e professoras de diferentes componentes curriculares, do ensino fundamental ciclo II. Desde o início do ano letivo, esse movimento tem se fundamentado na elaboração coletiva e contínua de práticas voltadas para a promoção da justiça curricular, partindo da premissa de que o currículo não é neutro, mas um território de disputa de sentidos e saberes.

O primeiro passo metodológico foi a inserção do conceito de epistemicídio no planejamento anual, como ponto de partida para reflexão da equipe pedagógica sobre a composição curricular, os autores que são estudados, as práticas avaliativas, e os silêncios que ainda persistem nos conteúdos trabalhados em sala de aula.

Durante as reuniões pedagógicas e encontros de HTPC, estão sendo promovidas leituras orientadas de textos introdutórios sobre epistemologias negras, indígenas e femininas, com destaque para autoras como Sueli Carneiro, Lélia Gonzalez, Djamila Ribeiro, Nilma Lino Gomes, Grada Kilomba e Patricia Hill Collins. Esses textos serviram como base para discussões e reflexões que subsidiaram o redirecionamento de projetos interdisciplinares e sequências didáticas. Práticas Pedagógicas com Centralidade nos Saberes Ancestrais. Durante a execução dos projetos interdisciplinares, os(as) professores(as) foram incentivados a ampliar seus repertórios de referências e a abordar conteúdos escolares a partir de diferentes perspectivas culturais e epistemológicas. Revisão das Práticas Avaliativas. Os professores estão incentivados a reformular seus instrumentos de avaliação, propondo formas mais sensíveis e contextualizadas de acompanhar a aprendizagem dos estudantes

Atividades realizadas:

Durante o planejamento anual, o conceito de epistemicídio (Carneiro, 2005) está apresentado à equipe docente como eixo norteador das práticas pedagógicas ao longo do ano. Promovemos rodas de estudo com textos de autoras como Sueli Carneiro, Lélia Gonzalez, Djamila Ribeiro e Nilma Lino Gomes, articulando teoria e prática em reuniões pedagógicas e formações internas.

Vamos realizar encontros formativos com a presença de mestres e mestras da cultura popular local, abordando tradições como Congada, Moçambique e Jongo, reconhecendo esses saberes como formas legítimas de produção de conhecimento. Professores de diferentes áreas participaram ativamente, refletindo sobre práticas pedagógicas mais inclusivas.

Os projetos pedagógicos da escola passaram a incorporar, de forma intencional, saberes historicamente marginalizados. Estudantes criaram murais, poemas, registros audiovisuais e intervenções artísticas com base em memórias familiares e culturais. As temáticas trabalhadas dialogaram com a ancestralidade, a identidade e a resistência dos povos tradicionais.

Temos como objetivo também a promoção de rodas de conversa abertas à comunidade escolar, reunindo famílias e convida dos para o compartilhamento de histórias de vida, saberes tradicionais e experiências

intergeracionais. Esses momentos também serviram como base para a produção de atividades em sala de aula e para fortalecer o vínculo escola-comunidade.

Impactos do projeto na escola e/ou na comunidade:

A implementação do projeto tem gerado impactos significativos tanto no ambiente escolar quanto na relação com a comunidade. Ao verem suas histórias, culturas e saberes representados nas práticas pedagógicas, os estudantes passaram a demonstrar maior envolvimento com as atividades escolares, expressando com mais segurança suas vivências e origens. Um dos resultados mais importantes foi a ampliação da reflexão dos professores sobre suas práticas pedagógicas, especialmente no que diz respeito à superação das abordagens tradicionais e coloniais. Por meio de formações e debates, os docentes foram estimulados a repensar seus métodos, incorporando práticas decoloniais e diferenciadas que valorizam a diversidade epistemológica e cultural.

Além disso, as rodas de conversa e a escuta ativa das famílias e lideranças culturais permitem a ressignificação de memórias locais e saberes silenciados, fortalecendo o vínculo entre escola e território e tornando o currículo mais significativo. O projeto está possibilitando uma revisão crítica dos conteúdos, das linguagens e das formas de avaliação, orientando uma educação mais inclusiva, equitativa e culturalmente relevante. Esses impactos, ainda em desenvolvimento, mostram o potencial transformador de uma prática pedagógica comprometida com a justiça curricular, a equidade e a superação das lógicas de exclusão presentes no cotidiano escolar.

Figura 05 - Atividades pedagógicas



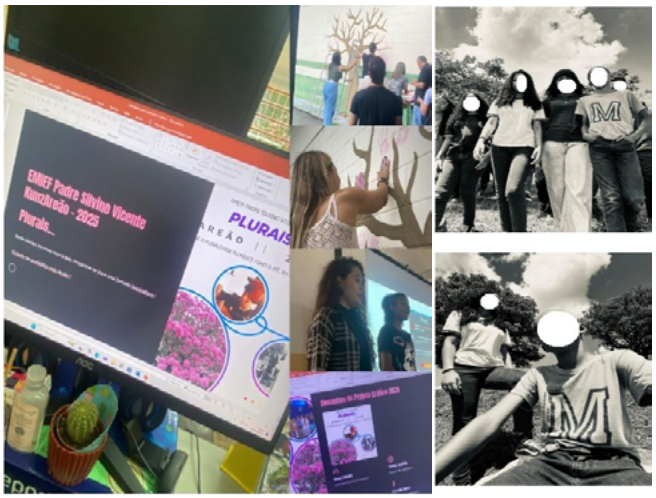
Fonte: a autora, 2026.

Figura 06 - Atividades pedagógicas com os professores



Fonte: a autora, 2026.

Figura 07 - Atividades pedagógicas com os alunos



Fonte: a autora, 2026.

Desenvolvendo Práticas Reflexivas na Educação Básica: Uma Experiência de Formação Docente à Luz de Paulo Freire e Ferrarezi Junior

Magara Marcondes Cardoso

Aluna do Mestrado em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté. Professora Coordenadora da rede municipal de Taubaté. E-mail para contato: profmagara@gmail.com.

Meiry Helen da Cunha Costa

Aluna do Mestrado em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté. Professora Coordenadora da rede municipal de Taubaté. Mestranda cujo curso é financiado pela Prefeitura de Taubaté. E-mail para contato:meiry_helen@yahoo.com.br

Shirlley Naiany Ferreira

Aluna do Mestrado em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté. Professora especialista da rede de São José dos Campos. E-mail para contato: shirlleynaiany@hotmail.com.

Número de professores envolvidos: 7 professores de 1º a 9º ano do EF.
Componente Curricular: Formação de professores

Objetivo:

O projeto relata a experiência de promover o pensamento crítico e a prática reflexiva com os professores, por meio da formação docente, à luz da perspectiva do capítulo "Educação Bancária" do livro Pedagogia do Oprimido, de Paulo Freire, e do capítulo "O Silêncio dos Pecadores" do livro Pedagogia do Silenciamento, de Ferrarezi Junior. O objetivo consistiu em fomentar a reflexão das práticas educacionais vigentes na escola, com os professores de 1º a 9º ano do Ensino Fundamental, de forma a afetar positivamente a relação professor-aluno.

Descrição do projeto:

O projeto de formação docente surgiu da percepção da gestão escolar sobre as necessidades de acolhimento e formação afetiva dos professores. Frequentemente, as formações se tornam momentos em que os professores se sentem apenas cobrados, criticados e desvalorizados diante das inúmeras demandas. Nesse contexto, a formação, muitas vezes, falha em cumprir sua função essencial: promover uma reflexão positiva que leve a mudanças significativas, avanços e novas práticas em sala de aula. A perspectiva de Jerome Bruner (2006) sobre a instrução e a aprendizagem é fundamental para repensar a formação docente. Segundo Bruner (2006), a instrução deve ser vista como uma forma de facilitar a aprendizagem, e não apenas como um meio de transmitir informações. Além disso, Bruner (2006) destaca que a aprendizagem é um processo ativo, no qual o aluno constrói seu próprio conhecimento. Essas ideias são essenciais para criar um ambiente mais acolhedor e propício à aprendizagem, em que os professores possam se sentir apoiados e valorizados.

A formação foi realizada durante o HTPC (horário de trabalho pedagógico coletivo) com o objetivo de trazer uma oportunidade produtiva de troca entre os docentes. Essa iniciativa visou aproveitar o tempo disponível para promover a interação e o compartilhamento de ideias, tornando o HTPC não apenas um momento de conclusão das atividades diárias, mas também um espaço para crescimento e desenvolvimento coletivo.

Materiais e métodos utilizados:

Os materiais e métodos utilizados incluíram referenciais teóricos como o capítulo "Educação Bancária" do livro Pedagogia do Oprimido, de Paulo Freire, e o capítulo "O Silêncio dos Pecadores" do livro Pedagogia do Silenciamento, de Ferrarezi Junior. Além das discussões orais, foi utilizado um questionário para trazer as lembranças positivas e negativas que os professores tiveram em sua vida escolar enquanto estudantes da Educação Básica e do Ensino Médio. Para destacar resultados da ação, foi utilizada a ferramenta de nuvem de palavras.

Quanto aos métodos, foram adotadas rodas de conversa como espaço para discussão e compartilhamento de experiências entre os professores, com foco em reflexões sobre práticas docentes e experiências como alunos. Dinâmicas interativas foram realizadas para promover a reflexão crítica e o desenvolvimento de habilidades para melhorar a relação professor-aluno. A mediação das formadoras foi importante para conduzir o processo de reflexão e motivar as discussões, administrando o tempo disponível.

Atividades realizadas:
O projeto de formação docente foi desenvolvido para promover a reflexão sobre a prática dos professores,

por meio de um momento que valorizasse sua atuação e contribuísse para a melhoria da qualidade da educação. Para alcançar esse propósito, o projeto seguiu várias etapas cuidadosamente planejadas. Inicialmente, foi fundamentado nos referenciais teóricos do capítulo "Educação Bancária" do livro Pedagogia do Oprimido, de Paulo Freire, e do capítulo "O Silêncio dos Pecadores" do livro Pedagogia do Silenciamento, de Ferrarezi Junior.

Com base nesses referenciais teóricos, foi desenvolvido um plano de formação docente que atendeu às necessidades específicas dos professores e promoveu o desenvolvimento de práticas educacionais mais reflexivas. Nesse ambiente, os professores puderam compartilhar experiências e desenvolver novas práticas pedagógicas, promovendo um crescimento profissional contínuo e significativo.

Inicialmente, foi exibido o vídeo “Vida Maria”, que conta a história de Maria José, uma menina de 5 anos que é levada a abandonar os estudos para trabalhar. Ao longo do filme, Maria José cresce, casa, tem filhos e envelhece, ilustrando como as pessoas tendem a repetir padrões sem refletir sobre os motivos que as levam a agir dessa forma. Segundo Bakhtin, as pessoas frequentemente reproduzem inconscientemente os padrões e ideologias que lhes foram transmitidos, sem questionar suas ações ou refletir sobre elas. Isso é especialmente verdadeiro para os professores, que muitas vezes repetem os métodos e práticas que vivenciaram quando alunos, sem questionar ou inovar. Essa repetição de padrões pode ser vista como uma forma de reprodução ideológica, em que as pessoas perpetuam as mesmas práticas e valores que lhes foram ensinados, sem necessariamente entender o contexto ou a intenção por trás deles.

Num segundo momento, os professores foram convidados a refletir criticamente sobre a origem de suas práticas por meio de um questionário. Buscou-se resgatar as lembranças dos professores enquanto alunos, ao pedir relatos sobre as experiências pedagógicas positivas e negativas das quais se lembravam quando eram estudante do Ensino Fundamental e/ou Médio.

Essas reflexões foram discutidas em roda de conversa, mediadas pelas formadoras, e tiveram o objetivo de fazer com que os professores revisitassem suas próprias experiências e refletissem em como essas experiências podem ter influenciado suas práticas pedagógicas atuais. Isso os fez perceber que, muitas vezes, podem entrar em um processo de repetição que está modelado na subjetividade e é replicado.

Por fim, a experiência da formação foi avaliada pelos professores por meio de uma nuvem de palavras, destacando o que pensaram ser relevante na formação como um todo.

Impactos do projeto na escola e/ou na comunidade:

O impacto do projeto começou a ser observado por meio de pequenos movimentos cotidianos, como a escuta ativa dos professores e da gestão escolar, relatos de boas práticas e uma dinâmica professor-aluno que acontece com menos conflitos e mais protagonismo dos estudantes.

Essa abordagem permitiu que os professores contribuíssem para a criação de um ambiente de aprendizado mais colaborativo e eficaz, em que os alunos se sentissem motivados e apoiados. Ademais, as professoras participantes apresentaram uma devolutiva positiva acerca da experiência, evidenciando um processo reflexivo sobre os aspectos discutidos e analisados ao longo das atividades desenvolvidas.

Referências

BRUNER, J. **Sobre a Teoria da Instrução**. [S.l.]: PH, 2006.

FERRAREZI JR, C. **Pedagogia do Silenciamento:** a escola brasileira e o ensino de língua materna. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 90 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024.

VOLOCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Editora 34, 2017.

YOUTUBE. **Vida Maria**. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=T9d7g8TdwQs
Acesso em: 15 maio 2025.

DINÂMICA DE GRUPO “QUEBRA-CABEÇA": CONECTANDO A DIVERSIDADE NAS INTERAÇÕES PARA SUPERAÇÃO DAS DIFICULDADES NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Vera Lúcia Batalha de Siqueira Renda
Universidade de Taubaté

Possui doutorado em Letras pela Universidade de São Paulo, Especialização em Língua Portuguesa pela UNITAU e graduação em Letras pela FFC e Letras de Taubaté. É docente permanente do Mestrado em Linguística Aplicada/UNITAU, atuando também na formação continuada de professores das redes pública e privada. ResearchID - ADO-8090-2022; ORCID 0000-0003-4430-3428. Endereço eletrônico vera.batalha@yahoo.com.br

Gisele Siqueira dos Santos Ribeiro da Silva
Escola de Ensino Público (Taubaté-SP)

Especialista em Língua Portuguesa Gramática e Uso e, em Pedagogia Docência dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental pela Universidade de Taubaté (UNITAU). Graduada em Letras-Literatura pela UNITAU e em Pedagogia e Sociologia pelo Centro Universitário de Araras Doutor Edmundo Ulson (UNAR). Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/3684189577653134 . Endereço eletrônico: gisscunha@yahoo.com.br

Número de estudantes envolvidos: 48 alunos.
Ano/Série: 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental
Componente Curricular: Língua Portuguesa

Objetivo:

O presente relato de experiência tem como objetivo apresentar os resultados obtidos na aplicação de uma proposta didática desenvolvida com alunos do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental para iniciar as aulas “Projeto de Reforço Escolar” em uma Escola de Ensino Público de Taubaté - SP, alinhada a algumas das competências gerais previstas na Base Nacional Comum Curricular-BNCC (BRASIL, 2018) que são: 1. Conhecimento; 2. Pensamento científico, crítico e criativo; 3. Repertório cultural; 4. Comunicação; 8. Autoconhecimento e autocuidado; 9. Empatia e cooperação e 10. Responsabilidade e cidadania, em conjunto com todas as competências socioemocionais que também foram pautadas na atividade: autoconsciência, autogestão, consciência, habilidades de relacionamento e tomada de decisão responsável.

Todas essas competências trabalhadas auxiliaram na construção de um ambiente de aprendizado acolhedor para reduzir a ansiedade que alguns alunos sentem devido ao início de um novo ciclo letivo e para resgatar e fortalecer sua autoestima, considerando que são regressos do Projeto Redes 1 e novamente foram encaminhados para esse atendimento de suporte pedagógico devido às defasagens e dificuldades em sua aprendizagem.

Descrição do projeto:

A atividade justificou-se pelo fato de que o início do ano letivo é um período importante para professores e alunos estabelecerem vínculos e para a construção de um ambiente saudável e propício à aprendizagem. Por isso, atividades para “quebrar o gelo” como as dinâmicas na volta às aulas podem ser essenciais e tornam-se ferramentas pedagógicas que podem contribuir na redução do nervosismo inicial dos alunos, ajudando a criar um espaço de confiança e acolhimento, estimulando o engajamento dos estudantes. Além disso, uma forma de tornar o aprendizado mais envolvente e significativo, incentivando o pensamento crítico é por meio de atividades lúdicas como das dinâmicas de grupo em brincadeiras, jogos e desafios que são proporcionados principalmente pela escola no período da infância e até mesmo na fase adulta.

Segundo Tatagiba e Filártiga (2001, p. 21), a definição de dinâmica é “uma ferramenta utilizada em atividades de estudos para uma ou mais pessoas, ou seja, pode ser um grupo. Elas interagem entre si ou com o meio em que se encontram. Há uma sociabilidade nas relações e processos a serem desenvolvidos”. Portanto, as dinâmicas vão além de simples momentos de descontração, pois favorecem as interações entre os aprendizes e deles com o meio social educativo (Vigotski, 2003), além também de auxiliar no desenvolvimento dos processos cognitivos, conforme destacou Vigotski (2001). O autor destacou a importância das interações sociais no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, pois essas têm origem nas relações sociais mediadas por signos e instrumentos culturalmente construídos, especialmente a linguagem. O que é vivenciado no plano interpsicológico (nas relações com os outros) vai sendo apropriado pelo sujeito e vai constituindo o plano intrapsicológico. Nesse sentido, a mediação simbólica, a instrução do professor, são elementos essenciais no processo de ensino-aprendizagem e, consequentemente, no desenvolvimento, pois existe entre esses uma relação dinâmica e indissociável, dado que a aprendizagem adequadamente organizada (conforme discute Vigotski, 2003) e que antecipa

o desenvolvimento, o promove, ao impulsionar processos internos que estavam ainda em estado 'embrionários'.

A dinâmica de grupo do "Quebra-cabeça", proposta para iniciar as aulas do "Projeto de Reforço Escolar" no ano escolar de 2025, foi o meio de promover essa interação de forma lúdica, mas intencionalmente planejada em todos os detalhes para que esse momento fosse marcante e especial.

Inicialmente, pesquisas na internet foram realizadas em busca de ideias de dinâmicas para realizar com os alunos. Após ver variadas sugestões em várias páginas e sites educativos, o quebra-cabeça foi escolhido como atividade para fazer no primeiro dia de volta às aulas do "Projeto de Reforço Escolar", juntamente com uma leitura deleite assistida de um texto que se relacionava ao tema da atividade com o título "Sofia e o quebra-cabeça".

A importância da leitura reside na construção de relações entre o texto e o repertório do leitor, processo este que a BNCC (BRASIL, 2018) define como fundamental para o diálogo com conhecimentos prévios e a construção de sentidos. Ao priorizar a fruição e o contato com o universo imaginário, a leitura deleite possibilita o exercício da criatividade e da curiosidade, fortalecendo o acolhimento escolar. Tal abordagem não apenas favorece o desenvolvimento cognitivo e socioemocional, mas estabelece as bases para a formação de leitores críticos e participativos, consolidando o hábito de ler como uma competência para a vida toda.

Ademais, para além da fruição, desenvolvimento do gosto pela leitura e formação do leitor, a leitura abarca "capacidades de apreciação e réplica do leitor em relação ao texto (interpretação e interação)", segundo Rojo (2004, p. 6-7). A autora elenca as capacidades que podem ser desenvolvidas no processo de leitura: recuperação do contexto de produção do texto, definição de finalidades e metas da atividade de leitura, percepção de relações de intertextualidade (no nível temático), percepção de relações de interdiscursividade (no nível discursivo), percepção de outras linguagens, elaboração de apreciações estéticas e/ou afetivas e elaboração de apreciações relativas a valores éticos e/ou políticos.

Materiais e métodos utilizados:

Os materiais utilizados foram: peças do quebra-cabeça impressos em folha de sulfite, canetas coloridas, lápis, borracha, painel para colagem e montagem das peças, cola, tesoura, fita durex, fita dupla face, imagens para enfeitar o painel, texto impresso em tamanho grande do tipo cartaz/ banner, local/espaço físico da sala de aula adequado e preparado para os alunos se acomodarem sentados em cima de tatames de E.V.A. Também foi utilizado notebook para pesquisa da atividade proposta e elaboração do material que foi impresso; internet; impressora e celular com câmera fotográfica para o registro das imagens durante cada etapa da atividade desde sua confecção.

Para a leitura, foi necessário acessar um canal virtual em determinada plataforma digital para assistir a contação da história pela própria autora do livro "Sofia e o quebra-cabeça" e posteriormente fazer a transcrição do audiovisual para a forma escrita, pois o livro físico ou em arquivo PDF não estava disponível e acessível para o momento de realização da atividade.

Considerando toda a pesquisa feita para o planejamento da proposta didática, é possível verificar que o tipo de pesquisa é bibliográfico com proposição de atividades e dentro da abordagem de pesquisa de natureza qualitativa em que os dados e resultados foram observáveis durante as atividades focando no comportamento dos alunos durante realização das mesmas e ao final.

Atividades realizadas:

De acordo com o planejamento feito, as atividades do primeiro dia para a turma do "Projeto de Reforço Escolar" iniciaram-se de forma humanizada, com os alunos reunidos sobre um tatame para uma roda de conversa. O objetivo foi compartilhar vivências das férias, sentimentos e expectativas para o novo ano letivo. Como os participantes já se conheciam de anos anteriores, a etapa de apresentações foi dispensada, permitindo um foco maior na escuta ativa e no fortalecimento dos vínculos já existentes.

Em seguida, houve levantamento de hipóteses para criar expectativas sobre a leitura deleite assistida que seria feita "Sofia e o quebra-cabeça" de Danielle Madureira, a qual foi transcrita, impressa e ampliada em tamanho de cartaz e fixada em parede para os alunos poderem acompanhar visualmente durante a escuta da história.

Posteriormente houve uma conversa sobre o texto, verificando se a história atendeu suas expectativas, o que acharam, o que mais gostaram e, com a mediação da professora, as capacidades que podem ser desenvolvidas no processo de leitura, elencadas

por Rojo (2004), foram oralmente trabalhadas, estruturadas em três níveis de processamento:

1. Ativação de conhecimentos prévios e antecipação: os alunos relacionaram o título e as imagens às suas experiências pessoais antes mesmo da conclusão da leitura;
2. Compreensão e localização: por meio do suporte visual (cartaz), a turma exercitou a apreensão do sentido global e a identificação de postos-chave da narrativa;
3. Elaboração de apreciações (réplica): os alunos foram estimulados a se posicionar criticamente, expressando o que mais gostaram e como a história de Sofia se conectava com a realidade deles.

Dando continuidade, os alunos dirigiram-se às mesas para a dinâmica do “Quebra-cabeça”. Cada um recebeu uma peça impressa em papel sulfite para registrar seu nome e turma e se expressar por meio de desenhos, cores ou palavras as suas preferências e identidades. Esta etapa promoveu uma analogia direta com a história lida, transformando a teoria em expressão criativa.

Ao final das produções, o grupo retornou ao tatame para a montagem do painel. Um a um, os alunos apresentaram suas peças e as colaram em um cartaz previamente preparado, que já continha frases de incentivo em peças "base".

Com a montagem concluída, a professora retomou o texto "Sofia e o quebra-cabeça" para consolidar a analogia. Ela explicou que a escola funciona como esse grande jogo, no qual cada pessoa representa uma parte fundamental para que a imagem final se complete.

Ao serem questionados sobre qual seria a peça mais importante do jogo, houve um silêncio revelador: nenhum aluno apontou a si mesmo. Esse dado demonstrou que eles ainda não se percebiam como o centro da atividade escolar. A mediação seguiu, então, para desconstruir essa visão. Os alunos foram conduzidos a entender que são peças essenciais não apenas para o próprio sucesso, mas para o equilíbrio de toda a comunidade.

A atividade foi encerrada com a desconstrução dessa visão, enfatizando que o sucesso da equipe depende do brilho de cada indivíduo e com uma reflexão sobre os pilares do novo ano letivo:

• Trabalho em equipe e respeito mútuo: a base das relações no espaço escolar;
• Comunicação assertiva e expressão: a importância de expressar sentimentos e sanar dúvidas;
• Acolhimento ao erro: o entendimento de que errar faz parte do processo de acertar;
• Protagonismo: o compromisso do aluno com seus próprios estudos;
• Parceria: a segurança de poder contar sempre com o apoio da família e da escola.

Impactos do projeto na escola e/ou na comunidade:

Como resultado das intervenções descritas, observou-se uma mudança significativa no comportamento dos discentes. Alunos que apresentavam histórico de infrequência no "Projeto de Reforço Escolar" em anos anteriores tornaram-se mais participativos e assíduos em 2025. Esse novo engajamento foi corroborado pelos professores regentes, que relataram avanços expressivos no rendimento escolar desses estudantes. Um dos marcos desse sucesso foi a premiação de um aluno com o certificado “Aluno Superação”, honraria concedida em reconhecimento ao esforço e empenho bimestral.

A dinâmica transcendeu o caráter lúdico de "quebra-gelo", impactando diretamente a autoestima dos educandos. A atividade permitiu que olhassem para si e para o outro, percebendo as diversidades não como obstáculos, mas como oportunidades para a construção de saberes nas relações sociais. Nesse processo, respeitou-se o tempo e o ritmo individual, valorizando as conquistas graduais alcançadas com o apoio dos pares e a mediação docente.

O desenvolvimento de competências socioemocionais revelou-se fundamental para que os alunos iniciassem o ciclo letivo com o desejo renovado de aprender. Esta experiência evidencia que propostas pedagógicas dessa natureza não devem ser restritas a projetos de reforço, mas sim integradas de forma transversal a todas as disciplinas.

Atualmente, promover uma educação humanizada é mais do que um dever pedagógico; é uma necessidade imperiosa para romper com a reprodução da “educação bancária”, conforme a crítica de Freire (1974). Espera-se que este relato de experiência possa inspirar práticas docentes que priorizem o desenvolvimento de habilidades sociocomunicativas e emocionais no cotidiano escolar, tornando a aprendizagem um processo de emancipação e superação.

Fotos e anexos:

Figura 08 - Confecção do mural do “Quebra-Cabeça”.



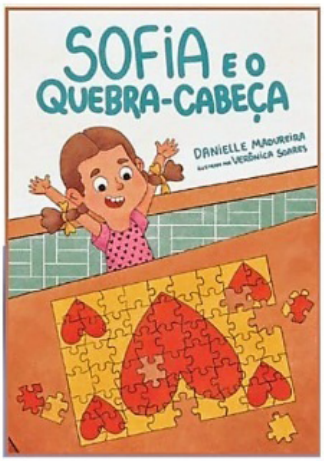
Fonte: as autoras, 2026.

Figura 09 - Mural pré-montado



Fonte: as autoras, 2026.

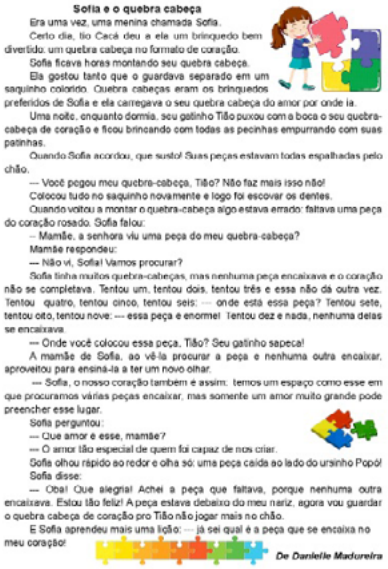
Figura 10 - Capa do livro



Fonte: Canal Tia Ensina

O texto escolhido para a leitura deleite foi “**Sofia e o quebra-cabeça**” da autora, pedagoga e psicopedagoga Danielle Madureira, pesquisado, encontrado na internet e transcrito do Canal Tia Ensina da escritora na plataforma YouTube, no endereço: *https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=ilED7gSDzIs*

Figura 11 - História transcrita, digitada em arquivo tipo word, impressa em tamanho cartaz em folhas de sulfite A4 coladas.



Sofia e o quebra cabeça

Era uma vez, uma menina chamada Sofia.

Certo dia, tio Cacá deu a ela um brinquedo bem divertido: um quebra cabeça no formato de coração.

Sofia ficava horas montando seu quebra cabeça.

Ela gostou tanto que o guardava separado em um saquinho colorido. Quebra cabeças eram os brinquedos preferidos de Sofia e ela carregava o seu quebra cabeça do amor por onde ia.

Uma noite, enquanto dormia, seu gatinho Tião puxou com a boca o seu quebra-cabeça de coração e ficou brincando com todas as pecinhas empurrando com suas patinhas.

Quando Sofia acordou, que susto! Suas peças estavam todas espalhadas pelo chão.

— Você pegou meu quebra-cabeça, Tião? Não faz mais isso não!

Colocou tudo no saquinho novamente e logo foi escovar os dentes.

Quando voltou a montar o quebra-cabeça algo estava errado: faltava uma peça do coração rosado. Sofia falou:

— Mamãe, a senhora viu uma peça do meu quebra-cabeça?

Mamãe respondeu:

— Não vi, Sofia! Vamos procurar?

Sofia tinha muitos quebra-cabeças, mas nenhuma peça encaixava e o coração não se completava. Tentou um, tentou dois, tentou três e essa não dá outra vez. Tentou quatro, tentou cinco, tentou seis: — onde está essa peça? Tentou sete, tentou oito, tentou nove: — essa peça é enorme! Tentou dez e nada, nenhuma delas se encaixava.

— Onde você colocou essa peça, Tião? Seu gatinho sapeca!

A mamãe de Sofia, ao vê-la procurar a peça e nenhuma outra encaixar, aproveitou para ensiná-la a ter um novo olhar.

— Sofia, o nosso coração também é assim: temos um espaço como esse em que procuramos várias peças encaixar, mas somente um amor muito grande pode preencher esse lugar.

Sofia perguntou:

— Que amor é esse, mamãe?

— O amor tão especial de quem foi capaz de nos criar.

Sofia olhou rápido ao redor e olha só: uma peça caída ao lado do ursinho Popó!

Sofia disse:

— Oba! Que alegria! Achei a peça que faltava, porque nenhuma outra encaixava. Estou tão feliz! A peça estava debaixo do meu nariz, agora vou guardar o quebra cabeça de coração pro Tião não jogar mais no chão.

E Sofia aprendeu mais uma lição: — já sei qual é a peça que se encaixa no meu coração!

De Danielle Madureira

Fonte: Canal Tia Ensina

Figura 12 - Confecção das peças do quebra-cabeça



Fonte: as autoras, 2026

Figura 13 - Colagem e montagem do quebra-cabeça



Fonte: as autoras, 2026

Explorando a Pontuação por Meio do Jenga: uma abordagem gamificada

Ana Paula Dias de Faria
Prefeitura Municipal de Taubaté

Professora III na rede municipal de Taubaté; graduada em Letras e pós-graduada em Ensino de Linguagens. E-mail: anapauladiasdefaria@gmail.com

Renan Beloni Teixeira Tavares
Prefeitura Municipal de Taubaté

Professor III na rede municipal de Taubaté; graduado em Letras, Física e Biologia; pós-graduado em Libras e mestrando em Linguística Aplicada. E-mail: renanbeloni87@gmail

Bento Veiga França Neto
Prefeitura Municipal de Taubaté

Professor de língua inglesa no CCAA; graduado em Direito; pós-graduado em Direito do Trabalho e Processo do Trabalho e mestrando em Linguística Aplicada. E-mail: bento.vfneto@unitau.br

Número de estudantes envolvidos: 27
Ano/Série: 6° ano do Ensino Fundamental II
Componente Curricular: Língua Portuguesa

Objetivo:
O projeto teve como objetivo tornar o aprendizado de pontuação mais dinâmico e atraente para os estudantes utilizando o Jenga, jogo definido por Vygotsky (1998) como ferramenta educacional. A ideia foi transformar um conceito essencial da escrita em uma atividade, explorando aspectos sobre gamificação conceituados por Kapp (2012). Com a finalidade de incentivar os estudantes a aplicarem os conhecimentos de forma prática e divertida.

Descrição do projeto:
Para que os estudantes compreendessem melhor o uso correto dos sinais de pontuação, de acordo com Bechara (2009), foi realizada uma revisão sobre o assunto. Além disso, as peças do jogo foram personalizadas com frases sem pontuação ou perguntas sobre emprego de pontuação na língua escrita. Em seguida, foram realizadas ações de acordo com regras e exemplos de jogabilidade. A cada rodada, os estudantes retiravam uma peça da torre e tinham que corrigir a frase antes de posicionar a peça novamente na estrutura, garantindo sua estabilidade e contribuindo para a construção coletiva do conhecimento. Os estudantes que necessitavam de qualquer intervenção para chegar às respostas esperadas, eram orientados a reescrever a frase da peça no caderno, empregando adequadamente os conceitos estudados, além de serem convidados a apresentarem um novo exemplo que contemple a utilização do respectivo sinal de pontuação.

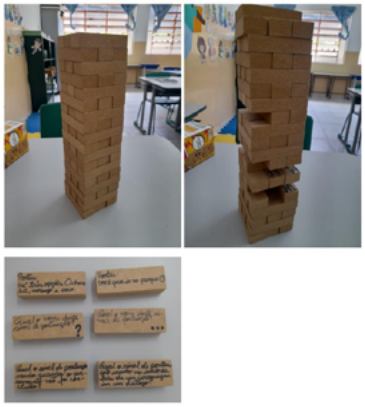
Materiais e métodos utilizados:
- Conjunto de peças do Jenga com frases sem pontuação ou com conceitos sobre;
- Lousa branca e marcadores para explicações iniciais;
- Estratégia de gamificação, promovendo competição saudável;
- Participação ativa dos alunos na correção das frases.

Atividades realizadas:
- Revisão teórica sobre os sinais de pontuação e suas funções;
- Aplicação do jogo Jenga como ferramenta didática, promovendo reflexão e correção das frases;
- Discussão coletiva sobre os desafios encontrados e os aprendizados adquiridos.

Impactos do projeto na escola e/ou na comunidade:
A atividade proporcionou aos estudantes novos conceitos e inferências relacionados à pontuação, permitindo que explorassem o tema de maneira mais envolvente e interativa. O trabalho ajudou a fortalecer a colaboração, o engajamento, o raciocínio lógico e a percepção da importância dos sinais de pontuação na construção do significado dos textos escritos. Além disso, o caráter lúdico da proposta contribuiu para um ambiente de aprendizado mais leve, estimulante e confortável, provocando concomitantemente nos alunos, a instigação pela competitividade saudável, bem como o aceite ao desafio pedagógico proposto de maneira consciente e proposital.

Fotos e anexos:

Figura 14 - Conjunto de peças do Jenga



Fonte: os autores, 2026

INTEGRAÇÃO ENTRE DISCIPLINAS E REALIDADE PROFISSIONAL: A Experiência do Plano de Marketing

Danilo Luiz da Silva

Mestre, Universidade de Taubaté, danilo.luiz20@gmail.com

Cristovam da Silva Alves

Doutor, Universidade de Taubaté, cristovam.salves@unitau.com

Número de estudantes envolvidos: 08
Ano/Série: 3º semestre do curso Técnico em Marketing
Componente Curricular: "Plano de Marketing" e "Marketing Digital e E-commerce"

Objetivo:

O objetivo do projeto foi proporcionar aos estudantes do curso técnico em Marketing, matriculados em uma classe descentralizada da ETEC vinculada ao Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS), uma experiência prática e interdisciplinar por meio da elaboração de um Plano de Marketing com foco na identificação e resolução de problemas reais enfrentados por uma empresa do ramo alimentício. A proposta buscou integrar os conteúdos das disciplinas "Plano de Marketing" e "Marketing Digital e E-commerce", desenvolvendo competências técnicas e socioemocionais ao simular a atuação dos alunos como consultores de marketing.

A atividade também teve como finalidade estimular a análise crítica, o trabalho em equipe, a criatividade e a capacidade de propor soluções estratégicas que envolvessem o reposicionamento de marca e o fortalecimento da presença digital da empresa estudada. O projeto visou aproximar os alunos da realidade do mercado, promovendo o protagonismo estudantil e o uso consciente de tecnologias digitais como ferramentas de produção e apresentação.

