

# sobre tudo

Vol. 16 / Número 2  
EDIÇÃO 2025



[tinyurl.com/  
revistasobretudo](https://tinyurl.com/revistasobretudo)

## BRINCADEIRA, TECNOLOGIA E ENSINO

INTERSECCÕES NA PRODUÇÃO DO  
CONHECIMENTO ESCOLAR



CAp  
UFSC

REITOR

Irineu Manoel de Souza

VICE-REITORA

Joana Célia dos Passos

PRÓ-REITORA DE GRADUAÇÃO E DE EDUCAÇÃO BÁSICA

Dilceane Carraro

COORDENADOR DE EDUCAÇÃO BÁSICA

George França

DIRETOR DO CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Hamilton de Godoy Wielewicki

VICE-DIRETORA DO CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Alexandre Toaldo Bello

DIRETORA DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO

Adriana da Costa

VICE-DIRETOR DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO

Everton Rogério da Silva Correa

EDITORA-CHEFE

Gláucia Dias da Costa, CA UFSC

CONSELHO EDITORIAL

Fernanda Müller, CA UFSC

George França, CA UFSC

Lara Duarte Souto-Maior, CA UFSC

Leomar Tiradentes, COLUNI – UFV

LAYOUT

Fernanda Müller, CA UFSC

CAPA  
Ramónn Wilhelm

**CONSELHO CONSULTIVO  
AVALIADORES DE INSTITUIÇÕES NO BRASIL**

Adriana da Costa, UFSC  
Alba Regina Battisti de Souza, UDESC  
Alberto Vinicius Casimiro Onofre, UFSC  
Alexandre Sardá Vieira, IFSC  
Ana Carina Baron Engerroff, UFSC (*ad hoc*)  
Ana Paola Sganderla, UEPG e UNICENTRO  
Ana Paula da Silva, IFSC  
Ana Paula Pruner de Siqueira, IFSC  
Anderson Luís Nunes da Mata, UNB  
Andressa Brandt, IFC  
Ângela Maria Scalabrin Coutinho, UFPR  
Angélica Caetano da Silva, Colégio Pedro II, RJ  
Bruno Muniz Figueiredo Costa, Colégio de Aplicação João XXIII, UFJF  
Carla Carvalho, FURB  
Carla Cristiane Loureiro, UFSC  
Caroline Jaques Cubas, UDESC  
Celso João Carminati, UDESC  
Cristiane Seimetz Rodrigues, UFSC  
Cristiano Mezzaroba, UFS  
Daniel Godinho Berger, SME/PMF/Florianópolis  
Daniel Reschke Pires, UFSC (*ad hoc*)  
Daiane de Melo Gava, UNIVILLE (*ad hoc*)  
David Antônio Costa, UFSC  
Edson Antoni, UFRGS  
Eliete do Carmo Garcia Verbena e Faria, UFJF  
Fabiano Batista Rodrigues, SME/PMB/Biguaçu  
Fernando Gonçalves Bitencourt, IFSC  
Fernando Rodrigues de Oliveira, UNIFESP  
Flavia Maia Moreira, IFSC  
Francisco Emílio de Medeiros, UFSC  
Gabriel Arcanjo Santos de Albuquerque, UFAM  
Gabriel Bertozzi de Oliveira e Sousa Leão, IFSC  
Geovana Mendonça Lunardi Mendes, UDESC

Gioconda Ghiggi, IFPR  
Gyane Karol Santana Leal, UEA  
Iara Zimmer, UFSC  
Igor Lemos Moreira, UDESC  
Ivani Cristina Voos, IFSC  
Janaina Amorim da Silva, SME/ São José  
Janaina Garcia Sanches, Colégio de Aplicação João XXIII  
João Nilson Pereira de Alencar, UFSC  
Joelma Gomes de Oliveira Bispo, UNEB (*ad hoc*)  
José Douglas Alves dos Santos, UFSC (*ad hoc*)  
Juarez José Tuchinski dos Anjos, UNB  
Julice Dias, UDESC  
Juliete Schneider, UFSC  
Karen Christine Rechia, UFSC  
Karina de Araújo Dias, UFAM  
Karina Zendron da Cunha, UFSC (*ad hoc*)  
Lavinia Teixeira, UFPB  
Leila Lira Peters, UFSC (*ad hoc*)  
Lisani Geni Wachholz Coan, IFSC  
Lisley Canola Treis Teixeira, UFSC  
Lourival José Martins, UDESC  
Lucielle Merlym Bertolli, UFSC (*ad hoc*)  
Lúcio Ely Ribeiro Silvério, UFSC  
Marcelo Barreto Cavalcanti, UFPE  
Marcelo Pinheiro Cigales, UNB  
Marcio Markendorf, UFSC  
Marcos Francisco da Silva, SME/PMF/Florianópolis  
Maria Aparecida Han, SME/PMF/Florianópolis  
Maria Eliza Chierighini Pimentel, UFSC (*ad hoc*)  
Maurício José Siewerdt, UFFS  
Maurílio da Silva Morrone, UFSC (*ad hoc*)  
Micheli Cristina Starosky Roloff, IFC/Rio do Sul  
Mirtes Antunes Locatelli Strapazzon, UNIVILLE  
Mônica Fantin, UFSC  
Nara Caetano Rodrigues, UFSC  
Nádia Karina Ruhmke Ramos, UFSC  
Núcia Alexandra Silva de Oliveira, UDESC  
Priscila Finger do Prado, UFSC (*ad hoc*)

Raphaella de Toledo Desiderio, UNIFESSPA  
Renata Gomes Camargo, UFSC  
Roberto Alfredo Nascimento, UFSC (*ad hoc*)  
Romeu Augusto de Albuquerque Bezerra, UFSC  
Rosangela Francischini, UFRN  
Sandra Madalena Pereira Franke, UFSC  
Sara Duarte Souto-Maior, UDESC e SME/PMF/Florianópolis (*ad hoc*)  
Samuel Gomes de Oliveira, UFSC (*ad hoc*)  
Silvia Sell Duarte Pillotto, Univille  
Talles Viana Demos, IFSC  
Thereza Cristina Bertazzo Silveira Viana, UFSC  
Tomás Figueiredo Fontan, UFSC (*ad hoc*)  
Valeria Milena Rohrich Ferreira, UFPR  
Victor Julierme Santos da Conceição, UFSC (*ad hoc*)  
Volmir Von Dentz, IFSC

#### **AVALIADORES DE INSTITUIÇÕES NO EXTERIOR**

Antonio Camilo Teles Nascimento Cunha, Universidade do Minho  
Débora da Rocha Gaspar, Universitat de Girona  
Jorge Larrosa, Universidade de Barcelona  
José Augusto Brito Pacheco, Universidade do Minho  
Maria Beatriz F. L. de Oliveira Pereira, Universidade do Minho  
Pier Cesare Rivoltella, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano  
Raquel Carranza, Universidad Nacional de Córdoba  
Susana Ferreyra, Universidad Nacional de Córdoba

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
COLÉGIO DE APLICAÇÃO

sobre  
tudo

[tinyurl.com/  
revistasobretudo](https://tinyurl.com/revistasobretudo)

V. 16, N. 2, ANO 2025  
ISSN: 1519-7883  
Florianópolis-SC



COLÉGIO DE APLICAÇÃO  
**desengavetando**ideias

Capa de Ramónn Wilhelm, com fotografia de Leila Peters.

Editores: Gláucia Dias da Costa (Editora-chefe), Fernanda Müller, George França, Lara Duarte Souto-Maior e Leomar Tiradentes.

*Os conteúdos publicados são de inteira responsabilidade  
de seus respectivos autores.*

Catálogo na fonte pela Biblioteca Universitária da  
Universidade Federal de Santa Catarina

Revista Sobre Tudo [recurso eletrônico] / Universidade  
Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação,  
Colégio de Aplicação. – Dados eletrônicos. – Vol. 1, n. 1  
(nov. 2000) - .- Florianópolis : CED/UFSC, 2000-

Semestral

Resumos em português, inglês e espanhol

Modo de acesso:

<http://ojs.sites.ufsc.br/index.php/sobretudo>

ISSN: 1519-7883

1. Educação. 2. Educação básica. 3. Abordagem  
interdisciplinar do conhecimento na educação. I. Universidade Federal de Santa  
Catarina. Centro de Ciências da Educação. Colégio de Aplicação.

CDU: 37

Elaborada por Dênira Remedi – CRB 14/1396

Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina

Sala da Revista Sobre Tudo, Bloco C, térreo

Campus Trindade, Florianópolis – SC, CEP 88040-900

Fone: (48) 3721-9561

<http://ojs.sites.ufsc.br/index.php/sobretudo/index>

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



## O BRINCAR, A TECNOLOGIA E O ENSINO

**ID Gláucia Dias da Costa [Editora-chefe]**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5920-5970>

Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil.

Contato: [glaucia.costa@gmail.com](mailto:glaucia.costa@gmail.com)

**ID Fernanda Müller**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8349-6915>

Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil.

Contato: [f.muller@ufsc.br](mailto:f.muller@ufsc.br)

**ID George Luiz França**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2974-7215>

Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil.

Contato: [francalgeorge@gmail.com](mailto:francalgeorge@gmail.com)

**ID Lara Duarte Souto-Maior**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8950-734X>

Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil.