Descrição do projeto:

O projeto foi desenvolvido com estudantes do curso técnico em Marketing em uma classe descentralizada da ETEC, vinculada ao CEETEPS. Trata-se de uma proposta interdisciplinar envolvendo as disciplinas "Plano de Marketing" e "Marketing Digital e E-commerce", com o objetivo de aproximar os alunos da realidade do mercado por meio da aplicação prática de conceitos estudados em sala de aula.

A atividade teve como ponto de partida a análise de um vídeo real, que evidencia diversos problemas operacionais e mercadológicos enfrentados por uma empresa do ramo alimentício. A partir desse material, os alunos foram desafiados a atuar como se fizessem parte de uma consultoria contratada para diagnosticar os problemas e propor soluções estratégicas, com ênfase no fortalecimento da presença digital do restaurante.

A turma foi dividida em dois grupos com quatro integrantes cada. Após assistirem ao vídeo, os estudantes realizaram anotações e levantamentos iniciais. Em seguida, receberam do docente uma instrução detalhada contendo um roteiro para análise da empresa, que envolvia os seguintes aspectos:
- Identificação de falhas de marketing: comunicação visual, identidade da marca, presença digital, atendimento, público-alvo, ambiente, reputação e posicionamento de mercado;
- Diagnóstico da marca: clareza da missão, coerência do conceito e diferenciais competitivos;
- Soluções estratégicas: propostas de ações de divulgação, melhorias na experiência do cliente, reposicionamento e dicas para redes sociais;
- Plano de Ação de Curto Prazo: elaboração de três ações concretas, com descrição do problema, proposta e resultado esperado, visando mudanças imediatas em até 30 dias.

Durante a execução do projeto, os estudantes contaram com acesso à internet, computadores e softwares para produção textual e de apresentações. Nenhum material impresso foi utilizado, promovendo a sustentabilidade por meio do uso exclusivo de arquivos digitais.

As atividades foram acompanhadas com orientações coletivas e atendimentos individualizados aos grupos. Ao final do processo, cada grupo de alunos apresentou suas propostas como se estivessem diante da equipe gestora do restaurante. As apresentações contaram com a participação do outro grupo e do docente, que atuaram como avaliadores e formularam perguntas.

Os critérios de avaliação, previamente discutidos e organizados em uma ficha digital, nortearam a construção das entregas e das apresentações. Entre os principais resultados observados, destaca-se o desenvolvimento de competências técnicas

e o fortalecimento de diversas soft skills, como comunicação, trabalho em equipe, liderança, inteligência emocional, pensamento crítico, criatividade e ética profissional.

O engajamento dos alunos foi evidente, e os relatos demonstraram que o projeto proporcionou uma compreensão dos conteúdos trabalhados nas disciplinas. Os estudantes reconheceram a relevância da atividade e sugeriram a continuidade da proposta em outras turmas, o que reforça a eficácia da abordagem adotada.

Materiais e métodos utilizados:
Durante a execução do projeto, foram utilizados materiais e estratégias metodológicas que favoreceram a aprendizagem ativa, a interdisciplinaridade e o desenvolvimento de competências técnicas e socioemocionais.

Materiais Utilizados:
- Computadores com acesso à internet: utilizados para pesquisa, redação dos planos e criação das apresentações;
- Softwares de edição de texto e apresentações digitais: como Google Docs, Microsoft Word, PowerPoint e similares;
- Vídeo: recurso audiovisual que serviu como ponto de partida para análise crítica dos problemas enfrentados pela empresa;
- Arquivos digitais com instruções e roteiro de análise: fornecidos pelo professor via plataformas digitais;
- Ficha de avaliação online: disponibilizada via link para que os alunos pudessem acompanhar os critérios de avaliação desde o início do projeto;
- Ambiente escolar com estrutura tecnológica adequada: computadores e internet disponíveis para todos os grupos;
- Recursos próprios dos alunos (celulares, fones, anotações): utilizados de forma complementar para pesquisa e comunicação interna entre os membros dos grupos.

Método Utilizado:
A metodologia adotada foi pautada na aprendizagem baseada em projetos (ABP), permitindo aos estudantes desenvolverem um plano de marketing a partir da resolução de um problema real.

Atividades realizadas:

O desenvolvimento do projeto interdisciplinar com os estudantes do curso técnico em Marketing envolveu uma sequência de atividades planejadas para promover a integração entre teoria e prática, bem como o fortalecimento de competências técnicas e socioemocionais. A seguir, estão detalhadas as principais etapas realizadas:

- Apresentação do projeto aos estudantes: O docente apresentou os objetivos, as etapas e a metodologia do projeto, explicando que os alunos atuariam como consultores de marketing, elaborando um plano estratégico para uma empresa real com base na análise de um vídeo. Foram explicadas também as formas de avaliação e os critérios que seriam considerados ao longo do processo.

- Divisão da turma em grupos: A turma foi organizada em dois grupos, cada um com quatro integrantes. Os grupos seriam responsáveis por todas as etapas do trabalho, desde a análise inicial até a apresentação final das soluções.

- Exibição do vídeo: Os estudantes assistiram a um vídeo, com imagens reais do cotidiano de uma empresa do setor alimentício. Durante a exibição, foram orientados a realizar anotações sobre falhas e oportunidades observadas.

- Distribuição do roteiro de análise e orientações: Após o vídeo, os estudantes receberam um roteiro com orientações detalhadas para a elaboração do plano de marketing, dividido em quatro partes: Identificação de falhas de marketing; Diagnóstico da marca; Propostas de soluções estratégicas; Elaboração de um Plano de Ação básico de curto prazo.

- Execução das análises e construção do plano: Com base no roteiro, os grupos iniciaram a análise do caso e a construção de seus planos de marketing. Durante essa fase, realizaram pesquisas, debateram ideias, organizaram suas propostas e estruturaram os materiais para entrega e apresentação.

- Orientações pedagógicas durante o processo: O professor acompanhou o desenvolvimento dos trabalhos por meio de orientações coletivas e individualizadas, esclarecendo dúvidas e reforçando os conceitos discutidos em sala.

- Entrega dos planos em formato digital: Em respeito aos princípios de sustentabilidade e ao uso consciente de recursos, todos os documentos e apresentações foram produzidos e entregues em formato digital.

- Apresentações simuladas: Cada grupo realizou uma apresentação simulando uma reunião com a equipe

da empresa. Durante a exposição, o outro grupo e o docente atuaram como avaliadores, realizando perguntas e sugestões. Essa dinâmica estimulou o pensamento crítico e o domínio do conteúdo.

- Preenchimento da ficha de avaliação online: Os estudantes utilizaram uma ficha de avaliação digital, previamente compartilhada, para refletir sobre o desempenho do grupo e dos colegas, exercitando a autoavaliação e a avaliação entre pares.

- Encerramento e socialização das percepções: Após as apresentações, foi realizado um momento de troca entre os grupos e o professor, em que os alunos compartilharam suas percepções sobre o projeto, os aprendizados obtidos e as dificuldades enfrentadas.

Impactos do projeto na escola e/ou na comunidade:

O desenvolvimento do projeto interdisciplinar na classe descentralizada da ETEC gerou impactos no processo formativo dos estudantes e na dinâmica pedagógica da referida classe. Ainda que o projeto tenha ocorrido em ambiente simulado, os efeitos educacionais e sociais demonstraram seu potencial de alcance, inclusive com possibilidades futuras de impacto direto na comunidade local.

O projeto evidenciou a importância da articulação entre disciplinas como ferramenta para potencializar o aprendizado. A integração entre “Plano de Marketing” e “Marketing Digital e E-commerce” contribuiu para uma abordagem pedagógica conectada à realidade profissional. A experiência demonstrou que o uso de metodologias como a aprendizagem baseada em projetos (ABP) promove engajamento e protagonismo estudantil, sendo bem avaliada pelos alunos.

O projeto favoreceu o desenvolvimento de competências previstas no itinerário formativo do curso técnico, como diagnóstico de mercado, elaboração de estratégias e uso de ferramentas digitais, fortalecendo soft skills como comunicação, trabalho em equipe, empatia e pensamento crítico.

A prática permitiu ao professor exercer seu papel como mediador e orientador da aprendizagem, promovendo reflexões didáticas e incentivando a continuidade e o aperfeiçoamento de projetos semelhantes em outras turmas ou cursos.

Embora o restaurante analisado não pertença à comunidade local, a metodologia utilizada permite ser replicada com comércios da região, oferecendo aos alunos a oportunidade de colaborar efetivamente com o desenvolvimento de micro e pequenas empresas do entorno. O projeto favoreceu a formação de consumidores mais conscientes e críticos, com maior capacidade de avaliar marcas, estratégias e experiências de consumo no próprio território.

A boa receptividade do projeto abre portas para articulações com empreendedores locais, que podem se beneficiar de diagnósticos e propostas desenvolvidas pelos estudantes, ao mesmo tempo em que colaboram com sua formação profissional.

LITERÁRIA: CLUBE DE LEITORES DA E.M. PROF.ª PATRÍCIA VIVIANI SANTANA

Cesar Felipe Quintino dos Santos

É é professor de Língua Inglesa da rede pública municipal de São Sebastião (SP), desenvolvendo projetos de leitura literária e práticas de formação de leitores no Ensino Fundamental II. E-mail: cesar.santos@educa.saosebastiao.sp.gov.br

Número de estudantes envolvidos: aproximadamente 60 estudantes
Ano/Série: 6 turmas de sétimos e 6 turmas de oitavos anos
Componente Curricular: Literatura
Local: Topolândia, São Sebastião – SP
Ano: 2025

Objetivo:

O presente projeto tem como objetivo promover o contato qualificado, sistemático e contínuo dos estudantes com obras literárias, reconhecendo a literatura como um direito humano fundamental, conforme defendido por Antonio Candido (1988), ao afirmar que o acesso à experiência literária constitui condição indispensável para a humanização dos sujeitos. Busca-se estimular o prazer da leitura e a construção de uma relação estética, crítica e significativa com o texto literário, compreendendo a leitura não apenas como habilidade técnica, mas como prática social, cultural e formativa. Nessa perspectiva, o projeto visa ao desenvolvimento da competência leitora, da sensibilidade estética e do pensamento crítico, entendendo, à luz de Rildo Cosson (2006; 2014), que a leitura literária no espaço escolar deve favorecer a construção de sentidos, a autonomia interpretativa e a inserção dos estudantes em comunidades leitoras. Ao promover práticas de leitura compartilhada e de diálogo, a proposta reconhece a dimensão intersubjetiva da leitura, na qual o sentido se constrói na interação entre texto, leitor e contexto sociocultural (ROSENBLATT, 2002).

Fundamentado na concepção freireana de leitura como prática de liberdade (FREIRE, 1989), o projeto também objetiva fomentar o diálogo social e a reflexão crítica sobre a realidade, possibilitando que os estudantes articulem o universo ficcional às suas experiências de mundo. Assim, ao integrar dimensões cognitivas, afetivas, éticas e estéticas da leitura, a iniciativa contribui para a formação integral dos sujeitos leitores, em consonância com os pressupostos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) e com perspectivas contemporâneas do letramento literário.

Descrição do projeto:

O projeto Clube de Leitores configura-se como uma proposta de leitura literária desenvolvida com estudantes do Ensino Fundamental II, organizada em encontros semanais e fundamentada em uma sequência didática de leitura de textos literários. Participam aproximadamente sessenta estudantes, um professor e duas coordenadoras pedagógicas, em um trabalho coletivo de mediação que articula leitura, diálogo e produção de sentidos. As obras selecionadas contemplam textos clássicos e contemporâneos, com ênfase naqueles que dialogam com questões sociais, éticas e humanas, possibilitando aos estudantes refletirem sobre si, sobre o outro e sobre o mundo, conforme a concepção de literatura como experiência humanizadora defendida por Candido (1988).

Os encontros estruturam-se a partir de práticas de leitura compartilhada, rodas de conversa e atividades interpretativas, compreendendo a leitura como processo interativo e socialmente situado. Nessa perspectiva, o projeto aproxima-se da concepção transacional de leitura proposta por Louise Rosenblatt (2002), segundo a qual o sentido do texto se constrói na relação dinâmica entre leitor, obra e contexto. A organização em formato de clube de leitura favorece a escuta, a troca de experiências e a construção coletiva de significados, fortalecendo o protagonismo juvenil e a autonomia leitora, conforme apontam Cosson (2006; 2014) e Colomer (2007) nos estudos sobre letramento literário.

Como desdobramento das leituras, os estudantes realizam produções verbo-visuais, que articulam linguagem verbal e visual como forma de expressão interpretativa e estética. Essas produções dialogam com a noção de multimodalidade, compreendida por Santaella (2012) como a integração de diferentes sistemas semióticos na construção do sentido, estimulando a criatividade, o pensamento crítico e a ampliação das práticas de leitura e escrita. Desse modo, o projeto consolida-se como um espaço formativo que integra dimensões cognitivas, afetivas e estéticas da leitura literária, reafirmando a escola como lugar de encontro, criação e humanização por meio da palavra.

Materiais e métodos utilizados:

Os materiais do projeto foram organizados a partir de um percurso de oito encontros de leitura literária, estruturados com base em diferentes gêneros discursivos, como contos maravilhosos, mitos gregos, poesias e letras de canção, bem como em obras de autores representativos da literatura brasileira, entre os quais se destacam Monteiro Lobato, Cora Coralina, Cecília Meireles, Clarice Lispector, Conceição Evaristo e Carolina Maria de Jesus. O primeiro encontro teve como texto disparador o conto maravilhoso Entre a Espada e a Rosa, de Marina Colasanti, cuja narrativa possibilitou reflexões sobre identidade, autonomia, empoderamento feminino e ruptura de estereótipos, ao apresentar uma protagonista que questiona papéis sociais e expectativas de gênero, dialogando com questões contemporâneas vivenciadas pelos estudantes.

Ao longo dos encontros, foram utilizados textos literários impressos, livros de diferentes gêneros e autores, imagens temáticas relacionadas às obras e aos contextos histórico-culturais abordados, além de recursos multimídia, como áudios e vídeos. O espaço da sala foi organizado de modo a favorecer a interação, com cadeiras dispostas em círculo, criando um ambiente propício ao diálogo e à escuta. Também foram disponibilizados materiais para produções verbo-visuais, como cartolinas, papéis, canetas coloridas, revistas para colagem e livros para manuseio e consulta, ampliando as possibilidades expressivas dos estudantes.

A metodologia adotada fundamentou-se na sequência didática de leitura literária, contemplando momentos de pré-leitura, leitura e pós-leitura, conforme propõem Cosson (2006) e Colomer (2007). Inicialmente, realizaram-se atividades de sensibilização, levantamento de hipóteses e ativação de conhecimentos prévios, frequentemente mediadas por imagens e questões disparadoras. Em seguida, ocorreu a leitura compartilhada dos textos, alternando leitura em voz alta e silenciosa, com pausas para comentários e esclarecimentos. No pós-leitura, promoveram-se rodas de conversa interpretativas, nas quais os estudantes analisaram temas, personagens, valores e relações com a realidade social. Como desdobramento dessas discussões, os alunos produziram atividades verbo-visuais que articularam linguagens verbal e visual, favorecendo o desenvolvimento do pensamento crítico, da criatividade e da autonomia leitora.

Atividades realizadas:

As atividades do projeto desenvolveram-se a partir de práticas sistemáticas de leitura literária, envolvendo a leitura compartilhada de contos, poemas, mitos, letras de canção e trechos de romances, organizadas em encontros dialógicos e participativos. Durante os encontros, os estudantes foram convidados a ler e reler os textos de forma atenta, identificando aspectos formais e de conteúdo, analisando personagens, temas e motivações, e estabelecendo relações entre as narrativas e questões sociais e contemporâneas.

As rodas de conversa constituíram-se como espaço central de mediação, permitindo a socialização das interpretações, a escuta sensível e a construção coletiva de sentidos. Ao longo das atividades, imagens projetadas e outros recursos visuais foram utilizados como disparadores de diálogo, favorecendo o estabelecimento de relações intertextuais, culturais e simbólicas entre o texto literário, outras produções artísticas e o contexto de vida dos estudantes. Como síntese das experiências de leitura e reflexão, os estudantes realizaram produções verbo-visuais que articularam frases, imagens e elementos simbólicos capazes de expressar a essência dos textos lidos e as reflexões suscitadas pelas obras. Em diferentes momentos, também foi incentivada a escolha autônoma de leituras e a socialização das experiências leitoras, fortalecendo o protagonismo juvenil e o sentimento de pertencimento a uma comunidade de leitores.

Impactos do projeto na escola e/ou na comunidade:

O projeto tem impactado positivamente a comunidade escolar como um todo, ao instituir um espaço permanente de encontro com a literatura e de valorização da leitura como prática formativa, social e cultural. A consolidação do clube de leitura no cotidiano escolar contribuiu para o fortalecimento do hábito da leitura, a ampliação do repertório cultural dos estudantes e a construção de uma relação mais significativa e afetiva com os textos literários.

Observa-se maior engajamento dos alunos nas atividades de leitura, bem como o fortalecimento da empatia, do diálogo e da escuta do outro, elementos fundamentais para a formação de leitores críticos e sensíveis. A leitura literária, compreendida como experiência estética e social, tem favorecido a criação de um ambiente escolar mais acolhedor, reflexivo e aberto à diversidade de vozes e interpretações, reforçando a literatura como prática de convivência e humanização.

Em consonância com Paulo Freire (1989), para quem a leitura do mundo precede a leitura da palavra, o projeto possibilita aos estudantes estabelecerem relações entre os textos literários e suas próprias experiências de vida, ampliando a compreensão de si mesmos e da realidade social em que estão inseridos. Ao envolver também as famílias e a comunidade escolar, a iniciativa contribui para a valorização da cultura escrita para além da sala de aula, fortalecendo vínculos, estimulando o diálogo intergeracional e reafirmando a literatura como instrumento de formação cidadã e transformação social.

Referências:

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

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1988. p. 235–263.

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, 2006.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

ROSENBLATT, Louise. **A literatura como exploração.** Tradução de Maria Luiza Guedes. São Paulo: Mercado de Letras, 2002.

SANTAELLA, Lucia. **Leitura de imagens**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

Fotos e anexos:

Figura 15 - Atividade com os alunos



Fonte: o autor, 2026

Figura 16 - Atividade com os alunos



Fonte: o autor, 2026

Figura 17 - Atividade de apresentação com os alunos



Fonte: o autor, 2026

Figura 18 - Rodas de conversa



Fonte: o autor, 2026

Figura 19 - Clube de Leitura Literária



Fonte: o autor, 2026

Figura 20 - Atividades de Leitura



Fonte: o autor, 2026

LUDICIDADE E O ENSINO DE INGLÊS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: uma proposta didática com o jogo de tabuleiro “O Monstro das Cores”

Nádia Renó Leopoldino

Mestranda em Linguística Aplicada pela Universidade de Taubaté/ UNITAU (atual), possui graduação em Administração - Claretiano Centro Universitário (2015), graduação em Pedagogia - UNICESUMAR (2024) e graduação em Letras - Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Respectivas Literaturas pela Universidade de Taubaté/UNITAU (2008). Atualmente é professor de educação básica II - Inglês da Prefeitura Municipal de São Sebastião. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação na educação Infantil e Ensino Fundamental I.

Número de estudantes envolvidos: 25 crianças
Ano/Série: Educação Infantil – crianças de 4 e 5 anos
Componente Curricular: Língua Inglesa

Objetivos:

Objetivo geral:
Analisar a implementação de uma proposta didática lúdica voltada ao desenvolvimento do repertório linguístico relacionado a cores e emoções em Língua Inglesa (LI), por meio da articulação entre literatura infantil, músicas, bingo, estações de aprendizagem e o jogo de tabuleiro “O Monstro das Cores”, promovendo também o desenvolvimento socioemocional das crianças.

Objetivos específicos:
- Elaborar e implementar uma proposta didática lúdica para o ensino de vocabulário de cores e emoções em inglês, englobando o jogo “O Monstro das Cores”.
- Avaliar os impactos da implementação da proposta didática no desenvolvimento linguístico e socioemocional das crianças.

Descrição do projeto:

O ensino de Língua Inglesa na Educação Infantil ainda enfrenta desafios práticos e metodológicos, especialmente no que se refere ao engajamento de crianças pequenas em propostas conduzidas em língua adicional. Observa-se a necessidade de práticas que respeitem o tempo, o interesse e as especificidades da infância, integrando ludicidade, oralidade e aspectos socioemocionais no processo de ensino-aprendizagem.

A discussão sobre ludicidade e jogo fundamenta-se em autores como Caillois (1990), Huizinga (2000) e Juul (2003), que compreendem o jogo como fenômeno cultural estruturante da experiência humana. No campo da Educação Infantil, dialoga-se com a BNCC (Brasil, 2018), que reconhece o brincar como eixo estruturante das práticas pedagógicas, além das contribuições de Kishimoto (2011) e Vygotsky (1984; 2001; 2003; 2009), que destacam o papel do jogo no desenvolvimento cognitivo, social e simbólico da criança.

No que se refere ao ensino de Língua Inglesa, Tomlinson (2013) contribui para a reflexão sobre o desenvolvimento de materiais didáticos significativos, enquanto a perspectiva sociocultural vygotskiana sustenta a importância da interação e da mediação na construção da linguagem.

O projeto foi desenvolvido com crianças de 4 e 5 anos da rede municipal de São Sebastião – SP, partindo da necessidade de tornar o ensino de Língua Inglesa mais significativo, participativo e adequado às especificidades da Educação Infantil.

A obra “The Color Monster: A Story About Emotions”, de Anna Llenas, foi utilizada como disparadora das discussões sobre emoções, articulando literatura, expressão oral e reconhecimento das cores. A culminância do projeto ocorreu com a utilização do jogo de tabuleiro “O Monstro das Cores”, como estratégia de consolidação do vocabulário trabalhado.

Materiais e métodos utilizados:

Para o desenvolvimento do projeto, foram utilizados:
• Proposta inclui: Leitura do livro “The Color Monster: a story about emoticons” – Anna Llenas;
• Rotina com o emocionômetro;
• Estações de aprendizagem (massinha e grafismo);
Bingo;
• Músicas “If you’re happy”, “Colors – Stella Jung” (apresentação do Dia das Mães);
• Experiência com corantes alimentícios;
• Atividades orais;
• O jogo de tabuleiro O Monstro das Cores.

A pesquisa adota abordagem qualitativa de natureza interpretativista (Moita Lopes, 1994), configurando-se como estudo de caso (Stake, 1995; Yin, 1994). O diário de aula foi utilizado como instrumento de coleta de dados (Zabalza, 1994), possibilitando o registro das interações, avanços linguísticos e manifestações socioemocionais das crianças ao longo da implementação da proposta.

Atividades realizadas:

Inicialmente, realizou-se a leitura compartilhada da obra literária, com mediação oral em Língua Inglesa e apoio visual. As crianças foram incentivadas a nomear cores e emoções, estabelecendo relações entre as experiências narradas na história e suas próprias vivências.

Na sequência, foram organizadas estações de aprendizagem:

• Estação da Massinha: modelagem do personagem e representação das emoções por meio das cores;
• Estação de Grafismo: registro dos monstros com apoio de imagens;
• Bingo de emoções e cores: consolidação do vocabulário trabalhado;
• Experiência com corantes alimentícios: exploração das misturas de cores de forma sensorial.

Durante o processo, músicas temáticas foram utilizadas para ampliar a oralidade em LI e reforçar o vocabulário.

A culminância ocorreu com o jogo de tabuleiro “O Monstro das Cores”, no qual as crianças, em pequenos grupos, avançavam pelas casas nomeando cores e emoções em inglês. O jogo favoreceu a interação, a cooperação e o uso espontâneo da língua.

Impactos do projeto na escola e/ou na comunidade:

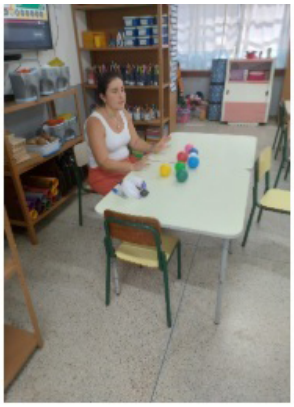
A proposta contribuiu significativamente para:

• Ampliação do vocabulário em Língua Inglesa relacionado a cores e emoções;
• Fortalecimento das habilidades orais;
• Maior reconhecimento e nomeação de emoções;
• Desenvolvimento de atitudes colaborativas;
• Aumento do engajamento das crianças nas aulas de LI.

Observou-se que o jogo de tabuleiro atuou como mediador pedagógico, promovendo participação ativa, interação entre pares e aprendizagem significativa. Além disso, o projeto reforçou a importância da ludicidade como eixo estruturante do ensino de Língua Inglesa na Educação Infantil, evidenciando que o jogo, quando planejado com intencionalidade pedagógica, ultrapassa a dimensão recreativa e se constitui como ferramenta formativa.

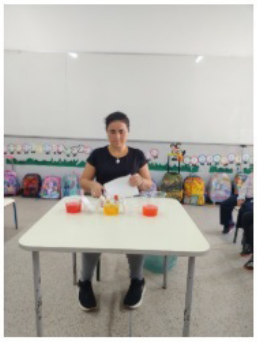
Fotos e anexos:

Figura 21 - Brincadeiras de percepção das cores



Fonte: a autora, 2026

Figura 22 - Experiência com corantes alimentícios



Fonte: a autora, 2026

Figura 23 - Construção do gráfico das cores preferidas das crianças What’s your favorite color?



Fonte: a autora, 2026

Quadro 01 - Modelo de Roteiro

Modelo de Roteiro de Observação Socioemocional

Título: Observação do Desenvolvimento Socioemocional durante a Aplicação do Jogo "O Monstro das Cores"

Nome dos participantes: _____

Categoria Observada	Sim (✓)	Parcialmente (½)	Não (✗)	Observações
Reconhece e nomeia emoções básicas (alegria, tristeza, medo, raiva, calma)				
Demonstra empatia ao perceber emoções dos colegas.				
Trabalha de forma cooperativa nas atividades em grupo.				
Expressa suas emoções de maneira adequada (sem agressividade).				
Espera a sua vez de participar sem grandes dificuldades.				
Demonstra autocontrole diante de frustrações (ex: perder no jogo).				
Solicita ajuda quando precisa, de forma adequada.				
Mostra entusiasmo e engajamento nas atividades lúdicas.				

Observações Gerais do Dia:
(Espaço livre para registrar situações específicas, frases das crianças, comportamentos que chamaram atenção, reações emocionais espontâneas etc.)

Fonte: a autora, 2026

Figura 24 - Estação de massinha



Fonte: a autora, 2026

Figura 25 - Estação de Grafismo



Fonte: a autora, 2026

Referências

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

CAILLOIS, R. **Os jogos e os homens:** a máscara e a vertigem. Tradução: José Garcez Palha. Portugal: Edições Cotovia, 1990.

JUUL, J. The Game, the Player, the World: Looking for a Heart of Gameness. In: COPIER, Marinka; Copier; RAESSENS, Joost (eds). **LEVEL UP:** DIGITAL GAMES RESEARCH CONFERENCE, 2003. Utrecht: Universiteit Utrecht. Proceedings […], 2003 p. 30-45. https://doi.org/10.26503/dl.v2003i1.65.

MOITA-LOPES, L. P. A pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/45412/29985. Acesso em: 01 mar 2024.

STAKE, R. **The art of case research**. Newbury Park, CA: Sage Publications, 1995.

TOMLINSON, B. (Org.). **Developing materials for language teaching**. 2. ed. London: Bloomsbury Academic, 2013.

HUIZINGA, J. **Homo ludens:** o jogo como elemento da cultura (Vol. 4). Editora da Universidade de S. Paulo, Editora Perspectiva: 2000.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L. S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VYGOTSKY, L. S. **Imaginação e Criação na Infância.** São Paulo: Ática, 2009. Tradução de Zoia Prestes.

YIN, R. **Case study research:** design and methods. 2. ed. rev. Thousand Oaks, CA: Sage Publishing, 1994.

ZABALZA, M. A. **Diários de Aula:** contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores. Porto: Porto Editora, 1994.

MULHERES NA LINHA DO TEMPO: USO DE LINHA DO TEMPO EM PROJETO INTERDISCIPLINAR

Fernando Correa Jenuino
EMEF Prof. Walther de Oliveira

Número de estudantes envolvidos: 192
Ano/Série: 6º a 9º ano
Componente Curricular: História

Objetivo:
Apresentar e retomar o conceito de linha do tempo, como parte de um projeto de valorização da mulher na História.

Descrição do projeto:

O projeto teve dois objetivos principais: desenvolver e reforçar a noção de linha do tempo, e integração com o projeto interdisciplinar "Sônia de Todas as Marias", de valorização e reconhecimento da mulher.

Em primeiro momento, as turmas do 6º ao 9º ano receberam a proposta de confeccionar linhas do tempo com base nos conteúdos trabalhados no primeiro bimestre, como trabalho avaliativo bimestral, a ser realizado de forma individual, como tarefa para casa. O trabalho foi realizado durante o primeiro bimestre, com prazo amplo.

O uso de linha do tempo é contemplado pelas habilidades EF06HI01 e EF06HI02 da Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Além de realizar propostas para os sextos anos A e B, como parte do currículo, a proposta foi utilizada para reforçar conceitos como cronologia, sincronia, diacronia e o uso de diferentes fontes e calendários para a construção do saber histórico com as demais turmas do Ensino Fundamental II.

Para o segundo bimestre, o componente curricular de História se integrou a um projeto interdisciplinar, "Sônia de Todas as Marias", visando a valorização e reconhecimento da mulher. Além da ênfase na participação e presença de mulheres e meninas como parte dos diferentes temas previstos nas habilidades do componente curricular, foram realizadas atividades específicas para o projeto. Foram realizados um bingo sobre personalidades históricas femininas, e a elaboração de uma linha do tempo em cartaz sobre conquistas e feitos femininos, ilustrando seus desafios e realizações, tanto de famosas quanto de anônimas. E, como culminância, o cartaz foi exposto no sábado letivo.

Materiais e métodos utilizados:

Para os trabalhos avaliativos bimestrais, de confecção de linhas do tempo sobre os temas abordados durante o primeiro bimestre, os alunos receberam folhas sulfite, as quais levaram para casa.

O bingo foi realizado com um jogo de cartelas de sorteio, com rostos e nomes de diferentes personalidades femininas, e um jogo de fichas com fotografias e breves biografias de personalidades históricas femininas.

Para a realização da linha do tempo sobre feitos e conquistas das mulheres, foram utilizados diferentes materiais.

Para a elaboração, foram usados o livro didático de História usado pela rede municipal de Taubaté, História.DOC, de Renato Vainfas, além de materiais trazidos pelos próprios alunos, e as fichas do bingo. A lousa foi usada como forma de organizar o projeto em sala, e apresentar a proposta de forma clara para referência.

Para a confecção, foram usadas cartolinas, lápis de cor e canetinhas, canetas esferográficas e lápis de escrever, tesouras, cola, réguas, e diferentes imagens de mulheres ilustres impressas, tanto para ser usadas como referências de ilustração, quanto para colagem.

Atividades realizadas:

Em primeiro momento, todas as turmas do 6º ao 9º ano confeccionaram linhas do tempo dos conteúdos trabalhados no primeiro bimestre, como trabalho avaliativo bimestral. O trabalho, a ser realizado em casa, foi explicado e retomado diversas vezes em sala de aula.

Como parte do projeto interdisciplinar "Sônia de Todas as Marias", foi realizado um bingo de personalidades femininas históricas, desenvolvido em parceria com a professora de Língua Portuguesa, e que foi aplicado a todas as turmas do Ensino Fundamental II na unidade de ensino. A atividade era prevista para uma aula por turma.O bingo utilizou cartas com informações sobre mulheres ilustres, tanto do passado quanto da contemporaneidade, atuantes em diversas áreas, como Cleópatra, Marie Curie e Greta Thunberg.

A cada rodada, antes de anunciar o nome da figura histórica, era feita uma breve descrição ou comentário sobre sua trajetória, como forma de "cantar a pedra" em um bingo com números.

Como incentivo para engajar os alunos, foram distribuídos materiais escolares diversos como premiação; primeiro, para quem completasse uma linha, e depois, para quem completasse a cartela.

Posteriormente, as cartas do bingo serviram de base para a elaboração da linha do tempo sobre conquistas e personalidades femininas com o 7º ano A.

Para a culminância do projeto interdisciplinar, no sábado letivo, foi realizada a confecção de uma linha do tempo de feitos e conquistas das mulheres. Para a confecção da linha do tempo, foi escolhido o 7º ano A, turma escolhida por ser numerosa, agitada e com receptividade a atividades manuais e desenvolvimento de projetos em grupo. A proposta foi desenvolvida ao longo de duas aulas, e foram fornecidos materiais como cartolinas e sulfites, kits com lápis, canetinhas, tesoura e cola, além dos próprios materiais trazidos pelos alunos.

Para enriquecer o conteúdo visual, foram disponibilizadas ilustrações e fotografias impressas de figuras históricas como Dandara, Joana d'Arc e a jogadora Marta, além das imagens presentes nas fichas do bingo, que também foram reutilizadas.

Como fontes, os alunos utilizaram o livro didático usado pela rede, "História.DOC", de Renato Vainfas e outros autores, os próprios cadernos, e as fichas do bingo, que traziam informações como datas de nascimento e falecimento das diversas personalidades femininas. Para apoio e consulta, também foram impressas linhas do tempo temáticas retiradas da internet trazidas pelos alunos, como forma de reforçar que o celular não é indispensável para realização de trabalhos criativos e pesquisas escolares.

Apesar de parte considerável do tempo ter sido gasto com detalhes decorativos e reforço de traços, a turma conseguiu montar uma linha do tempo cronologicamente correta, com atenção à progressão das datas, à divisão entre Antes e Depois de Cristo, e à simultaneidade de acontecimentos históricos.

O cartaz foi apresentado no sábado letivo aberto à comunidade, e foi exposto junto à sala dos sextos anos, como culminância do projeto.

Impactos do projeto na escola e/ou na comunidade:

Em primeiro momento, a confecção de linhas do tempo temáticas para o primeiro bimestre visou buscar evidências de aprendizagem, especialmente para os sextos anos, que trabalharam diretamente com habilidades referentes à cronologia e o estudo da História. Os alunos das diferentes turmas dos sextos aos nonos anos demonstraram compreender o conceito de linha do tempo, e se apropriaram do formato para realizar atividades posteriormente, elaborando linhas do tempo para compreender a cronologia de diferentes períodos e acontecimentos.

O bingo realizado como parte do projeto interdisciplinar "Sônia de Muitas Marias" foi um momento de descontração e divertimento para as diferentes turmas, e serviu para evidenciar o aprendizado sobre diferentes personalidades históricas femininas e suas conquistas e desafios. Ao identificarem as personagens históricas pela descrição, diziam seus nomes, ou tentavam adivinhar. Para algumas das personalidades, descrições sucintas como "cientista" ou "jornalista brasileira" bastavam: os alunos identificavam, nestes exemplos, a cientista franco-polonesa Marie Curie, e a brasileira Glória Maria de imediato. Foi possível evidenciar aprendizagem sobre conhecimentos da presença e a importância integral das mulheres na História e na sociedade, além de valorização das mulheres e meninas de seu próprio convívio.

A elaboração da linha do tempo sobre feitos e conquistas femininas, criada em cartaz, serviu para integrar a turma escolhida em um projeto lúdico em equipe, no qual os alunos participaram cada qual a seu modo e em diferentes funções. Além do engajamento na atividade, e do trabalho em conjunto, os alunos evidenciaram compreender a importância das mulheres, tanto famosas quanto anônimas, quanto históricas quanto contemporâneas. Por fim, as atividades de todo o projeto interdisciplinar contribuíram para uma maior valorização da mulher na História, e das alunas, suas famílias e das mulheres de seu convívio como sujeitos históricos e indivíduos, buscando um mundo mais justo, e com mais respeito e equidade.

Referências

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

VAINFAS, Ronaldo. **História**.doc : 7º ano, 3.ed. São Paulo: Saraiva Educação S.A., 2022.

Mulheres na Tecnologia da Informação: um site informativo como estratégia para promover a equidade de gênero no ensino técnico

Cristiane Freire de Oliveira
ETEC Dr. Geraldo José Rodrigues Alckmin

Professora da Educação Profissional e Tecnológica na área de Administração e Recursos Humanos, formada em Administração, Especialista em Gestão de Pessoas, atua como coordenadora de curso MTec em Administração. freirexcris@yahoo.com.br

Tatiane Tolentino de Assis
ETEC Dr. Geraldo José Rodrigues Alckmin

Professora da Educação Profissional e Tecnológica na área de Desenvolvimento de Sistemas, formada em computação aplicada (UNITAU), especialista em redes de computadores (UFLA) e mestre pelo programa de Mestrado Profissional em Educação (UNITAU). E-mail: tatiane.tassis@unitau.br

Marcia Regina Oliveira
Universidade de Taubaté

Doutora em Planejamento Urbano e Regional pela Universidade do Vale do Paraíba (UNIVAP), Mestre em Gestão e Desenvolvimento Regional pela Universidade de Taubaté (UNITAU), pós-graduada em Gestão de Recursos Humanos com ênfase em Desenvolvimento Organizacional (UNITAU) e em Tecnologias em Educação a Distância pela Universidade da Cidade (UNICID) e Bacharel em Administração pelo Centro Universitário Módulo. É docente do Departamento de Gestão e Negócios da UNITAU e na UNIVAP. É professora e pesquisadora no Programa de Mestrado em Gestão e Desenvolvimento Regional da UNITAU e professora e pesquisadora colaboradora do Programa de Mestrado Profissional em Educação, na mesma instituição. É Diretora-Presidente da Fundação de Apoio à Pesquisa, Tecnologia e Inovação da UNITAU - Fapeti. E-mail: oliveira.marcia@unitau.br

Número de estudantes envolvidos: 40
Ano/Série: 1º
Componente Curricular: Programação Web I

Objetivo:

Este projeto surgiu para contextualizar o papel feminino no desenvolvimento de diversas tecnologias que marcaram o avanço tecnológico mundial, visando a mudança de um cenário majoritariamente masculino. De acordo com Novack e Chantal (2022), a presença feminina na tecnologia é marcada por um longo histórico de exclusões simbólicas e estruturais, sendo resultado de processos sociais enraizados desde a infância. Os autores destacam que “as principais razões pelas quais as mulheres não escolhem a indústria de tecnologia estão relacionadas a questões sociais e culturais”, como a divisão de brinquedos, expectativas familiares e reforços escolares de papéis de gênero. Nesse sentido, a proposta do projeto educacional responde à necessidade de oferecer referências e espaços de valorização para a atuação feminina em áreas técnicas, como orienta a literatura recente (Santos, 2020; Oliveira & Lima, 2021).

Frequentemente em uma Escola Técnica Estadual encontra-se turmas do curso de Desenvolvimento de Sistemas com um baixo número de meninas. Na turma no qual o projeto foi desenvolvido, 20% dos estudantes são meninas que enfrentarão o mercado profissional majoritariamente masculino. Sendo assim o projeto teve como objetivo principal sensibilizar os estudantes do curso técnico sobre a importância da equidade de gênero na área de Tecnologia da Informação (TI), evidenciando a contribuição histórica das mulheres no desenvolvimento tecnológico. A proposta visou também ampliar a visão crítica dos discentes, apresentando figuras femininas que desafiaram estereótipos e se destacaram em contextos predominantemente masculinos.

Descrição do projeto:

A proposta pedagógica foi desenvolvida no âmbito da disciplina de Programação Web I, com a criação de um site informativo sobre mulheres na área de TI, gerando um produto técnico disponível em: https://compartilhaetec.com.br/mulheresti/.

A atividade foi motivada pela leitura e análise da matéria da CNN Brasil intitulada "Mulheres na tecnologia: cenário, desafios e nomes que marcaram a história", que apresenta figuras como Ada Lovelace, Grace Hopper e Radia Perlman, entre outras. Houve uma discussão sobre carreiras majoritariamente masculina, e os desafios que a mulher encontra para ingressar neste mercado profissional. A Profª Cristiane, profissional da área de recursos humanos, subsidiou este processo.

A partir desse material e discussões, os alunos realizaram pesquisas complementares e desenvolveram páginas com biografias de mulheres que fizeram história na tecnologia. O site foi publicado e compartilhado com toda a comunidade escolar como forma de socializar o conhecimento produzido.

Materiais e métodos utilizados:

Para o desenvolvimento do projeto, uma pesquisa e uma roda de conversa com os alunos foram realizada

a respeito do papel da mulher na tecnologia. Houve um momento de escuta, no qual os alunos compartilharam não conhecer a figura feminina como uma figura presente na área de pesquisa tecnológica. Após este momento de escuta, os alunos foram orientados a buscar informações acerca do tema e se aprofundar em uma mulher específica, em que se identificasse para o desenvolvimento do projeto, ou para expor de uma forma mais visual o assunto tratado no artigo jornalístico.

Atividades realizadas:

Roda de conversa sobre mulheres na área da tecnologia da informação;
Apresentação de uma matéria da CNN a respeito do tema;
Pesquisa sobre figuras femininas na área de tecnologia da informação
Desenvolvimento de um site sobre estas mulheres
Hospedagem e apresentação do site desenvolvido para a comunidade.

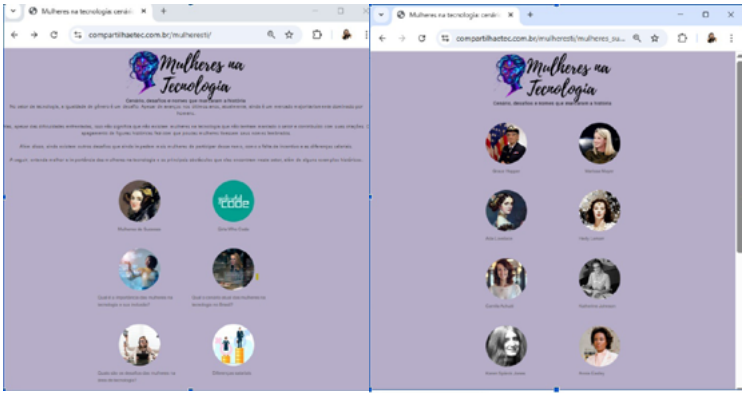
Impactos do projeto na escola e/ou na comunidade:

As discussões geradas levaram a reflexão sobre como figuras femininas impactaram nosso desenvolvimento, possibilitaram o desenvolvimento do primeiro computador, internet e o wi-fi, realizaram cálculos que possibilitaram a ida do homem ao espaço, o processamento de linguagem natural (base importante para a inteligência artificial). Os estudantes também descobriam que muitas empresas de tecnologia mundialmente conhecidas, possuem como CEOs uma mulher.

As informações levantadas e trabalhadas com os alunos, de forma paralela que aprendiam conceitos sobre desenvolvimento de sites, possibilitou o reconhecimento da equidade de gênero e a formação de novos profissionais mais conscientes sobre a capacidade feminina. A esperança é que as meninas estudantes se sintam empoderadas e inspiradas pelas mudanças realizadas por suas antecessoras e que os meninos, que representam a maioria no mercado profissional, se formem como profissionais mais conscientes sobre o conceito de equidade.

Fotos e anexos:

Figura 26 - Site Mulheres na Tecnologia



Fonte: as autoras, 2026

Referências:

CNN Brasil. (2023). **Mulheres na tecnologia:** cenário, desafios e nomes que marcaram a história. Disponível em: https://www.cnnbrasil.com.br

Novack, C., & Chantal, V. (2022). Mulheres na tecnologia – fundamentos sobre a presença a partir de um contexto histórico. **TAS Journal**, 6(1), p. 5-6. DOI: 10.32640/tasj.2022.1.5

Santos, M. T. (2020). **Gênero e tecnologia:** desafios da inclusão feminina nas ciências exatas. Revista Educação & Sociedade, 41(151), 1–20.

Oliveira, F., & Lima, R. (2021). **Educação para a equidade de gênero nas escolas técnicas:** práticas e resistências. Cadernos CEDES, 41(114), 12–29.

NARRATIVAS E VISUALIDADES: CRIAÇÃO INSPIRADA NOS MOVIMENTOS DE ARTE E DESIGN

Luiz Guilherme de Brito Arduino
Universidade de Taubaté

Doutor em Design pela Universidade Anhembi Morumbi, mestre em Linguística Aplicada pela Universidade de Taubaté, especialista em Comunicação, Semiótica e Linguagens Visuais pelo Centro Universitário Braz Cubas e graduado em Publicidade e Propaganda pela Universidade de Taubaté. Professor nos cursos de graduação na área de Comunicação e Negócios e na Pós-graduação - Mestrado Acadêmico de Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté, e-mail para contato: luiz.gbarduino@unitau.br

Número de estudantes envolvidos: 20 alunos
Ano/Série: 2º período do curso de Tecnologia em Design Gráfico
Componente Curricular: Criação e Direção de Arte e do Design

Objetivo:

O objetivo da atividade foi estimular a criatividade dos alunos, por meio da criação de uma peça gráfica, a partir de um dos movimentos de Arte e Design estudados em sala.

Descrição do projeto:

No livro “Uma Introdução à História do Design”, Rafael Cardoso (2008) apresenta a relação entre os movimentos de Arte e Design como um entrelaçamento histórico e conceitual que moldou as práticas visuais e funcionais da modernidade. Segundo Cardoso (2008), o design não surgiu isoladamente, mas em diálogo constante com os movimentos artísticos, especialmente a partir do século XIX, quando a Revolução Industrial impulsionou a produção em massa e a necessidade de projetos mais funcionais e acessíveis. Movimentos como o Arts and Crafts, o Art Nouveau e posteriormente a Bauhaus, buscaram integrar arte e utilidade, estética e função, rompendo com a separação entre o artista e o artesão.

Considerando esse referencial teórico, no segundo semestre de 2024, os alunos do curso de Design Gráfico foram desafiados a criarem uma peça gráfica, a partir de um movimento de Arte e Design visto em sala, na disciplina de Criação e Direção de Arte e do Design. O tema da peça gráfica era livre, contando que fosse estabelecida uma relação com movimento, sorteado em sala. Eles tiveram que desenvolver a peça gráfica das 19h45 às 21h. A partir das 21h, foram realizadas as apresentações dos trabalhos.

Materiais e métodos utilizados:

Durante a aula, os alunos utilizaram os softwares Adobe Photoshop e Adobe Illustrator para criar as peças gráficas. A atividade foi realizada no laboratório de informática.

Atividades realizadas:

O trabalho de Alexsander Costa e Maria Emíllia Policarpo é uma releitura do movimento punk dos anos 1970, com estética de colagens, tons neon e elementos mais grosseiros. Assim como o punk foi uma ruptura contra a cultura hegemônica da época inglesa dos anos 70, Charli XCX representa hoje uma figura que desafia e rompe com os ideais dominantes da estética "clean girl" -um estilo que valoriza a suavidade, o minimalismo e a perfeição superficial -, com seu álbum “Brat”, sinônimo de “rebeldia”.

Já o cartaz da Julia de Melo Costa, Matheus Zanco Conceição e Vinícius Américo dos Santos, foi desenvolvido com o propósito de apoiar e dar visibilidade ao movimento contra as queimadas na Amazônia. Inspirado em cartazes de protesto e campanhas de conscientização, no estilo Construtivismo Russo, a obra apresenta elementos visuais fortes para transmitir uma mensagem de urgência e resistência.

O trabalho da Sofia Casagrande, Melissa Helena e Viviane Ângelo foi diretamente inspirado pelos princípios estéticos e funcionais da Bauhaus. Esse movimento artístico e arquitetônico, surgido na Alemanha no início do século XX, valoriza a simplicidade, a funcionalidade e a integração entre arte e design industrial. Na criação da arte, as discentes optaram por utilizar formas geométricas básicas, linhas retas e uma paleta de cores limitada e contrastante, características marcantes da Bauhaus. A composição visual é limpa e objetiva, sem elementos decorativos excessivos, justamente para reforçar a mensagem principal do cartaz: a ideia de praticidade e agilidade ao escolher o McDonald’s como uma solução simples para o cotidiano.

A arte do Kauan Mendonça, Cauã Valim e da Maria Luísa Nóvoa foi inspirada na estética da revolução digital, utilizando elementos como cores vibrantes, formas geométricas e colagens digitais. Essa linguagem visual remete ao estilo ousado de Rita Lee,

que sempre esteve à frente de seu tempo, misturando arte, música e tecnologia de forma inovadora.

Já o pôster da Isabela de Melo Costa e João Vitor Nunes de Venço nasceu de um encontro entre passado e presente. Eles se inspiraram em um quadro icônico da exposição, que chamou a atenção pelas curvas e expressões marcantes e psicodélica: o pôster do artista pop Bob Dylan. O revivalismo, um movimento que traz os estilos visuais do passado, mas com uma nova linguagem, destaca a ideia do pop somado com o símbolo icônico da Nike, trabalhando com uma estética dos anos 70 do movimento artístico. O mais curioso ainda é que a paleta de cores e o estilo do quadro têm tem relação com a Nike SB Dunk Low, a qual foi escolhida como base por ter cores vibrantes, formas orgânicas e um estilo retrô que conversa direto com o visual do tênis. Nesse momento, surgiu a ideia de conectar essa arte vintage a um item moderno do streetwear —criando algo que celebra o ontem e o hoje em um só olhar.

Já o trabalho de Daniela Soto, Isabelle Cristine e Luiza Zamith trata-se de uma direção de arte para a Bauhouse Festival, um festival de música fictício inspirado no Movimento Bauhaus. A escolha do nome, cores, tipografia, elementos gráficos foi pensada a partir dos conceitos de Direção de Arte. A filosofia de design do estilo Bauhaus usava formas geométricas simples, que focavam na funcionalidade e mostravam o pensamento técnico que caracterizava a época da sua criação. Por isso, elas optaram por utilizar formas geométricas e alguns traçados, ainda seguindo a estética das formas, para compor o plano de fundo. Além disso, utilizaram algumas cores que eram utilizadas no movimento, como branco e amarelo. No entanto, a peça se trata do anúncio de um festival de música pop. Pensando nisso, foram acrescentadas cores em tons mais vibrantes como a cor rosa e o verde. Por fim, o Auditório Ibirapuera - Oscar Niemeyer foi escolhido como local do festival, para manter o contexto da relação com a arquitetura, visto que Niemeyer é um arquiteto brasileiro aclamado.

O trabalho do Allison Fukumoto e do Thiago Zanco, intitulado "May the 4th Be With You" é uma peça gráfica inspirada no universo de Star Wars, desenvolvida com base na estética e nos princípios do movimento artístico Construtivismo Russo. A proposta nasceu da ideia de unir cultura pop e arte revolucionária, explorando visualmente o espírito de resistência da Aliança Rebelde. A filosofia do Construtivismo Russo valoriza a arte como ferramenta funcional e ideológica, com composições geométricas fortes, cores contrastantes e tipografias impactantes. Esses elementos foram traduzidos na peça por meio de formas diagonais marcantes, punhos cerrados em preto e branco (símbolo de força coletiva) e o uso das cores vermelho, preto e bege, reforçando tanto a linguagem visual do movimento quanto os tons recorrentes da rebelião em Star Wars. O slogan “May the 4th Be With You”, tradicionalmente comemorativo, ganha aqui uma abordagem mais engajada, como se fosse um grito de liberdade e resistência contra o Império, transformando uma celebração geek em um manifesto visual, uma convocação para que a força esteja com todos os que ousam resistir.

Por fim, o cartaz criado por Samuel Silva e João Felipe Nogueira tem a proposta de representar graficamente a figura emblemática de Charlie Chaplin, inspirada no estilo do movimento Art Decó, combinando elegância geométrica com elementos clássicos do cinema mudo para refletir a sofisticação e o legado atemporal do artista.

Além da entrega e apresentação realizada em sala, em 2025, as peças gráficas apresentadas fizeram parte da exposição de trabalhos acadêmicos no Café União, evento realizado pelos alunos do curso de Publicidade e Propaganda no Departamento de Comunicação e Negócios da UNITAU.

Impactos do projeto na escola e/ou na comunidade:

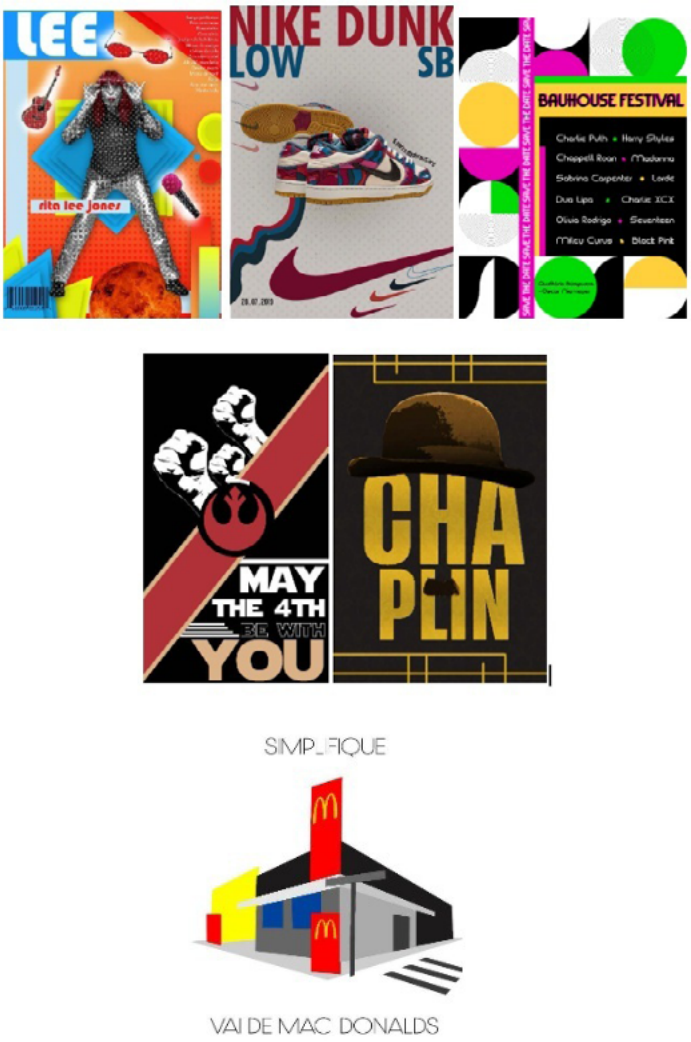
A Arte e o Design fazem parte da comunicação e expressam uma mensagem. Os trabalhos realizados em sala de aula e expostos no evento do departamento, carrega o repertório criativo dos alunos, bem como ideias que ajudam a criar uma narrativa para a visualidade da peça gráfica. Os trabalhos servem como referência criativa para outros estudantes.

Figura 27 - Trabalhos dos alunos



Fonte: o autor, 2026

Figura 28 - Trabalhos dos alunos



Fonte: o autor, 2026

Referências:

CARDOSO, Rafael. **Uma introdução à história do Design**. 3ªed. São Paulo: Blucher, 2008.

NO SERTÃO, SOBRE O SERTÃO, A PESQUISA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO GELASAL

Maria Erivalda de Oliveira Silva
Universidade Federal de Alagoas (UFAL); PPGLL; Gelasal

Graduada em Letras- Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Alagoas, Campus do Sertão em Delmiro Gouveia-AL. Atualmente, mestranda do Programa de Pós- Graduação em Linguística e Literatura (PPGLL/UFAL). E-mail: erisoliveira04@gmail.com .

Ismar Inácio dos Santos Filho
Universidade Federal de Alagoas (UFAL); PPGLL; Gelasal

Docente no curso de Letras-Língua Portuguesa na Universidade Federal de Alagoas no Campus do Sertão em Delmiro Gouveia-AL e no Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura (UFAL no Campus A.C Simões em Maceió-AL). Coordenador-líder do Gelasal. E-mail: ismarinacio@yahoo.com.br .

Objetivo:

Este relato de experiência tem como objetivo compartilhar e refletir sobre o percurso formativo vivenciado por mim enquanto integrante do Grupo de Estudos em Linguística Aplicada/Queer em Questões do Sertão Alagoano (GELASAL), durante a graduação em Letras-Língua Portuguesa (especificamente entre 2023 e 2024), na Universidade Federal de Alagoas, campus do Sertão, em Delmiro Gouveia (Alagoas), alto sertão alagoano. Busco, com este relato, evidenciar a importância da participação em um grupo de pesquisa para a construção de uma formação acadêmica que vá além da sala de aula e do conteúdo curricular. Trata-se de uma formação crítica e engajada que se dá por meio de leituras, do debate coletivo, da escrita e da produção de saberes em diálogo com a realidade social em que estamos inseridos. Portanto, participar de um grupo como o GELASAL implica compreender que ser pesquisadora é estar em constante movimento, lendo, problematizando, escrevendo, discutindo e se implicando nos processos, sendo uma pesquisadora ativa.

Descrição do projeto:

Vivemos em uma época marcada por uma multiplicidade de vozes, linguagens e práticas sociais em constante transformação, a hipermodernidade, contexto discutido por Rojo e Barbosa (2015), para quem esse momento se caracteriza por uma aceleração vertiginosa do tempo, pela fragmentação da experiência e por formas de subjetivação cada vez mais instáveis, pois os sujeitos hipermodernos vivem em trânsito. Ou seja, na contemporaneidade, os sujeitos são interpelados por discursos que circulam em diferentes esferas e se atualizam em plataformas diversas cotidianamente e em uma velocidade muito rápida, pois são notícias e discursos que circulam todos os dias e mudam com muita rapidez, por exemplo. Dessa forma, esse contexto exige uma postura crítica diante da linguagem e da vida social, uma vez que os modos de significação estão em disputa permanente e refletem assimetrias de poder, ideologias e diferentes posições políticas.

Portanto, como aponta Moita Lopes (2013), estamos inseridos na modernidade recente, uma modernidade exacerbada, que é ao mesmo tempo translocal e local, marcada pela complexidade das interações sociais e pela multiplicidade de discursos que atravessam os sujeitos cotidianamente numa rápida velocidade. Assim, Moita Lopes (2013), ao discutir o conceito de modernidade recente, faz refletir acerca da percepção de que os sujeitos contemporâneos se constroem a partir de performances identitárias que não são fixas, mas que se configuram em função de atravessamentos locais, culturais e políticos. Logo, o sujeito da modernidade recente é um sujeito performativo, que passa por discursos nas práticas sociais cotidianas e que (des)constrói estereótipos. Porém, é nesses discursos que necessitam ser construídos novos discursos sobre os sujeitos-espaços. É nesse cenário em que os discursos e linguagens ganham centralidade como prática social e como espaço de luta e ressignificação. Em suma, vivemos nesse mundo de hipermodernidade (Rojo e Barbosa, 2015), um tempo de hiperconectividade, de intensificação dos discursos e de performatização das identidades, em que os sentidos são constantemente ressignificados e aceleradamente descartados, um tempo de “amor líquido” (Bauman 2011), em que as pessoas são descartadas rapidamente no relacionamento, por exemplo.

Foi nesse contexto de inquietações e buscas teóricas que se deu minha entrada no Grupo de Estudos em Linguística Aplicada/Queer em Questões do Sertão Alagoano (GELASAL), uma trajetória que teve início de maneira muito interessante, pois em uma aula de Morfologia (no curso já citado), fui atravessada pela leitura do texto “O sertão dicionarizado”, de Barbosa e Santos Filho (2022), que foi disponibilizado para leitura e sendo depois relacionado como parte de uma discussão da aula para pensarmos sobre morfemas. Esse texto me provocou profundamente, especialmente por evidenciar como o discurso dicionarizado sobre o

sertão atua na produção e cristalização de imagens sobre o sertão e sobre quem o habita, de forma estereotipada, informando já que a visão sobre o sertão como lugar de seca, aridez e de pobreza parte da época em que a seca para essa região foi construída ideológica, política e discursivamente nos fins do século 19. Logo, como uma mulher sertaneja, fiquei particularmente impressionada com a forma como a linguagem pode funcionar como dispositivo de controle de poder ao definir e limitar os sentidos de um território e de seus sujeitos.

Outrossim, movida por esse interesse de investigar e fazer pesquisa no âmbito acadêmico nessa vertente da relação entre "linguagem e território", procurei o professor Dr. Ismar Inácio dos Santos Filho, que é professor na Universidade Federal de Alagoas, Campus do Sertão em Delmiro Gouveia, professor na Pós-graduação, no PPGLL, e idealizador e coordenador do GELASAL, para manifestar meu desejo de integrar seu grupo de estudos, para quem expliquei meu desejo e fui acolhida nesse coletivo de pessoas. Desde então, passei a participar ativamente das atividades do GELASAL nas reuniões todas as quintas-feiras às 19h30, e até hoje participo, atualmente como orientanda no mestrado, no Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura (PPGLL).

Ao longo dos semestres, ainda na graduação, construímos um espaço de discussão coletiva, em que nessas reuniões semanais discutindo textos teóricos, podemos compartilhar experiências e construir saberes de modo colaborativo, que é importante para o aprendizado coletivo. Dessa maneira, se tratando das leituras, essas são desafiadoras e prazerosas, dialogando com autores como Moita Lopes (2006; 2013), Rojo e Barbosa (2015), Maingueneau (2022), Bakhtin e Voloshinov (2004), Albuquerque Júnior (2011; 2025), Santos Filho (2012; 2023; 2024), Bortoni-Ricardo (2008) e tantos outros que nos provocam a repensar nossas concepções sobre a amálgama "linguagem-sujeito-espaço-território-lugar", objeto de interesse desse grupo.

O GELASAL atua na pesquisa da interface "linguagem e território", considerando que os modos de dizer-fazer-ser (Fabrício, 2022) e significar estão atravessados por relações sócio-históricas, políticas, ideológicas e de poder, nas práticas discursivas. As pesquisas desenvolvidas pelo grupo se inserem na área da Linguística Aplicada indisciplinar (Moita Lopes (2006; 2013) e crítico-transgressiva para cortar (Santos Filho, 2024), capazes de se intercalarem com outras áreas do saber (Cavalcanti, 1986), tais como a História, a Geografia e os estudos queer (Santos Filho, 2020), por exemplo, dentre outras áreas. Esse imbricamento de áreas permite-nos analisar os sentidos que circulam sobre o sertão/Nordeste não apenas em textos literários ou midiáticos, mas também em práticas discursivas do cotidiano, tais como em "enunciados aderentes" (Maingueneau, 2022), enunciados que estão aderidos à superfícies fixas ou aquelas que circulam em nossas mãos, ou corpo, e que muitas vezes passam despercebidos pela população, a exemplo de outdoors, placas publicitárias, banners, copos e camisas, entre outros, que carregam sentidos que são narrados diariamente e que nos interpelam, sentidos que precisam ser desconstruídos e/ou narrados de outra forma.

Foi nesse contexto que desenvolvi minha pesquisa de iniciação científica (PIBIC 2023-2024), sob orientação do professor Ismar Inácio dos Santos Filho, com o projeto intitulado "Sentidos de Sertão/Nordeste em Superfícies (No Cotidiano): A Produção de Espaço-Lugar-Sujeitos em Enunciados Aderentes" e com o meu plano de trabalho individual intitulado "A paisagem sertão/Nordeste em superfícies fixas". Esta pesquisa teve como objetivo principal analisar como sentidos sobre o sertão e o Nordeste são discursivamente construídos e materializados em superfícies fixas na paisagem urbana de Delmiro Gouveia, município localizado no alto sertão alagoano.

Para isso, foi adotada uma abordagem metodológica que articula a leitura enunciativo-discursiva, inspirada em Bakhtin e Volochinov (2018), e a etnocartografia (Colling, 2021), permitindo assim a análise dos enunciados aderentes (Maingueneau, 2022). Para tal, o corpus da pesquisa incluiu fotografias de uma placa publicitária de um posto de gasolina e um banner de uma lanchonete-restaurante, ambos em Delmiro Gouveia-AL. A partir da análise desses enunciados, foi possível analisar como determinados sentidos hegemônicos sobre o sertão/Nordeste, geralmente associados à aridez, à seca, à precariedade e à resistência, são reiterados, ressignificados ou tensionados nos discursos que se inscrevem no cotidiano. Dessa forma, a pesquisa me permitiu compreender o sertão não como um dado fixo, mas sim como uma construção discursiva em disputa, permeada por memórias, ideologias, afetos e posições políticas.

Enquanto pesquisadora em formação, essa experiência foi profundamente transformadora. Participar do GELASAL me ensinou que fazer pesquisa é também uma prática de escuta, de implicação ética e política com o território e com os sujeitos que nele habitam. É

perceber que há discursos em tudo o que nos cerca e que, como sujeitos de linguagem, somos também produtores de sentidos. Além disso, a pesquisa ampliou minha percepção sobre os modos de ensinar e aprender língua portuguesa, pois apontou como a linguagem é atravessada por relações de poder e como os sentidos circulam, se materializam e se atualizam no espaço social.

Portanto, o ingresso no GELASAL me possibilitou iniciar no fazer pesquisas em uma Geografia discursiva (Santos Filho, 2022), em diálogos com a Historiografia dos espaços, com Albuquerque Jr. (2008; 2011), que compreende que os espaços, a exemplo de Nordeste/sertão, não são dados naturais ou evidentes, mas "invenções" discursivas, historicamente construídas desde o final do século 19, com base em estigmas associados à seca, à miséria e ao atraso. Para o historiador Albuquerque Junior (2011), o Nordeste é uma invenção e, mais do que isso, é um "solo movente", pois, para ele, o território não é um dado fixo, mas um campo de disputas de poder, tratado política e ideologicamente.

Em suma, essa experiência foi fundamental para minha trajetória acadêmica e contribuiu diretamente para minha atual pesquisa no mestrado (PPGLL/UFAL), na qual continuo investigando os sentidos de sertão/Nordeste em enunciados aderentes do cotidiano, agora com um olhar ainda mais atento às relações entre linguagem e território.

Materiais e métodos utilizados:

As atividades desenvolvidas no âmbito do Grupo de Estudos em Linguística Aplicada/Queer em Questões do Sertão Alagoano (GELASAL) se estruturam a partir de uma dinâmica coletiva de produção de saberes, característica que o torna um espaço formativo singular. Para tal, o grupo realiza reuniões semanais às quintas-feiras, com início às 19h30 e término por volta das 22h, por meio da plataforma Google Meet. Esse formato remoto, possibilitado pelo uso das tecnologias digitais, evidencia um dos traços centrais da hipermodernidade, conforme discutido por Rojo e Barbosa (2015), nesse mundo hiperconectado do online e offline, no qual há uma intensificação das mediações tecnológicas e a fluidez das interações em ambientes virtuais muito rápidas, comparado com anos atrás. Dessa forma, a própria existência do GELASAL no ambiente digital é sintoma de nosso tempo, marcado por práticas sociais mediadas por redes, plataformas e dispositivos eletrônicos que reconfiguram o modo como nos relacionamos, produzimos conhecimento e habitamos o mundo.

Dessa maneira, a organização das leituras e discussões ocorre de maneira sistemática e cuidadosa, pois dias antes das reuniões o professor-coordenador distribui os textos de leitura obrigatória por meio do grupo do Facebook, ferramenta que, embora aparentemente simples, ainda cumpre uma função relevante na articulação do grupo e na comunicação coletiva para informações relevantes. Esses textos compõem um repertório teórico que atravessa a Linguística Aplicada, os estudos queer, os estudos decoloniais e outras vertentes epistemológicas de base qualitativa e interpretativista (Bortoni-Ricardo, 2008), aquela que foge dos paradigmas tradicionais da produção das ciências da linguagem, as abordagens cartesiano-positivistas. Logo, a escolha dos materiais reflete o compromisso do grupo com uma perspectiva indisciplinar, crítico-transgressiva e para cortar, em que a Linguística Aplicada não se fecha em si mesma, mas se abre para dialogar com diferentes áreas do saber, em um projeto de fazer ciência crítico.

Durante os encontros, os textos são discutidos coletivamente. Sendo assim, a leitura prévia é essencial, pois permite que as reuniões sejam espaços efetivos de partilha, de escuta ativa e de elaboração conjunta de sentidos. Para isso, o coordenador sempre fala/reforça que o GELASAL é um coletivo e, como tal, demanda o engajamento e a participação de todos/todas/todes. Aprendemos, assim, que a construção do conhecimento não é um ato solitário ou hierarquizado, mas uma prática social, situada e colaborativa. Além das discussões teóricas, realizamos também atividades práticas que articulam leitura, escrita e análise. Tais práticas incluem a elaboração de estudos dirigidos, a escrita de resumos, a produção de textos escritos e, por vezes, exercícios de análise discursiva a partir do corpus de pesquisa de cada participante, atividades que visam não apenas consolidar os conceitos estudados, mas também estimular a autonomia intelectual e a capacidade crítica do(a)s integrantes.

Outro aspecto importante da metodologia do grupo diz respeito às orientações individualizadas ou em pequenos grupos, para os quais o coordenador disponibiliza horários e dias específicos, para acompanhar os projetos de graduação (como os de TCCs, PIBIC, PIBIT) e de pós-graduação (como o mestrado). Esse acompanhamento permite que as inquietações teóricas e metodológicas de cada pesquisa sejam discutidas com maior profundidade, favorecendo a construção de projetos mais sólidos e

afinados com os princípios que orientam o grupo no fazer pesquisa numa Linguística Aplicada/queer para cortar (Santos Filho, 2024). Dessa forma, a escuta atenta, a partilha de experiências e a constante retomada dos objetivos e fundamentos teóricos são práticas que fortalecem não apenas as pesquisas individuais, mas o próprio sentido de coletividade que sustenta este grupo.

Desse modo, a vivência nesse grupo de estudos contribui ricamente para o meu desenvolvimento como estudante, porque contribuiu para mim enquanto graduanda do curso de Letras-Língua Portuguesa, porque participar de um grupo não só se resume à leitura de textos ou à realização de tarefas acadêmicas, pois se trata de um processo formativo profundo, que nos ensina a pesquisar a partir de um lugar, atento às interseções entre linguagem-poder-território, para que a pesquisa possa dar conta da complexidade da vida social, das múltiplas formas de letramento, conforme discutido por Rojo e Barbosa (2015), e das práticas discursivas que moldam os sujeitos e os espaços.

Atividades realizadas:

As atividades realizadas durante minha participação e pesquisa na graduação no Grupo de Estudos em Linguística Aplicada/Queer em Questões do Sertão Alagoano (GELASAL), entre 2023 até 2024, onde participei ativamente das reuniões semanais, iniciaram-se com a leitura de um livro organizado por Santos Filho (2012), voltado à formação docente, que introduz os conceitos fundamentais de Ferdinand de Saussure, sendo a leitura ampliada com a análise do texto de Altmann (2011), que atua como comentadora crítica do pensamento saussuriano, e com uma reportagem de Zebini (2022), que trouxe questões atuais sobre a aquisição da fala por crianças no período pandêmico e suas dificuldades.

Posteriormente, passamos ao texto "Objeto língua", de Marcos Bagno (2019), que apresenta uma crítica à concepção estruturalista de Saussure, questionando os limites de uma visão idealizada e descontextualizada da linguagem. Essa discussão foi enriquecida com a análise de uma postagem de Nego Bispo sobre os sentidos de “signo” e “palavra”, o que permitiu pensar a língua a partir de outras epistemologias, como as afro-diaspóricas. Também discutimos um caso envolvendo o youtuber Lucas Neto, que gerou debate sobre a perda de sotaques e vocabulário entre crianças portuguesas (a partir do contato com a mídia brasileira), abrindo espaço para refletir sobre os efeitos da mídia no contato linguístico e nas variações de língua.