Contato: [lara.duarte@ufsc.br](mailto:lara.duarte@ufsc.br)

**ID Leomar Tiradentes**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7258-7926>

Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, Brasil.

Contato: [leotiradentes@yahoo.com.br](mailto:leotiradentes@yahoo.com.br)

**ID Lisley Canola Treis Teixeira**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2904-423X>

Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil.

Contato: [canolatt@gmail.com](mailto:canolatt@gmail.com)

O papel da brincadeira na Educação Infantil é bastante referendado entre pesquisadores consagrados como Jerome Bruner, Jean Piaget, Lev Vigotski e Henri Wallon. Foi em um diálogo profundo com esses autores que Adriana Friedmann



(2004) escreveu “Brincar, crescer e aprender: o resgate do jogo infantil”, uma das principais referências de estudo para aqueles que se interessam e pesquisam sobre o tema. Nessa obra, Friedmann defende que a brincadeira tem uma função estruturante no desenvolvimento infantil e, por extensão, ela é crucial para o processo educativo. Brincar contribui para a ampliação do repertório cognitivo, na medida em que estimula a curiosidade e o pensamento simbólico - funções fundamentais para o ensino. As brincadeiras também exigem negociações e trocas por parte dos brincantes, favorecendo o desenvolvimento de habilidades socioculturais. São, ainda, um espaço para aprendizagens afetivas, pois juntamente com os jogos, são meios para lidar com as emoções. Por fim, o brincar também contribui para o desenvolvimento motor das crianças, sobretudo porque grande parte das brincadeiras que ocorrem no espaço escolar envolvem o corpo, exigindo dos brincantes consciência corporal e controle dos movimentos.

Apesar de a brincadeira ser alvo de inúmeras pesquisas no campo da Educação Infantil, quando pensamos no Ensino Fundamental, a compreensão do papel estruturante do brincar na formação escolar diminui consideravelmente. De certo modo, a escola é refratária a essas práticas, que acabam tendo pouco espaço no currículo e na dinâmica de ensino aprendizagem, ficando muitas vezes limitadas ao momento do recreio ou às aulas de Educação Física e Educação Artística. No entanto, para este número da **Sobre Tudo** recebemos textos que propõem reflexões sobre a importância das diferentes dimensões do brincar no Ensino Fundamental. Nossa fotografia da capa registra justamente um momento em que a brincadeira aparece integrada ao ensino da relação entre espaço físico e espaço social (Bourdieu, 1997) e sua apropriação pela criança. Nessa proposta pedagógica, desenvolvida na articulação curricular entre as professoras das áreas de Ciências Humanas e Educação Física, as crianças do segundo ano dos Anos Iniciais experimentam o pensamento espacial e o raciocínio geográfico. Por meio da brincadeira a criança recria, reinventa e reorganiza lugares, naquilo que Certeau (2009) chamou de “práticas de espaço”. Assim, ao criar e reproduzir os lugares estruturados e institucionais da gramática espacial, a criança aprende sobre o lugar em que vive.

Na mesma direção, alguns professores de povos indígenas, ao problematizarem o conceito de geografia, elaboram a ideia de “geografia indígena”, estabelecendo uma abordagem sensível para pensar como as relações e os sentidos constroem os lugares. Conforme os versos desses professores: “Geografia é onde o rio está/ Onde o município está/ É para onde vem o Sol/ É para onde vai o Sol/ Este rio para onde vai?/ Geografia é a divisão das águas/ É igarapé, igapó, lago, açude, mar/ É a medição da terra, a demarcação”. (BRASIL, 1998, p. 225). A Geografia Indígena se relaciona com o espaço de um modo particular, pois suas referências e visão de mundo são outras. Crianças também têm um modo particular de se situarem no mundo e a brincadeira é um fio condutor de suas práticas cotidianas. Dessa forma, podemos pensar também em uma “geografia da criança”, que pode ser aprendida também no brincar, pois ao viver os lugares da casa, da rua, da escola, do bairro, da cidade e do mundo, a criança constrói representações, dando sentido às suas experiências.

Na presente edição, dois textos se dedicam à temática “brincadeira e ensino”. Em “Brincades insurgentes e estereótipos de gênero: reflexões de um estágio internacional em arte e educação”, Maria Rejsek Graells e Débora Gaspar descortinam outros

aspectos das brincadeiras na escola. A partir de uma série de intervenções realizadas em uma turma de segundo ano, as autoras problematizam como as brincadeiras que ocorrem na escola podem reproduzir ou questionar papéis de gêneros consolidados na sociedade. Já em “Brincadeiras tradicionais orais na Educação Infantil”, Juliana de Melo Lima e Karydja Mafra de Oliveira demonstram como as brincadeiras com palavras, como parlendas, cantigas de rodas, trava-línguas e outras manifestações da cultura tradicional oral se fazem presentes no cotidiano de um núcleo de Educação Infantil de Natal, RN.

Em ambientes tão normatizados como as escolas de educação básica, os dispositivos tecnológicos por vezes são utilizados como uma estratégia para ensinar a partir da ludicidade. A rigor não são brincadeiras, mas muitas vezes são encarados pelos estudantes como um “jeito divertido de aprender”. Nesta edição, os textos sobre o uso de tecnologias no ensino também se destacam e, de certo modo, dialogam com a temática anterior. É o caso do artigo “Material didático interativo (MDDI) para o ensino de inglês no Ensino Fundamental 1: multiletramentos em foco”, de autoria de Tatiana Canziani, Etienne Mello e Glenda Moser. Nele os autores apresentam os desafios e as vantagens de produzir materiais didáticos para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental – período em que não há obrigatoriedade do ensino do Inglês e, portanto, o acesso aos materiais didáticos para esse segmento é restrito – a partir do uso de dispositivos digitais, como ferramentas de IA, Canva e Book Creators.

O uso de tecnologias digitais da comunicação e informação e suas interfaces com o ensino, esse número apresenta o artigo “Podcast na Educação Básica: potencialidades para o ensino de língua portuguesa”, de Ester Figueiredo Esteves e Carolina Ribeiro Cardoso. A partir de um extenso levantamento bibliográfico, as autoras demonstram como o podcast tem sido apropriado por professoras e professores de Língua Portuguesa no Brasil. As autoras também analisam suas potencialidades para o ensino da disciplina, tais como a promoção do letramento, estímulo à criatividade e à interpretação e ampliação do vocabulário e raciocínio crítico.

“Alfabetização e autoria: experiências com um jornal escolar em ambiente digital”, de Priscilla Gomes Guilles Mattos, relata a construção do jornal digital em turmas do 4º ano de uma escola do município de São Gonçalo/RJ. A autora também analisa o conteúdo dos textos publicados no periódico. Segundo ela, seu uso no ensino contribuiu para letramentos múltiplos, para o estímulo da autoria infantil e para o exercício da cidadania.

As reflexões acerca do estágio curricular obrigatório e relatos de experiência sempre estão presentes nas edições da **Sobre Tudo**. Nessa edição, o artigo “Caminhos do estágio: escuta sensível e práticas interdisciplinares nos Anos Iniciais”, de Aline Carlessi Pacheco, Simone Vieira de Souza e Caroline Guião Neubert, demonstra como estudantes do curso de licenciatura em Pedagogia construíram sua proposta de estágio levando em conta os interesses vocalizados por estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental. O texto “A caixa de segredos”: uma narrativa sobre a história e a cultura africanas no Brasil”, de Lara Duarte Souto-Maior e Nicole Possenti Hahn, articula questões relacionadas ao estágio curricular não-obrigatório e relatos de experiência docente. Nele, as autoras demonstram como a leitura de um livro de literatura juvenil – “A caixa de segredos” – contribuiu para mobilizar conhecimentos curriculares da disciplina de Ciências Humanas e da Natureza, em especial aqueles voltados ao estudo da história e da cultura africanas no Brasil.

Por fim, essa edição da **Sobre Tudo** contou com dois artigos que de formas diferentes discutem os desafios da inclusão escolar. Em “Conhecer para reconhecer-se: mudanças e permanências nos discursos e práticas de crianças de uma escola básica municipal, através de uma educação antirracista”, de Helenor de Sousa Paz, Manuella Sant Ana Juttel de Souza e Juliana Matias Faust, promove uma reflexão sobre o estágio obrigatório ao mesmo tempo que mostra caminhos possíveis para a construção de uma educação antirracista na escola. No caso, as aulas de Matemática desenvolvidas no 4º ano de uma escola municipal de Florianópolis deram origem a um projeto de ensino que visava o combate ao racismo e a valorização da cultura negra presente na comunidade.

Desejamos uma boa leitura a todos e a todas!

Leiam! Compartilhem! Desengavetem suas ideias!

## Referências

BOURDIEU, Pierre et. al. **A miséria do mundo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto/ Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. Trad. Epharaim Ferreira Alvez. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FRIEDMANN, Adriana. **Brincar, crescer e aprender**: o resgate do jogo infantil. São Paulo: Moderna, 2004.

PROFESSORES ÍNDÍGENAS DO PARQUE INDÍGENA DO XINGU (PIX). **Geografia indígena**: Parque Indígena do Xingu. Brasília: ISA/MEC/PNUD, 1996.

## BRINCARES INSURGENTES E ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO: REFLEXÕES DE UM ESTÁGIO INTERNACIONAL EM ARTE E EDUCAÇÃO

INSURGENT PLAY AND GENDER STEREOTYPES: REFLECTIONS FROM AN  
INTERNATIONAL INTERNSHIP IN ART AND EDUCATION



**Débora da Rocha Gaspar**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6147-9241>

Universitat de Girona, Girona, España.

Contato: [debora.gaspar@udg.edu](mailto:debora.gaspar@udg.edu)



**Maria Rejsek Graells**

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-4077-5251>

Universitat de Girona, Girona, España.

Contato: [rejsek.graells@gmail.com](mailto:rejsek.graells@gmail.com)

**Resumo:** Este artigo apresenta a experiência de estágio supervisionado realizada no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), no ano de 2025, desenvolvida por uma estudante do curso de Educação Infantil e Anos Iniciais com habilitação em Artes Visuais da Universidade de Girona (Espanha). A investigação teve como objetivo identificar estereótipos de gênero nas brincadeiras livres da Brinquedoteca Escolar e refletir sobre como práticas artísticas podem problematizá-los. A experiência foi conduzida a partir de uma abordagem a/r/tográfica, articulando os papéis de artista, docente e pesquisadora, além de integrar observação, criação e mediação pedagógica. Como desdobramento, foi elaborada uma instalação artística participativa, concebida como dispositivo estético de mediação e posteriormente apresentada em uma exposição no Espaço Estético do CA-UFSC. Os resultados indicam que a proposta favoreceu a problematização crítica de estereótipos, ampliou as formas de brincar e de se expressar das crianças, e proporcionou à estagiária aprendizagens significativas sobre docência decolonial, sensibilidade cultural e construção de uma identidade docente crítica, criativa e comprometida socialmente.

**Palavras-chave:** Gênero; Infância; Docência Decolonial; A/R/Tografia; Brinquedoteca.

**Abstract:** This article presents the experience of a supervised internship carried out at the Colégio de Aplicação of the Federal University of Santa Catarina (UFSC) in 2025, developed by a student of Early Childhood and Elementary Education with a specialization in Visual Arts from the University of Girona (Spain). The research aimed to identify gender stereotypes in the free play activities of the School Toy Library and to reflect on how artistic practices can problematize them. The experience was conducted through an a/r/tographic approach, intertwining the roles of artist, teacher, and researcher, while integrating observation, creation, and pedagogical mediation. As an outcome, a

participatory art installation was created, conceived as an aesthetic mediation device, and later presented in an exhibition at the CA-UFSC Aesthetic Space. The results indicate that the proposal fostered critical questioning of stereotypes, broadened children's ways of playing and expressing themselves, and provided the intern with meaningful learning about decolonial teaching, cultural sensitivity, and the construction of a critical, creative, and socially committed teaching identity.

**Keywords:** Gender; Childhood; Decolonizing Pedagogy; A/R/Tography; Brinquedoteca.

## Introdução

A arte, no contexto escolar, constitui-se como uma prática formativa e formadora capaz de ampliar modos de ver, sentir e participar no mundo. A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) afirma que o ensino de Arte deve promover experiências estéticas que articulem criação, apreciação e reflexão, garantindo às crianças o direito à expressão e ao diálogo com diferentes culturas. Este artigo nasce de uma experiência pedagógica realizada durante um estágio internacional no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina (CA-UFSC), no Brasil, onde o brincar, entendido como prática cultural e simbólica (Peters, 2009), foi explorado como território de produção e disputa de significados sobre gênero.

A vivência ocorreu em diferentes espaços estéticos da instituição e na brinquedoteca escolar, compreendida, segundo Leila Peters (2009), como um espaço pedagógico que valoriza o brincar livre e criativo, promovendo o desenvolvimento integral e a expressão infantil. Essa experiência permitiu acompanhar como objetos, cores e narrativas são associados ao universo “feminino” ou “masculino”. Ao mesmo tempo, emergiram brincadeiras que subvertiam essas normas, aproximando-se da noção de gênero como performatividade (Butler, 1990), sempre aberta à repetição e à transformação.

A pesquisa insere-se na perspectiva da a/r/tografia (Irwin et al., 2006), que integra os papéis de artista, pesquisadora e docente. Esse enquadramento permitiu compreender os registros fotográficos, a instalação artística e a exposição final não apenas como documentação, mas como processos de produção de conhecimento. A Abordagem Triangular (Barbosa, 2010) sustentou a estrutura pedagógica, articulando apreciação, contextualização e criação.

O estágio envolveu também um deslocamento intercultural importante: uma estudante europeia atuando em uma escola brasileira. Esse encontro mobilizou reflexões decoloniais (Paiva, 2021; Maura, 2019), que defendem práticas educativas sensíveis às diferenças e ao território. Assim, este artigo analisa como práticas artísticas podem problematizar estereótipos de gênero no brincar infantil e refletir sobre seus efeitos nas crianças e na formação docente.

## Fundamentação teórica

### *Arte e educação na BNCC e na Abordagem Triangular*

Respeito ao ensino de Arte, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC),(Brasil, 2018) apresenta um componente específico, denominado “Currículo de Arte”, que busca garantir o acesso dos estudantes às diversas linguagens artísticas como direito formativo, valorizando a sensibilidade, a criatividade e a expressão estética (Brasil, 2018, p. 193). Nesse cenário, a Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa (2010) propõe um ensino que articula apreciação, contextualização e criação, permitindo uma leitura crítica das imagens e a produção autoral. No presente estudo, esses eixos fundamentaram as práticas pedagógicas e ajudaram a organizar as sessões em torno de observação, diálogo e ação estética.

### *A/r/tografia*

A a/r/tografia (Irwin et al., 2006) compreende a docência como uma prática que articula, de forma simultânea, os papéis de artista, pesquisador e professor. Essa abordagem valoriza os processos e as relações cotidianas como modos de produzir conhecimentos. No contexto do estágio, a fotografia, bem como a criação de uma instalação artística e pedagógica e a organização de uma exposição atuaram como dispositivos pedagógicos e instrumentos de pesquisa que tornaram visíveis tensões e possibilidades presentes nas brincadeiras.

### *Gênero, infância e brincar*

O brincar configura-se como um espaço social no qual significados culturais são simultaneamente reiterados e reinventados (Brougère, 2010). Objetos, cores e gestos associados ao feminino e ao masculino refletem expectativas sociais que atravessam as interações infantis. Pesquisas apontam que os estereótipos de gênero permeiam tanto os pátios escolares (Saldaña, 2018) quanto as brinquedotecas (Peters, 2009). No entanto, alinhados à concepção de gênero como performatividade proposta por Judith Butler (1990), compreendemos que essas normas podem ser deslocadas ao romper, tensionar e desestabilizar expectativas hegemônicas. Dessa forma, o brincar se torna um espaço privilegiado de resistência, criação e invenção.

### *Perspectivas decoloniais na formação docente*

Pensar a formação docente implica reconhecer a persistência da colonialidade nos saberes e práticas educativas (Paiva, 2021). No contexto educativo, Maura (2019) defende epistemologias situadas e plurais, que valorizem experiências de práticas locais. O estágio internacional evidenciou o encontro entre diferentes realidades culturais e exigiu da estagiária uma postura crítica diante de expectativas eurocêntricas, ampliando o olhar sobre infâncias e práticas pedagógicas brasileiras.



## Metodologia

### *Abordagem da pesquisa*

Esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa, interpretativa e de inspiração a/r/tográfica, entendendo que, conforme Irwin et al. (2006), investigar por meio da a/r/tografia implica articular criação, docência e reflexão, produzindo conhecimento a partir da experiência situada. Esse enquadramento metodológico mostrou-se adequado para o tratamento do objeto de estudo — as performatividades de gênero que emergem no brincar —, pois exige atenção às dimensões corporais, relacionais, estéticas e sensíveis, as quais não podem ser plenamente captadas por métodos exclusivamente estruturados.

### *Contexto e participantes*

A investigação foi realizada ao longo de quatro meses no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina (CA-UFSC), em Florianópolis. A proposta pedagógica foi desenvolvida com estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental. Participaram cerca de 60 crianças, distribuídas em três turmas de aproximadamente 20 estudantes cada, com ampla diversidade socioeconômica, cultural e de gênero, incluindo alunos com necessidades educacionais especiais.

O Colégio de Aplicação, vinculado à UFSC, atua como campo de estágio para cursos de licenciatura e desenvolve projetos de pesquisa e extensão universitária. Entre eles, destaca-se o Laboratório de Brinquedos (LABRINCA), coordenado pela professora e pesquisadora Leila Lira Peters, cuja missão é promover a cultura do brincar infantil e contribuir para a formação de educadores. A escolha do tema desta proposta está diretamente relacionada a um estudo do LABRINCA sobre estereótipos de gênero no brincar.

Já o Espaço Estético do Colégio de Aplicação, inaugurado em 1998 e idealizado pela professora e pesquisadora Fabíola Cirimbeli Búrigo Costa, constitui um projeto permanente dedicado à alfabetização visual e à educação estética. Esse espaço foi utilizado para a realização da exposição resultante da proposta pedagógica, funcionando como um ambiente especialmente adequado para a apresentação, apreciação e reflexão das produções das crianças.