Nas reuniões seguintes, realizamos exercícios de análise linguística e debatemos sobre a morfologia, aprofundando o estudo da estrutura da língua. Ainda nesse processo, lemos trechos da obra de Evanildo Bechara (2011), observando como sua abordagem sobre “língua culta” se alinha a uma defesa da norma-padrão, evidenciando uma perspectiva normativa e conservadora. A essa leitura, somaram-se as contribuições de Marcos Bagno (2018), que critica essa noção de língua única e “correta”, além de reflexões a partir de entrevistas e textos como o de Polato (2007) “A língua é viva” e o artigo de Pinheiro (2009), que abordam o dinamismo e a ideologia por trás das discussões sobre a língua.

No encerramento das leituras de 2023, trabalhamos o texto de Bagno (2021), que desconstrói a metáfora da língua como um “organismo vivo”, chamando atenção para os interesses políticos e sociais envolvidos na sua definição. Esse ciclo de estudos teve como culminância a leitura de Moita Lopes (2013), que propõe compreender a língua pela metáfora do rizoma, como algo heterogêneo, em constante movimento, o que contribuiu para uma virada epistemológica no grupo e para o aprofundamento das discussões sobre linguagem, poder e identidade.

Já no início de 2024, o grupo deu continuidade aos estudos com a leitura do artigo de Santos Filho (2023), que aproxima os conceitos de Michel Foucault à historiografia da linguagem, e do capítulo de Leandro Colling (2021), intitulado “Um exercício etnocartográfico processual”, com o intuito de ampliar o diálogo entre a Linguística Aplicada crítica e a cartografia de saberes e práticas discursivas em contextos periféricos e dissidentes. Além disso, lemos a introdução e o prefácio do livro de Irandé Antunes (2010), de “Análise de textos: fundamentos e práticas”, sendo sua leitura concluída ao longo do ano, com leituras dos capítulos do livro por semana, com a finalidade de aprofundar os estudos sobre textualidade e suas articulações com os gêneros discursivos e os modos de produção de sentido, para após isso cada integrante poder analisar o seu corpus de pesquisa, a partir da análise de textos, articulada à analise enunciativa-discursiva.

Impactos do projeto na escola e/ou na comunidade:

Participar do GELASAL foi/é, sem dúvidas, uma das experiências mais significativas da minha trajetória acadêmica durante a graduação, pois estar inserida em um grupo de estudos me possibilitou não apenas ampliar meus conhecimentos teóricos e metodológicos, mas também vivenciar, na prática, o

que significa aprender de forma coletiva, colaborativa e crítica. Ao longo das reuniões, pude compreender que estudar língua e linguagem na interface linguagem e território vai além de estudar as normas gramaticais, como normalmente é o processo feito nas escolas. Diferentemente, entendi que estudar linguagem é refletir sobre discursos, ideologias, territórios e identidades. Além do aprendizado intelectual, o grupo também proporcionou oportunidades concretas de crescimento acadêmico, como participação em eventos, produção de resumos, orientações individualizadas e discussões aprofundadas com colegas/pesquisadores, experiências que ajudam a consolidar nossa autonomia intelectual e a enxergar a pesquisa como uma prática ativa do pesquisador (Bortoni-Ricardo, 2008).

Em suma, recomendo a experiência para as pessoas que estão na graduação, porque participar do GELASAL foi um abrir de portas para outras formas de pensar, escrever e estar na universidade. Afinal, conhecimento nunca é demais, especialmente quando é construído em coletivo, com escuta, diálogo e compromisso ético, para fazer refletir e (des)construir narrativas sobre o sertão/Nordeste, que foi o meu caso, com o projeto "Sentidos de Sertão/Nordeste em Superfícies (No Cotidiano): A Produção de Espaço-Lugar-Sujeitos em Enunciados Aderentes" e com o meu plano de trabalho individual intitulado "A paisagem sertão/Nordeste em superfícies fixas". Portanto, participar do GELASAL foi performar uma identidade de pesquisadora em formação, em constante movimento, tensionando certezas e construindo novos olhares sobre o mundo.

Referências Bibliográficas:

ALBUQUERQUE JR., Durval Muniz de. O objeto em fuga: algumas reflexões em torno do conceito da região. **Fronteiras**, 10(17), p. 55–67. Disponível em https://ojs.ufgd.edu.br/FRONTEIRAS/article/view/62. Acesso em: 20 maio de 2024.

ALBUQUERQUE JR., Durval Muniz de. **A Invenção do Nordeste e Outras artes**. São Paulo: Cortez, 2011.

ALTMANN, Maria Cristina. P**rincípios gerais da Linguística**. Univesp. Disponível em: https://youtu.be/RFZZvpWjsu4?si=lHtQBq2JOUGDxfK6. Acesso em: 8 outubro de 2023.

ANTUNES, Irandé. **Análise de textos:** fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

BAGNO, Marcos. **Objeto Língua**. São Paulo: Parábola, 2019.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001

BARBOSA, Lirane dos Santos; SANTOS FILHO, Ismar Inácio dos. O sertão dicionarizado. In: Ludmila Magalhães Naves; Abraão Danziger De Matos; Rebeca Freitas Ivanicska; Bruna Beatriz da Rocha. (Org.). **Educação em pauta:** considerações, abordagens e práticas. Itapiranga: Schreiben, 2022, v. 1, p. 224-240.

BECHARA, Ivanildo. **Em defesa da gramática**. Veja, 1 de junho, p. 21-25, 2011.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. Postulados do paradigma interpretativista. In. Stella Maris Bortoni-Ricardo. **O Professor pesquisador- introdução à pesquisa qualitativa.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008, p. 31-40.

CAVALCANTI, M. C. A propósito de linguística aplicada. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 7, 1986. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639020. Acesso em: 15 agosto de 2024.

COLLING, Leandro. Um exercício etnocartográfico processual. In. COLLING, Leandro. **A vontade de expor:** arte, gênero e sexualidade. Salvador, BA: EDUFBA, 2021.

FABRÍCIO, Branca Falabella. Linguística Aplicada como espaço de "desaprendizagens": redescrições em curso. In. MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2006. p. 45-63.

MAINGUENEAU, Dominique. **Enunciados aderentes**. São Paulo: Editora Parábola, 2022.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos constructos que têm orientado a pesquisa. In. MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar.** São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2006. p. 85-105.

MOITA LOPES. Luiz Paulo. Fotografias da Linguística Aplicada brasileira na modernidade recente: contextos escolares. In. MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Linguística Aplicada na modernidade** Recente: festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013, p. 15-38.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Como e por que teorizar o português: recurso comunicativo em sociedades porosas e em tempos híbridos de globalização cultural. In. MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Português no Século XXI**: Cenário geopolítico e sociolinguístico. São Paulo: Editora Parábola, 2013, p. 101-119.

PINHEIRO, Tatiana. **O filósofo que deu vida à linguagem**. Nova Escola, n. 224, p. 34-36, ago/2009.

POLATO, Amanda. **A Língua é viva**. Nova Escola, n. 206, p. 50-55, out/2007.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jaqueline. Gêneros do discurso, multiletramentos e hipermodernidade. In. ROJO, Roxane; BARBOSA, Jaqueline. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos.** São Paulo: Parábola Editorial, 2015, p. 115-145.

SANTOS FILHO, Ismar Inácio dos. **Fundamentos da Linguística II**. IFAL, Maceió, UAB, 2012a.

SANTOS FILHO, Ismar Inácio dos. O que é uma leitura enunciativo-discursiva? In. SANTOS FILHO, Ismar Inácio dos. Do dialogismo bakhtiniano: interdiscurso e intertextualidade. **Arapiraca**, Uneal, 2012b, p. 32-38.

SANTOS FILHO, Ismar Inácio dos. **Linguística Queer.** Recife-PE: Pipa Comunicação, 2020.

SANTOS FILHO, Ismar Inácio. O saber é feito para cortar: Michel Foucault e a Historiografia [notas para uma linguística aplicada antidisciplinar (crítico-Transgressiva). In. FOLMER, Ivanio; BASQUEROTE, Adilson Tadeus. Educação e Ensino: entre experiências e perspectivas. Santa Maria: Arco Editores, 2023, p. 180-221.

SANTOS FILHO, Ismar Inácio. Em Linguística Aplicada (para ´´cortar``), uma geografia discursiva (em atitudes cu-ir/queer): no sertão, um loteamento para a família jovem, branca e cis-hétero? Taubaté, SP: Caminhos em Linguística Aplicada. v3.n5.p1-28, 2024.

SAUSSURE, Ferdinand. C**urso de Linguística Geral.** São Paulo: Parábola, 2021.

VOLOCHINOV, Valentin. Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Editora 34, 2018.

ZEBINI, Daniele. Olha quem não está falando. Crescer, p. 50-55, 2022.

PEDAGOGIA ENGAJADA NA ERA DOS SMARTPHONES: REFLEXÕES SOBRE LIBERDADE, LETRAMENTO LITERÁRIO E A LITERATURA INFANTIL

Yasmin Cristine Santos Renó Faria
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Doutoranda em Literatura e Crítica Literária pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade de Taubaté, possui Especialização em Língua Portuguesa e Literatura no Contexto Educacional pelo Centro Universitário Internacional e especialização em Alfabetização e Letramento pela Universidade de Mogi das Cruzes como também graduação em Pedagogia pela mesma universidade. Atualmente é professora no setor de Difusão Cultural das bibliotecas públicas de São José dos Campos (DEE-SEC). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação, Linguística Aplicada, Leitura, Literatura Infantil, Crítica Feminista e Literatura de Autoria Feminina.E-mail: yasminsantos799@gmail.com

A presença crescente das tecnologias digitais no cotidiano infantil tem provocado transformações significativas nos modos de aprender, interagir e se relacionar com a leitura. Ainda que o uso de dispositivos móveis nem sempre ocorra diretamente no ambiente escolar, seus efeitos são perceptíveis na sala de aula, manifestando-se em comportamentos como dispersão, hiperestimulação e menor interesse por práticas tradicionais de leitura. Diante desse cenário, torna-se necessário repensar o papel da escola e da literatura na formação de sujeitos críticos, capazes de interagir de forma consciente com o mundo digital.

Objetivo:

Refletir sobre os impactos das tecnologias digitais na formação de crianças leitoras e discutir possibilidades pedagógicas, a partir da literatura e do letramento literário, para promover uma educação mais crítica, sensível e humanizadora nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Descrição do projeto:

O projeto parte da compreensão de que a tecnologia não deve ser encarada como um problema a ser eliminado, mas como uma realidade que exige mediação crítica. Nesse sentido, fundamenta-se na noção de liberdade discutida por Simone de Beauvoir, entendida como uma construção situada e atravessada por condições sociais, e na Pedagogia Engajada de bell hooks, que propõe uma educação voltada ao desenvolvimento integral dos sujeitos. A literatura, nesse contexto, é concebida como prática de liberdade e ferramenta de humanização, especialmente por meio da literatura infantil, que possibilita abordar temas complexos de forma simbólica e acessível.

Materiais e métodos utilizados:

Foram mobilizados referenciais teóricos das áreas de filosofia, educação e literatura, com destaque para Beauvoir (2005), hooks (2013), Cosson (2011), Coelho (2000) e Zappone (2008). Como suporte literário, utilizou-se a obra A fabulosa máquina de amigos (2018), de Nick Bland. A metodologia adotada baseou-se na leitura mediada e em práticas de letramento literário, com foco na construção de sentidos a partir da análise de elementos textuais, contextuais e intertextuais, conforme propõe Cosson (2011).

Atividades realizadas:

As atividades envolveram a leitura mediada da obra selecionada, seguida de rodas de conversa e problematizações acerca dos temas presentes na narrativa, como o uso excessivo de tecnologias, as relações sociais e os impactos do hiperconectivismo. Foram explorados aspectos como linguagem, construção dos personagens e relações com contos clássicos, favorecendo a ampliação do repertório dos estudantes e a articulação entre texto e experiência cotidiana.

Impactos do projeto na escola e/ou na comunidade:

A atividade contribuiu para a valorização da leitura literária como prática significativa no ambiente escolar, promovendo maior engajamento dos estudantes e incentivando a reflexão crítica sobre o uso das tecnologias digitais. Além disso, fortalece o papel do professor como mediador e sujeito em constante formação, em consonância com a Pedagogia Engajada. Em termos mais amplos, a proposta favorece a construção de uma educação comprometida com a formação integral dos sujeitos e com o exercício consciente da liberdade em contextos contemporâneos.

Depoimento:

Foi com muita alegria que recebi o convite para compor a mesa “Estou online, logo existo?”, organizada por meus queridos amigos Prof. Me. Danilo Passos e Prof. Dr. Luiz Guilherme Arduino. Além deles, tive a oportunidade de estar na companhia dos professores

Me. Fabiana Alves de Almeida e Roberto Luiz da Silva, que abrilhantaram a noite com falas potentes e relevantes para a temática abordada.

Como professora, senti-me honrada em poder discutir com os colegas um assunto tão significativo para os nossos dias: as tecnologias na sala de aula. Conforme apresentei, a inserção dos smartphones no cotidiano discente já é uma realidade; cabe a nós, professores, pensarmos em estratégias pedagógicas que levem os alunos a refletirem para além das telinhas, ampliarem seus repertórios e realizarem leituras de mundo. Para mim, nada melhor do que a literatura para nos auxiliar nessa tarefa.

É claro que todo esse processo deve ser devidamente planejado, e a literatura não deve ser utilizada meramente como ferramenta didática. Ela convida o leitor a desbravar universos distintos e a refletir sobre sua própria condição como ser humano; por isso, em sala de aula, devemos manejá-la com responsabilidade.

Reitero, portanto, a relevância de eventos como o EPAVA (Encontro de Professores e Alunos do Vale), que promovem a troca de experiências, o acesso ao saber e o fortalecimento do senso de coletividade na docência.

Referências:

BEAUVOIR, Simone de. **Por uma moral da ambiguidade**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

BLAND, Nick. **A fabulosa máquina de amigos**. São Paulo: Brinque-Book, 2018.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil:** teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

COSSON, Rildo. **Letramento literário:** teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2011.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi. Fanfics: um caso de letramento literário na cibercultura? **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, 2008. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/fale/article/view/4749. Acesso em: 27 abr. 2026.

PRÁTICA DOCENTE: DIREITOS HUMANOS COMO PEÇA CENTRAL EM JOGOS DE TABULEIRO

Karin Quast
Universidade de Taubaté

Possui doutorado em Educação (UNICAMP), Mestrado em Linguística Aplicada (UNITAU), Especialização em Ensino de Língua Inglesa (UNITAU) e Graduação em Letras Português/Inglês. Professora do Programa de Mestrado em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté-UNITAU. E-mail: ludificar.ensinolinguas@gmail.com; karin.quast@unitau.br.

Paula Tessare Piccolo
Universidade de Taubaté

Possui mestrado em Linguística Aplicada (UNITAU), graduação em Direito pela Universidade do Vale do Paraíba (UNIVAP). Cofundadora do Instituto JEDAI Learn for Fun. E-mail: Teacherpaulapiccolo@gmail.com.

Número de estudantes envolvidos: 25
Ano/Série: alunos dos cursos de Letras, História e Pedagogia
Componente Curricular: Direitos Humanos
Oficina ofertada como parte da Semana Integrada de Humanidades (Letras, História, Pedagogia e Ciências Sociais) de 2023, da Universidade de Taubaté (UNITAU), intitulada "Jogos, Educação e Direitos Humanos: o potencial transformador quando todos jogam".

Objetivo:
O objetivo da oficina foi propiciar uma reflexão acerca do entrelaçamento entre jogos de tabuleiro modernos/contemporâneos e os direitos ao lazer, à Educação, ao bem-estar, à Saúde e à Cultura.

Objetivos específicos:
- Promover uma discussão acerca dos direitos humanos que estão entrelaçados ao jogar (jogos analógicos e digitais em geral);
- Refletir sobre os processos de exclusão relacionados a essa atividade social e as implicações dessa exclusão;
- Possibilitar a vivência de alguns jogos de tabuleiro modernos/contemporâneos;
- Promover conscientização acerca de como os jogos que foram vivenciados na Oficina podem ser transpostos para a sala de aula para atingir os objetivos do professor, via discussões em grupos, de forma a contribuir para o desenvolvimento do letramento em jogos (Zagal, 2010; Piccolo, 2023) dos participantes.

Descrição da Oficina:
A proposta foi pensada tendo em mente que, no dia 10 de dezembro de 2023, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (UNICEF, 1948) completou 75 anos. Apesar de sua idade, ainda há muito a ser alcançado no Brasil; apesar de sua idade, a Declaração, na qual constam os direitos básicos de todo ser humano, sofre ataques; o processo civilizatório ali traçado está sob ataque; a dignidade humana, o próprio direito à vida e proteção da lei parecem ainda estar restritos a alguns círculos privilegiados. O que nos leva a indagar: os direitos civis, políticos, sociais, econômicos, culturais e ambientais são mesmo universais?

Assim, buscamos pensar a articulação entre Direitos Humanos, Educação (e desenvolvimento humano integral), lazer, cultura, bem-estar/Saúde e jogos*. Reconhecemos que isso pode ser realizado a partir de várias perspectivas, o que exige um determinado recorte, um ponto focal. Jogos são muito importantes enquanto recurso para a própria Educação em Direitos Humanos, como se pode verificar em Afonso e Abade (2013), dentre outros autores.

Neste texto, pensamos a própria atividade social 'jogar' enquanto direito humano ao lazer e na 'circularidade' entre esses cinco pilares (Direitos Humanos, Educação, Saúde, Cultura, Lazer/jogo), a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) e, em alguns pontos, também da Declaração Universal dos Direitos da Criança (UNICEF, 1959), do Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA (Brasil, 1990) e da própria Constituição Federal (Brasil, 1988), especialmente no que diz respeito aos direitos sociais definidos no Artigo 6º, dos quais destacamos a educação, a saúde, o lazer. O lazer é considerado um dever da família, da sociedade, do Estado (art. 227) e cabe ao Poder Público "incentivar o lazer, como forma de promoção social" (art. 217, §3º). Como bem aponta Souto Maior (2003, p. 312), ao discorrer sobre o direito à desconexão do trabalho, "o não-trabalho nos dias presentes é até mesmo fator de resgate da natureza humana" (grifo nosso).

Justificamos o ato de jogar jogos (de tabuleiro ou digitais) como um direito humano, nos apoiando na discussão de Cândido (1995) ao defender o direito à Literatura. O acesso à literatura enquanto direito humano é rediscutido por Silva e Peruzzo (2019, p. 536) que argumentam que

* Salientamos que nossa discussão em torno de jogos exclui a categoria de jogos de azar e de apostas. O foco aqui também não é o jogo esportivo.

A literatura traz em si diversas funções e é capaz de despertar no leitor inquietações de cunho social, político, ideológico, libertador e catártico. Como vimos, justamente por seu caráter humanizador, ela é um direito humano e deve ser assegurado como tal. Seja na esfera pessoal – no olhar que o leitor faz de si mesmo –, seja na psicológica – no alívio de suas pulsões –, ou ainda na social – como o leitor passa a enxergar o outro na sociedade e em sua profissão –, a literatura influencia diretamente na construção, na descoberta e na evolução do ser. Logo, **o acesso à literatura associa-se diretamente ao direito à vida digna, à liberdade, à educação, à arte e à cultura, dentre tantos outros direitos que garantem a dignidade da pessoa humana.** (grifo nosso)

Por essa razão, continuam, ela "assegura a sobrevivência digna e a integridade espiritual do ser". Os autores então concluem que "deve ser valorizada e deve ser vista como é: um direito humano. Pois é só através das lentes emancipatórias da literatura que o ser humano atingirá sua essência: sua própria humanidade" (p. 536). Os autores reconhecem que "a literatura de fato atua no caráter e na construção dos sujeitos sociais, justamente por ter um papel formador e transformador da personalidade, da própria emancipação dos sujeitos", pois afeta as esferas "pessoal, psicológica e social" (p. 517).

De forma similar, defendemos que 'jogar' pode ser considerado um direito humano, pois também envolve várias dimensões humanas (pessoal, psicológica, física e social), na medida em que esse artefato cultural 'jogo' e a atividade social 'jogar' (aqui concebida também como prática de letramento*) propiciam experiências que contribuem para o desenvolvimento integral do ser humano. Com base nas discussões de Vigotski (2001, 2003, 2009), que destaca que o jogo constitui uma atividade mediadora do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, possibilitando a apropriação de significados culturais, normas sociais e formas simbólicas de pensamento, percebe-se a importante função que jogos desempenham no desenvolvimento do ser humano – no seu "desenvolvimento motor, cognitivo, emocional, social, ético, moral, estético, identitário" (Quast, 2022, p. 55). Eles possibilitam "novas formas de participação na cultura, em diferentes práticas sociais e em variadas esferas de atividade" (Quast, 2022, p. 55), dado que nos colocam em contato com diferentes temas, contextos, realidades, tempos e eventos históricos, situações e práticas sociais e nos permitem vivenciar diferentes papeis sociais e a alteridade. O ato de jogar pode, ainda, propiciar o desenvolvimento da empatia e da reflexão crítica, bem como da imaginação e da criatividade, conforme Vigotki (2003, 2009) discute e Quast (2022) retoma.

Salientamos, pois, que o direito humano ao lazer (e, portanto, ao jogar) está intimamente entrelaçado a diferentes dimensões da vida social: (1) à Educação (não restrita ao ensino infantil) e ao diálogo com a cultura e o conhecimento científico e ancestral, pois jogos incorporam saberes, conhecimentos, conteúdos (das mais variadas áreas/disciplinas e esferas da atividade humana); (2) à saúde física e mental, pois promovem o bem-estar, a socialização e a regulação emocional (cf. Siviy, 2017, por exemplo), podendo ainda ser usados como recursos para abordar temas relacionados à prevenção, ao cuidado e à promoção da saúde**; (3) à cultura e à arte, visto que são, em si, uma forma de arte; constituem práticas culturais e expressivas, são portadores de valores, discursos, narrativas, símbolos e formas estéticas próprias, atuando como meios de produção, circulação e ressignificação de sentidos. Assim, ao jogar, os jogadores reinterpretam o mundo social, (re)elaboram sentidos, vivenciam experiências e emoções e desenvolvem a imaginação e a criatividade. Pode-se pensar, inclusive, nos jogadores se tornando criadores de seus próprios jogos (como uma forma de participação da vida cultural da comunidade), exercendo o protagonismo e a liberdade de expressão.

Dessa forma, problematizamos: o que está 'em jogo', quando privamos alguém de seu direito ao lazer (e ao jogar)? Tal privação implica não somente a negação de uma atividade recreativa, mas a própria restrição de oportunidades de socialização, aprendizagem e participação cultural, comprometendo o bem-estar e o desenvolvimento integral – aspectos indissociáveis da dignidade humana.

Neste trabalho, nos centramos nos jogos de tabuleiro (que incluem jogos de cartas, de cartas colecionáveis, Role Playing Games-RPG de mesa) contemporâneos, ou seja, jogos geralmente mais complexos, com maior número de mecânicas, criados especialmente a partir de meados dos anos 1990 (cf. Quast, 2022; Quast; Piccolo, 2022; Piccolo, 2023, dentre outros). Essa categoria de jogos cobre inúmeras temáticas e existem jogos para todos os 'gostos' e faixas etárias.

* A partir das discussões de Street (2013, dentre outros).

** Embora não haja aqui espaço para discutir a articulação entre jogos e Saúde, cabe destacar que não apenas jogar contribui para a saúde em geral e para o tratamento de alguns problemas (de ordem motora, comportamental, de aprendizagem, socialização ou de outros aspectos psicológicos ou neurológicos), mas há muitos jogos voltados ao trabalho com a promoção da saúde no Brasil, como os jogos desenvolvidos pela Rede de Pesquisa Comunidades Virtuais da Bahia (cf. https://servidores.rhbahia.ba.gov.br/noticias/2023-05-15/professores-baianos-criam-jogos-de-tabuleiro-para-difundir-conhecimento-sobre) ou na Fiocruz (cf. https://jogos.fiocruz.br/#/), por exemplo.

A oficina visou, ainda, ao desenvolvimento do letramento em jogos (Zagal, 2010) dos futuros docentes, aspecto também enfatizado por Piccolo (2023). Este letramento transcende a mera capacidade de jogar, englobando a análise crítica dos jogos como artefatos culturais portadores de discursos, valores e visões de mundo. Outra dimensão envolve a compreensão de seus elementos e mecânicas para, no caso de uso pedagógico, poder melhor selecionar jogos para atingir objetivos pedagógicos específicos ou mesmo adaptar ou criar os próprios jogos.

Mas por que escolhemos jogos analógicos? Primeiramente, porque podem ser utilizados em qualquer contexto, independentemente de recursos tecnológicos digitais, nem sempre acessíveis a todos. Em segundo lugar, devido às características da cultura contemporânea, marcada pela aceleração do tempo social, pela hiperconectividade e fragmentação da atenção, o que reduz o contato face a face, a atenção focada, aprofundamento e reflexão. Jogos analógicos, em contraste, instauram outra experiência de tempo e de relação: exigem presença, escuta, negociação e envolvimento coletivo, configurando-se como práticas de desaceleração e de atenção compartilhada. Favorecem vínculos sociais, bem-estar emocional e processos educativos baseados na interação e na mediação cultural.

E por que jogos de tabuleiro modernos/ contemporâneos? Como apontado em Quast (2023, p. 14), não podemos perder de vista que jogar é uma atividade social,

> [..] (e, portanto, um processo, um evento) que implica ações, decisões, planejamento, pensamento estratégico, escolhas significativas que influenciam o resultado, que afetam o estado do sistema e/ou interferem nas ações e estratégias de nosso(s) oponente(s) e vice-versa; análise das ações do(s) oponente(s) e como afetam a nossa estratégia, nossas ações; envolve, pois, participação ativa e, lógico, motivação [...].

Essas características possibilitam, também, a vivência de situações-problema e dilemas éticos, fomentando um espaço para a reflexão crítica sobre colaboração, conflito, justiça, responsabilidade e ética. Diferentemente de jogos fortemente baseados no acaso (rolar dos dados), que não propiciam muitas oportunidades para a tomada de decisões, para o desenvolvimento de estratégias, para realizar escolhas significativas e realmente afetar o desenrolar do jogo, os jogos modernos tendem a ampliar a agência do jogador (ou seja, o exercício da liberdade). Ademais, a cuidadosa seleção (ou adaptação) de jogos, o uso pedagógico intencional e crítico, bem como a análise/ reflexão em sala abrem espaço para discutir questões relacionadas a Direitos Humanos.

Seguimos, na próxima seção, para a descrição do desenrolar da Oficina.

Descrição das etapas da Oficina:

Em termos gerais, a Oficina se desenrolou segundo os passos abaixo:
- Discussão em grupos sobre Direitos Humanos, jogos, exclusão e preconceitos.
- Jogral com conteúdo sobre Direitos Humanos.
- Compartilhamento das reflexões com todos os participantes.
- Apresentação dos jogos e divisão em grupos para experimentação.
- Discussão sobre possibilidades de uso e/ou adaptação dos jogos em sala de aula.
- Socialização das sugestões levantadas pelos grupos.

Materiais e métodos utilizados:

Foram realizadas discussões em grupos, compartilhamento de reflexões com todos os participantes, adaptação de Jogral com o conteúdo teórico e foram levados três jogos de tabuleiro contemporâneos para os participantes jogarem.

Considerando que não era possível saber o repertório de jogos dos participantes antes da Oficina, os jogos foram selecionados com base nos seguintes critérios: (i) potencial de adaptação a diferentes conteúdos, disciplinas, níveis de ensino e faixas etárias; (ii) regras intuitivas e rápidas de aprender; (iii) que 'caibam' no espaço de uma aula; (iv) que podem contribuir para discutir temas relacionados a direitos humanos (que era o tema da semana pedagógica); (v) fáceis de utilizar empregando meramente papel e caneta (ou quadro e giz/caneta) ou podem ser adaptados pelo professor e confeccionados com materiais baratos e/ ou recicláveis (uma forma de democratizar o acesso a esse bem cultural) – pode-se, inclusive, envolver os alunos na criação e elaboração dos jogos; (vi) jogos cuja arte visual enriquecesse a experiência estética dos jogadores.

Além das considerações elencadas, destaca-se que os jogos fomentam o desenvolvimento de diversas habilidades e competências, incluindo aquelas destacadas na Base Nacional Comum Curricular

(BNCC) (Brasil, 2018). Contudo, é essencial que a prática pedagógica considere os valores éticos e morais intrínsecos a cada jogo. Como mencionado, jogos são discursos e, portanto, não são neutros; eles materializam visões de mundo e valores de seus criadores, seja por meio da temática e narrativa, seja pelas regras, mecânica(s) ou estética visual.

Dentre o leque de milhares de jogos de tabuleiro contemporâneos existentes, conforme se pode verificar nas plataformas de jogos de tabuleiro Ludopedia* e Board Game Geek**, selecionamos três jogos: Só Uma, Timeline e Dixit. Essas plataformas oferecem a descrição dos jogos, ficha do jogo, o manual de regras, imagens e vídeos de como jogar (gameplay).

Atividades realizadas:

1. Primeiro Ato

A oficina teve início com uma adaptação de jogral, cujo texto foi previamente elaborado pelas ministradoras da Oficina. O conteúdo relacionado a Direitos Humanos foi apresentado via diálogos entre quatro personagens: professores que ainda não haviam 'encontrado' a sua veia lúdica; os Direitos Humanos; Jogo; Educação.

Cada personagem defendia sua posição/perspectiva, com base em argumentos bem fundamentados (ou, ao contrário, com base no senso comum e pré-conceitos) e, por vezes, rebatia as posições dos outros personagens.

Foi indagado aos participantes quem gostaria de participar do jogral e então seis alunos se voluntariaram. Os voluntários tiveram cerca de 30 minutos para lerem o texto e ensaiarem a sua participação (o que fizeram com muita dedicação, empenho e animação) e pensarem nas falas que optassem por acrescentar. Abaixo colocamos apenas um trechinho da adaptação de jogral.

PROFESSOR(ES) que ainda não encontrou(ram) sua veia lúdica: [reclamando...] eu não sei o que jogos tem a ver com Direitos Humanos e Educação. Jogo é só um passatempo idiota, não serve para nada, não ensina nada; sem contar que tem um monte de videogames violentos aí e a criançada só tá aprendendo a ser violenta [incluam o que mais lembrarem e considerarem relevante]

DIREITOS HUMANOS: [um tanto irritado, mas tentando manter a calma e compostura] Muito bem... na Declaração Universal dos Direitos Humanos, Artigo 24, consta: "Todo ser humano tem direito a repouso e lazer, inclusive a limitação razoável das horas de trabalho e a férias remuneradas periódicas".

Também a Constituição Federal, nos artigos 6 e 215, reconhece o direito à cultura e ao lazer a todos os brasileiros. Essas garantias visam a assegurar uma melhor qualidade de vida e o pleno desenvolvimento pessoal e social dos cidadãos – todos os cidadãos!!!

JOGO: jogos são uma forma de lazer e são cultura.

PROFESSOR(ES): onde já se viu jogo ser cultura? Vai comparar jogo com uma obra literária clássica? Com uma música clássica? Com uma peça de teatro, um quadro ou escultura em um museu? Jogo é porcaria...

DIREITOS HUMANOS: a gente volta a esse ponto daqui a pouco. Bom... falando do direito ao lazer e à cultura, o brincar é reconhecido como essencial para a criança, sendo um direito garantido por lei e defendido pela ONU desde 1948. 'A Declaração Universal dos Direitos da Criança, aprovada na Assembleia Geral das Nações Unidas em 1948 e fortalecida pela Convenção dos Direitos da Criança de 1989;, enfatiza: "Toda criança terá direito a brincar e a divertir-se, cabendo à sociedade e às autoridades públicas garantirem a ela o exercício pleno desse direito."'

E o Brasil foi signatário dessa convenção. A Constituição Brasileira e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de julho de 1990, também asseguram esse direito que foi fortalecido com o Marco Legal da Primeira Infância em 2016 (Lei 13.257/2016).

PROFESSOR(ES): ah, isso tudo é bobagem. As crianças não precisam brincar ou jogar depois dos 7-8 anos de idade. Elas precisam estudar. E os mais velhos precisam trabalhar e cuidar de coisas importantes e não ficar perdendo tempo com bobagens [[podem incluir o que mais vier à mente]].

DIREITOS HUMANOS: Ah, calma aí!!!... Peraí Jogo e Educação! Eu sei que vocês estão loucos para se manifestar, mas deixa eu complementar só mais uma coisinha...

Tem mais! O Estatuto da Criança e do Adolescente visa a proteção integral dos menores de idade, além de estabelecer como direitos fundamentais: o direito à vida, à saúde, à liberdade, à dignidade, à convivência familiar e social.

E, complementando, no artigo 16º, inciso III, do Estatuto, que trata do direito à liberdade, o texto explicita que esse direito abrange o brincar, se divertir e praticar esportes.

JOGO: E Jogar está dentro dessas categorias. Afinal, em muitas línguas, não existe distinção entre brincar e jogar – o verbo é igual para as 2 atividades. [...]

Durante o período em que os participantes do jogral ensaiavam e trocavam ideias, o restante dos participantes foi dividido em pequenos grupos para discutirem acerca de suas experiências com jogos, quais jogos já jogaram e estavam jogando naquele momento e acerca do acesso ou exclusão à atividade social jogar jogos. Foram colocadas algumas questões para os participantes refletirem, como: "Quem pode jogar?"; "A quem é negado o acesso ao jogar?"; "Quem é excluído e por que/como?"; "Nas mesas de jogos todos podem participar igualmente?"; "Quais tipos de preconceitos as pessoas podem vivenciar ao jogar?"; "Como os nossos alunos se veem representados (ou não) nos jogos?", dentre outras questões. Isso também leva a uma reflexão ética acerca dos jogos que levamos para a sala de aula.

2. Segundo Ato

* https://ludopedia.com.br/

** https://boardgamegeek.com/

Foi realizada a apresentação do Jogral pelos voluntários que realmente mergulharam em seus respectivos papeis e tiveram uma atuação brilhante (a veia artística de alguns participantes se revelou). Pudemos observar que os participantes que os assistiam ficaram bem atentos às falas dos personagens do jogral, indicando que a nossa opção de apresentar o conteúdo teórico por meio de um jogral, ao invés de realizar uma palestra a respeito do tema, apesar de mais trabalhoso, foi acertada, conseguindo envolver os participantes.

3. Terceiro Ato

Após a apresentação do jogral, os pequenos grupos compartilharam com todos os participantes o que haviam discutido e houve oportunidade de trocas entre o grupo todo acerca de jogos e Direitos Humanos, além de aspectos como exclusão e preconceitos.

4. Quarto Ato – vivenciando os jogos

Conforme apontado, foram selecionados três jogos para a Oficina: “Só Uma”, “Timeline” e “Dixit”.
Primeiramente, houve a apresentação do jogo “Só Uma”, que foi jogado com toda a turma, sem dividi-los em grupos, de forma a exemplificar que é possível utilizar alguns jogos com uma turma inteira e sem precisar de muitos recursos, já que podem ser adaptados de forma a se utilizar apenas quadro e caneta ou papel e caneta (se os alunos jogarem em grupos). A seguir, na Figura 1, temos a imagem do jogo com os componentes originais.

Figura 29 – Jogo “Só Uma”



Fonte:https://ludopedia.com.br/jogo/just-one/imagens/141899

De forma bem resumida, “Só Uma” é um jogo cooperativo (com 13 cartas) em que os jogadores, por meio de pistas, precisam descobrir a palavra misteriosa. Sendo adaptado para um grande grupo, um aluno precisará sair da sala enquanto os outros decidem qual é a palavra misteriosa (ou conceito). Ao retornar à sala, os outros alunos então fornecem dicas para que descubra qual é a palavra secreta. Existem algumas regras em relação a quais tipos de pistas podem (ou não) ser fornecidas, conforme se pode verificar no manual do jogo. É um jogo que pode ser utilizado tanto para trabalhar conteúdo lexical como conceitos. Após esse jogo, foram apresentados e explicados os jogos “Timeline” e “Dixit” respectivamente. Abaixo, na Figura 2 pode-se ver algumas cartas do jogo “Timeline” já em ordem cronológica.