O estágio foi realizado em sala de aula, na brinquedoteca — que integra o projeto LABRINCA — e no Espaço Estético, possibilitando uma intervenção pedagógica alinhada às pesquisas e discussões sobre práticas lúdicas, questões de gênero e arte.

### *Objetivos*

- Identificar os estereótipos de gênero presentes no brincar infantil.
- Propor práticas artísticas que promovam reflexão crítica e favoreçam a criação de novas narrativas.



- Analisar de que modo os processos estéticos podem contribuir para o deslocamento das normas de gênero.
- Refletir sobre o impacto da experiência na formação docente da estagiária.

### *Procedimentos de coleta de dados*

Para contemplar a natureza multifacetada do brincar, os dados foram coletados por meio de cinco procedimentos complementares.

#### a) Observação participante

A observação participante foi adotada porque a performance de gênero — entendida, na perspectiva de Butler (2003), como repetição normativa e possibilidade de ruptura — manifesta-se de modo privilegiado na ação espontânea. Uma observação exclusivamente estruturada limitaria a compreensão das corporalidades, das disputas e alianças, das trajetórias espaciais e das formas de engajamento e resistência. Na a/r/tografia, como afirmam Springgay et al. (2007), o conhecimento emerge do *estar com*, e não apenas do *observar*. Assim, a presença ativa da pesquisadora permitiu captar nuances que seriam invisíveis em métodos mais distanciados.

#### b) Diário de campo

O diário de campo funcionou como registro sensível e dispositivo reflexivo, alinhado ao que Irwin, (2006) define como escrita de mediação interpretativa e ao princípio a/r/tográfico do “pensar-fazendo”. Ele permitiu documentar elementos não captáveis por imagem, tais como tensões entre normas e desejo, estratégias de resistência simbólica e efeitos do ambiente e da mediação docente. Em um estudo sobre gênero — no qual grande parte das aprendizagens se transmite de forma implícita — tais registros mostraram-se essenciais.

#### c) Registros fotográficos

Os registros fotográficos foram produzidos como parte da prática a/r/tográfica da pesquisadora, atuando simultaneamente como documentação das atividades e propostas realizadas em sala, observação das dinâmicas de jogo na brinquedoteca e material artístico que integrou, junto às produções das crianças, a exposição final. À luz de Irwin, compreende-se a imagem como dado performativo, capaz de produzir sentidos e não apenas ilustrá-los. Assim, as fotografias foram utilizadas para analisar arranjos espaciais, gestos, posturas e reorganizações realizadas pelas crianças, além de comporem o processo criativo da instalação e da mostra. A opção por não registrar rostos fundamenta-se em princípios éticos de proteção de menores e em uma escolha estética e política que desloca a atenção do sujeito individual para as relações, os gestos e a espacialidade.

#### d) Produções visuais das crianças

As produções visuais foram recolhidas por metarializarem formas de imaginar, reinterpretar e subverter normas de gênero. Diferentemente do que ocorre na observação in loco, as imagens produzidas pelas crianças revelaram narrativas internas, deslocamentos simbólicos, representações de si e do outro e modos próprios de reorganizar o mundo.



Com o intuito de apresentar todas as atividades desenvolvidas durante a situação de aprendizagem, a estagiária decidiu elaborar um ensaio fotográfico que serviu como registro e vitrine do trabalho realizado em sala de aula. A mostra também lhe permitiu coletar dados e registrar observações provenientes tanto da brinquedoteca quanto da sala de aula, posteriormente incorporadas ao seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). O ensaio completo está disponível em:

<[https://www.canva.com/design/DAGnO89Mscl/nuPIDq1SZb4XDQZnzDI--Q/edit?utm\\_content=DAGnO89Mscl&utm\\_campaign=designshare&utm\\_medium=link2&utm\\_source=sharebutton](https://www.canva.com/design/DAGnO89Mscl/nuPIDq1SZb4XDQZnzDI--Q/edit?utm_content=DAGnO89Mscl&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton)>. Acesso em: 22 set. 2025

Essa escolha dialoga com a Abordagem Triangular (Barbosa, 2010), que reconhece a produção como forma de pensamento crítico e criação de sentidos.

#### e) Falas espontâneas

As falas infantis emergiram predominantemente durante a ação, e não em entrevistas formais, o que reforça a natureza performativa do brincar. Optou-se por registrá-las no diário de campo, preservando a espontaneidade da infância, o caráter lúdico das interações e uma ética que evita a exposição excessiva das crianças. Além das manifestações ocorridas nas brincadeiras, as sessões em sala de aula incluíram dinâmicas de debate e diálogo coletivo, possibilitando que os estudantes expressassem, desde o primeiro encontro, suas ideias e posicionamentos. Dessa forma, foi possível acompanhar a evolução de seus modos de pensar, bem como as diferentes opiniões que emergiram ao longo das atividades, configurando um conjunto discursivo fundamental para compreender como as próprias crianças negociavam normas e resistências.

### *Procedimentos de análise de dados*

A análise foi orientada por três eixos teórico-metodológicos articulados, definidos de modo a possibilitar uma leitura coerente com a natureza estética, simbólica e performativa dos dados.

O referencial de Butler (2003) sustentou a interpretação das práticas corporais observadas no brincar, permitindo identificar tanto repetições que reforçam normas de gênero quanto rupturas, resistências e deslocamentos que tensionam tais expectativas. Esse aporte teórico contribuiu para compreender hesitações, negociações e modos pelos quais as crianças habitam e simultaneamente desestabilizam categorias normativas. A escolha desse marco justifica-se pelo fato de o brincar constituir um campo privilegiado para observar performatividades emergentes, nas quais gestos, posturas e ações corporais produzem e reconfiguram sentidos de gênero.

A análise dialogou ainda com a Abordagem Triangular proposta por Barbosa (2010), articulando a leitura de imagens — como desenhos, fotografias e colagens — à contextualização dos discursos, estereótipos e referências da cultura visual que atravessam as relações de gênero, bem como à produção artística realizada pelas crianças, especialmente nos exercícios de criação e na instalação expositiva. Esse modelo não foi aplicado de forma linear, mas como lente interpretativa dos processos cognitivos e estéticos



mobilizados pelas crianças ao enfrentar, tensionar e ressignificar questões de gênero.

O aporte a/r/tográfico (Irwin, 2006; Springgay, 2007) permitiu aprofundar a compreensão das relações entre corpo, espaço e materiais, evidenciando o papel da pesquisa-criação no percurso investigativo e a presença da pesquisadora como artista e professora. Essa perspectiva mostrou-se pertinente porque a investigação mobilizou instalações, práticas artísticas participativas e registros fotográficos, produzindo dados que ultrapassam o texto e demandam uma leitura sensível e situada das ações e materialidades presentes no brincar.

A pesquisa seguiu integralmente as normas éticas institucionais e a legislação brasileira, especialmente a Resolução CNS nº 510/2016 para pesquisas em Ciências Humanas, adotando medidas como a não utilização de gravações de vídeo ou áudio, a restrição do registro fotográfico quando pudesse identificar crianças, a anonimização completa das falas, e a obtenção de autorização institucional para o uso de imagens e espaços. A apresentação da pesquisa como atividade pedagógica evitou constrangimentos e assegurou participação voluntária. Para além do cumprimento legal, essas escolhas configuram um posicionamento estético-político voltado à preservação da infância como território de liberdade, evitando a fixação de identidades ou a exposição de vulnerabilidades.

### *Análise dos dados*

A análise seguiu princípios da a/r/tografia, combinando descrição sensível, diálogo com registros fotográficos, escuta das vozes infantis e articulação constante com o referencial teórico. Foram consideradas evidências de reprodução e de ruptura de estereótipos de gênero, assim como os modos pelos quais as crianças ressignificaram elementos da cultura visual e das práticas corporais que emergiram no brincar.

## **Resultados e análise**

### *Sessão 1. Contextualização*

A primeira atividade consistiu na apresentação de imagens de brinquedos dispostas em círculo no chão da sala de aula. Cada criança escolheu uma dessas imagens e a colocou na própria testa, simulando o brinquedo e movimentando-se conforme imaginava seu uso. Em seguida, realizou-se uma classificação coletiva dos brinquedos, considerando critérios como cores, tipo de movimento, função (cuidado ou construção), representação de superpoderes ou sentimentos e público-alvo presumido (meninos, meninas ou todos). A análise dessas imagens evidenciou associações rígidas entre cores, gestos e papéis atribuídos aos brinquedos. As crianças das três turmas categorizaram diversos objetos como “de menina” ou “de menino”, corroborando estudos como os de Brougère (2010). Entretanto, também emergiram deslocamentos: algumas crianças posicionaram-se no centro da sala para enfatizar que “não deveria haver diferenças entre meninos e meninas”.



A leitura do livro *Coisa de Menino* (Ferrari, 2020) ampliou a discussão, provocando reflexões sobre as limitações impostas pelas normas sociais e possibilitando tensionar classificações previamente naturalizadas.

## Sessão 2. Leitura de imagens e colagens críticas

Realizou-se, inicialmente, a observação de imagens da cultura visual e de obras de arte, buscando identificar estereótipos de gênero presentes em vestimentas, gestos e representações sociais. Em duplas, as crianças elaboraram colagens nas quais redesenharam personagens históricos e imaginários, atribuindo-lhes novas roupas, acessórios ou características, com o objetivo de questionar e subverter normas de gênero. A atividade evidenciou, de um lado, a naturalização de gestos, cores e vestimentas de gênero no cotidiano infantil; de outro, permitiu a emergência de deslocamentos simbólicos significativos. Observou-se que o Grupo C apresentou maior autonomia criativa e maior abertura para combinações inesperadas, enquanto os demais grupos mantiveram, ainda que parcialmente, convenções hegemônicas de gênero, em consonância com o que Butler (1999) discute sobre a força reiterativa das normas.

Figura 1 – Criações artísticas dos alunos das Aulas B e C



Fonte: Maria Rejsek (2025).

[Descrição da imagem] Apresentam-se quatro desenhos realizados pelos estudantes das turmas B e C. O primeiro mostra triângulos em tom de amarelo queimado que remetem a montanhas ou pirâmides, com a colagem de uma figura masculina de corpo inteiro e outras cabeças sobrepostas. O segundo apresenta um fundo preenchido por corações contornados em azul-royal e pintados com caneta fluorescente, estrelas azuis, uma pequena figura humana desforme, uma cruz em azul fluorescente e linhas não figurativas. O terceiro combina a cabeça da marquesa de Pompadour — retirada do célebre retrato de François Boucher (1756) — com um corpo formado por recortes de roupas contemporâneas; ao fundo, destacam-se uma superfície roxa,

um retângulo laranja e uma tabela lateral com pontos azuis em colunas alternadas entre cores e branco. [Fim da descrição].

### **Sessão 3. Leitura e tensões familiares**

A leitura de *Aninha e João* (MINERS; YNE, 1999) apresentou uma família cujos papéis de gênero restringiam a rotina das crianças. Após a leitura, realizou-se uma discussão coletiva sobre desigualdades familiares e estereótipos de gênero. As crianças criticaram tanto as atitudes dos pais quanto as dos protagonistas, demonstrando identificação com a narrativa e capacidade de refletir criticamente sobre as normas de gênero ali representadas. Em seguida, foram convidadas a produzir um desenho ou um pequeno texto sobre o aspecto da história que mais lhes chamou a atenção. A maioria optou pela produção visual, representando cenas de ruptura dos papéis tradicionais, como meninas subindo em árvores e meninos desempenhando tarefas domésticas. Essas representações reforçam a apropriação crítica da narrativa e evidenciam a emergência de deslocamentos simbólicos no modo como as crianças pensam e reinventam os papéis de gênero.

Figura 2 – Desenho da Tensão da Aluna X, Grupo C

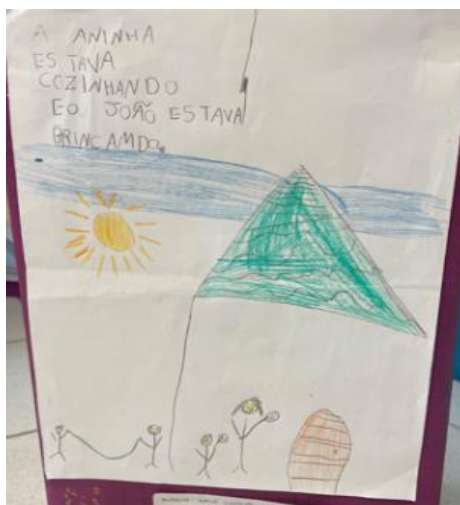


Fonte: Maria Rejsek (2025).

[Descrição da imagem] Apresenta-se um desenho de um aluno da turma C, realizado em uma folha A4 branca, na posição vertical, dividida ao meio por uma linha traçada a lápis. À esquerda, encontra-se a figura feminina, desenhada em amarelo; à direita, a figura masculina, igualmente representada apenas com lápis amarelo. No

centro da composição, um emaranhado de linhas parece difuminar a fronteira que separa as duas figuras.[Fim da descrição].

Figura 3 – Desenho da Representação do Jogo do Aluno X, Grupo A



Fonte: Maria Rejsek (2025).

[Descrição da imagem] Apresenta-se um desenho de um aluno da turma A, no qual, na parte superior esquerda, lê-se a frase: “A Aninha estava cozinhando e o João estava brincando”. Logo abaixo da escrita, observa-se uma faixa horizontal de aproximadamente 3 cm pintada de azul de ponta a ponta, representando o céu. Sobre esse fundo, à esquerda, aparece um sol amarelo, e, à direita, o telhado de uma casa em formato triangular, também pintado de azul e preenchido por uma textura de linhas horizontais retas e onduladas alternadas, simulando telhas. Na parte inferior direita, dois bonecos-palito brincam de pular corda; já em frente à casa, ao lado da porta laranja com textura de linhas horizontais, encontram-se duas figuras de tamanhos diferentes, cada uma com círculos nas mãos que parecem pratos. [Fim da descrição].

Figura 4 – Desenho da personagem Aninha do Aluno X, Grupo B



Fonte: Maria Rejsek (2025).

[Descrição da imagem] Apresenta-se um desenho de um aluno da turma B, realizado em uma folha branca A4. No centro da composição, vê-se o busto de uma figura com cabelo chanel preto e boca entreaberta. À direita da personagem, aparecem três balões de fala com as seguintes frases: “Também quero andar no



escuro como o João”; “Eu também quero subir nas árvores”; e “Eu quero ser navegante de avião”. [Fim da descrição].

#### *Sessão 4. Instalação artística e transformação da brinquedoteca*

Foi criada uma instalação artística na brinquedoteca utilizando caixas para dividir o espaço em “zona rosa” e “zona azul”, representando papéis de gênero tradicionais. As crianças foram convidadas a interagir com o espaço, podendo derrubar ou reorganizar os brinquedos e transformar a divisão conforme suas escolhas. A forma de participação de cada grupo evidenciou diferentes níveis de ruptura em relação às normas de gênero:

- Grupo A: derrubou o muro, porém manteve associações estereotipadas entre brinquedos e gênero.
- Grupo B: reorganizou o espaço de forma mista após mediação docente, revelando abertura gradual para deslocamentos simbólicos.
- Grupo C: criou coletivamente um ambiente lilás, não binário, ressignificando o espaço e questionando a lógica binária inicial.

A instalação demonstrou como o espaço físico pode funcionar como mediador simbólico — introduzindo, reforçando ou desafiando normas sociais — conforme proposto por Malaguzzi (1998). A atividade permitiu observar, de maneira situada e performativa, distintos níveis de ruptura, criatividade e negociação entre os grupos.

#### *Sessão 5. Exposição fotográfica e participação social: Brincar além dos muros*

A exposição apresentou fotografias das atividades, das instalações e das produções das crianças, possibilitando que se reconhecessem a si mesmas e aos colegas nas obras. A abertura contou com a participação ativa dos estudantes, que explicaram o que haviam aprendido ao longo das sessões, promovendo um processo de interiorização do conhecimento e de reflexão sobre suas próprias experiências.

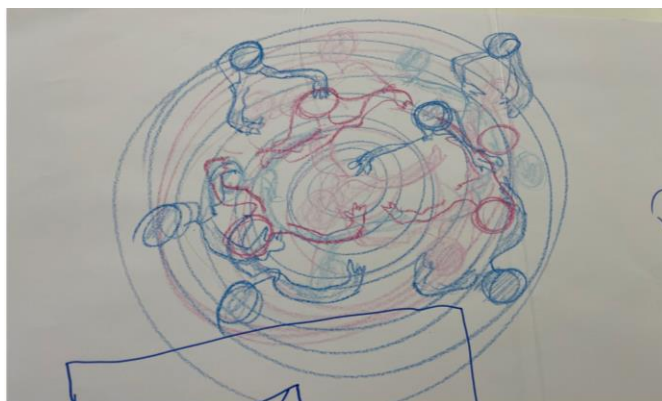
A presença de professoras de Artes, da extinta Rede Arte na Escola do Colégio de Aplicação da UFSC, também enriqueceu o evento, trazendo contribuições relevantes e oferecendo diferentes pontos de vista, o que ampliou o diálogo pedagógico entre crianças, docentes e visitantes.

O mural participativo configurou-se como um espaço de síntese e expansão, no qual crianças, professores e professoras registraram comentários sobre a experiência e os aprendizados observados. Mensagens como “meninos e meninas podem brincar de tudo” evidenciaram o impacto das atividades e permitiram avaliar a percepção tanto dos participantes quanto do público visitante.

A mediação com a comunidade escolar reforçou a dimensão pública da aprendizagem e destacou o potencial político da arte para promover reflexão crítica, equidade de gênero e participação coletiva.



Figura 6 – Desenho de uma professora visitante durante a abertura da exposição.



Fonte: Maria Rejsek, CA-UFSC (2025).

[Descrição da imagem] Desenho realizado em folha branca A3, utilizando lápis de cera nas cores azul e vermelho. A composição apresenta diversas figuras humanas esquematizadas em forma circular, dispostas em movimento ao redor de um centro comum, sugerindo interação e conexão. Linhas concêntricas reforçam a ideia de centralidade e coletividade. [Fim da descrição].