Figura 30 – Cartas do jogo “Timeline” em ordem cronológica



Fonte: https://storage.googleapis.com/ludopedia-imagens-jogo/45c0b_20220.jpg

“Timeline” é um jogo que enfoca sequências cronológicas (eventos, invenções, descobertas etc.) e possui alta versatilidade, podendo ser adaptado para diversos temas, conteúdos e áreas, pensando-se também em sequências numéricas, de ações, causalidade e interdependência etc. Já o “Dixit” é um jogo de cartas com mecânica de narração de histórias com uma arte belíssima e também pode ser adaptado para os mais variados objetivos pedagógicos. A Figura 3 traz imagens do “Dixit”*.

*As cartas do jogo trazem imagens que dão abertura a vários tipos de interpretação. Para conhecer um pouco mais sobre o universo de Dixit (que possui várias extensões), além de consultar a Ludopedia ou o BoardGame Geek, você também pode visitar (e se maravilhar com) o site da Libellud, onde também há alguns recursos disponíveis para download: https://www.libellud.com/univers-dixit/

Figura 31 – Jogo “Dixit”



Fonte: Ludopedia

Após a explicação e breve demonstração dos jogos, os participantes, divididos em grupos, jogaram uma ou mais partidas do jogo. Após jogarem, foi pedido que, em seus grupos, refletissem sobre possibilidades de utilização do jogo ou de sua adaptação nas áreas de sua futura atuação.

5. Quinto Ato

Por fim, novamente reunidos em um grande grupo, os participantes compartilharam as suas ideias para implementação ou adaptação dos jogos e novamente refletiram sobre os direitos humanos.

Impactos da Oficina na escola e/ou na comunidade:

Os impactos que podemos antever são potenciais, pois os participantes são professores em formação. Nesse sentido, acreditamos que a Oficina tenha possibilitado:

(1) a conscientização dos participantes em relação à/ao:
- importância dos jogos na vida do ser humano e para o seu desenvolvimento;
- importância dos jogos como direito humano relacionado ao lazer, à cultura, à Educação, ao bem-estar físico e mental, à saúde;
- potencial dos jogos de tabuleiro contemporâneos como recurso pedagógico.

(2) que os participantes tenham percebido a importância de aumentar o seu repertório de jogos;

(3) que os participantes considerem os jogos também enquanto espaço para reflexões e problematizações de temas sensíveis e, inclusive para pensar sobre os próprios direitos humanos;

(3) que os participantes possam futuramente utilizar jogos de tabuleiro contemporâneos de forma consciente e crítica para atingir objetivos pedagógicos variados e trabalhar com diferentes temas, conteúdos, habilidades e competências.

Referências:

BRASIL. Constituição de 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br. Acesso em: 14 fev. 2025.

BRASIL. Estatuto da criança e do adolescente, **Lei federal nº 8.069/90, de 13 de julho de 1990**. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei8069_02.pdf. Acesso em: 12 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf . Acesso em: 13 maio 2025.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. São Paulo: Duas cidades, 1995. p. 253-263.

NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948.

NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos das Crianças**. 1959.

PICCOLO, Paula T. **Jornada do letramento em jogos do professor de língua inglesa:** do jogo de perguntas e respostas aos jogos de tabuleiro modernos - Propostas didáticas. 2023. 162 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade de Taubaté, Taubaté, 2023.

QUAST, Karin. O que está em jogo quando jogamos. In: PICCOLO, Paula T.; CARVALHO, Arnaldo V. (org.) **Jogos de Tabuleiro na Educação**. São Paulo: Devir, 2022, p. 54 – 65.

QUAST, Karin. Professores designers de experiências; alunos em cena. In: KOZMA, E. V. B.; QUAST, K.; ARDUINO, L. G. B.; MORAES, V. **Gamificação e jogo de realidade alternativa no ensino-aprendizagem de língua inglesa.** Taubaté-SP: EdUNITAU, 2023. (Projeto ENTRELAÇAR, v. 3). p. 6-19.

QUAST, Karin; PICCOLO, Paula. Ensino-aprendizagem de língua inglesa, práticas de letramento e jogos de tabuleiro (ou de mesa) modernos. In: BATISTA-DU ARTE, Ewerton; QUAST, Karin; DAMIÃO, Silvia Matravolgyi. **O trabalho com a língua inglesa na voz dos especialistas do**

Vale do Paraíba. Taubaté: EdUNITAU, 2022, p. 42 – 58. Disponivel em: https://editora.unitau.br/index.php/edunitau/catalog/book/72. Acesso em: 25 maio 2025.

SILVA, Carolina Reis T. da; PERUZZO, Pedro P. A literatura como direito humano. **Anamorphosis – Revista Internacional de Direitos e Literatura**, v.5, n. 2, p. 515-538, jul-dez 2019. DOI: https://doi.org/10.21119/anamps.52.515-538.

SIVIY, Stephen M. **A Brain Motivated to Play:** Insights into the Neurobiology of Playfulness. Behaviour, v. 153, n. 6-7, p. 819-844, 2016. DOI: https://doi.org/10.1163/1568539X-00003349. Acesso em: 18 abr. 2025.

STREET, Brian V. Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil. Campinas: **Cadernos Cedes**, v. 33, n. 89, abr. 2013. http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622013000100004.

SOUTO MAIOR, Jorge Luiz. Do direito à desconexão do trabalho. **Revista do Tribunal Regional do Trabalho da 15ª Região**, Campinas, n. 23, p. 296-313, 2003. Disponível em: https://hdl.handle.net/20.500.12178/108056. Acesso em 28 abr. 2025.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra, São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Psicologia pedagógica** (edição comentada por Guilhermo Blanck); tradução de Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Imaginação e criação na infância** (edição comentada por Ana Luíza Smolka). Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

ZAGAL, José. P. **Ludoliteracy:** Defining, Understanding, and Supporting Games Education Carnegie Mellon University, 2010. Disponível em: https://kilthub.cmu.edu/articles/book/Ludoliteracy_Defining_Understanding_and_Supporting_Games_Education/6686828?file=12212666. Acesso em: 20 abr. 2025.

PROJETO “RODA DE LEITURA LITERÁRIA”: EXPERIENCIANDO A LITERATURA NO COTIDIANO ESCOLAR

Maria Julia Leardini
E. M. Professor Ernesmar de Oliveira

Professora em Ubatuba – SP. Mestranda em Linguística Aplicada pela Universidade de Taubaté (UNITAU). Licenciada em Pedagogia pelo Centro Universitário Uniavan, com especialização em Ensino Híbrido: Docência e Tutoria (2022) e em Libras (2021). E-mail: majuleardini@gmail.com.

Gisele Maria Souza Barachati
Universidade de Taubaté

Graduada em Letras pela Universidade do Vale do Paraíba (1998) e em Pedagogia pelo Centro Universitário Claretiano (2007); Especialista em Ensino de Língua Inglesa e Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade de Taubaté (Unitau); Doutora em Letras pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Presbiteriana Mackenzie. É professora efetiva na Rede Pública Municipal de Ensino de São José dos Campos desde 2001, tendo atuado como professora de Língua Inglesa (cargo atual), Língua Portuguesa e Sala de Leitura, nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Nesta mesma Rede Pública, atuou em Equipes Gestoras de Unidades Escolares como Orientadora Pedagógica (Anos Iniciais e Finais) e Assistente de Direção.

Número de estudantes envolvidos: 12
Ano/Série: 2º Ano do Ensino Fundamental
Componente Curricular: Língua Portuguesa

Objetivo:

Este relato de experiência tem como objetivo geral apresentar o projeto intitulado “Roda de leitura literária” que visa possibilitar o acesso dos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental às obras literárias no ambiente escolar. Mais especificamente, ampliando o repertório literário dos alunos, apresentando-os a diversos gêneros literários.

Descrição do projeto:

Em 2025, a cidade de Ubatuba aderiu ao programa chamado “Cantinho do Livro”, proposto pelo Ministério da Educação (MEC), cujo propósito consiste em possibilitar a criação de ambientes de incentivo à leitura dentro das salas de aula, adequados à faixa etária, ao contexto sociocultural, ao gênero e à identidade étnico-racial dos estudantes (Brasil, s.d), com recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Esse programa é pautado no Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, instituído pelo Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023, cujo objetivos são “ I - implementar políticas, programas e ações para que as crianças brasileiras estejam alfabetizadas ao final do segundo ano do ensino fundamental;” e “II - promover medidas para a recomposição das aprendizagens, com foco na alfabetização e na ampliação e no aprofundamento das competências em leitura e escrita das crianças matriculadas na rede de ensino até o final dos anos iniciais do ensino fundamental [...]” (Brasil, 2023).

É pertinente esclarecer que, ao delinear os eixos estruturantes do ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece dez competências específicas. Dentre essas, destaca-se, de maneira especial, a nona competência, cuja formulação revela uma estreita relação com os aspectos vinculados à leitura literária, configurando-se como de particular relevância para a presente análise. Vejamos a seguir:

> 9. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura (Brasil, 2018, p. 87)

Nesse sentido, o projeto “Roda de leitura literária” foi desenvolvido com a turma do 2º ano do Ensino Fundamental. Este projeto ainda está em andamento, com a periodicidade de 3 (três) dias na semana, com duração de 2 (duas) horas diárias. Durante esse período, os alunos são reunidos em roda, a obra previamente selecionada é apresentada, informando o título do livro – questionando se a turma levanta alguma hipótese da narrativa só com esse elemento, o nome do autor e do ilustrador. Em seguida, o gênero textual e os aspectos estruturais daquela obra são apresentados aos alunos, para que todos possam se atentar a eles durante a leitura, só depois disso a proferição da obra é iniciada, com atenção às entonações e mudanças de tonalidade da voz para cada personagem, quando necessário. Depois do momento da leitura, ocorre o momento de mediação das falas dos alunos, que por vezes surgem desorganizadas e confusas, mas nunca sem propósito.

Durante a conversa com os alunos, o primeiro aspecto a ser levado em consideração é se os alunos notaram a estrutura do texto e se isso interferiu em algum momento da leitura. Em seguida, são questionados sobre as hipóteses levantadas anteriormente com o título, para saber se foram confirmadas ou confrontadas. Por fim,

cada aluno expõe o que entendeu sobre o texto e qual foi sua impressão sobre a obra. Nesse momento, os alunos ficam livres para opinar sobre a leitura, além de associá-la com outras histórias anteriormente trabalhadas nos momentos de roda de leitura.

Materiais e métodos utilizados:

Para desenvolver o projeto, são utilizados livros literários infanto juvenis, geralmente narrativas ou poemas, previamente selecionados. Nesse caso, considera-se a seleção de livros nomeada "Arca de Tesouros Literários", desenvolvida pela editora Inteligênios, que está presente no programa "Cantinho da Leitura", citado anteriormente.

Para fundamentar esse projeto de leitura literária, utiliza-se como base a teoria candidiana do Sistema Literário, que apresenta uma relação indissolúvel entre a tríade: autor, obra e público. Conforme discorreu Candido (1973, p. 47):

> O público dá sentido e realidade à obra, e sem ele o autor não se realiza, pois ele é de certo modo o espelho que reflete a sua imagem enquanto criador. Os artistas incompreendidos, ou desconhecidos em seu tempo, passam realmente a viver quando a posteridade define afinal o seu valor. Deste modo, o público é fator de ligação entre o autor e a sua própria obra.

Assim sendo, percebe-se que "O que se aprende com a lição do mestre Antonio Candido não é certamente uma receita de como ensinar literatura, mas algo muito mais profundo e duradouro: como ler literatura para a vida" (Antunes, 2019, p. 83). Desta forma, ao apropriar-se da teoria de Candido (1973) para reger o projeto de leitura literária, o percurso tem se tornado significativo e pertinente, tanto para os alunos, quanto para a professora.

Atividades realizadas:

Além do momento da roda de leitura em si, algumas atividades práticas complementares são propostas no mesmo dia, com o objetivo de ampliar a experiência estética e interpretativa dos alunos. Essas atividades são planejadas a partir da obra literária apresentada e buscam reforçar elementos como os personagens principais, o enredo, os aspectos visuais e a vivência subjetiva de cada criança em relação à leitura. Utiliza-se propostas que envolvem desenho, dramatizações, reconstrução de cenas marcantes, recontos orais e atividades de escuta sensível, sempre respeitando o nível de desenvolvimento da turma.

A intenção é proporcionar um contato mais aprofundado com o texto literário, possibilitando que os alunos expressem suas compreensões, sentimentos e percepções de forma lúdica e significativa. Essas ações práticas também favorecem a valorização da linguagem artística dos alunos no cotidiano escolar, criando um espaço onde é possível expressar-se criativamente, dialogar consigo e com o outro, além de apreciar a linguagem literária em suas múltiplas dimensões.

Impactos do projeto na escola e/ou na comunidade:

Os impactos do projeto ainda são sutis, mas perceptíveis a quem olhar com atenção. Depois de alguns encontros, nota-se um aumento gradual do engajamento dos estudantes durante as atividades de leitura e escrita, além de um avanço perceptível na oralidade, na escuta atenta e na ampliação do vocabulário. O impacto mais pertinente, levando em consideração a proposta do projeto, foi o desenvolvimento do interesse dos alunos pelo momento da leitura, além de permanecerem atentos à prática da roda de leitura, os próprios alunos sugerem obras para esse momento.

Com isso, percebe-se que o projeto tem contribuído não apenas para o desenvolvimento da fluência leitora e da apreciação literária dos alunos, mas também para a valorização da literatura como prática cultural que ultrapassa o ambiente da sala de aula.

Fotos e anexos:

Figura 32 - Roda de leitura com o livro "Jogo dos absurdos" de Lilian Roque.



Fonte: as autoras, 2026

Figura 33 - Roda de leitura de Páscoa com o livro “Menina bonita do laço de fita” de Ana Maria Machado.



Fonte: as autoras, 2026

Figura 34 - Roda de leitura com a história em quadrinhos “Up, altas aventuras” da Disney - Pixar.



Fonte: as autoras, 2026

Referências:

BRASIL, **Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023**. Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ed. 112, n. 112, p. 3, 13 jun. 2023 Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11556.htm. Acesso em: 12 abril 2025.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Programa Cantinho da Leitura**. (s.d). Disponível em: https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/pdde/programa-cantinho-da-leitura. Acesso em: 12 abril 2025.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC; SEB, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 12 abril 2025.

ANTUNES, Benedito. O ensino de literatura segundo Antonio Candido. **Via Atlântica**, São Paulo. v. 20, n. 1, p. 69-85, jul. 2019. Disponível em: https://revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/151702/157516. Acesso em: 17 maio 2025.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade:** estudos de teoria e história literária. 3.ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1973.

PROJETO BIBLIOTECA VIAJANTE: leitura, afeto e pertencimento na escola – um caminho para a construção de uma comunidade leitora

Ana Paula Francelino
Universidade de Taubaté

Mestranda em Linguística Aplicada pela Universidade de Taubaté (UNITAU). Graduada em Letras e Pedagogia pela Universidade de Taubaté (UNITAU). Professora de rede pública de Taubaté – SP. E-mail: anaffrancelino@gmail.com. Lates ID: https://lattes.cnpq.br/1592824885454979.

Vera Lúcia Batalha de Siqueira Renda
Universidade de Taubaté

Doutora em Letras pela Universidade de São Paulo, Especialização em Língua Portuguesa pela Universidade de Taubaté e graduação em Letras pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Taubaté. É professora assistente doutora aposentada do curso de Letras da Universidade de Taubaté e docente permanente do Mestrado em Linguística Aplicada/UNITAU, atuando também na formação continuada de professores das redes pública e privada.

Número de estudantes envolvidos: 170 estudantes
Ano/Série: 7º e 8º anos do Ensino Fundamental
Componente Curricular: Língua Portuguesa

Objetivo:

O projeto Biblioteca Viajante teve como principal objetivo promover o acesso à leitura literária e estimular o desenvolvimento do hábito leitor entre alunos dos 7º e 8º anos do Ensino Fundamental II, em uma escola no interior de São Paulo. Além de incentivar a leitura, o projeto buscou fortalecer os vínculos afetivos entre alunos, professores e famílias, criando uma comunidade leitora no ambiente escolar. A proposta surgiu da necessidade de oferecer aos estudantes oportunidades de vivenciar a leitura de forma prazerosa, desenvolvendo autonomia, senso de pertencimento e práticas colaborativas em torno da literatura.

Descrição do projeto:

O projeto foi desenvolvido ao longo do ano letivo de 2024 em uma escola pública que não dispõe de biblioteca física. A partir da percepção do interesse de alguns alunos em ter acesso a livros na escola, estruturou-se a Biblioteca Viajante, uma mala equipada com um acervo literário diversificado, que circulava pelas salas de aula.

A proposta consistiu em disponibilizar livros aos alunos de forma itinerante, promovendo momentos de leitura em sala e empréstimos para leitura em casa. Além disso, o projeto incluiu estratégias de mediação que buscavam não apenas o contato com os livros, mas também a criação de um espaço de escuta, compartilhamento e valorização da experiência leitora.

Materiais e métodos utilizados:

O projeto fez uso de diversos materiais, entre eles um acervo de livros literários selecionados a partir do PNLD Literário disponível na escola, levando em conta a diversidade de gêneros, temáticas e faixas etárias. Também foi utilizada uma mala de viagem adaptada para funcionar como biblioteca móvel, facilitando o acesso dos alunos aos livros. Para o registro das impressões de leitura, foram elaboradas fichas inspiradas no formato de comentários digitais, permitindo que os estudantes compartilhassem suas opiniões de forma breve, leve e espontânea. Além disso, foram elaboradas planilhas para o controle dos empréstimos e para o acompanhamento da participação dos alunos no projeto.

As ações foram pautadas em práticas de mediação leitora, que incluíram momentos de leitura orientada e silenciosa em sala de aula, empréstimos de livros para leitura em casa e rodas de conversa para socialização das experiências de leitura. Todo o processo foi acompanhado por registros sistemáticos, tanto quantitativos — como o número de livros emprestados e lidos — quanto qualitativos, a partir da observação das interações e dos relatos espontâneos dos alunos.

Atividades realizadas:

As atividades realizadas no projeto envolveram diversas etapas que favoreceram o desenvolvimento do hábito de leitura entre os alunos. Inicialmente, foi feita a organização do acervo, com a seleção de livros literários adequados aos interesses e às faixas etárias dos estudantes. Em seguida, houve a montagem da Biblioteca Viajante, por meio da preparação de uma mala contendo os livros, acompanhada de sinalização visual e orientações para seu uso.

O projeto foi apresentado aos alunos, com a explicação dos objetivos, do funcionamento da mala viajante e da dinâmica dos empréstimos. Ao longo do ano, foram realizados oito encontros mensais de mediação, nos

quais os alunos tinham acesso ao acervo em sala de aula. Esses encontros incluíam momentos de leitura silenciosa, seguidos de partilhas sobre as escolhas e as primeiras impressões dos livros.

Após a leitura em sala, os alunos que demonstrassem interesse podiam levar os livros para casa, promovendo a continuidade da leitura no ambiente familiar. Ao concluir a leitura, os estudantes preenchiam uma ficha de avaliação simples, onde registravam suas impressões e faziam recomendações. Essas fichas ficavam anexadas aos próprios livros, funcionando como uma forma de troca de opiniões entre os colegas.

Impactos do projeto na escola e/ou na comunidade:

O desenvolvimento do projeto gerou impactos significativos tanto no contexto escolar quanto no ambiente familiar dos alunos. Entre os principais resultados, destaca-se o fortalecimento do hábito leitor, especialmente entre estudantes que antes não demonstravam interesse pela leitura e que, ao longo do processo, passaram a buscar livros, compartilhar experiências e recomendar obras aos colegas.

Observou-se também um aumento da autonomia leitora, uma vez que os alunos, ao terem liberdade para escolher os livros e decidir sobre a continuidade da leitura em casa, desenvolveram mais segurança e confiança na relação com os textos literários. Além disso, houve uma valorização da leitura no ambiente escolar, com a circulação da mala de livros e a realização dos encontros de mediação, que passaram a integrar a rotina da escola.

Outro impacto relevante foi o fortalecimento dos vínculos afetivos, tanto entre os próprios estudantes quanto entre eles e suas famílias, à medida que os livros passaram a circular para além dos muros da escola, promovendo momentos de convivência em torno da leitura. Nesse sentido, o projeto favoreceu a construção de uma comunidade leitora, criando um espaço simbólico de pertencimento no qual os alunos passaram a se reconhecer como leitores.

Por fim, a proposta se mostrou plenamente replicável, uma vez que os materiais e as estratégias adotadas são simples, de baixo custo e de fácil implementação em outras turmas, escolas ou contextos que enfrentem desafios semelhantes no acesso à leitura, consolidando a escola como um espaço de formação de leitores e de desenvolvimento humano.

Fotos e anexos:

Quadro 02 - Ficha de avaliação

Nome:	Avaliação:
	☆☆☆☆☆
	☆☆☆☆☆
	☆☆☆☆☆
	☆☆☆☆☆
	☆☆☆☆☆
	☆☆☆☆☆
	☆☆☆☆☆
	☆☆☆☆☆
	☆☆☆☆☆
	☆☆☆☆☆

☆	Muito ruim!
☆☆	Ruim. Não gostei.
☆☆☆	Bom, mas poderia ser melhor.
☆☆☆☆	Muito bom!
☆☆☆☆☆	Amei! Livro maravilhoso.

Fonte: as autoras, 2026

Projeto Faltômetro: Quem falta, faz falta!

Plínio de Oliveira Macedo Junior
EMEF VEREADOR PEDRO GRANDCHAMP – FONTE II

Possui graduação em Pedagogia pela UNIMES - Universidade Metropolitana de Santos (2018), Bacharel em Comunicação Social (2015), Professor de Artes formado pelo Centro Universitário de Belas Artes de SP (2009), Professor de História formado pela UNICV Centro Universitário Cidade Verde PR (2024) e pós-graduado em Arteterapia pela CESBLU Blumenau/SC (2007) e em Linguagens Artísticas e Integradas pela UNITAU Taubaté/SP (2011) e MBA em Gerência Empresarial e Negócios pela UNITA/INPG (2003). Professor de Artes e História, pedagogo, gestor escolar, contador de histórias, artista plástico e ator profissional sob o DRT 27486 SP atuante na cidade de Taubaté tendo participado de mostras teatrais, festivais e com grupo de teatro amador na cidade. Membro Acadêmico Titular na cadeira 22 - José dos Santos - da AVLA - Academia Valeparaibana de Letras e Artes com livros publicados e produção em artes plásticas. Contador de histórias por persistência busca manter esta atividade com oficinas para formação de outros contadores e rodas de histórias em livrarias, escolas, instituições, mantendo a chama do contar histórias presente nos dias de hoje. Atualmente Gestor Escolar - Ensino Fundamental I na Secretaria Municipal de Educação de Taubaté.

Número de estudantes envolvidos: 250 alunos
Ano/Série: 1° ao 5° ano
Componente Curricular: Gestão Escolar – PPP – Evasão Escolar

Objetivo:

O principal objetivo do Projeto "Faltômetro" – Quem falta, faz falta!", é tornar a frequência escolar mais visível e compreensível para alunos, pais e educadores, criando um ambiente de responsabilidade coletiva. Ao transformar os dados de presença em informações acessíveis e motivadoras, a Unidade Escolar busca reduzir a evasão e melhorar o desempenho acadêmico dos estudantes. Essa estratégia simples, inserida no Projeto Político Pedagógico – PPP, da Unidade Escolar, de forma eficaz, demonstra como a transparência e o envolvimento da comunidade escolar podem contribuir significativamente para a melhoria da educação.

Descrição do projeto:

O Projeto "Faltômetro" – Quem falta, faz falta!", acontece na Unidade Escolar pertencente ao Sistema Municipal de Ensino da cidade de Taubaté – EMEF – VEREADOR PEDRO GRANDCHAMP, localizada na região periférica da cidade de Taubaté, no bairro Fonte Imaculada, de grande vulnerabilidade e atende alunos de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I, sendo que desde 2019 adota o programa e realiza o monitoramento diário da infrequência de cada turma. Diariamente no início das aulas (manhã e tarde) uma funcionária da Unidade Escolar percorre as salas de aula anotando a quantidade de alunos faltantes na planilha de presença diária das turmas (ANEXO A) e registra no quadro informativo de faltas (ANEXO B), localizado no pátio da Unidade Escolar. O quadro "Faltômetro", fixado no pátio, tem por intenção permitir o acompanhamento da infrequência das salas por todos os alunos, professores, funcionários e pais, tornando assim toda a comunidade escolar parte deste monitoramento. Semanalmente são verificadas as turmas que estão com elevado número de faltas e ao início de cada período são apresentados os dados aos alunos e relatado a importância da presença diária. Ao final de cada mês é registrado o total de faltas de cada turma e a turma com o menor número de faltas de cada período (manhã e tarde) ganha medalhas e um troféu (ANEXO C). As fotos da premiação das turmas são divulgadas aos pais e a comunidade escolar mensalmente (ANEXO D). Ao final de cada semestre a turma que teve o menor índice de faltas é contemplada com um passeio pedagógico para a turma toda, organizado pela equipe gestora da Unidade Escolar.

No dia da entrega das medalhas e troféus a equipe gestora juntamente com os professores orientam as turmas que estão com o maior índice de faltas, sobre a importância da presença todos os dias e incentiva as turmas a diminuírem as faltas para "ganharem" no próximo mês. A frequência escolar é um dos pilares fundamentais para a garantia do direito à educação e para o desenvolvimento integral dos estudantes. A presença na escola vai além da simples ocupação física do espaço, configurando-se como uma condição indispensável para o processo contínuo de aprendizagem, construção de identidade e participação social. De acordo com a UNESCO (2017, p. 45), "a frequência escolar regular é um dos principais determinantes do sucesso educacional, sendo essencial para garantir a aprendizagem e prevenir o abandono escolar". Isso ocorre porque a ausência sistemática compromete não apenas o acúmulo de conhecimentos, mas também a formação de vínculos afetivos e sociais essenciais para o desenvolvimento humano.

A Unidade Escolar possui um histórico da infrequência escolar das turmas e dos alunos com maior número de faltas e desta maneira consegue realizar regularmente a "busca ativa" aos alunos faltosos. Esse monitoramento é feito pela equipe gestora com o auxílio da equipe EADE Pertença – Equipe de Atenção a Diversidade Escolar da Secretaria Municipal de Educação, que juntamente ao Conselho Tutelar e outros órgãos de proteção à criança auxiliam no combate à evasão escolar. No mesmo sentido, o Ministério da Educação

enfatiza que “a frequência sistemática dos estudantes às atividades escolares é condição indispensável para a efetivação do direito à educação e para o desenvolvimento pleno de suas potencialidades” (BRASIL, 2014, p. 12). Assim, assegurar a presença dos estudantes na escola é garantir que eles tenham acesso não apenas ao currículo formal, mas também a um ambiente de socialização e proteção.

A literatura especializada corrobora essa visão. Para Bernard Charlot (2000, p. 75), “estar presente na escola não é apenas ocupar fisicamente o espaço, mas participar de um processo contínuo de construção de saberes e de identidade”. Dessa forma, o ato de frequentar a escola contribui para a formação do sujeito em múltiplas dimensões: cognitiva, social, cultural e emocional.

Por outro lado, o absenteísmo escolar é apontado como um dos principais fatores de risco para o insucesso acadêmico e a evasão escolar, e a escola desempenha um papel fundamental como espaço de proteção social, especialmente em contextos de vulnerabilidade. Como destaca Cipriano (2001, p. 88), “a presença na escola é um direito inalienável da criança e condição fundamental para o exercício pleno da cidadania”. Nesse contexto, a frequência escolar contribui para a redução das desigualdades sociais, ao assegurar o acesso a direitos básicos como alimentação, saúde e cultura.

Em uma perspectiva crítica, Patto (1990, p. 134) chama a atenção para o fato de que “a ausência escolar não pode ser entendida de forma isolada, mas como parte de um processo mais amplo de exclusão social que compromete o desenvolvimento educacional e pessoal do aluno”. Assim, políticas públicas que visem à promoção da frequência escolar devem ser articuladas a ações que combatam as causas estruturais da evasão, como a pobreza, a violência e a falta de infraestrutura.

Por fim, Paulo Freire (1996, p. 43) ressalta que “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos e a criação de condições para que todos estejam presentes e participem ativamente do processo educativo”. Essa perspectiva reforça a necessidade de construir ambientes escolares acolhedores, que motivem os estudantes a frequentar e permanecer na escola.

Diante do exposto, conclui-se que a frequência escolar é um fator determinante para o desenvolvimento integral do estudante e para a efetivação de seu direito à educação. Garantir a presença regular na escola requer ações conjuntas de educadores, gestores, famílias e políticas públicas, no intuito de superar as barreiras que ainda limitam o acesso e a permanência de milhares de crianças e adolescentes no espaço escolar.

Materiais e métodos utilizados:

Os materiais utilizados para o monitoramento e registro do Projeto “Faltômetro – Quem falta faz falta!” são:
- Planilha de presença diária das turmas por sala, série e período – Anexo A;
- Quadros informativos com campos para preenchimento das turmas e séries (ex: 1ºA, 2ºA, 3ºA ..), mês, dias e total de faltas por turma, de cada período identificando o nome do projeto: “Faltômetro – Quem falta, faz falta!” – Anexo B;
- Medalhas e troféus que são entregues aos alunos vencedores do mês – Anexo C.
- Foto de divulgação das salas vencedoras, enviada nos grupos de whatsapp mensalmente. – ANEXO D.

Atividades realizadas:

De acordo com o Gráfico A de acompanhamento da equipe gestora, de fevereiro de 2025 o número total de faltas por turmas estava muito alto, não somente na sala regular, como também em outros atendimentos prestados pela escola.

Gráfico 01 - Ausências por turma - Fev/2025 - EMEF VEREADOR PEDRO GRANDCHAMP



Fonte: o autor, 2026

Com o objetivo de implementar uma política de acompanhamento sistematizado da frequência, o projeto “Quem falta faz falta”, com o preenchimento diário de uma planilha denominada “Faltômetro” para acompanhamento diário, fica exposta no pátio e todos as semanas, na entrada são feitas observações do quadro com os alunos. As informações são estruturadas em gráficos, monitoradas e realizadas as ações de busca ativa e orientações aos pais e/

ou responsáveis e foi verificada, que em 2025 no comparativo de fevereiro e abril das turmas 2°B e 5°C, já houve redução nas ausências, conforme gráfico B. A tabela 1 e 2 apresentam as faltas de fevereiro e abril de 2025 das turmas 2º B e 5ºC e a redução das faltas nas duas turmas.

Gráfico 02 - Ausências 2° B e 5°C fevereiro e abril/2025 - EMEF VEREADOR PEDRO GRANDCHAMP



Fonte: o autor, 2026

Tabela 01 e 02: Ausências 2° B e 5°C fevereiro e abril/2025 - EMEF VEREADOR PEDRO

MÊS/ANO	ANO/SÉRIE	NÚMERO	NÚMERO DE FALTAS
fev/25	2ºB	14	80
fev/25	5ºC	18	88

MÊS/ANO	ANO/SÉRIE	NÚMERO	NÚMERO DE FALTAS
abr/25	2ºB	14	52
abr/25	5ºC	18	50

Fonte: o autor, 2026

Tabela 03 - Somatória das taxas de aprovação, reprovação e abandono

ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS				
Indicador Ano	Taxa de Aprovação (%)	Taxa de Reprovação (%)	Taxa de Abandono (%)	Taxa de Distorção Idade/Série (%) *OPCIONAL
2020	100	0	0	0
2021	99	1	0	0
2022	98	2	0	0
2023	100	0	0	1
2024	100	0	1	0
OBS: A somatória das taxas de aprovação, reprovação e abandono deve ser 100%				

Fonte: PPP – EMEF VEREADOR PEDRO GRANDCHAMP

A Unidade Escolar possuí o projeto registrado no PPP – Projeto Político Pedagógico e um histórico na diminuição da evasão escolar e da promoção dos alunos, conforme tabela.

Impactos do projeto na escola e/ou na comunidade:

O projeto “Faltômetro – Quem falta, faz falta!” gera impactos positivos tanto no ambiente escolar quanto na comunidade, fortalecendo o vínculo entre alunos, professores, famílias e a gestão escolar. Esses impactos podem ser:

- Melhora na frequência escolar

O monitoramento visual e constante motiva os alunos a comparecerem mais regularmente. A competitividade saudável entre turmas estimula o compromisso coletivo com a presença.

- Fortalecimento da gestão escolar

O projeto melhora a organização e análise de dados de frequência, permitindo uma atuação mais rápida e eficaz da equipe gestora. Gera relatórios que embasam intervenções pedagógicas e ações junto às famílias.

- Clima escolar mais positivo

A participação em atividades de premiação e reconhecimento fortalece o espírito de equipe e cooperação entre os alunos. A redução das faltas melhora o rendimento acadêmico geral, diminuindo a necessidade de reforços constantes.

- Prevenção da evasão escolar

Ao identificar rapidamente casos de faltas frequentes, a escola pode intervir precocemente, evitando o agravamento e eventual abandono escolar.

- Desenvolvimento de senso de responsabilidade

O aluno percebe sua frequência como um elemento importante, não apenas para si, mas para sua turma e para o funcionamento da escola.

- Promoção do protagonismo

Ao acompanhar os dados do Faltômetro, os alunos se sentem parte do processo, participam de decisões e se engajam mais com a escola.

- Melhora no desempenho escolar

A maior presença nas aulas resulta na diminuição de lacunas de aprendizagem, especialmente nas fases iniciais do ensino fundamental.

- Maior envolvimento das famílias

Ao perceberem a importância da frequência para o desempenho dos filhos e serem informadas com clareza sobre as ausências, as famílias passam a atuar de forma mais colaborativa com a escola.

- Fortalecimento da rede de proteção social

A escola se aproxima de órgãos como o Conselho Tutelar, Assistência Social e ONGs, atuando de forma

conjunta na resolução de casos de faltas reiteradas.

Fotos e anexos:

VÍDEO YOUTUBE:
https://www.youtube.comwatch?v=YngyhGAyS0g&t=1s

MATÉRIA JORNAL PORTAL SP RIO MAIS:
https://spriomais.com.br/2019/08/22/escola-lanca-faltometro-para-reduzir-numero-de-faltas-entre-alunos-em-taubate/

Figura 35 - Modelo de Planilha de Presença Diária



Fonte: Arquivo EMEF VEREADOR PEDRO GRANDCHAMP

Figura 36 - Quadro Informativo Faltômetro Abril/Manhã e Tarde



Fonte: Arquivo EMEF VEREADOR PEDRO GRANDCHAMP

Figura 37 - Medalhas e troféus que são entregues aos alunos vencedores do mês



Fonte: Arquivo EMEF VEREADOR PEDRO GRANDCHAMP

Figura 38 - Premiação mensal da turma com menor índice de falta, recebendo medalhas e troféu



Fonte: Arquivo EMEF VEREADOR PEDRO GRANDCHAMP

Referências:

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Brasília: MEC, 2014.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber:** elementos para uma teoria da didática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CIPRIANO, Emília. **A construção da cidadania na escola:** práticas de sucesso. São Paulo: Loyola, 2001.

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

MARIA HELENA SOUZA PATTO. **A produção do fracasso escolar:** histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T.A. Queiroz, 1990.

PROJETO FELICIDADE CLANDESTINA: BULLYING, PERTENCIMENTO E AMOR

Vanessa Michele Vieira Teixeira
Universidade de Taubaté

Professora de Língua Portuguesa, na EMEF Doutor Quirino, na cidade de Taubaté, SP; Mestranda em Linguística Aplicada, pela Universidade de Taubaté (UNITAU); licenciada em Letras (Língua Portuguesa/ Língua Inglesa), pela Universidade de Taubaté (UNITAU,2004), especialista em Literatura, pela Universidade de Taubaté (UNITAU, 2006); licenciada em Pedagogia, pela Universidade de Araras (UNAR, 2018).