Figura 7 – Colagem de fotografias da abertura da exposição



Fonte: Maria Rejsek, CA-UFSC (2025).

[Descrição da imagem] Apresentam-se 6 fotografias da exposição Brincar Além dos Muros realizada no Espaço Estético do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina. A imagem 9 apresenta três cubos sobrepostos, nas cores rosa e azul, que servem de suporte para os desenhos dos estudantes desenvolvidos na sessão. Na imagem 10 aparece a professora da turma A apontando para um dos desenhos e os estudantes observando a mediação da docente. Já na imagem 11 observa-se na entrada do Espaço Estética um grupo de estudantes do curso de pedagogia com a curadora da exposição fazendo a mediação. Na imagem 12, duas crianças estão observando as fotos da instalação artística desenvolvida na Brinquedoteca. A imagem 13 apresenta em primeiro plano a curadora fazendo a mediação com um grupo de

crianças. E finalmente na imagem 14 observa-se duas crianças interagindo com uma das obras da exposição. [Fim da descrição].

## Discussão e conclusões finais

O percurso desenvolvido evidenciou que práticas artísticas podem tornar visíveis e questionar estereótipos de gênero presentes no brincar infantil. As sessões revelaram tanto movimentos de reprodução quanto gestos de ruptura, mostrando que as crianças são capazes de refletir, criar e transformar significados quando dispõem de oportunidades e de mediação adequada.

A experiência constituiu um desafio intercultural, linguístico e pedagógico, exigindo abertura para aprender com o contexto brasileiro. A instalação, a exposição fotográfica e a mediação com as crianças contribuíram para consolidar a identidade docente da estagiária como a/r/tógrafa, articulando criação, investigação e ensino.

Como limitações, destacam-se o tempo reduzido do estágio e a complexidade de intervir em práticas profundamente enraizadas. Sugere-se que futuras propostas ampliem o diálogo com famílias, outros docentes e a comunidade escolar como um todo.

Conclui-se que o brincar, aliado à arte e a uma pedagogia sensível, constitui ferramenta potente para promover equidade, escuta e liberdade de expressão. As sementes plantadas nas crianças — e na formação da própria professora — permanecem abertas a novos desdobramentos.

Durante o desenvolvimento das sessões, a proposta pedagógica concebida e implementada em Florianópolis representou um desafio significativo, tanto no âmbito profissional quanto pessoal. Posicionar-se como futura professora em um país de língua diferente e trabalhar uma temática sensível, como os estereótipos de gênero, especialmente no atual contexto político brasileiro — marcado por tensões conservadoras, particularmente no estado de Santa Catarina — exigiu uma postura corajosa, reflexiva e adaptável.

Apesar das dificuldades iniciais relacionadas à gestão do grupo e à barreira linguística, considera-se que o impacto das propostas foi significativo. Por meio de dinâmicas artísticas e participativas, rodas de conversa e uso de recursos literários, as crianças começaram a nomear e representar ideias muitas vezes implícitas em seu imaginário, como o que define um brinquedo “de menina” ou “de menino”. Esse processo provocou questionamentos espontâneos e permitiu que algumas crianças se posicionassem criticamente, como no caso de uma aluna que afirmou que o mais importante era “*fazer o que ele gostava*”, e não “*o que as regras mandam*”. Tais reflexões revelam um impacto transformador da proposta, especialmente relevante em uma sociedade onde o debate sobre gênero e identidade ainda encontra resistências.

As respostas das crianças evidenciaram uma diversidade de posicionamentos, demonstrando que a proposta não apenas identificou estereótipos, mas também criou um espaço seguro para refletir sobre eles, expressar-se e escutar o outro. Esse ambiente de diálogo foi essencial para romper silêncios e legitimar experiências muitas vezes

invisibilizadas. Vale destacar que, na primeira sessão, algumas crianças posicionaram-se no centro da dinâmica afirmando o desejo de que “não haja diferenças”, gesto que expressa um posicionamento ético de grande relevância.

Por outro lado, a instalação artística e o jogo colaborativo evidenciaram desafios relacionados à autonomia e à cooperação entre as crianças. Essa constatação levou a estagiária a ressignificar seu olhar sobre o papel docente e sobre o próprio grupo. A partir de expectativas moldadas por sua formação e experiências culturais anteriores, compreendeu a importância de construir a prática a partir do que é significativo para aquele contexto específico. O choque cultural, longe de produzir frustração, converteu-se em impulso para desenvolver estratégias mais sensíveis e adaptativas, tanto no planejamento quanto na prática pedagógica.

Destaca-se, nesse processo, uma aprendizagem associada a uma postura decolonial, na medida em que a bagagem eurocêntrica da estagiária foi confrontada pela realidade brasileira e por seus modos de ser e fazer. Tornou-se essencial compreender não apenas os documentos oficiais do currículo, mas também o percurso histórico e teórico que consolidou o ensino de Arte no Brasil. A proposta pedagógica foi elaborada com base na Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa, priorizando, conforme o grupo, a faixa etária e o tema, os eixos da contextualização e da leitura de imagens.

O contexto brasileiro — no qual o ensino de Arte é componente obrigatório do currículo e ministrado por professores especializados — mostrou-se simultaneamente desafiador e enriquecedor. Essa realidade levou a estagiária a reivindicar uma postura mais artística em sua prática docente, construindo-se ao longo do percurso como *ar/tógrafa*. Iniciou timidamente, com registros fotográficos do processo pedagógico, avançou para a criação de uma instalação artística participativa e culminou com a curadoria de uma exposição que deu visibilidade às formas de ensinar e aprender mediadas pela arte.

Do ponto de vista pessoal, a vivência constituiu um exercício de humildade e coragem. As propostas foram desenvolvidas em uma língua ainda em processo de aprendizagem, com crianças inseridas em uma realidade cultural distinta e abordando temas frequentemente silenciados ou censurados. Ainda assim, houve acolhimento da escola, das crianças e de diversos professores, que demonstraram abertura e compromisso com a promoção de espaços de reflexão sobre gênero e diversidade.

Em síntese, essa experiência contribuiu para consolidar uma identidade docente crítica, criativa e comprometida, consciente de suas limitações, mas também de seu potencial transformador. As aprendizagens emergiram da escuta atenta do contexto, do diálogo com resistências e do exercício de colocar em jogo saberes em construção para elaborar experiências educativas que valorizem emoções, liberdade de expressão e justiça social.

As propostas implementadas, apesar de breves, abriram frestas em uma estrutura escolar que muitas vezes reproduz desigualdades. Acredita-se que semearam questionamentos capazes de florescer em futuras transformações. O desejo que permanece é o de que essa semente continue a crescer, alimentada pelo brincar, pela arte

e pelo pensamento crítico das crianças.

## Referências

ABAD, Vergara. *A arte da performance na educação*. Porto Alegre: Mediação, 2008.

BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte*. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2002.

BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda. *Ensino da arte: entre práticas e teorias*. São Paulo: Cortez, 2010.

BROUGÈRE, Gilles . *Brinquedos e companhia*. São Paulo: Cortez, 2004.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. 16. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

Disponível em: [https://cursosextensao.usp.br/pluginfile.php/869762/mod\\_resource/content/0/Judith%20Butler-Problemas%20de-g%C3%AAnero.Feminismo%20e%20subvers%C3%A3o-da%20identidade-Civiliza%C3%A7%C3%A3o%20Brasileira-%202018.pdf](https://cursosextensao.usp.br/pluginfile.php/869762/mod_resource/content/0/Judith%20Butler-Problemas%20de-g%C3%AAnero.Feminismo%20e%20subvers%C3%A3o-da%20identidade-Civiliza%C3%A7%C3%A3o%20Brasileira-%202018.pdf). Acesso em: 25 mar. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 15 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/arte.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2025.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. *A Escola Nova: uma releitura necessária*. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani (org.). *Pesquisa em educação: concepções e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004. p. 91-112.

CLARK, Lygia. *Lygia Clark: da obra ao acontecimento: nós o corpo no mundo*. Organização de Suely Rolnik. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005.

FERRARI, Pri. *Coisa de menino*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2020.

IRWIN, Rita L. et al. *A/r/tography as living inquiry through art and text. Qualitative Inquiry*, Thousand Oaks, v. 12, n. 6, p. 1103-1116, 2006.

MOURA, Maria Lúcia de Oliveira. *Epistemologias do sul e pensamento decolonial: contribuições para a educação*. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 11, n. esp. 1, p. 53-68, 2016.

OTICICA, Hélio. *Aspiro ao grande labirinto*. Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

PAIVA, Angela. *Descolonizar a educação: epistemologias, práticas e políticas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

PETERS, L. L. *Brincar para quê? Escola é lugar de aprender! estudo de caso de uma brinquedoteca no contexto escolar*. 2009. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/92692>. Acesso em: 28 mar. 2025.

PERALES, Ramón García. *La educación desde la perspectiva de género. Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, n. 27, p. 1-18, 2012.

ROMERO SÁNCHEZ, María del Carmen; VASCONCELLOS, Marta Maria de Araújo. *Infâncias, arte e educação: provocando uma pedagogia da presença*. In: ROMERO SÁNCHEZ, María del Carmen; REZENDE, Fernanda Pereira (org.). *Infâncias, arte e política*. Belo Horizonte: Autêntica, 2021. p. 17-34.

SALDAÑA, Dafne. Reorganizar el patio de la escuela, un proceso colectivo para la transformación social. *Hábitat y Sociedad*, n. 11, p. 185-199, 2018. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6695848>. Acesso em: 28 mar. 2025.

SPRINGGAY, Stephanie; FREEDMAN, Debra (eds.). *Curriculum and the Cultural Body*. New York / Bern / Berlin: Peter Lang, 2007.

VECCHI, Vea. *Arte y creatividad en Reggio Emilia: el papel de los talleres y sus posibilidades en educación infantil*. Madrid: Ediciones Morata.

YNE, Lucia; MINERS, Paula. *Aninha e João*. Belo Horizonte: Lê Editora, 1999.

## Notas de autoria

**Débora Gaspar da Rocha** é doutora em Artes e Educação pela Universitat de Barcelona. Atualmente é professora e pesquisadora na área de Didática da Expressão Plástica e membro do grupo de pesquisa GREPAI da Universitat de Girona.

Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/4552950915461624>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6147-9241>

**Maria Rejsek Graells** possui dupla titulação em Educação Infantil e Primária com menção em Artes Visuais e Plásticas pela Universitat de Girona. Atualmente, é professora nas áreas de Educação Infantil e Anos Iniciais, sob a tutoria de Débora Gaspar da Rocha.

Currículo: [www.linkedin.com/in/maria-rejsek-graells-003464385](http://www.linkedin.com/in/maria-rejsek-graells-003464385)

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-4077-5251>





### Como citar esse artigo de acordo com as normas da ABNT

GASPAR, Débora da Rocha; REJSEK, Maria. Título do texto. **Sobre Tudo**, Florianópolis, v. 16, n. 2, p. 12-26, 2025.

### Licença de uso

Os/as autores/as cedem à Revista Sobre Tudo os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Licença Creative Commons Attribution (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que terceiros remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

### Publisher

Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. Colégio de Aplicação. Publicação na página da Revista **Sobre Tudo**. As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus/suas autores/as, não representando, necessariamente, a opinião dos/as editores/as ou da universidade.

### Histórico

Recebido em: 25/09/2025

Aprovado em: 09/12/2025

Publicado em: 19/12/2025



## BRINCADEIRAS TRADICIONAIS ORAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

### TRADITIONAL ORAL GAMES IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION



**Juliana de Melo Lima**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1684-8861>

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, Brasil.

Contato: [juliana.melo.lima@ufrn.br](mailto:juliana.melo.lima@ufrn.br)



**Karydja Mafra de Oliveira**

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-3926-9272>

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, Brasil.

Contato: [karydjaa@gmail.com](mailto:karydjaa@gmail.com)

**Resumo:** Este artigo apresenta dados do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) - Alfabetização, em uma instituição de Educação Infantil, que decorreu da pergunta: Nas instituições de Educação Infantil, as brincadeiras de tradição oral são priorizadas nas práticas pedagógicas? Tem como objetivo compreender se e como as brincadeiras de tradição oral são priorizadas nas práticas pedagógicas na Educação Infantil. As observações ocorreram em uma turma IV de uma instituição pública em Natal-RN, composta por crianças entre 5 e 6 anos de idade. O trabalho fundamenta-se em autoras como Corsino (2012) e Araujo (2011, 2016, 2023, 2024), destacando o brincar como linguagem, expressão da cultura lúdica e como um direito das crianças a uma Educação Infantil de qualidade e com significado. Defende-se o resgate de brincadeiras de tradição oral, fortalecendo a identidade cultural das crianças e estimulando a linguagem, a criatividade e a imaginação, que são aspectos essenciais para seu desenvolvimento integral. A pesquisa é de natureza qualitativa e com base na observação de dez dias da prática docente. Como resultados, foi possível identificar que os textos de tradição oral são valorizados pelas professoras em diferentes atividades presentes na rotina da turma, como na chamada, nos momentos de roda e nas brincadeiras livres. Percebeu-se a valorização do brincar como um direito da criança e como atividade essencial ao seu desenvolvimento integral, envolvendo a imaginação, a oralidade, a escuta, o corpo e as múltiplas linguagens.

**Palavras-chave:** Educação Infantil; culturas infantis; brincadeiras tradicionais orais; PIBID Alfabetização; LEEI.

**Abstract:** This article presents data from the Institutional Teaching Initiation Scholarship Program (PIBID) – Literacy, carried out in an Early Childhood Education institution, arising from the question: In Early Childhood Education institutions, are traditional oral games prioritized in pedagogical practices? The objective is to understand whether and how traditional oral games are prioritized in



pedagogical practices in Early Childhood Education. The observations took place in a Level IV class of a public institution in Natal-RN, composed of children aged 5 to 6 years. The study is grounded in authors such as Corsino (2012) and Araujo (2011, 2016, 2023, 2024), emphasizing play as a form of language, an expression of children's playful culture, and a fundamental right to meaningful and quality Early Childhood Education. The article advocates for the rescue of traditional oral games, strengthening children's cultural identity and stimulating language, creativity, and imagination—essential aspects of their holistic development. This qualitative research is based on ten days of observation of teaching practice. The results indicate that texts from the oral tradition are valued by the teachers and integrated into different activities in the class routine, such as attendance, circle time, and free play. The study also identified an appreciation of play as a child's right and as an essential activity for holistic development, involving imagination, orality, listening, the body, and multiple languages.

**Keywords:** Early Childhood Education; Childhood Cultures; Traditional Oral Games; PIBID Literacy; LEEI.

## Introdução

Este artigo, sobre brincadeiras de tradição oral com crianças da Educação Infantil, foi desenvolvido a partir de estudos e observações da prática docente. A escolha do tema surgiu durante a participação das autoras no curso Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI), no Rio Grande do Norte, que integra o Programa Nacional Criança Alfabetizada, do Governo Federal, no âmbito das atividades de formação continuada e no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), subprojeto Alfabetização. Durante os encontros formativos do LEEI com as formadoras municipais, realizados em 2024 e 2025, um dos eixos abordados foi "Brincadeiras com as palavras: o trabalho com textos de tradição oral na Educação Infantil". A partir da discussão sobre essa temática, iniciou-se uma reflexão sobre a importância das brincadeiras de tradição oral nas práticas pedagógicas da Educação Infantil e se essas brincadeiras são priorizadas pelas crianças na instituição.

Desse modo, salienta-se a importância de resgatar as práticas de brincadeiras de tradição oral no cotidiano das crianças, especialmente diante desse uso excessivo de telas pela geração atual e por considerar a riqueza cultural dessas brincadeiras para a formação das crianças. Um estudo relevante sobre o tema é o levantamento realizado pelo Observatório da Fiocruz, pelos autores Britto, Carvalho e Grando (2021), intitulado "Os efeitos do tempo de tela em crianças e adolescentes". Os autores destacam que

Nas últimas décadas, o estilo de vida de crianças e adolescentes tem passado por fortes mudanças. O tempo livre, que antes era utilizado fora de casa com brincadeiras, correrias, passeios e interação social, perdeu espaço para atividades solitárias, como TV, jogos online, videogames, redes sociais, etc. As consequências dessa mudança, com o fim do livre brincar, têm acarretado problemas de saúde nessa faixa da população e sido objeto de pesquisas ao redor do mundo (Britto; Carvalho; Grando, 2021, p. 9).

Essa realidade é preocupante, uma vez que muitas crianças podem perder oportunidades significativas de brincar de formas diversificadas, sendo uma delas as brincadeiras orais com cantigas de roda, parlendas, adivinhas, trava-línguas e outras manifestações culturais. Tais práticas, além de fortalecerem vínculos afetivos, favorecem o desenvolvimento linguístico e social, contribuindo para a ampliação do vocabulário, da consciência fonológica e para a ampliação das práticas de letramento (Araujo, 2017; 2019; 2023). Além disso, a tradição oral, quando compartilhada, resgata memórias afetivas e experiências culturais intergeracionais, promovendo o envolvimento coletivo e fortalecendo os laços por meio do brincar com a linguagem (Araujo, 2023). Partindo dessa perspectiva, surgiu o seguinte questionamento: Na Educação Infantil, as brincadeiras de tradição oral são priorizadas nas práticas pedagógicas? Como as crianças vivenciam momentos com esse tipo de brincadeiras na instituição?

Segundo Rego (2003), a instituição educacional constitui um espaço físico, psicológico, social e cultural, no qual os indivíduos processam seu desenvolvimento global por meio das atividades vivenciadas dentro e fora da sala de referência. Sob essa perspectiva, compreende-se que a Educação Infantil pode representar um importante meio de aproximação das crianças com as brincadeiras de tradição oral.

Tratando-se de uma prática cultural, a brincadeira possibilita e transforma significados sobre o mundo, envolvendo processos complexos entre experiência, memória e imaginação. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil reconhecem a criança como um “sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constroi sua identidade pessoal e coletiva, brinca [...], produzindo cultura” (Brasil, 2009, p. 12). Essa concepção reforça o papel central da brincadeira no processo de formação integral da criança, reconhecendo-a como protagonista de sua própria aprendizagem. Nesse sentido, Vygotsky (1993) destaca que o ser humano constitui-se como tal na sua relação social com o outro, por meio de interações historicamente e culturalmente determinadas, nas quais as crianças não apenas recebem e se formam, mas também criam e transformam.