Gisele Maria Souza Barachati
Universidade de Taubaté

Graduada em Letras pela Universidade do Vale do Paraíba (1998) e em Pedagogia pelo Centro Universitário Claretiano (2007); Especialista em Ensino de Língua Inglesa e Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade de Taubaté (Unitau); Doutora em Letras pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Presbiteriana Mackenzie. É professora efetiva na Rede Pública Municipal de Ensino de São José dos Campos desde 2001, tendo atuado como professora de Língua Inglesa (cargo atual), Língua Portuguesa e Sala de Leitura, nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Nesta mesma Rede Pública, atuou em Equipes Gestoras de Unidades Escolares como Orientadora Pedagógica (Anos Iniciais e Finais) e Assistente de Direção.

Número de estudantes envolvidos: 70
Ano/Série: 9º Ano do Ensino Fundamental
Componente Curricular: Língua Portuguesa

Objetivo:

Este relato de experiência tem como objetivo geral apresentar o projeto intitulado “Felicidade clandestina: bullying pertencimento e amor”, que propõe fazer a leitura crítica de um conto de Clarice Lispector, observando temas pertinentes e sensíveis aos alunos do Ensino Fundamental, de duas turmas de 9º ano.

Descrição do projeto:

Em março de 2025, durante as atividades desenvolvidas pela professora de Língua Portuguesa, com dois nonos anos de uma escola municipal em Taubaté, foi feita a leitura crítica do conto Felicidade Clandestina, de Clarice Lispector, bem como sua interpretação escrita. As atividades constam no livro didático dos alunos, que é usado por toda a rede municipal. Dentre as discussões, a professora fez vários apontamentos acerca de situações que fazem parte do cotidiano escolar dos alunos e que merecem destaque, como bullying, pertencimento, chantagem psicológica, entre outras situações que o conto traz à tona. Primeiramente, o texto foi lido pelos alunos, para que se apropriassem do assunto, do vocabulário e tivessem um primeiro contato com o conto; na sequência, a leitura foi feita pela professora, com pausas, para discussão e observações, feitas pelos alunos, como o que tinham entendido, quais palavras eram desconhecidas, quais sensações tiveram durante a leitura, entre outras observações. Após a leitura, foi solicitado aos alunos que fizessem as atividades escritas de interpretação individualmente, podendo, caso houvesse, tirar suas dúvidas. As atividades de escrita são corrigidas individualmente e de forma coletiva. Sendo assim, foram pelo menos seis aulas para a finalização da leitura crítica e da análise linguística do texto em questão.

Materiais e métodos utilizados:

Para desenvolver o projeto, foi utilizado o livro didático dos alunos Português: Linguagens 9º ano. Após a leitura e análise crítica do conto, foram feitas algumas discussões importantes acerca dos temas tratados pelo texto e analisados alguns de seus aspectos linguísticos e estruturais.

Como fundamentação teórica para esse projeto, utiliza-se como base a teoria do Sistema Literário de Antonio Candido, que apresenta a relação entre autor, obra e público, como algo extremamente importante em seus estudos literários. Segundo o autor (1973, p. 47):

> O público dá sentido e realidade à obra, e sem ele o autor não se realiza, pois ele é de certo modo o espelho que reflete a sua imagem enquanto criador. Os artistas incompreendidos, ou desconhecidos em seu tempo, passam realmente a viver quando a posteridade define afinal o seu valor. Deste modo, o público é fator de ligação entre o autor e a sua própria obra.

Assim, percebe-se que “O que se aprende com a lição do mestre Antonio Candido não é certamente uma receita de como ensinar literatura, mas algo muito mais profundo e duradouro: como ler literatura para a vida” (Antunes, 2019, p. 83). Ao utilizar a teoria de Candido (1973), pode-se perceber, na prática, que o saber literário é muito mais do que um direito, é um dever da escola e da sociedade, uma vez que a leitura favorece o pensamento crítico, forma cidadãos mais preparados para a convivência em sociedade, bem como proporciona momentos de prazer e fruição. Despertar o interesse pela leitura é um caminho, certamente, para que a escola possa contribuir, efetivamente, com a educação de crianças e adolescentes, uma vez que

ela acaba sendo o único local em que muitos poderão ter contato com a literatura.

Atividades realizadas:

Para começar, procura-se fazer várias inferências leitoras com os alunos, explorando o título do texto literário e fazendo perguntas motivadoras e provocadoras, para saber o que os alunos esperam da leitura. Procura-se também falar um pouco sobre os autores e a obra e solicitar a leitura do texto, primeiramente, em silêncio, antes da leitura coletiva; na sequência, o texto é lido pela professora, que vai fazendo pausas, ouvindo o que os alunos têm a dizer, falando sobre as palavras desconhecidas do texto, procurando ouvir as opiniões e apontamentos dos leitores, para saber se as expectativas sobre o texto foram ou não atendidas, até chegar o momento da interpretação escrita, que também é feita com bastante cuidado e atenção, sempre possibilitando a troca, favorecendo o diálogo, deixando que os alunos expressem seus sentimentos, sensações e opiniões.

O objetivo principal dessa atividade é fazer uma leitura crítica do conto, proporcionando momentos de discussão e aprendizado. Um dos assuntos abordados no texto é o bullying, tema sensível e atual, que precisa ser amplamente discutido; outro ponto é a busca pelo pertencimento, além de outros aspectos, como a aparência física das pessoas e o modo como isso afeta as relações, principalmente na adolescência. Para além disso, é importante ressaltar que o conto também trata do amor e de como ele pode guiar as ações das pessoas, movê-las e influenciá-las.

Impactos do projeto na escola e/ou na comunidade:

Os impactos das atividades foram muito positivos, podendo-se perceber que os alunos gostaram muito da leitura e das discussões, sentiram-se seguros para opinar, conseguiram perceber que os momentos de leitura podem ser enriquecedores, mesmo para aqueles com maior dificuldade ou menor interesse pela leitura. Além disso, foi possível observar que alguns alunos procuraram outros textos de Clarice Lispector, se interessaram pela vida da autora e, inclusive, a professora teve a felicidade (nem tão clandestina assim) de saber que uma aluna estava lendo A hora da estrela, após o encerramento das atividades acima descritas.

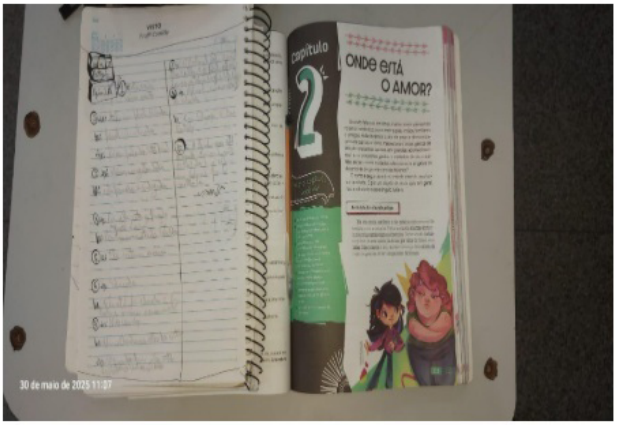
Fotos e anexos:

Figura 39 - Alunas de um 9º ano, realizando atividades do conto Felicidade Clandestina, de Clarice Lispector



Fonte: as autoras, 2026.

Figura 40 - Atividades realizadas pelos alunos de um 9° ano.



Fonte: as autoras, 2026.

Figura 41 - Livro didático utilizado nas atividades realizadas.



Fonte: as autoras, 2026.

Referências:

ANTUNES, Benedito. O ensino de literatura segundo Antonio Candido. **Via Atlântica,** São Paulo. v. 20, n. 1, p. 69-85, jul. 2019. Disponível em: https://revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/151702/157516. Acesso em: 31 maio 2025.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade:** estudos de teoria e história literária. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1973.

CEREJA, William Roberto; VIANNA, Carolina Dias. **Português:** Linguagens - 9º ano. 11. ed. São Paulo: Saraiva, 2022.

REFLEXÕES E AFETOS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA COM CARTAS AO “EU DO FUTURO” EM UMA TURMA DE QUINTO ANO

Vera Lúcia Batalha de Siqueira Renda
Universidade de Taubaté

Doutora em Letras pela Universidade de São Paulo, Especialização em Língua Portuguesa pela Universidade de Taubaté e graduação em Letras pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Taubaté. É professora assistente doutora aposentada do curso de Letras da Universidade de Taubaté e docente permanente do Mestrado em Linguística Aplicada/ UNITAU, atuando também na formação continuada de professores das redes pública e privada.

Sheyla Bonani dos Santos
Universidade de Taubaté

Possui graduação em Publicidade e Propaganda (2005) e Licenciatura em História (2011) pela Universidade de Taubaté, bem como Licenciatura em Pedagogia (2020) pela Universidade Cidade de São Paulo. Atualmente é mestranda em Linguística Aplicada na Universidade de Taubaté (previsão de conclusão em 2027). Atua na Prefeitura Municipal de Taubaté como Professora do Ensino Fundamental I, exercendo a função de Professora Coordenadora Pedagógica – Endereço eletrônico: bonani.sheyla@gmail.com

Número de estudantes envolvidos: 60
Ano/Série: 5º A e 5º B
Componente Curricular: Língua Portuguesa

Objetivo:

O objetivo deste projeto foi criar um espaço de escuta, expressão e acolhimento no ambiente escolar, por meio da escrita de cartas que os alunos endereçaram ao seu “Eu do futuro”. A intenção foi promover, desde o início do ano letivo, uma vivência que valorizasse os afetos, incentivasse a construção da identidade e estimulasse a reflexão sobre os próprios desejos, sonhos e trajetórias. Mais do que uma atividade de escrita, tratou-se de um convite para que cada criança se percebesse como sujeito de sua própria história, reconhecendo-se em constante transformação e capaz de imaginar novos modos de existir no mundo.

Descrição do projeto:

A escola é, antes de tudo, um espaço de convivência, de trocas e de produção de sentidos. Nela, os sujeitos se constituem na e pela linguagem (Fiorin, 2006), por meio de interações sociais que mobilizam afetos, memórias, desejos e projeções de futuro. Compreender a linguagem como elemento fundamental da constituição do sujeito nos permite pensar a prática pedagógica para além da simples transmissão de conteúdos, reconhecendo-a como espaço de diálogo, escuta e criação de novas formas de existir.

Nesse contexto, a experiência relatada neste artigo foi desenvolvida com alunos de 9 e 10 anos de uma turma de quinto ano do Ensino Fundamental, com a proposta de escrever cartas ao “Eu do futuro”. A atividade se apoiou na perspectiva de que o discurso é uma prática social e ideológica, conforme argumentam Bakhtin e Voloshinov (1976), para quem toda produção de linguagem está situada socialmente e carregada de sentido. A linguagem, portanto, é inseparável da vida, pois é nela que o sujeito se posiciona e age no mundo.

Fiorin (2006) explica que, segundo a concepção bakhtiniana de linguagem, o enunciado é sempre situado e responsivo, e carrega em si vozes sociais que se entrecruzam. Ao escrever uma carta para si mesmo, o aluno estabelece um diálogo interno que reflete seu pertencimento histórico e social. Essa é uma das características centrais do pensamento bakhtiniano: o sujeito é sempre um ser-em-relação, construído na alteridade.

A proposta também se apoia nas contribuições de Vygotsky (2001), para quem o desenvolvimento do pensamento está intrinsecamente ligado ao desenvolvimento da linguagem, ambos mediados pela experiência social. Como destaca Oliveira (1997), o aprendizado é um processo sócio-histórico e relacional, em que a mediação do outro — seja o professor, os colegas ou o próprio discurso social — tem papel central na formação das funções psicológicas superiores.

Assim, ao propor a escrita de cartas como exercício de reflexão e projeções do próprio comportamento, a atividade buscou integrar afetos, linguagem e subjetividade como elementos essenciais da aprendizagem. A seguir, relata-se como a proposta foi desenvolvida em sala de aula, os desdobramentos observados ao longo da produção textual e os sentidos construídos coletivamente a partir dessa experiência.

Materiais e métodos utilizados:

A execução do projeto “Cartas ao Eu do Futuro” foi organizada de maneira cuidadosa, com o intuito de integrar a linguagem escrita ao campo das emoções, memórias e projeções pessoais dos alunos. As etapas foram desenvolvidas ao longo das primeiras semanas

do ano letivo, em encontros planejados e mediados pela professora regente da turma do quinto ano. Os materiais utilizados foram:
- Cadernos ou folhas avulsas de papel (papel carta ou papel sulfite A4);
- Lápis, borracha, canetas coloridas e lápis de cor;
- Envelopes personalizados (produzidos pelos próprios alunos, com desenhos e colagens);
- Caixa de papelão decorada pela turma, para armazenamento das cartas;
- Textos de apoio (cartas literárias e pessoais selecionadas pela professora);
- Quadro branco e cartazes para registrar ideias e sentimentos coletivos.

Atividades realizadas:

A atividade foi realizada nas primeiras semanas do ano letivo de 2025. A aula iniciou com uma roda de conversa sobre o conceito de "futuro". Perguntas norteadoras foram utilizadas: Como vocês se imaginam daqui a um ano? O que esperam ter conquistado? Quais lembranças de hoje gostariam de preservar?

Os alunos compartilharam opiniões espontâneas, revelando desejos profissionais, como: Quero ser jogador de futebol! Ou quero ser um Youtuber famoso! Ou ainda preocupações emocionais: Espero não brigar tanto com a minha irmã!

Antes da escrita, lemos cartas de outros contextos: cartas de autores consagrados, cartas fictícias e relatos de experiências semelhantes. Ainda em rodas de conversa, refletimos sobre a função da carta como gênero discursivo e como meio de expressão de afetos. Recorremos também a elementos do cotidiano escolar para enriquecer os textos com aspectos pessoais e emocionais.

Permitiu-se o uso de desenhos, preservando uma liberdade criativa e respeitando os estilos individuais. Durante a produção, observei o envolvimento dos alunos com suas histórias. Alguns expressaram desejos de superar medos, outros falaram sobre relações familiares, amizades, sonhos de aprender a desenhar melhor, ou simplesmente "Passar de ano".
As cartas foram colocadas em envelopes. Alguns alunos fizeram questão de fazer o depoimento oral do que escreveram para todos os colegas, ou relatar apenas para a professora.

As correções ortográficas não foram realizadas, nem as correções com relação ao modelo do gênero carta.

Impactos do projeto na escola e/ou na comunidade:

A experiência mostrou que a escola pode ser espaço de escuta e acolhimento quando permite que os alunos se expressem a partir de suas vivências. A linguagem é constitutiva do pensamento e do sujeito Vygotski (2001). Ao escreverem para si mesmos, os alunos não apenas exercitaram a escrita, mas elaboraram sentidos sobre quem são e quem desejam ser, produzindo uma narrativa de si ancorada em afetos e expectativas.

Do ponto de vista bakhtiniano, cada carta é uma declaração clara e completa carregado de intencionalidade e responsividade. Como afirma Fiorin (2006), o sujeito é sempre um ser-em-relação, que se constitui na alteridade. Assim, a carta ao "Eu do futuro" também é um diálogo com o outro – com o professor, os colegas, a escola e o mundo.

O relato apresentado evidencia que práticas pedagógicas centradas no afeto e na escuta da subjetividade contribuem para a formação integral dos estudantes. A proposta da carta ao "Eu do futuro" revelou-se uma experiência significativa tanto para os alunos quanto para mim, como professora. Envolver os alunos em processos de autoria, reflexão e projeção de si é reconhecer seu papel ativo na construção de sentidos e na afirmação de novas formas de existir no mundo.

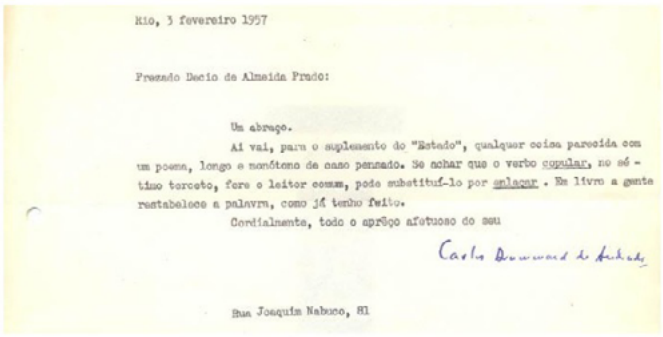
Fotos e anexos:

Figura 42 - Modelo extraído do site dos Correios - endereçamento de carta manuscrita apresentados aos alunos.



Fonte: as autoras, 2026.

Figura 43. Carta de Carlos Drummond de Andrade para Decio de Almeida Prado, 3 de fevereiro de 1957.



Rio, 3 fevereiro 1957

Prezado Decio de Almeida Prado:

Um abraço.

Aí vai, para o suplemento do "Estado", qualquer coisa parecida com um poema, longo e monótono de cano pensado. Se achar que o verbo copular, no sétimo terceto, fere o leitor comum, pode substituí-lo por enlaçar. Em livro a gente restabelece a palavra, como já tenho feito.

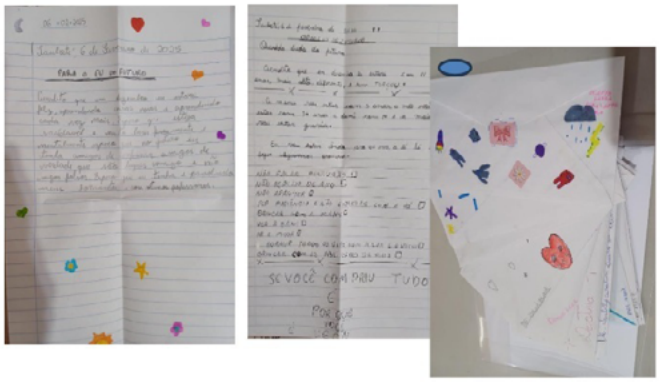
Cordialmente, todo o apreço afetuoso do seu

Carlos Drummond de Andrade

Rua Joaquim Nabuco, 81

Fonte: Arquivo Decio de Almeida Prado / Acervo IMS.

Figura 43 – Produções dos alunos



Fonte: as autoras, 2026.

Referências:

BAKHTIN, M. / VOLOSHINOV, V. N. D**iscurso na vida e discurso na arte** (sobre a poética sociológica). Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza. New York: Academic Press, 1976.

CORREIOS. **Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos.** Disponível em: https://www.correios.com.br/. Acesso em: 21 maio 2025.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin.** São Paulo: Ática, 2006.

QUADROS, Mariana. **Cartas de estimação de Carlos Drummond de Andrade**. Instituto Moreira Salles, 26 ago. 2014. Disponível em: https://ims.com.br/por-dentro-acervo/cartas-de-estimacao-de-carlos-drummond-de-andrade/. Acesso em: 21 maio 2025.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky:** aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE SUJEITOS EDUCACIONAIS NA ERA DAS REDES SOCIAIS

Danilo Passos Santos
Senac-SP

Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade de Taubaté (UNITAU). Especialista em Literatura brasileira pelo Centro Universitário Teresa D'Ávila (Unifatea). Especialista em Tecnologias, Formação de Professores e Sociedade pela Universidade Federal de Itajubá-MG (UNIFEI). Professor de Língua Portuguesa e Linguagens do Ensino Médio Técnico do Senac-SP.

É notório que a percepção sobre onde e como estamos inseridos no cotidiano das redes sociais causam discussões importantes. O algoritmo, essa palavra que invadiu um vocabulário cotidiano, entrega estilos e comportamentos que perpassam a rolagem de um feed, o toque de uma tela ou a replicação de um vídeo. A navegação dentro de um ciberespaço, como preconizara Santaella (2004), já não é mais a mesma – e nunca seria. Enquanto no início desse século, discutíamos sobre perfis de leitores e usuários dentro de uma era digital (Santaella, 2004, p. 55 – 72), hoje procuramos respostas sobre perfis de comportamento a partir do uso (ou abuso) de redes sociais.

Nesse sentido, compreender de qual espaço-tempo se discute a formação de sujeitos em ambientes educacionais diminui os estereótipos e pré-conceitos que podem ser gerados nessa discussão. O clichê sobre conflitos de gerações, quase sempre preconizado por um autor anacrônico às mudanças tecnológicas, ainda é presente nas salas de aula, mesmo que em níveis discursivos diferentes. Há, por sua vez, a percepção de que a geração pós 2000 domina mais o acesso às tecnologias na mesma velocidade em que se confunde o vocábulo tecnologias com digitalidade. A literatura nos alerta de que a tecnologia serve para facilitar um meio, não necessariamente para se clicar em telas, por exemplo.

Essa relação espaço-tempo é importante para a compreensão do discurso, em especial, as suas intencionalidades, afinal, o ato discursivo não pode ser reconhecido como fenômeno individual, uma vez que o enunciado e as suas construções são de natureza social (VOLÓCHINOV, 2021, p. 200). O que justifica, de certo modo, de que não se trata apenas sobre gerações X, Y ou Z terem mais facilidades no que tange ao uso do digital, mas aos contextos sociais em que elas estão inseridas. Em suma, a interação discursiva entre um usuário com uma plataforma, leia-se aqui rede social, é embasada em um conhecimento prévio sobre as ferramentas que constroem um leitor imersivo, este, reconhecedor de que qualquer tipo de signo pode ser recebido, estocado, tratado e difundido, via computador (Santaella, 2003, p. 32).

O ato discursivo, o enunciado e o leitor imersivo aprofundam a reflexão sobre as disparidades entre um leitor tradicional e o digital, enquanto o primeiro se norteia por marcações textuais como paginação, enumeração e índice, por exemplo; o segundo se orienta pela disposição das palavras em um suporte digital-tecnológico, desde a tela do seu smartphone ao Kindle. Assim, por sua vez, esse é um pilar desse texto: as salas de aulas não estão com os mesmos sujeitos educacionais. Para além do contexto em que eles estão inseridos, as vivências no digital influenciam esse processo de aprendizagem.

Esse percurso foi trilhado, em especial, com a expansão e democratização do acesso às redes sociais na última década. Um paralelo é a semântica do vocábulo rede que, dentro da era digital, constrói muito mais a percepção de conexão a que de união. Desse modo, quando se pensa em um sujeito dentro de um processo de ensino-aprendizagem, é seguro afirmar que ele está inserido em uma rede social e que esta não é a sala de aula. Defronta-se aqui, novamente, o ato discursivo, pois a escola, metaforicamente, é um espaço físico em que se constrói redes sociais, ainda que amparada em regras, situações organizacionais e teorias da aprendizagem.

Paralelamente, esse modelo de sociedade disciplinar – discutido por Foucault – não reflete a sociedade de hoje. Para Han (2017) trata-se de uma sociedade do desempenho. Os sujeitos educacionais não respondem unicamente a um modelo sociológico de obediência, mas de performances. Em outras palavras, "o sujeito do desempenho é mais rápido e produtivo que o sujeito da obediência" (Han, 2017, p. 25). Trata-se, portanto, de uma característica das redes sociais na era digital e que, cada vez mais, organiza os tipos de comportamentos para fora das telas.

É nesse sentido que os ambientes escolares acolherão (ou não) esses sujeitos que estão imersos nas redes sociais sem conseguir diferenciar as suas especificidades. Se observássemos como dois gêneros discursivos, as disparidades textuais que sustentam o formato de um espaço escolar e de um espaço digital estão na forma e no conteúdo, recaindo

novamente sobre as intencionalidades do discurso. No entanto, não há por que fazer juízo de valores, uma vez que esses sujeitos já são os leitores imersivos desse ciberespaço. E, para além disso, eles estão alinhados às premissas da Hipermodernidade (Charles, 2009), ou seja, sobreviventes em um mundo descrente às narrativas pós-modernas que tenta solidificar o humanismo.

E para onde vamos? Tal vaga indagação carece de algumas percepções filosóficas, mas se ampara em discussões sociológicas e linguísticas como abordadas anteriormente. É quase que uma terceira década de um século XXI que flerta com resquícios do passado, em especial, no campo da geopolítica; ao mesmo tempo que os sujeitos em ensino-aprendizagem são amplamente afetados por esses contextos e – performáticos nas redes sociais – ocupam os espaços da escola para obterem o saber científico.

A premissa, de certa forma, não é nada inovadora, pois a busca por conhecimento dentro de espaços escolares sempre norteou a humanidade desde a Antiguidade. O que comprova os pilares de uma educação libertadora. No entanto, esse tipo de liberdade é contraposto à uma educação imediatista que cada vez mais ocupa as salas de aula, uma vez que o público-alvo são esses sujeitos educacionais imersos na era digital. O que, porventura, amplia a discussão da queda anual do número de leitores de livros físicos e o crescente grupo de leitores de livros digitais, ainda que com dados tímido*.

O modelo de rede social digital [grifo nosso] não será abolido, ao contrário, cada vez mais ele se adapta a tendências comportamentais de usuários e se espalha nos discursos midiáticos, publicitários e, sem sombra de dúvidas, capitalistas. A escola, vista aqui como espaço educacional de formação de sujeitos, tornou-se uma vertente desse modelo e, para não ficar anacrônica ao tempo, deve se reconhecer como mais um espaço para a era digital. Assim, compreenderemos que os estudantes nela inseridos serão parte de uma construção social para uma sociedade cada vez mais tecnologicamente equitativa.

* Consultar pesquisa Retratos da Leitura no Brasil do Instituto Pró-Livro. Disponível em https://www.prolivro.org.br/pesquisas-retratos-da-leitura/as-pesquisas-2/

Referências:

CHARLES, S. **Cartas sobre a hipermodernidade ou o Hipermodernismo explicado às crianças.** São Paulo: Bacarolla, 2009.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da leitura no Brasil** 6. São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2024. Disponível em: <https://www.prolivro.org.br>. Acesso em: 03 maio 2026.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do Cansaço**. Tradução de Enio Paulo Giachinni. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

SANTAELLA, L. **Navegar no ciberespaço:** o perfil cognitivo do leitor imersivo. São Paulo: Paullus, 2004.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e Filosofia da Linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem (Círculo de Bakhtin). Tradução por Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 3ª Ed. São Paulo: Editora 34, 2021.

SABORES DA LITERATURA

Roberto Luiz da Silva
Ensino Médio Técnico do Senac - São José dos Campos

Mestre em Linguística Aplicada pela UNITAU; professor de Língua Portuguesa e autor do livro de poemas "Lápis de Cor" | @bob.robertoluiz | e-mail: robertoluiz.bob@outlook.com

Número de estudantes envolvidos: 96
Ano/Série: 1º, 2º e 3º ano do ensino médio

Objetivo:

A oficina "Sabores de Literatura" foi concebida como uma experiência que transita entre os campos de Linguagens e Gastronomia, promovendo um profundo engajamento com a análise de obras literárias selecionadas por meio de uma abordagem sensorial e emocional: o preparo e a degustação de receitas mencionadas em textos literários brasileiros clássicos. O objetivo principal é fortalecer as relações e conexões que os alunos têm com os textos literários, evocando memórias, emoções e sentidos, culminando no envolvimento integral do estudante como leitor.

Descrição do projeto:

Esta é uma atividade promovida em quatro encontros nos quais os alunos trabalham com trechos de obras literárias e refletem sobre a representação de comidas ou experiências alimentares de relevância para as seguintes narrativas:

"Dom Casmurro", de Machado de Assis (a cocada de Capitu);
"A hora da estrela", de Clarice Lispector (as rosquinhas de Macabéa);
"O Minotauro", de Monteiro Lobato (o bolinho de Tia Nastácia);
"O sorvete", de Carlos Drummond de Andrade (o sorvete de abacaxi).

Cada grupo de alunos fica responsável por ler, interpretar e debater o trecho designado, dentre os elementos simbólicos da caracterização da narrativa e o desenvolvimento dos personagens. Sob a coordenação do setor de Gastronomia da instituição de ensino onde a oficina foi promovida, cada grupo elabora as receitas citadas na obra e apresenta em um evento final de degustação literária, aberto a toda a comunidade escolar.

Materiais e métodos utilizados:

- Textos literários escolhidos e impressos em fichas de leitura;
- Caderno de atividades com sugestões para análise textual e sensorial;
- Ingredientes culinários e utensílios de cozinha;
- Espaço físico equipado para práticas gastronômicas;
- Fichas técnicas das receitas.

Atividades realizadas:

Exploração guiada e interpretação dos textos literários selecionados: a turma conseguiu identificar o cenário da passagem, o papel representativo dos alimentos e sua influência na evolução dos personagens.

Debate literário: os participantes foram incentivados a compreender a conexão entre escritor, texto e público com base em suas próprias experiências: Machado de Assis, por exemplo, é o autor cuja escrita toca o leitor de forma delicada quando este, ao provar a cocada, revive a turbulência sentimental de Capitu.

Elaboração das receitas: em equipes, os participantes prepararam os pratos com supervisão especializada, prestando atenção à qualidade dos ingredientes e às histórias que cada receita carrega.

Exposição e prova dos pratos: cada equipe fez uma pequena apresentação oral, contextualizando a obra na época, lendo o trecho escolhido e explicando como a comida ilustrava elementos simbólicos ou sentimentais da história.

Bate-papo final de avaliação estética e reflexiva acerca dos textos literários e vivência gastronômica: a turma ponderou sobre como o leitor também "saboreia" a obra, dando-lhe sentido a partir de suas bagagens culturais e emocionais.

Impactos do projeto na escola e/ou na comunidade:

A oficina Sabores da Literatura teve um impacto profundo na motivação dos estudantes para a leitura literária, ajudando a desenvolver a empatia em relação às personagens e aos contextos culturais das obras. A abordagem prática e sensorial despertou memórias afetivas nos participantes, fortalecendo o vínculo com os textos e consolidando a ideia de que a literatura proporciona uma experiência compartilhável, situada e emocionalmente rica.

Baseando-se na concepção do Sistema Literário Candido (2006) – autor, obra e leitor –, como discutido na obra Literatura e Sociedade, os estudantes puderam vivenciar a leitura literária de uma maneira nova — lúdica, sensorial e criativa. A conexão entre o texto e a prática culinária permitiu uma imersão mais profunda na obra: eles entenderam a intenção do autor, os elementos estruturais e simbólicos da narrativa e, acima de tudo, se reconheceram como leitores ativos, participantes na construção de significados.

Essa experiência também criou um laço entre o conteúdo curricular e as memórias afetivas e interculturais dos alunos. Ao unir literatura e gastronomia, a oficina promoveu um diálogo interdisciplinar vibrante, no qual a arte literária foi vista como alimento para a alma — algo que se aprecia tanto com o corpo quanto com a alma.

Fotos e anexos:

Figura 44 – Logotipo da oficina

SABORES DA LITERATURA

Fonte: o autor, 2026.

Anexo 1 – A COCADA DA CAPITU

TEXTO LITERÁRIO:

Dom Casmurro – Capítulo XVIII – Um Plano

Pai nem mãe foram ter conosco, quando Capitu e eu, na sala de visitas, falávamos do seminário. Com os olhos em mim, Capitu queria saber que notícia era a que me afligia tanto. Quando lhe disse o que era, fez-se cor de cera.

Mas eu não quero, acudi logo, não quero entrar em seminários; não entro, é escusado teimarem comigo, não entro.

Capitu, a princípio, não disse nada. Recolheu os olhos, meteu-os em si e deixou-se estar com as pupilas vagas e surdas, a boca entreaberta, toda parada. Então eu, para dar força às afirmações, comecei a jurar que não seria padre. Naquele tempo jurava muito e rijo, pela vida e pela morte. Jurei pela hora da morte. Que a luz me faltasse na hora da morte se fosse para o seminário. Capitu não parecia crer nem descrer, não parecia sequer ouvir; era uma figura de pau. Quis chamá-la, sacudi-la, mas faltou-me animo. Essa criatura que brincara comigo, que pulara, dançara, creio até que dormira comigo, deixava-me agora com os braços atados e medrosos. Enfim, tornou a si, mas tinha a cara lívida, e rompeu nestas palavras furiosas:

Beata! carola! papa-missas!

Fiquei aturdido. Capitu gostava tanto de minha mãe, e minha mãe dela, que eu não podia entender tamanha explosão. É verdade que também gostava de mim, e naturalmente mais, ou melhor, ou de outra maneira, cousa bastante a explicar o despeito que lhe trazia a ameaça da separação; mas os impropérios, como entender que lhe chamasse nomes tão feios, e principalmente para deprimir costumes religiosos, que eram os seus? Que ela também ia à missa, e três ou quatro vezes minha mãe é que a levou, na nossa velha sege. Também lhe dera um rosário, uma cruz de ouro e um livro de Horas... Quis defendê-la, mas Capitu não me deixou, continuou a chamar- lhe beata e carola, em voz tão alta que tive medo fosse ouvida dos pais. Nunca a vi tão irritada como então; parecia disposta a dizer tudo a todos. Cerrava os dentes, abanava a cabeça... Eu, assustado, não sabia que fizesse, repetia os juramentos, prometia ir naquela mesma noite declarar em casa que, por nada neste mundo, entraria no seminário.

Você? Você entra.

Não entro.

Você verá se entra ou não.

Calou-se outra vez. Quando tornou a falar, tinha mudado; não e ainda a Capitu do costume, mas quase. Estava séria, sem aflição, falava baixo. Quis saber a conversação da minha casa; eu contei-lha toda, menos a parte que lhe dizia respeito.

– E que interesse tem José Dias em lembrar isto? perguntou-me no fim.

– Acho que nenhum; foi só para fazer mal. É um sujeito muito ruim; mas, deixe estar que me há de pagar. Quando eu for dono da casa, quem vai para a rua é ele; você verá; não me fica um instante. Mamãe é boa demais; dá-lhe atenção demais. Parece até que chorou.

– José Dias?

– Não, mamãe.

– Chorou por quê?

– Não sei; ouvi só dizer que ela não chorasse, que não era cousa de choro... Ele chegou a mostrar-se arrependido, e saiu; eu então, para não ser apanhado, deixei o canto e corri para a varanda. Mas, deixe estar, que ele me paga!

Disse isto fechando o punho, e proferi outras ameaças. Ao relembrá-las, não me acho ridículo; a adolescência e a infância não são, neste ponto, ridículas; é um dos seus privilégios. Este mal ou este perigo começa na mocidade, cresce na madureza e atinge o maior grau na velhice. Aos quinze anos, há até certa graça em ameaçar muito e não executar nada.

Capitu refletia. A reflexão não era cousa rara nela, e conheciam-

se as ocasiões pelo apertado dos olhos. Pediu-me algumas circunstâncias mais, as próprias palavras de uns e de outros, e o tom delas. Como eu não queria dizer o ponto inicial da conversa, que era ela mesma, não lhe pude dar toda a significação. A atenção de Capitu estava agora particularmente nas lágrimas de minha mãe; não acabava de entendê-las. Em meio disto, confessou que certamente não era por mal que minha mãe me queria fazer padre; era a promessa antiga que ela, temente a Deus, não podia deixar de cumprir. Fiquei tão satisfeito de ver que assim espontaneamente reparava as injúrias que lhe saíram do peito, pouco antes, que peguei da mão dela e apertei-a muito. Capitu deixou-se ir, rindo; depois a conversa entrou a cochilar e dormir. Tínhamos chegado à janela; um preto, que, desde algum tempo, vinha apregoando cocadas, parou em frente e perguntou:

– Sinhazinha, qué cocada hoje?

– Não, respondeu Capitu.

– Cocadinha tá boa.

– Vá-se embora, replicou ela sem rispidez.

– Dê cá! disse eu descendo o braço para receber duas.

Comprei-as, mas tive de as comer sozinho; Capitu recusou. Vi que em meio da crise, eu conservava um canto para as cocadas, o que tanto pode ser perfeição como imperfeição, mas o momento não é para definições tais; fiquemos em que a minha amiga, apesar de equilibrada e lúcida, não quis saber de doce, e gostava muito de doce. Ao contrário, o pregão que o preto foi cantando, o pregão das velhas tardes, tão sabido do bairro e da nossa infância:

Chora, menina, chora Chora,

porque não tem Vintém,

a modo que lhe deixara uma impressão aborrecida. Da toada não era; ela a sabia de cor e de longe, usava repeti-la nos nossos jogos da puerícia, rindo, saltando, trocando os papéis comigo, ora vendendo, ora comprando um doce ausente. Creio que a letra, destinada a picar a vaidade das crianças, foi que a enojou agora, porque logo depois me disse:

– Se eu fosse rica, você fugia, metia-se no paquete e ia para a Europa.

Dito isto, espreitou-me os olhos, mas creio que eles não lhe disseram nada, ou só agradeceram a boa intenção. Com efeito, o sentimento era tão amigo que eu podia escusar o extraordinário da aventura.

Como vês, Capitu, aos quatorze anos, tinha já ideias atrevidas, muito menos que outras que lhe vieram depois; mas eram só atrevidas em si, na prática faziam-se hábeis, sinuosas, surdas, e alcançavam o fim proposto, não de salto, mas aos saltinhos. Não sei se me explico bem. Suponde uma concepção grande executada por meios pequenos. Assim, para não sair do desejo vago e hipotético de me mandar para a Europa, Capitu, se pudesse cumpri-lo, não me faria embarcar no paquete e fugir; estenderia uma fila de canoas daqui até lá, por onde eu, parecendo ir à fortaleza da Laje em ponte movediça, iria realmente até Bordéus, deixando minha mãe na praia, à espera. Tal era a feição particular do caráter da minha amiga; pelo que, não admira que, combatendo os meus projetos de resistência franca, fosse antes pelos meios brandos, pela ação de empenho, da palavra, da persuasão lenta e diuturna, e examinasse antes as pessoas com quem podíamos contar. Rejeitou tio Cosme, era um "boa-vida", se não aprovava a minha ordenação, não era capaz de dar um passo para suspendê-la. Prima Justina era melhor que ele, e melhor que os dous seria o Padre Cabral, pela autoridade, mas o padre não havia de trabalhar contra a Igreja; só se eu lhe confessasse que não tinha vocação...

– Posso confessar?

– Pois, sim, mas seria aparecer francamente, e o melhor é outra cousa. José Dias...

– Que tem José Dias?

– Pode ser um bom empenho.

– Mas se foi ele mesmo que falou...

Não importa, continuou Capitu; dirá agora outra cousa. Ele gosta muito de você. Não lhe fale acanhado. Tudo é que você não tenha medo, mostre que há de vir a ser dono da casa, mostre que quer e que pode. Dê-lhe bem a entender que não é favor. Faça-lhe também elogios; ele gosta muito de ser elogiado, D. Glória presta-lhe atenção; mas o principal não é isso; é que ele, tendo de servir a vocês falará com muito mais calor que outra pessoa.

– Não acho, não, Capitu.

– Então vá para o seminário.

– Isso não.

– Mas que se perde em experimentar? Experimentemos; façam que lhe digo. Dona Glória pode ser que mude de resolução; se não mudar, faz-se outra cousa, mete-se então o Padre Cabral. Você não se lembra como é que foi ao teatro pela primeira vez há dous meses? D. Glória não queria, e bastava isso para que José Dias não teimasse; mas ele queria ir, e fez um discurso, lembra-se?

– Lembra-me; disse que o teatro era uma escola de costumes.

– Justo; tanto falou que sua mãe acabou consentindo, e pagou a entrada aos dous... Ande, peça, mande.

Olhe, diga-lhe que está pronto a ir estudar leis em São Paulo.

Estremeci de prazer. S. Paulo era um frágil biombo, destinado a ser arredado um dia. em vez da grossa parede espiritual e eterna. Prometi falar a José Dias nos termos propostos. Capitu repetiu, acentuando alguns como principais; e inquiriu-me depois sobre eles, a ver se entendera bem, se não trocara uns por outros. E insistia em que pedisse com boa cara, mas assim como quem pede um copo de água a pessoa que tem obrigação de o trazer. Conto estas minúcias para que melhor se entenda aquela manhã da minha amiga; logo virá a tarde, e da manhã e da tarde se fará o primeiro dia, como no Gênesis, onde se fizeram sucessivamente sete.

ASSIS, Machado de. **Dom Casmurro**. Rio de Janeiro: MEDIAfashion, 2008, p. 45-50.

COCADA DE RAPADURA

Ingredientes:

500g de rapadura picada

1 litro de leite

500g de coco ralado fresco

Modo de Preparo

Ferva o leite e em seguida acrescente a rapadura. Mexa bem até a mistura reduzir de tamanho e ficar tipo um caramelo. Coloque o coco ralado fresco e misture. Disponível em: https://armazemnordestino.com.br/cocada-com-rapadura/. Acesso em: 03 de jun. 2025.

Anexo 2 – AS ROSQUINHAS DA MACABÉA

TEXTO LITERÁRIO:

A hora da estrela

– Macabéa visita Glória e passa mal

Glória, querendo compensar o roubo do namorado da outra, convidou-a para tomar lanche da tarde, domingo, na sua casa. Soprar depois de morder? (Ah que história banal, mal aguento escrevê-la.)

E lá (pequena explosão) Macabéa arregalou os olhos. É que na suja desordem de uma terceira classe de burguesia havia no entanto o morno conforto de quem gasta todo o dinheiro em comida, no subúrbio comia-se muito. Glória morava na rua General não-sei-o-quê, muito contente de morar em rua de militar, sentia-se mais garantida. Em sua casa até telefone tinha. Foi talvez essa uma das poucas vezes em que Macabéa viu que não havia lugar no mundo e exatamente porque Glória tanto lhe dava. Isto é, um farto copo de grosso chocolate de verdade misturado com leite e muitas espécies de roscas açucaradas, sem falar num pequeno bolo. Macabéa, enquanto Glória saía da sala — roubou escondido um biscoito. Depois pediu perdão ao Ser abstrato que dava e tirava. Sentiu-se, perdoada. O Ser a perdoava de tudo.

No dia seguinte, segunda-feira, não sei se por causa do fígado atingido pelo chocolate ou por causa de nervosismo de beber coisa de rico, passou mal. Mas teimosa não vomitou para não desperdiçar o luxo do chocolate. Dias depois, recebendo o salário, teve a audácia de pela primeira vez na vida (explosão) procurar o médico barato indicado por Glória: Ele a examinou, a examinou e de novo a examinou.

– Você faz regime para emagrecer, menina? Macabéa não soube o que responder.

– O que é que você come?

– Cachorro-quente.

– Só?

– Às vezes como sanduíche de mortadela.

– Que é que você bebe? Leite?

– Só café e refrigerante.

– Que refrigerante? — perguntou ele sem saber o que falar. A toa indagou:

– Você às vezes tem crise de vômito?

– Ah, nunca!, exclamou muito espantada, pois não era doída de desperdiçar comida, como eu disse.

O médico olhou-a e bem sabia que ela não fazia regime para emagrecer. Mas era-lhe mais cômodo insistir em dizer que não fizesse dieta de emagrecimento. Sabia que era assim mesmo e que era médico de pobres. Foi o que disse enquanto lhe receitava um tônico que ela depois nem comprou, achava que ir ao médico por si só já curava. Ele acrescentou irritado sem atinar com o porquê de sua súbita irritação e revolta:

– Essa história de regime de cachorro-quente é pura neurose e o que está precisando é procurar um psicanalista!

Ela nada entendeu mas pensou que o médico esperava que ela sorrisse. Então sorriu.

O médico muito gordo e suado tinha tique nervoso que o fazia de quando em quando ritmadamente repuxar os lábios. O resultado era parecer que estava fazendo beicinho de bebê quando está prestes a chorar.

Esse médico não tinha objetivo nenhum. A medida era apenas para ganhar dinheiro e nunca por amor à profissão nem a doentes. Era desatento e achava a pobreza uma coisa feia. Trabalhava para os pobres detestando lidar com eles. Eles eram para ele o rebotalho de uma sociedade muito alta à qual também ele não pertencia. Sabia que estava desatualizado na medicina e nas novidades clínicas mas para pobre servia. O seu sonho era ter dinheiro para fazer exatamente o que queria: nada.

Quando ele avisara que ia examiná-la ela disse:

– Ouvi dizer que no médico se tira a roupa mas eu não tiro coisa nenhuma.

Passara-a pelo raio X e dissera:

– Você está com começo de tuberculose pulmonar.

Ela não sabia se isso era coisa boa ou coisa ruim. Bem, como era uma pessoa muito educada, disse:

– Muito obrigada, sim?

O médico simplesmente se negou a ter piedade. E acrescentou: quando você não souber o que comer faça um espaguete bem italiano.

E acrescentou com um mínimo de bondade a que ele se permitia já que se considerava também injustiçado pela sorte:

– Não é tão caro assim ...

– Esse nome de comida que o senhor falou eu nunca comi na vida. É bom?

– Claro que é! Olhe só a minha barriga! Isso é resultado de boas macarronadas e muita cerveja. Dispense a cerveja, é melhor não beber álcool. Ela repetiu cansada:

– Álcool?

– Sabe de uma coisa? Vá para os raios que te partam!

Sim, estou apaixonado por Macabéa a minha querida Maca, apaixonado pela sua feiura e anonimato total pois ela não é para ninguém. Apaixonado por seus pulmões frágeis, a magricela.

Quisera eu tanto que ela abrisse a boca e dissesse:

– Eu sou sozinha no mundo e não acredito em ninguém; todos mentem, às vezes até na hora do amor, eu não acho que um ser fale com o outro, a verdade só me vem quando estou sozinha.

Maca, porém, jamais disse frases, em primeiro lugar por ser de parca palavra. E acontece que não tinha consciência de si e não reclamava nada, até pensava que era feliz. Não se tratava de uma idiota mas tinha a felicidade pura dos idiotas. E também não prestava atenção em si mesma: ela não sabia. (Vejo que tentei dar a Maca uma situação minha: eu preciso de algumas horas de

solidão por dia senão "me muero".)

Quanto a mim, só sou verdadeiro quando estou sozinho. Quando eu era pequeno pensava que de um momento para outro eu cairia para fora do mundo. Por que as nuvens não caem, já que tudo cai? É que a gravidade é menor que a força do ar que as levanta. Inteligente, não é? Sim, mas caem um dia em chuva. É a minha vingança.

Nada contou a Glória porque de um modo geral mentia: tinha vergonha da verdade. A mentira era tão mais decente. Achava que boa educação é saber mentir. Mentia também para si mesma em devaneio volátil na sua inveja da colega. Glória, por exemplo, era inventiva: Macabéa viu-a se despedir de Olímpico beijando a ponta dos próprios dedos e jogando o beijo no ar como se solta passarinho, o que Macabéa nunca pensaria em fazer.

(Esta história são apenas fatos não trabalhados de matéria-prima e que me atingem direto antes de eu pensar. Sei muita coisa que não posso dizer. Aliás pensar o quê?) Glória, talvez por remorso, disse-lhe:

– Olímpico é meu mas na certa você arranja outro namorado: Eu digo que ele é meu porque foi o que a minha cartomante me disse e eu não quero desobedecer porque ela é médium e nunca erra. Por que você não paga uma consulta e pede pra ela te pôr as cartas?

– É muito caro?

LISPECTOR, Clarice. **A hora da estrela**. Rio de Janeiro: Rocco, 2020, p. 59-63.

ROSQUINHAS AÇUCARADAS

Ingredientes:

2 xícaras (chá) de farinha de trigo
1/2 lata de leite condensado
1 colher (sopa) de fermento em pó
1 ovo

Modo de Preparo

Junte o ovo e o leite condensado e mexa. Adicione o fermento e mexa só para incorporar. Acrescente a farinha aos poucos. Sove a massa até que ela desgrude das mãos. Abra a massa com um rolo. Com o auxílio de duas formas com diâmetros diferentes molde suas rosquinhas. Frite-as em olho fervente. Polvilhe açúcar e pronto.

Disponível em: https://www.tvgazeta.com.br/receitas/rosquinhas-acucaradas/. Acesso em: 03 de jun. 2025.

Anexo 3 – O BOLINHO DA TIA NASTÁCIA

TEXTO LITERÁRIO:

XXI - No labirinto de Creta – O resgate de Tia Nastácia

Foram despertar na Ilha de Creta, onde logo descobriram o labirinto. Era um palácio imenso, com mil corredores dispostos de tal maneira que quem entrava nunca mais conseguia sair - e acabava devorado pelo monstro. O Minotauro só comia carne humana.

Diante do labirinto, os três "picapaus" pararam para refletir.

Quem entra não sai mais e acaba no papo do monstro – disse Pedrinho.

– Mas nós sabemos o jeito de entrar e sair: é irmos desenrolando um fio de linha. Ah, se eu tivesse trazido um carretel...

– Pois eu trouxe três! - gritou Emília, triunfalmente. - E dos grandes, número 50. Desça a mala, Visconde, abra-a.

– A mala foi descida e aberta. Emília tirou os carretéis e deu um a Pedrinho, outro ao Visconde, ficando com o terceiro.

Entraram no labirinto e foram desenrolando o primeiro carretel; quando a linha acabou, desenrolaram o segundo; e quando a linha do segundo acabou, começaram a desenrolar o terceiro. Eram corredores e mais corredores, construídos da maneira mais atrapalhada possível, de propósito para que quem entrasse não pudesse sair. Antes do terceiro carretel chegar ao fim, Emília "sentiu" a aproximação de qualquer coisa.

– Percebo uma catinga no ar - disse ela baixinho, farejando. - O monstro deve ter os seus aposentos por aqui...

Uns passos mais e pronto: lá estava o Minotauro, numa espécie de trono, a mastigar lentamente qualquer coisa que havia numa grande cesta.

– Mas como está gordo! - cochichou Emília. - Muito mais que aquele célebre cevado que Dona Benta comprou do Elias Turco. Parece que nem pode erguer-se do trono...

De fato, o monstro estava gordíssimo, quase obeso, com três papadas caídas; o seu corpanzil afundava dentro do trono. Que teria acontecido?

Mesmo assim era perigoso aproximar-se, de modo que novamente Emília recorreu ao Visconde.

– Vá lá, meu bem, chegue-se ao "gordo" e com muito cuidado peça informações sobre tia Nastácia.

– E se ele me devorar?

– Não há perigo. Nem a Esfinge o devorou, quanto mais o Minotauro. Só as vacas devoram os sabugos. Mas ele é touro, e os touros também comem sabugos.

– Menos este, que é antropófago. Vá sem medo.

O Visconde arriou a maletinha e foi. Instantes depois voltava.

– E então? - perguntou Pedrinho.

– Não fala, não responde. Perguntei por tia Nastácia e ele só me olhou com um olho parado, sempre a mastigar umas coisas que tira daquela cesta - "isto" - e mostrou o que havia na cesta.

Emília arrancou-lhe o "isto" da mão. Era um bolinho. Era um bolinho de tia Nastácia! Imediatamente Emília o reconheceu pelo tempero. Que alegria! Aquele bolinho era a prova mais absoluta de que tia Nastácia estava lá - e viva! Pedrinho comeu o bolinho inteiro e lamentou que o Visconde só tivesse trazido um.

– Vamos procurá-la com o resto de linha que ainda temos - disse Emília, examinando o carretel.

– Há de dar.

Continuaram o avanço pelos corredores sem fim. Em certo momento o narizinho de Emília farejou o ar.

– Hum! - fez ela. - Estou sentindo um cheiro que não me engana. Até parece que estou lá no sítio...

– Instantes depois alcançavam uma dependência que parecia copa e afinal deram com a cozinha. E avistaram diante dum enorme fogão, de lenço vermelho na cabeça, a tão procurada criatura! A boa preta lá estava fritando bolinhos numa frigideira maior que um tacho. À sua direita erguia-se um montão de massa, e à esquerda jazia a peneira onde ia pondo os bolinhos já prontos.

– Os três "picapaus" entraram na ponta dos pés. Súbito, Emília gritou - Hu!

A preta, assustada, voltou-se. Seus olhos arregalaram-se. A colher de pau caiu-lhe da mão.

– Credo! Será que estou sonhando? - e esfregou a cara.

– Não está sonhando, não! - disse Pedrinho. - Somos nós mesmos, que viemos do sítio especialmente para socorrer você. Vovó e Narizinho ficaram no século de Péricles.

Apronte-se para a fuga.

A negra custou a voltar a si do espanto. Por fim voltou, e numa alegria louca, rindo e chorando, abraçou o menino, beijou a Emília e o Visconde. Logo que sossegou um pouquinho, disse, num suspiro: "Mas daqui ninguém sai; isto é uma corredoria" que ninguém entende."

– Nós entendemos. Acompanhe-nos, que não se perderá no labirinto, a pobre negra, ainda com a cara escorrida de lágrimas, acompanhou-os por uma hora. O fio de linha os guiava. E sem novidade nenhuma foram ter à porta de saída. Estavam salvos!

Ao ver-se livre do labirinto, tia Nastácia caiu sentada no chão.

– Ah, meu Deus! Nem acredito...

– Pois acredite, que é verdade. Você está salva e vai voltar para o sítio. Mas que foi que aconteceu lá naquela festa? Conte.

A boa preta assoprava-se, ainda meio fora de si. Depois disse:

– Pois eu estava assando aqueles faisões lá na cozinha do Príncipe Codadade, quando chegou a bicharia, aqueles cavalos com corpo de gente, e tantos animalões que pareciam pesadelo. Corri em procura de meu povo. "Sinhá! Narizinho! Emília! Pedrinho!" Nada. Ninguém respondeu. E foi então que tudo virou um despropósito de brigas e galopadas que não acabava mais. O Príncipe com a Princesa nem sei que fim levaram, só sei que de repente uma coisa me agarrou pela cintura. Olhei: era um homem gigante com cabeça de touro. Meu medo foi tanto que perdi os sentidos. Quando abri os olhos, estava neste "labirinto", com ele me olhando. Nossa Senhora! O medo que senti! Ajoelhei, rezei, pedi misericórdia com todas as palavras do meu coração - e o bicho quieto, a olhar.

De vez em quando punha pra fora uma língua deste tamanho e lambia os beiços. Felizmente ele estava com a barriga cheia e me deixou para o dia seguinte. Jogou eu na cozinha e saiu. Eu fiquei que nem sabia de mim nem de nada, mas fui serenando. Minhas rezas me consolaram. Vi aquele fogão e muita farinha. Tive a ideia de fazer uns bolinhos, só pra matar as saudades. Me lembrei de todos lá do sítio e disse comigo: "Vou fazer pela última vez o que eles gostavam tanto", não pra comer, porque numa ocasião dessas o estômago da gente até some. Fiz os bolinhos só por fazer, só pra me lembrar da minha gente lá do sítio...

Os olhos de Pedrinho umedeceram-se.

– Pois é - continuou tia Nastácia - eu ia frigindo os bolinhos e botando numa peneira. E dizia: "Este é pra Narizinho, este pra Emília, este é pra Pedrinho, este pro Visconde, este é pro Quindim, este é pro Conselheiro..." De repente, quem vinha entrando? O monstro! A fome apertou e ele vinha vindo, lambendo os beiços. "Minha hora chegou", pensei comigo e caí no chão de joelhos, rezando pra Nossa Senhora. Mas aconteceu um milagre. O monstro viu a peneira com os bolinhos e tirou um. Provou. Ah, que cara ele fez!

Aqueles olhos de coisa-ruim brilharam. Pegou outro, e outro e outro, e comeu a peneirada inteira. Depois apontou para o fogão num gesto que entendi que era pra fazer mais. E desde esse dia não parei um instante de fazer bolinhos. O apetite desse homem-boi não tem fim.

Come sem parar. E tantas peneiradas de bolinhos comeu que foi engordando, engordando, a ponto de nem mais aparecer na cozinha. Eu é que levava as peneiradas de bolos lá pro trono dele. Acabou completamente manso. Esqueceu até a mania de comer gente.

– Bem disse a Pítia! - recordou Emília. - "O trigo venceu a ferocidade do monstro de guampas."

– Pois é, foi o bolinho que me salvou. Nunca pensei...

– Sim, você está salva, Nastácia, e vai voltar para o Picapau, e vai continuar por toda a vida a fazer bolinhos para nós. Vê como é bom saber fazer uma coisa bem feita?

A negra concordou, com um suspiro. [...]

LOBATO, Monteiro. **O Minotauro**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1996, p. 142-146.

BOLINHO CAIPIRA

Ingredientes

250g de carne moída
Alho
1 cebola picada
Sal e pimenta a gosto
1/2 litro de caldo de carne
1 xícaras de farinha de mandioca
2 xícaras de farinha de milho

Modo de Preparo

Leve o caldo de carne ao fogo e deixe ferver. Enquanto isso, refogue a carne moída com sal, pimenta, cebola e alho. Numa tigela, misture as farinhas e vá acrescentando o caldo de carne até ficar uma farofa úmida. Pegue um punhado de massa na mão e amasse, coloque uma colher de sopa da carne e cubra com mais um punhado de massa. Ao amassar a massa, deixe-a em formato de bolinhas ovais. Frite no óleo quente até dourar.

Disponível em: https://www.tudogostoso.com.br/

receita/10665-bolinho-caipira-do-vale-do-paraiba.html. Acesso em: 03 de jun. 2025.

Anexo 4 – O SORVETE DE DRUMMOND

TEXTO LITERÁRIO:

O sorvete

Quando chegamos ao colégio, em 1916, a cidade teria apenas cinquenta mil habitantes, com uma confeitaria na rua principal, e outra na avenida que cortava essa rua. Alguns cafés completavam o equipamento urbano em matéria de casas públicas de consumação e conversa, não falando no espantoso número de botequins, consolo de pobre. As ruas do centro eram ocupadas pelo comércio de armarinho, ainda na forma tradicional do salão dividido em dois, fregueses de um lado, caixeiros e mercadores do outro; alfaiates, ourivesarias de uma só porta, agências de loteria que eram ao mesmo tempo pontos de venda de jornais do Rio e ostentavam cadeiras de engraxate. Um comércio miúdo, para a clientela de funcionários estaduais, estudantes, gente do interior que vinha visitar a capital e com pouco se deslumbrava. O centro da aglomeração social, concentrando todos os prestígios, impondo-se pelas seduções que emanavam de cartazes coloridos, que nos pareciam rutilantes e gigantescos, e beneficiando-se à noite (contavam-nos) com a irradiação dos focos luminosos dispostos em fieira na fachada, era o cinema. Para ele convergiam, nas matinês de domingo, rapazes e moças de boa família, facilmente reconhecíveis pelo apuro do vestuário como pela distinção e superioridade naturais da atitude. A um simples olhar de meninos do interior, como éramos nós outros, identificava-se a substância particular de que se teciam as suas vidas, roupas, hábitos, e, se não fosse muita imaginação, o seu próprio enchimento físico. Tanto é certo que o homem da cidade oferece à admiração desarmada do morador da roça, que entretanto a repele por instinto, a receia e a inveja, a expressão de um modelo ideal inatingível, em que se somam todas as perfeições possíveis, síntese que é de refinamento produzido pela cultura, pelo asfalto, pela eletricidade, pelo governo e por tantas outras entidades poderosas.

Quanto ao aspecto noturno do cinema, abstenho-me de referi-lo diretamente, porque o colégio não nos permitia sair à noite, e só alguns anos depois pude fazer a experiência da sua frequentação, decerto com olhos já influídos por uma penetração maior de outras visões da cidade, e abolida em parte a virgindade áspera das minhas sensações de quase aldeão. Alunos internos, dispúnhamos apenas dos domingos para os nossos passeios isentos da censura colegial, no espaço de tempo que se confinava entre a conclusão da missa das oito e o toque de sineta para o estudo das seis da tarde. Abria-se pois à nossa frente, se o nosso comportamento se houvesse mantido em nível tolerável durante a semana, um dia de sol ou de chuva, de visitas tediosas a parentes ou de prazeres insuspeitados, de bom ou mau emprego, mas inexoravelmente limitado na sua parte final: o atraso na volta constituía infração punida com reclusão no domingo seguinte, e a pena era tão grave que não nos animávamos a enfrentá-la. Ficava assim, no centro de nossa fuga hebdomadária, o maravilhoso cinema, em sua sessão das duas horas da tarde, suas fitas americanas ainda destituídas de sofisticação, seus vendedores sibilantes de balas e de amendoim torrado, a hipótese algo desconcertante de um palco extra com bailarinas, tudo pela quantia assaz considerável de mil e cem réis. Considerável, dada a exiguidade do nosso orçamento infantil, que a munificência paterna jamais ousaria transpor, à vista do que expressamente regulavam os estatutos: "Os senhores pais não deverão de modo algum fornecer dinheiro aos educandos, salvo o destinado a pequenas despesas, e que ficará sob a guarda do estabelecimento"; e esse dinheiro, ai de nós! ainda era menor do que nossas mesquinhas despesas.

Eu tinha onze anos, Joel treze, o que, além do tamanho, lhe bastava para se atribuir definitiva autoridade sobre mim. Na realidade, Joel era meu comandante. Já exercia o comando na cidadezinha onde crescêramos amigos inseparáveis; diante do espetáculo da "cidade grande", minha timidez xucra apoiava-se na sua capacidade de resolver, dirimir e providenciar, atributos que sempre me faleceram. Quando meu pai se decidira a internar-me naquele colégio distante, o pai de Joel considerou que devia fazer o mesmo com seu filho. O prazer que isso me causou não vinha somente de que eu teria a meu lado o amigo mais agradável e com quem me entendia melhor; era ainda como se eu vagamente considerasse Joel um protetor, um guia cômodo, e pressentisse nele o escudo contra os perigos ainda nebulosos da vida no internato e na capital, e, porque nebulosos, maiores.

Eis-nos pois, eu e Joel, num domingo de março, nosso mofino dinheiro no bolso, à cata de sensações amáveis cuja recordação nos servisse para povoar o terreno baldio da semana seguinte; porque, tanto quanto posso certificar-me do meu espírito infantil de trinta anos atrás, e do de meu companheiro, o que buscávamos era menos um prazer concreto do que a possibilidade de armazená-lo, de prendê-lo numa espécie de vaso transparente onde se tornasse definitivamente objeto de contemplação e referência; era em suma, como afinal para tanta gente de espírito infantil ou adulto, matéria para recordação, que compensasse as horas de ócio, desânimo ou trabalho, quando não simplesmente que se pudesse exibir a colegas menos afortunados, porque passaram presos o domingo: "Eu fiz isto, e você não; fui ao circo, e você não; e até — vantagem dramática — machuquei uma perna, e você não!".

Mas a própria aventura exige um roteiro, nós o sabíamos por intuição; e o nosso fora pacientemente concebido nas conversas de recreio e através de bilhetes silenciosos passados entre as carteiras, na sala de estudo. Em síntese, nosso domingo se comporia de: ida a pé para a cidade, a fim de acumular recursos, e fazer um pouco de exercício; passeio no parque, com inspeção dos bichos ainda não conhecidos e exame mais minucioso de um gavião-de-penacho não suficientemente apreciado da primeira vez; almoço em casa de meu tio; jogos no quintal com os primos; matinê de cinema; gulodices compradas a um doceiro de rua e comidas num banco de jardim; passeio pela cidade, talvez uma excursão de bonde ao subúrbio; e volta. Esse programa não era suscetível de variar muito nos domingos subsequentes, mas

pareceu-nos de uma sublime originalidade, e enquanto batíamos a pé pela rua plantada de mangueiras, íamos prelibando o gozo que sua execução nos proporcionaria.

Sim, nenhuma das operações de que se compunha o programa parecia por si mesma extraordinária, mas, à medida que se iam consumando, ficavam registradas em nós como outros tantos episódios memoráveis, cujo esplendor atravessaria as horas mornas, projetando-se para além da mediocridade de nossos destinos. Não distinguíamos bem os elementos da paisagem, nas ruas arborizadas que palmilhávamos, mas esses elementos se inseriam automaticamente em nós, e nos sentíamos capazes de fornecer aos colegas uma descrição abundante de tudo quanto passara despercebido à nossa visão imediata; visto de perto, o gavião-de-penacho não tinha o porte real que lhe atribuíramos, mas, já recuado no espaço e na percepção comum, recuperava a majestade; o almoço em casa de tio Lucas era talvez um bom almoço, mas, porque em estado de reminiscência, enchia-se de pratos e temperos que nele não figuravam de fato; e o cinema...

A caminho do cinema, a dois passos dele, na rua principal, está a confeitaria, a cuja porta é grato a gente deter-se, ante as formas caprichosas e coloridas que ali se dirigem simultaneamente a vários sentidos. Certos bolos e cremes, antes de serem degustados pela boca ávida, o são pelo nariz e pelos olhos, e, se no-lo permitissem, o seriam pelas mãos, que amariam verificar a maciez, a doçura e a delicadeza da pasta. Único sentido não beneficiado, o ouvido permaneceria alheio a essa fruição geral, se não chegassem até ele os ruídos normais numa casa onde se come, choque de louça no mármore, de metais na louça, pequenos rumores familiares a que se ligam imemorialmente as sensações do paladar, e que tanto contribuem para a composição desse extraordinário prazer de comer.

Estávamos absortos na contemplação ritual, misto de atenção a formas simbólicas, e de sonho em torno de ideias complexas que elas sugeriam — ali, diante daqueles pudins e daqueles roxos, amarelos, solferinos, verdes e róseos montículos de açúcar, geleia, ovo, frutas cristalizadas e invisível manteiga, quando um objeto vulgar, mas insólito no lugar onde se achava, me captou o interesse. Encostado a uma das três portas da confeitaria, do lado da calçada, um quadro-negro propunha-nos os seguintes dizeres em giz branco:

hoje
Delicioso sorvete de
abacaxi
Especialidade da casa
hoje!

A inscrição emocionou-me intensamente, e dei conta a Joel de minha perturbação.

— Você está vendo?

Aparentemente, Joel não se deixara invadir pelo sortilégio das palavras. Sua superioridade!

— "Delicioso sorvete de abacaxi..." Nunca tomei disso.

— Eu também não, respondeu o fortíssimo Joel. Deve ser porcaria.

Eu sabia que Joel falava da boca para fora, e que a ideia de sorvete, exposta de maneira tão súbita, e tão estranha a ele quanto a mim próprio, não lhe podia ser indiferente, e muito menos repugnante. Maliciosamente, procurava cativá-lo no interesse de uma profunda alteração de nosso programa. A saber: cancelaríamos a sessão de cinema, e com os fundos disponíveis atacaríamos o sorvete de abacaxi.

Notei que outra coisa não desejava Joel, mas é da psicologia do chefe, que muitas vezes prefere conceder por magnanimidade o que contava fazer de vontade própria. Na realidade, o chefe não concede nunca, mas parece estar sempre se dobrando; e assim cultiva ilusões úteis. Meu desejo de trocar o cinema pelo sorvete era porém tão evidente, que Joel receou talvez satisfazer o seu de um modo que parecesse capitulação real a um subordinado. Estas coisas imagino hoje, porque então não achei sentido na firmeza com que ele comandou:

— A gente já tinha resolvido ir ao cinema, agora o jeito é ir. O sorvete fica para domingo que vem.

Sem Joel, eu não me arriscaria à aventura do sorvete. Entre duas privações, a do sorvete e a de Joel, resignei-me àquela. E a campainha da porta do cinema, como cigarra, zinia. Pois vamos!

Mas, quem disse que o desenho animado, com Mutt e Jeff engatinhando as primeiras tentativas de fixação do personagem ideal, em preto e branco, lograva prender-nos? Quem disse que a comédia de Carlito...? A mais simples comparação de dois prazeres deteriora o que estamos desfrutando, e oferece o risco de corromper o segundo, se chegamos a atingi-lo, pela indisposição em que nos deixou a frustração do primeiro. No escuro, eu procurava encontrar no rosto de Joel a tristeza do sorvete frustrado, e se tal sentimento não se manifestava de maneira irrecusável, a verdade é que pelo menos tivera suficiente poder para eliminar todo indício de satisfação ante as proezas espetaculares que William Farnum desenvolvia na tela, salvando Louise Lovely — ou seria talvez outro astro, outra estrela.

Arrependimento da proibição imposta a mim mesmo e a um amigo, insatisfação, espírito de aventura, volubilidade da alma humana, ou qualquer outro móvel não esclarecido, o certo é que Joel, cutucando-me o braço, murmurou:

— Vamos lá, vamos?...

Eu sabia que "lá" era a confeitaria, pois o sorvete de abacaxi entrara comigo no cinema, sentara-se na minha cadeira e, embora o soubesse frio, queimava-me.

Fomos à confeitaria, templo misterioso onde se ocultava, na parte dos fundos, vedada por uma portinha de vidro opaco, a essência imanente à coisa ou palavra sorvete, e que meus pobres sentidos se aguçavam para interpretar.

O garçom depositou cuidadosamente sobre a toalhinha alva dois copos cheios de água, dois guardanapos de papel, com florzinhas pálidas, e duas tacinhas de vidro, contendo, cada uma delas, meia esfera de uma substância alva e brilhante... Crianças de cinco anos desprezarão minha narrativa; e já ouço um leitor maduro, que me interrompe: "Afinal este sujeito quer transformar o ato de tomar sorvete numa cena histórica?". Leitor irritado, não é bem isso. Peço apenas que te debruces sobre esta mesa a cuja roda há dois meninos do mais longe sertão. Eles nunca haviam sentido na boca o frio de uma pedra de gelo, e, como todos os meninos

de todos os países, se travavam conhecimento com uma coisa de que só conhecessem antes a representação gráfica ou oral, dela se aproximavam não raro atribuindo-lhe um valor mágico, às vezes divino, às vezes cruel, em desproporção com a realidade e mesmo fora dela; um valor independente da coisa e diretamente ligado a sugestões de som, cor, forma, calor, densidade, que as palavras despertam em nosso espírito maleável... Como posso reconstituir agora tudo o que nós criáramos, para nosso próprio uso, em torno da palavra sorvete, representativa de uma espécie rara de refresco, que às pequenas cidades não era dado conhecer; e cruzada bruscamente com a nossa velha e querida palavra abacaxi, ambas como que envoltas, por uma astúcia do gerente da confeitaria, na seda fina e lisa da palavra "delicioso"?

A carga de simpatia e sensualidade com que me atirei — nos atiramos — às meias esferas trazia talvez em si o germe da decepção que logo nos assaltou. O sorvete era detestável, de um frio doloroso, do qual se excluía toda lembrança de abacaxi, para só ficar a ideia de uma coisa ao mesmo tempo pétrea e frágil, agressiva aos dentes, e, mais para além deles, a uma região íntima do ser em que está o núcleo da personalidade, sua mais profunda capacidade de gozar e sofrer. Era uma dor universal o que ele espalhava, e tão rápida e difundida como se invadisse no mesmo segundo, por mil filamentos, toda a rede nervosa... Lágrimas subiram-me aos olhos. No rosto de Joel, também o sofrimento se desenhava.

Evidentemente, era impossível continuar com aquilo, e tínhamos de resolver no espaço de alguns instantes, perante o olhar talvez malicioso dos frequentadores, do garçom, do caixa, o problema de liquidar com o sorvete sem ser por via de ingestão, ao lado de outro problema, oh, tão mais penoso, o da transformação imediata do nosso lírico conceito de sorvete numa triste noção experimental, erma de toda satisfação física ou estética... Mas como fazer desaparecer um objeto de difícil transporte e conservação, num lugar público? Pergunta que os assassinos devem formular-se, fechados no quarto com o cadáver; os mais sinistros e engenhosos expedientes têm malogrado. Em certo sentido, nós nos sabíamos criminosos, porque, insisto, o homem do campo, a sós com as complicações da cidade, é sempre débil; éramos debilíssimos. E nada mais triste do que reparar na tranquilidade esmagadora com que os da cidade assistem à nossa angústia insolvável. "Por que pediu sorvete? Se não ia gostar?! E por que não gostou? É admissível que alguém não goste de sorvete? Logo de abacaxi! Especialidade da casa!" O caixa saíra do trono para dizer-me isso com a mão direita coçando o queixo e o bigode... Olhava-me com desdém e reprovação. Não, não disse nada. Mas eu ouvia dentro de mim suas palavras, a vergonha que elas fariam derramar sobre minha família — o filho do coronel Juca não gosta de sorvete de abacaxi: ele teve coragem de ir a uma confeitaria elegante, pedir um sorvete e estragá-lo: e minha boca doía com a lembrança daquele gelo ardente e cáustico.

Então reatacamos o sorvete, mas ele continuava intragável. A verdade é que, sem noção alguma de como ingeri-lo, nós pretendíamos absorvê-lo a dentadas, em grandes porções que levavam consigo o pânico de um motor de dentista. O céu da boca era um teto fulgurante de dor: e o pior é que, eu bem o sentia, essa dor era ridícula.

Renunciei antes de Joel à empreitada de amor-próprio; que o garçom e o caixa me matassem, mas não "comeria" mais aquilo. Olhei firme para meu amigo, que, por ser de ânimo mais rude do que eu, ou por haver descoberto instintivamente a técnica de tomar sorvete sem dor, ou finalmente por temperamento de chefe, continuava levando a colher à boca, a meia bola de neve já solapada.

Joel percebeu meu desconforto sem apoiá-lo, e com um olhar peremptório baixou-me esta ordem, entre dentes:

— Acabe com isso se não quer ficar desmoralizado.

Era um pensamento, uma noção dos Mendonça, formada na educação burguesa de várias gerações, que ele ministrava a um membro de outra família não menos rica de princípios respeitáveis, os Caldeira Lemos. Uma reputação pode perder-se com a menor prova de fraqueza. Há um orgulho de família, de pessoa, que o indivíduo recebe no berço e tem que sustentar. Joel tirava seu comportamento, numa situação assim imprevista, do corpo de doutrina dos Mendonça, e me lembrava que eu devia fazer o mesmo.

Sucede que aquilo que nos é penoso fazer, por iniciativa própria, mas sabemos necessário, se torna fácil de executar quando um poder estranho no-lo determina. Todo o encanto do sorvete estava perdido. Mas restava um dever do sorvete a cumprir, um dever miserável. Refreando as lágrimas, o desapontamento, a dor que um filho de boa família não pode sentir em público, mastiguei as últimas porções daquela matéria atroz.

Joel olhou-me de novo, já agora aprobativo e cordial. Ele também sofrera bastante, mas a vida é um combate. O garçom aproximou-se. Joel pôs a mão no bolso, perguntou quanto era.

O dinheiro não chegava.

ANDRADE, Carlos Drummond. **Contos de aprendiz.** São Paulo: Companhia das Letras, 2012, p. 17-23.

SORVETE DE ABACAXI

Ingredientes

1 abacaxi picado
1 xícara (chá) de açúcar
1 xícara (chá) de água
5 claras de ovo
1 lata de creme de leite

Modo de Preparo

Corte o abacaxi em cubinhos e o coloque em uma panela junto com o açúcar e a água. Deixe cozinhar até virar um caldinho, quase como se o abacaxi tivesse derretido. Bata no liquidificador. À parte, bata as claras em neve. Depois é só misturar o abacaxi com o creme de leite e por último as claras, até obter um creme homogêneo. Deixe no freezer por 4 horas.

Disponível em: https://receitatodahora.com.br/sorvete-caseiro-de-abacaxi-com-pedacos-da-fruta/. Acesso em: 03 de jun. 2025.

REFERÊNCIAS:

ANDRADE, Carlos Drummond. **Contos de aprendiz.** São Paulo: Companhia das Letras, 2012, p. 17-23.

ARMAZÉM NORDESTINO. **Cocada de rapadura**. Disponível em: https://armazemnordestino. com.br/ cocada-com-rapadura/. Acesso em: 03 de jun. de 2025.

ASSIS, Machado de. **Dom Casmurro**. Rio de Janeiro: MEDIAfashion, 2008, p. 45-50.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e Sociedade**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006, p. 83-98.

LISPECTOR, Clarice. **A hora da estrela**. Rio de Janeiro: Rocco, 2020, p. 59-63.

LOBATO, Monteiro. **O Minotauro**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1996, p. 142-146.

RECEITA DA HORA. **Sorvete caseiro de abacaxi com pedaços da fruta.** Disponível em: https:// receitatodahora.com.br/sorvete-caseiro-de-abacaxi-com-pedacos-da-fruta/. Acesso em: 03 de jun. 2025.

TUDO GOSTOSO. **Bolinho caipira do vale do paraíba**. Disponível em: https:// www.tudogostoso. com.br/receita/10665-bolinho-caipira-do-vale-do-paraiba.html. Acesso em: 03 de jun. 2025.

TV GAZETA. **Rosquinhas açucaradas**. Disponível em: https://www.tvgazeta.com.br/receitas/ rosquinhas-acucaradas/. Acesso em: 03 de jun. 2025.

SACOLA DA LEITURA: UM CONVITE À FORMAÇÃO DE LEITORES DESDE A INFÂNCIA

Flávia Mara da Silva
EMEI Professora “Helena Vaz de Lima Soliva

É psicopedagoga clínica e institucional (UNG) e graduada em Pedagogia pela Universidade do Vale do Paraíba (UNIVAP). Atua como professora na rede municipal de São José dos Campos, com experiência em Educação Infantil, Ensino Fundamental, alfabetização e inclusão. Desenvolve projetos de incentivo à leitura e formação de leitores, tendo atuado como coordenadora pedagógica e cultural no Programa de Bibliotecas da cidade e como formadora do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA).

Número de estudantes envolvidos: 27
Ano/Série: Pré I / II A
Componente Curricular: Educação Infantil – Campo de Experiência: Escuta, fala, pensamento e imaginação.

Objetivos:

● Estimular as crianças a compreender e valorizar a linguagem literária, aplicando-a em contextos diversos de interação familiar e escolar, e criando novas formas de expressão oral e artística a partir das experiências de leitura, promovendo o desenvolvimento das competências previstas na BNCC, especialmente no campo de experiência "Escuta, fala, pensamento e imaginação".

● Fomentar a formação de leitores desde a primeira infância, proporcionando experiências significativas de contato com a literatura que possibilitem às crianças compreender, aplicar e criar narrativas orais e escritas, ampliando seu repertório linguístico e cultural, e consolidando as bases para o desenvolvimento da competência leitora ao longo da vida.

Descrição do projeto:

Trata-se de um projeto de fomento à leitura desenvolvido na turma do Pré I / II, com o objetivo de promover o contato diário das crianças com livros de qualidade literária e diferentes gêneros textuais. Diariamente, a professora realiza “contações” de histórias, garantindo que as crianças tenham acesso a narrativas variadas e envolventes. Além disso, são realizadas, atividades como rodas de leitura, em que as crianças escolhem os títulos, manuseiam os livros e realizam a leitura individualmente, em dupla ou em pequenos grupos, promovendo a autonomia e o prazer pela leitura. Para tornar esse momento ainda mais acolhedor e estimulante, a educadora utiliza diversas técnicas e recursos, como o uso de tapetes, cestas de piquenique e caixas para expor os livros de forma atrativa. Em determinados momentos, a professora leva os alunos para espaços ao ar livre e realiza um piquenique literário, onde o chão é forrado com tecidos coloridos, criando um ambiente lúdico e convidativo para a leitura e o contato com os livros.

Todas as quintas-feiras, é realizada a proposta da “Sacola da Leitura”, momento em que cada criança escolhe um livro para levar para casa dentro de uma sacola, especialmente preparada para esse fim. O livro permanece emprestado até a segunda-feira seguinte, e as famílias são orientadas a realizar a leitura do título com a criança, fortalecendo o vínculo entre a escola e o ambiente familiar.

Na segunda-feira, os livros são recolhidos, e a turma participa da atividade intitulada “Propaganda do Livro”. Nesta roda, cada criança tem oportunidade de apresentar o livro que levou para casa, compartilhar o que mais gostou na história e sugerir aos colegas que façam o empréstimo daquele título. Essa atividade tem como objetivo ampliar o repertório literário das crianças, incentivar a troca de experiência e fomentar o hábito de leitura por meio das indicações dos próprios pares.

Essa prática amplia o repertório das crianças desde a primeira infância, fortalece a oralidade, a escuta ativa e a expressão de sentimentos e opiniões, desenvolve a autonomia e o protagonismo infantil na escolha e recomendação de livros, aproxima a família do processo educativo, além de criar uma rotina prazerosa em torno da leitura, além disso contribui significativamente para a formação de leitores críticos, criativos e sensíveis, conforme preconizado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao reconhecer o brincar, o imaginar e o interagir como direitos fundamentais de aprendizagem e desenvolvimento, a partir de experiências que promovem a curiosidade, a investigação e a construção de sentidos, fundamentais para o letramento e para a formação integral da criança.

Materiais e métodos utilizados:

Materiais:

● Acervo diversificado de livros de literatura infantil, contemplando diferentes gêneros textuais, autores e temáticas.

● Sacolas personalizadas para o empréstimo dos livros.
● Tapetes, cesta de piquenique e caixas para exposição atrativa dos livros durante as rodas de leitura.
● Tecidos coloridos para forrar o chão nas atividades ao ar livre.
● Registro para controle dos empréstimos e acompanhamento das escolhas realizadas pelas crianças.
● Espaços variados dentro e fora da sala de aula para realizar as atividades.

Métodos:*

● As práticas metodológicas foram fundamentadas nos princípios de autores sociointeracionistas, que defendem o papel central das interações sociais no processo de aprendizagem. Assim, a professora atuou como mediadora, promovendo práticas de leitura que favorecem a construção compartilhada de sentidos, a ampliação do repertório cultural e o desenvolvimento da linguagem oral e escrita. Nesse processo, utilizou também princípios da mediação de leitura, incentivando a participação ativa das crianças, a escuta sensível, a valorização das escolhas, e interpretações individuais, criando um ambiente propício ao desenvolvimento do prazer e do hábito de ler.

Atividades realizadas:

● Contação diária de história: a professora realizava, diariamente, a leitura de livros selecionados, utilizando técnicas expressiva e materiais como tapetes, cestas e caixas para tornar o momento mais lúdico e acolhedor.
● Rodas de leitura promovidas regularmente, possibilitavam que as crianças escolhessem livros do acervo, manuseassem os exemplares e realizasse leituras de forma individual, em duplas ou pequenos grupos, favorecendo a autonomia, a interação social e a troca de experiências.
● Sacola da Leitura: semanalmente, cada criança escolhia um livro para levar para casa em uma sacola personalizada, com a orientação de que a família realizasse a leitura conjunta, promovendo a aproximação entre escola e família, também fortalecendo a formação do hábito leitor.
● Propaganda do Livro: realizada às segundas-feiras, quando as crianças retornavam com os livros emprestados, essa atividade consistia em compartilhar com os colegas a experiência de leitura, apresentar o título e recomendar a obra, ampliando o repertório literário do grupo.
● Piquenique literário: eventualmente, a professora organizava momentos de leitura ao ar livre, forrando o chão com tecidos coloridos e promovendo um ambiente descontraído para o contato com os livros, incentivando novas formas de vivenciar a leitura em espaços diferenciados.

Impactos do projeto na escola e/ou na comunidade:

Essa vivência gerou diversos impactos positivos na escola e na comunidade, fortalecendo vínculos, promovendo a valorizando da leitura e contribuindo para a formação integral das crianças.

Na escola, o projeto consolidou uma cultura de leitura, transformando o espaço escolar em um ambiente mais acolhedor, rico em experiências literárias e promotor de interações significativas. As práticas implementadas estimularam a curiosidade, a imaginação, o protagonismo infantil e a autonomia na escolha e no uso dos livros. Além disso, ampliaram, o repertório literário das crianças, potencializando o desenvolvimento da linguagem oral e escrita, habilidades fundamentais para o processo de alfabetização e para a vida social. As rodas de leitura e a “Propaganda do Livro” favoreceram a socialização e a troca de experiências entre as crianças, promovendo a escuta ativa, o respeito às opiniões e o desenvolvimento da argumentação. A mediação de leitura realizada pela professora, pautada nos princípios sociointeracionistas, contribuiu para a construção coletiva dos sentidos, enriquecendo o processo de aprendizagem e estimulando o prazer pela leitura.

Na relação com a comunidade, o projeto aproximou as famílias do cotidiano escolar, promovendo o envolvimento dos responsáveis no processo educativo e fortalecendo os vínculos entre escola e família. A proposta da “Sacola da Leitura” oportunizou momentos de leitura compartilhada no ambiente familiar, incentivando práticas leitoras em casa e valorizando o papel dos familiares como parceiros na formação dos pequenos leitores.

Além disso, o projeto contribuiu para democratizar o acesso ao livro e à literatura de qualidade,

*A presente publicação não utiliza fotografias das crianças participantes do projeto, uma vez que a divulgação de imagens de menores de idade exige rigorosa observância às normas de proteção de dados pessoais e aos direitos de personalidade. Em consonância com a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD) e com o Estatuto da Criança e do Adolescente, optou-se por resguardar integralmente a privacidade, a dignidade e o anonimato das crianças da Educação Infantil. Assim, priorizou-se o uso de registros textuais e descrições analíticas, considerados suficientes e adequados para atender aos objetivos do artigo, garantindo a integridade e o respeito às crianças e às suas famílias.

especialmente para famílias que, muitas vezes, não possuem acervo literário em casa. Esse aspecto impacta diretamente no fortalecimento do direito à educação e à cultura, promovendo a equidade e a inclusão.

O piquenique literário e as atividades ao ar livre ampliaram as possibilidades de vivência da leitura, incentivando o uso dos espaços naturais da escola como ambientes educativos e de socialização.

De modo geral, o projeto favoreceu o desenvolvimento de competências socioemocionais, cognitivas e comunicativas das crianças, fortalecendo a identidade da escola como promotora de práticas pedagógicas inovadoras e humanizadoras, alinhadas às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e aos direitos de aprendizagem da Educação Infantil. Assim, a experiência impacta positivamente tanto a escola, quanto a comunidade, promovendo a formação de leitores desde a infância e contribuindo para a construção de uma sociedade mais leitora, crítica e participativa.

VALORIZAÇÃO DA LÍNGUA DE SINAIS (LIBRAS): NA FORMAÇÃO MAIS HUMANIZADA E RESPEITOSA ENVOLVENDO AS AULAS DE ÉTICA E LÍNGUA PORTUGUESA PARA ALUNOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Elaine Corrêa Leite
EMIEF CEL. JOSÉ BENEDITO MARCONDES DE MATOS

Possui PÓS GRADUAÇÃO Latu Sensu: GESTÃO ESCOLAR, na área de conhecimento em EDUCAÇÃO pela FAVENI, PÓS GRADUAÇÃO Latu Sensu em nível de especialização , em PISICOPEDAGOGIA pela Anhanguera EDUCACIONAL, Pós Graduação Latu Sensu denominado LIBRAS EM ÊNFASE EM TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO pela FACULDADE CEAT-FACEAT. Atualmente é professora especialista da rede municipal de TAUBATÉ. Endereço eletrônico: elaineprof35@gmail.com

Verônica Siqueira de Melo dos Santos
EMIEF CEL. JOSÉ BENEDITO MARCONDES DE MATOS

Possui graduação em Letras pela Universidade de Taubaté-UNITAU, graduação em Pedagogia pela UNAR, pós-graduação em psicopedagogia pela FAVENI – instituto DOM ALBERTO. Atualmente é mestranda em Linguística Aplicada pela UNITAU e professora da rede municipal de TAUBATÉ nas séries iniciais da educação básica. Endereço eletrônico: veronicasiqueira382@gmail.com

Vera Lúcia Batalha de Siqueira Renda
Universidade de Taubaté (UNITAU)

Possui doutorado em Letras pela Universidade de São Paulo, Especialização em Língua Portuguesa pela UNITAU e graduação em Letras pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Taubaté. É docente permanente do Mestrado em Linguística Aplicada/UNITAU, atuando também na formação continuada de professores das redes pública e privada. ResearchID - ADO-8090-2022; ORCID 0000-0003-4430-3428 - Endereço eletrônico vera.batalha@yahoo.com.br

Número de estudantes envolvidos: 27
Ano/Série: 4º ano
Componente Curricular: Língua Portuguesa e ética.

Objetivo:

Promover uma maior socialização do grupo, além de promover estratégias para o ensino interdisciplinar de ética com a língua portuguesa utilizando a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

Descrição do projeto:

O projeto, desenvolvido nas aulas de Língua Portuguesa e ética, teve muitos momentos de conversa e atividades voltadas para uma maior socialização do grupo de alunos do 4º ano, durante o ano de 2024, e uma das oportunidades que aconteceram ao longo do ano foi o mês de conscientização no setembro azul, referente à valorização das pessoas surdas, quando são promovidas várias campanhas neste sentido para dar maior visibilidade à comunidade surda, promovendo a conscientização sobre a importância da Língua Brasileira de sinais (Libras), da educação bilíngue de surdos e dos direitos como cidadãos. A campanha ocorre em setembro, mês que abriga datas significativas como o Dia Internacional da Línguas de Sinais (23 de setembro) e o Dia Nacional do Surdo (26 de setembro). E o momento foi facilitado com uma grande parceira e muito competente em tudo que faz, que me apoiou e deu suporte técnico para que tudo fosse desenvolvido de maneira sistematizada e humanizada, que foi a professora Elaine do Núcleo de Apoio Escolar Especializado (NAPE).

Também outra parte muito enriquecedora deste trabalho foi que naquele ano eu tinha um aluno chamado Luan, que tem mãe surda e o pai com deficiência auditiva. Naquele momento o aluno se sentiu confortável em assumir a deficiência dos pais, porque até aquele instante ele tinha uma certa timidez com relação às necessidades especiais dos pais e que com todo carinho foi convidado a ensinar os colegas pela professora Elaine, incentivando-o a cada vez mais a aprender a língua de sinais para se comunicar com a mãe, geralmente era o pai que ia às reuniões e que ele, como filho de mãe surda, poderia de repente ir às reuniões também para fazer a tradução para ela. Naquele momento de verdade foi feito um trabalho com as crianças, mas o que foi mais valioso foi a ocasião em que o aluno Luan se sentiu tão acolhido e feliz que pediu para tirar a foto conosco depois. Naquele instante, a professora Elaine disse a ele, com sábias palavras, que “querendo ou não ele saberia duas línguas se praticasse”.

Os estudantes envolvidos tinham a idade de 9 a 11 anos e estavam cursando o 4º ano na escola municipal Coronel José Benedito Marcondes de Matos, em 2024, em um total de 27 alunos. O objetivo foi promover uma maior socialização do grupo, além de promover estratégias para o ensino interdisciplinar de ética com a língua portuguesa utilizando o estudo dos adjetivos na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), permitindo a integração das aulas de ética ao ensino que estávamos desenvolvendo na época sobre adjetivos nas aulas de língua portuguesa e tornou-se muito relevante pois os alunos necessitavam de um momento de interação

e autoconhecimento e socialização em grupo, além de promover uma ampliação de vocabulário tanto da língua materna quanto da Língua Brasileira de Sinais.

Materiais e métodos utilizados:

As estratégias foram em forma de dinâmicas de grupo com a utilização do amigo secreto. A proposta é muito relevante, pois integra a questão da alteridade em um método sócio-interacionista, que naquele grupo escolar trouxe uma maior harmonia e interação entre eles, além de divulgar uma nova forma de linguagem, com que muitos dos alunos tinham pouco contato, também acolher a vivência do aluno Luan.

Dentro deste contexto, foram necessários a organização de alguns materiais para o desenvolvimento do projeto, que foram vídeos do youtube; TV; material impresso sobre a língua de sinais; um pote de sorvete para armazenamento dos nomes dos alunos para o amigo secreto; celular para registro; quadro branco para registro; caneta de quadro branco e editor de vídeo inshot para organização de apresentação digital dos registros nos grupos de mídia escolares.

Portanto, uma sequência de atividades e ações foram desenvolvidas para a realização daquele projeto, que serão melhor apresentadas ao longo deste relato de experiência.

Atividades realizadas:

O desenvolvimento e organização do momento da atividade durou aproximadamente três semanas. O desenvolvimento do estudo dos adjetivos em língua portuguesa, foi realizado em 7 aulas semanais de língua portuguesa e 1 aula semanal de ética, organizado em 14 momentos, que serão descritos na seguinte ordem:

1º momento: Conversa com a professora Elaine especialista do NAPE para desenvolver em parceria comigo alguma proposta referente à conscientização do setembro azul.

2º momento: Escolha de um conteúdo relacionado as aulas de Língua Portuguesa que pudessem ser trabalhados também na aula de ética que fossem abordados no currículo.

3º momento: Pesquisa de vídeos do youtube que trouxessem o ensino de libras dos adjetivos para o estudo feito pela professora de sala regular em parceria com a professora especialista.

4º momento: Seleção de adjetivos que pudessem ser abordados na aula, expostos pela professora especialista.

5º momento: Conversa com os alunos sobre o que iriamos desenvolver referente à data do setembro azul, importância e relevância do tema.

6º momento: Exibição do vídeo com os adjetivos do youtube para que os alunos tivessem um maior contato com a língua brasileira de sinais (libras) em um primeiro momento. https://youtu.be/XwIF7Gld5aE?si=rhLTgSjhkgZJwGRq

7º momento: Organização de um amigo secreto para integração do grupo, no qual cada um diria em libras um adjetivo para o colega cujo nome que foi retirado no momento do amigo secreto.

8º momento: Escrita do adjetivo na lousa escolhido pelo aluno após a apresentação da professora e início do amigo secreto.

9º momento: Aula prática com a professora especialista sobre os adjetivos mais usados em libras.

10º momento – Vivência prática da execução dos adjetivos escolhidos por eles para o elogio a um colega, tirado no amigo secreto.

11º momento: Conversa com a professora especialista com perguntas e respostas dos alunos em forma de bate-papo sobre a língua de sinais. E apresentação do material impresso confeccionado pela professora Elaine com distribuição feita para os alunos do 4º ano.

12º momento: Registro com a turma por meio de fotos no lado externo da sala.

13° momento: Finalização com um trabalhinho em sala para a tradução da mensagem em libras do folder entregue para os alunos. Com a seguinte mensagem “TIRE UM TEMPO PARA SORRIR”.

14° momento: Divulgação do vídeo com a atividade desenvolvida para pais e professores nos grupos de whatsapp da escola.

Impactos do projeto na escola e/ou na comunidade:

O projeto alcançou todos os objetivos propostos de uma maneira prazerosa, acolhedora e enriquecedora, tanto para os professores quanto alunos envolvidos. Sendo que os impactos positivos foram a maior

conscientização sobre essa realidade e dificuldade enfrentada por pessoas surdas, sensibilização dos alunos referente ao respeito e a valorização do outro, além da ampliação de vocabulário tanto no estudo da Língua Portuguesa quanto na Língua Brasileira de Sinais.

Espero que a divulgação desse projeto possa contribuir de alguma forma à comunidade acadêmica e demais professores que tiverem contato diretamente ou indiretamente com este trabalho, desenvolvido em 2024, que tem como bases uma das fundamentações teóricas apoiadas em Freire (1987) em que diz que a educação verdadeira só existe pela comunicação que dá sentido à vida. “Que o pensar do educador somente ganha autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade, portanto, na intercomunicação” (1987, p. 37), sempre em razão da busca por uma educação problematizadora.

Também fundamentamos esse relato de experiência em Oliveira (1997), que relatou em sua obra que o papel da intervenção pedagógica do professor tem fundamental papel na interferência dessa zona de desenvolvimento proximal dos alunos, na promoção de avanços que não aconteceriam de maneira espontânea, pois Vygotsky afirma em suas obras que “o bom ensino é aquele em que se adianta ao desenvolvimento” (Oliveira, 1997, p. 62). Assim, ela reforça sobre a importância da intervenção do professor e das próprias crianças no desenvolvimento de cada indivíduo no processo de ensino aprendizagem e essa questão também tendo como apoio as palavras de Freire (1987) que em sua obra “Pedagogia do oprimido” afirma que “[...] o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa” (1987, p. 39).

Reforçando a questão de que “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo.” (1987, p. 39). Para Freire (1987, p.40) “o educador problematizador refaz, constantemente”, o ato de conhecer, de aquirir conhecimento, “na cognoscibilidade dos educandos”. (1987, p.40). Assim posso afirmar que as leituras dessas obras e a discussão sobre esses temas nos levaram a uma maior consciência sobre o poder da linguagem e suas implicações nas relações humanas durante o percurso na pós-graduação em linguística aplicada e que me levaram a uma maior reflexão sobre minhas práticas, em especial dessa que vivi em 2024, a qual divulgo neste relato de experiência.

Portanto concluímos, durante a realização desse projeto, que o ensino pode ser dinâmico, prazeroso e emocionante tanto para quem aprende quanto para quem ensina. E que rever a dinâmica da sala de aula é essencial frente aos desafios impostos na atualidade e que sempre é possível pensar em novas possibilidades de ensino em que o aluno se torne um protagonista de novas aprendizagens em situações de alteridade.

Fotos e anexos:

Figura 45 – Imagens da atividade com os alunos



Fonte: as autoras, 2026.

Figura 46 – Imagens dos alunos participando da atividade



Fonte: as autoras, 2026.

REFERÊNCIAS:

BRASIL, Secretaria de Educação. **Especial Língua Brasileira de Sinais**, organizado por Lucinda F. Brito et. al., Brasília: SEESP, v. 3. série Atualidades Pedagógicas, n. 4, v 3. 1997. Disponível em: https://www.unijales.edu.br/library/downebook/id:276. Acesso em 30 maio 2025.

Curso de LIBRAS para Ouvintes – Elogios & Qualidades – aula 20, 2000.vídeo (14min 14 seg.). Publicado pelo canal Ilana Costa. Disponível em: https://youtu.be/XwIF7Gld5aE?si=rhLTgSjhkgZJwGRq. Acesso em 22 maio 2025.

FERRAREZI Jr, Celso. **Pedagogia do silenciamento a escola brasileira e o ensino de língua materna**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, ed. 17, Rio de Janeiro, Paz e Terra, O mundo hoje, ed. 17, v.21, 1987.

GODOI, Eliamar; LIMA, Marisa D.; ANDRADE, Valdete A. B. **Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS:** a formação de professores, Uberlândia: EDUFU, Coleção educação especial e inclusão escolar: políticas, saberes e práticas. Série material didático, v. 3, 2016.

INE EAD – instituto nacional de ensino. Introdução à gramática de libras, pós-graduação lato sensu. Disponível em: https://www.institutoine.com.br/arquivos/_5ed9316f58489.pdf. Acesso em 30 maio 2025.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky:** aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

REZENDE, Tânia R.; SILVESTRE, Viviane P. V; PESSOA, Rosane R.; SABOTA, Babara; SILVA, Valério R. da; SOUSA, Laryssa P. de Q. Por uma postura decolonial na formação docente e na educação linguística: conversa com Tânia Rezende. **Revista Glauks,** Viçosa, v. 20, nº 1, jan/jun. 2020. Disponível em: https://www.revistaglauks.ufv.br/Glauks/search/index?query=Por+uma+postura+decolonial+na+forma%C3%A7%C3%A3o+docente+e+na+educa%C3%A7%C3%A3o+lingu%C3%ADstica%3A+conversa+com+T%C3%A2nia+Rezende.+&dateFromYear=&dateFromMonth=&dateFromDay=&dateToYear=&dateToMonth=&dateToDay=&authors=. Acesso em 30 maio 2025.

SOBRAL, Adail. **Do dialogismo ao gênero:** as bases do pensamento do círculo de Bakhtin, Campinas, SP. Mercado de Letras, Série ideias sobre linguagem, 2009.

VYGOTSKY, Lev Semenovich, **A construção do pensamento e da linguagem**, tradução Paulo Bezerra, São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, ed. 2, 2009.

ZANELLA, Andréa Vieira. Sujeito e alteridade: reflexões a partir da psicologia histórico-cultural. **Psicologia & sociedade**, Rio Grande do Sul. n.17, ed.2, p. 99-104; maio/ago., 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/j/psoc/a/RYcScYgsPrJgpLtK9C7BhcP/?format=pdf&lang=pt. Acesso em 30 maio 2025.

Sobre os organizadores



Adriana Cintra de Carvalho Pinto

Universidade de Taubaté (UNITAU)

Possui doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e mestrado em Linguística Aplicada pela Universidade de Taubaté (UNITAU). É graduada em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa e Língua Inglesa, pela UNITAU e possui formação em Magistério (nível médio). Iniciou sua trajetória docente na Rede Municipal de Ensino de Tremembé (SP), onde atuou de 1994 a 2007 na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Desde 1998, exerce atividade docente no Ensino Superior. Atualmente, é professora de Língua Portuguesa e Linguística no Departamento de Ciências Sociais e Letras da UNITAU e docente da Faculdade Dehoniana, onde também leciona Metodologia da Pesquisa Científica em cursos de pós-graduação. É professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UNITAU, onde, desde 2025, exerce a função de coordenadora. Coordena o projeto de pesquisa Linguagem, instrumentos e trabalho, vinculado à linha de pesquisa Formação de Professores de Línguas. Também coordenou, entre 2017 e 2022, projetos de pesquisa voltados ao ensino de línguas e à formação docente. Atua em diferentes frentes acadêmicas e institucionais, sendo membro do corpo editorial da revista Caminhos em Linguística Aplicada desde 2010. Integra núcleos docentes estruturantes (NDE) e lidera o Grupo de Pesquisa CNPq Subjetividades e identificações: efeitos de (d)enunciação. Também participa do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/UNITAU) como coordenadora de área e atua no ensino a distância da instituição.



Eliana Vianna Brito Kozma

Universidade de Taubaté (UNITAU)

Possui graduação em Letras pela Universidade Braz Cubas, graduação em Pedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul, mestrado em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atualmente é professor assistente doutor da Universidade de Taubaté e editora da revista online Caminhos em Linguística Aplicada. Faz parte do Conselho Editorial da Revista de Extensão da UNITAU e é parecerista Ad hoc da revista Bakhtiniana. Tem experiência na área de Linguística Aplicada, com ênfase em Ensino de Língua Materna, e suas publicações versam sobre os seguintes temas: estratégias de leitura, discurso jornalístico, discurso publicitário, gêneros discursivos, linguagem midiática, entre outros.Orcid: https://orcid.org/0000-0003-1356-4756E-mail: eliana.brito@unitau.br



Gisele Maria Souza Barachati

Universidade de Taubaté (UNITAU)

Graduada em Letras pela Universidade do Vale do Paraíba (1998) e em Pedagogia pelo Centro Universitário Claretiano (2007); Especialista em Ensino de Língua Inglesa e Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade de Taubaté (Unitau); Doutora em Letras pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Presbiteriana Mackenzie. É professora efetiva na Rede Pública Municipal de Ensino de São José dos Campos desde 2001, tendo atuado como professora de Língua Inglesa (cargo atual), Língua Portuguesa e Sala de Leitura, nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Nesta mesma Rede Pública, atuou em Equipes Gestoras de Unidades Escolares como Orientadora Pedagógica (Anos Iniciais e Finais) e Assistente de Direção. Por onze anos esteve à frente da formação de professores de Anos Iniciais e, mais tarde, de Anos Finais (Língua Portuguesa), na função de Orientadora de Ensino da Secretaria de Educação e Cidadania do município, atuando também na elaboração de materiais pedagógicos e avaliações em Rede. Em 2023, passa a compor o quadro de professores efetivos da Universidade de Taubaté (UNITAU), como Professora Auxiliar I do Instituto Básico de Humanidades (IBH), lecionando Língua Portuguesa: leitura e produção de textos; passa a compor também o quadro de professores do Mestrado em Linguística Aplicada. Em 2024, é nomeada Coordenadora Adjunta do Mestrado Acadêmico.



Francisco Estefogo

Universidade de Taubaté (UNITAU)

Membro titular da Academia Taubateana de Letras (ATL), Francisco Estefogo é pós-doutor em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2017), pós-doutor em Filosofia da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2024) e pela Universidade Federal de São Paulo (2024). Possui doutorado (2005) e mestrado (2001) em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. No momento, é pós-doutorando em Educação na Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). Foi professor da graduação do Centro Universitário Capital por 14 anos e da Cultura Inglesa São Paulo, por 12 anos, bem como coordenador da Faculdade Cultura Inglesa e professor convidado da Coordenadoria Geral de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão - PUC/SP (COGEAE). Também foi diretor acadêmico da Cultura Inglesa Taubaté por 17 anos. No momento, é professor do Programa de Linguística Aplicada e Educação, além da graduação da Universidade de Taubaté (UNITAU), professor da FATEC Taubaté e colunista do jornal Hoje+, de Araçatuba e do O Vale, do Vale do Paraíba, SP. No mais, é membro do Grupo de Pesquisa Linguagem em Atividade no Contexto Escolar (GP LACE/PUCSP/CNPq) que tem parcerias internacionais com a Global Play Brigade, Universidade de Rutgers (New Jersey - EUA), Universidade da Cidade de Nova Iorque (CUNY Graduate Center) por meio de projetos de pesquisa e de extensão focadas, sobretudo, na formação de formadores. E-mail: estefogo@gmail.com



Juliana Marcondes Bussolotti

Universidade de Taubaté (UNITAU)

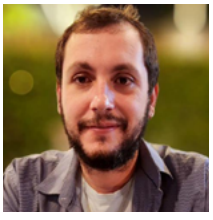
Graduação em Escola de Comunicação e Artes pela Universidade de São Paulo; Pós-graduação lato sensu em Designer Instrucional pela Universidade Federal de Itajubá; Mestrado em Ciências Ambientais pela Universidade de Taubaté e Doutorado em Geografia pela Universidade Estadual Paulista. Coordenadora do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté (MPE). Professora colaboradora do Mestrado em Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté (MDH). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade (PPGEduCS) da Universidade do Vale do Sapucaí (Univás). Professora assistente III da Universidade de Taubaté, locada no Departamento de Gestão e Negócios - GEN, integrante da Comissão Própria de Avaliação - CPA - UNITAU, conselheira do Comitê de Ética em Pesquisa - CEP - UNITAU e presidente do CICTED.



Luiz Guilherme de Brito Arduino

Universidade de Taubaté (UNITAU)

Doutor em Design pela Universidade Anhembi Morumbi, mestre em Linguística Aplicada pela Universidade de Taubaté, especialista em Comunicação, Semiótica e Linguagens Visuais pelo Centro Universitário Braz Cubas e graduado em Publicidade e Propaganda pela Universidade de Taubaté. Professor concursado na Universidade de Taubaté, onde atua no Departamento de Comunicação e Negócios. Professor e pesquisador no Mestrado Acadêmico de Linguística Aplicada (stricto sensu). Atualmente, atua também como Presidente da Comissão Especial de Marketing da Universidade de Taubaté. Tem passagem por agências de comunicação e instituições de ensino, atuando na área de design e gestão de projetos de comunicação e marketing. Criador do portal de divulgação científica Design (cons)ciência, atua como divulgador científico na área do Design. É editor da revista online Caminhos em Linguística Aplicada. Contato: lguilherme.br.designer@gmail.com / Instagram:_prof.luizguilhermebrito



Rodolfo Meissner Rolando

Universidade de Taubaté (UNITAU)

Possui mestrado em Linguística Aplicada (2015) pela Universidade de Taubaté e doutorado (2018) em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Além disso, concluiu, em 2021, pós-doutorado em Educação Científica pela Faculdade de Engenharia e Ciências de Guaratinguetá UNESP. É licenciado em Letras, Pedagogia e Filosofia. No momento, é professor do programa de Mestrado em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté (UNITAU) e também atua como professor, coordenador pedagógico e supervisor na educação básica. As suas pesquisas envolvem, principalmente, os seguintes temas: ensino-aprendizagem de línguas e de literatura, contracolonialidade, relações entre linguagem, educação e transformação social.



edUNITAU
EDITORA DA UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

UNITAU
Universidade de Taubaté

ISBN: 978-85-9561-233-4

CBL

9 788595 612334