Dessa forma, conforme destacado pelas pesquisas, as brincadeiras de tradição oral desempenham um papel essencial no desenvolvimento infantil e precisam ser reconhecidas como um direito das crianças. Contudo, o uso excessivo de telas e a falta de momentos em que os adultos possam dedicar mais tempo a brincadeiras e diálogos com as crianças configuram um desafio crescente. Portanto, é fundamental promover práticas pedagógicas que valorizem essas manifestações culturais, especialmente em seu potencial para o desenvolvimento da linguagem, da socialização e da imaginação infantil.

Com base nisso, este artigo tem como objetivo compreender se e como as brincadeiras de tradição oral são priorizadas nas práticas pedagógicas na Educação Infantil. Compartilhar práticas no contexto retratado é uma possibilidade de favorecimento da identidade cultural das crianças, ampliando a linguagem, a criatividade e a imaginação —

aspectos essenciais para seu desenvolvimento integral, bem como de valorizar as políticas públicas de formação docente, como a do PIBID.

### **As brincadeiras tradicionais orais na Educação Infantil**

A Educação Infantil, ao longo dos anos, passou por significativas transformações em relação ao seu papel social e às práticas pedagógicas que a constituem. Atualmente, como afirma Corsino (2012), a Educação Infantil é espaço de socialização, de convivência, de trocas e interações, de afetos, de ampliação e inserção sociocultural, de constituição de identidades e de subjetividades.

Nesse contexto, é essencial garantir o direito da criança a uma educação de qualidade, que respeite suas especificidades e promova o acesso às múltiplas linguagens, principalmente por meio das brincadeiras e interações (Brasil, 2009). Reconhecendo, também, a existência de múltiplas infâncias como princípio para a promoção da qualidade e da equidade na Educação Infantil, de modo a superar desigualdades e considerar as diversidades socioculturais, de gênero e regionais (Brasil, 2024). A brincadeira não deve ser vista como algo sem intencionalidade, mas como parte constitutiva do processo de aprendizagem e desenvolvimento. De acordo com Barbosa e Horn (2001, p. 68), é fundamental "permitir experiências múltiplas, que estimulem a criatividade, a experimentação, a imaginação, que desenvolvam as distintas linguagens expressivas e possibilitem a interação com outras pessoas".

O brincar e as formas de brincadeira vêm passando por transformações ao longo das gerações. É esperado que as brincadeiras se ressignifiquem conforme o tempo, refletindo mudanças sociais, culturais e tecnológicas. Todavia, o brincar é uma linguagem que possui práticas fundamentais para o desenvolvimento infantil, como a socialização, a oralidade e a interação com o ambiente.

No contexto atual, marcado pelo uso excessivo de telas e pela acelerada rotina, as instituições assumem um papel essencial na preservação e no resgate dessas práticas culturais. É nesse espaço que o vínculo com as brincadeiras tradicionais orais pode ser recriado e ressignificado, promovendo a transmissão cultural e fortalecendo as relações afetivas entre crianças, educadores e famílias.

Refletir sobre o brincar na atualidade é fundamental, não apenas pela importância dessa linguagem na infância, mas também por sua relevância no desenvolvimento da criatividade, da imaginação e da socialização das crianças. As brincadeiras de tradição oral têm um papel essencial nesse processo, pois fazem parte da herança cultural da infância e favorecem a interação, a oralidade, a criatividade e a participação ativa das crianças. Resgatar essas brincadeiras é também um meio de respeitar o tempo da infância e valorizar a ludicidade infantil. Cabe às instituições, em parceria com as famílias, criar espaços e tempos que possibilitem às crianças vivenciarem essas experiências de forma significativa,

com brincadeiras que carregam memórias, afetos e tradições passadas de geração em geração.

As brincadeiras tradicionais orais são consideradas práticas que envolvem textos da tradição oral, como parlendas, cantigas de roda, adivinhas, trava-línguas, quadrinhas e jogos de palavras. Esses textos são manifestações culturais transmitidas oralmente de geração em geração e fazem parte da memória coletiva da infância. Como ressaltava Araujo (2023), "os textos orais da infância [...] tornam-se nossos, parte de nossa experiência sensível, coletiva e subjetiva, e também base para as primeiras leituras, para o desenvolvimento da consciência lexical e fonológica, contribuindo para a alfabetização" (p. 3).

Na infância, essas práticas assumem um papel essencial, pois favorecem o desenvolvimento integral das crianças e a preservação de elementos da cultura popular. Ao proporcionar momentos em que a criança possa "brincar com palavras e fazer das palavras espaço de interação, de intercâmbio de experiências, de expressão de sentimentos", como ressaltava Corsino (2012, p. 64), promove-se uma Educação Infantil que verdadeiramente impacta a vida das crianças. Trata-se de valorizar o brincar como uma linguagem e como um direito fundamental da infância.

Por isso, os espaços da Educação Infantil deveriam ser locais em que as crianças pudessem vivenciar mais momentos de brincadeiras de tradição oral, considerando a importância fundamental dessas brincadeiras no seu desenvolvimento, contribuindo com a ampliação de repertórios culturais.

Para que esses repertórios sejam vivenciados pelas crianças, é necessário que as instituições assumam o compromisso de inseri-los em suas práticas pedagógicas. Como afirma Araujo (2024), as instituições passam a ser um espaço de cultivo desse repertório tradicional da infância e para que ele se constitua em culturas infantis, para que as crianças brinquem entre si, elas precisam ser apresentadas a esse repertório nas interações, nas trocas intergeracionais. Barbosa e Delgado (2016, p. 34) também apontam a importância das instituições de primeira infância nesse processo, afirmando que "a creche e a pré-escola vêm ocupando, nos últimos anos, o lugar de transmissão da cultura oral nas sociedades letradas, pois é nelas que os adultos têm o tempo e o espaço para sentar com as crianças, escutá-las e conversar".

Desse modo, as brincadeiras tradicionais orais na Educação Infantil podem ser vistas como um patrimônio cultural vivo, capaz de ser constantemente reinventado pelas crianças em seus contextos atuais. Ao fomentar o contato com essa linguagem, a instituição contribui para o desenvolvimento da oralidade, socialização, criatividade e fortalecimento cultural.

## Aspectos metodológicos

Este artigo, de cunho qualitativo e de natureza exploratória (Gil, 2008), foi construído a partir de dados gerados de observações em uma instituição pública de Educação Infantil,

a partir da atuação no PIBID, subprojeto Alfabetização, do núcleo Natal/RN, com foco nas práticas pedagógicas e na interpretação dos dados gerados.

O PIBID, vinculado ao Ministério da Educação (MEC) e executado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), tem como finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo com a formação de estudantes de licenciatura e promovendo a melhoria da qualidade da Educação Básica pública brasileira. Assim, o PIBID também atua como uma importante política pública de aperfeiçoamento da formação do futuro professor, ao inseri-lo, ainda durante a graduação, na realidade concreta das escolas públicas (Brasil, 2010). No que se refere à composição do subprojeto, é constituído por coordenadora, professora supervisora e discentes do curso de Pedagogia Presencial. Atividades de observação e de intervenção, planejadas em coletivo, são realizadas. Observar as práticas pedagógicas das professoras contribui para conhecer as especificidades da docência na Educação infantil, o que torna uma oportunidade de aprendizagem singular na formação inicial.

O subprojeto do PIBID, Alfabetização, considera as especificidades da Educação Infantil e nesse sentido, cabe destacar que não compreende-se esta etapa da educação básica como preparatória para o Ensino Fundamental e que nela não se tem como meta que as crianças leiam e escrevam com autonomia. Entende-se que as crianças têm o direito a vivenciarem práticas de leitura, escrita e oralidade, de compreenderem alguns aspectos do funcionamento da escrita, de forma contextualizada, significativa e que respeitem seus interesses e necessidades.

A turma IV é composta por 20 crianças, com idades entre 5 e 6 anos. Dentre elas, uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA), uma com Síndrome de Down, uma com Transtorno Opositor Desafiador (TOD) e Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH). Caracteriza-se por ser bastante participativa, demonstrando interesse em se expressar e interagir durante as rodas de conversa e nas atividades propostas. A turma tem duas professoras, sendo uma delas a supervisora do PIBID, formada em Pedagogia, com mestrado em Educação e estava participando da formação do LEEI.

O período de observação com foco no objetivo dessa investigação ocorreu entre fevereiro e abril de 2025, uma vez por semana, totalizando de 10 dias, com carga horária de 4 horas, totalizando 40 horas. Foram realizados registros escritos e fotográficos em diários de campo para subsidiar as análises. A observação foi norteadas pelos seguintes questionamentos: As brincadeiras tradicionais orais estão presentes na rotina das crianças? Quando a professora propõe alguma brincadeira tradicional oral, as crianças já conhecem? Durante os momentos de brincadeira livre, as crianças recorrem a esse tipo de brincadeira espontaneamente?

A partir desses questionamentos, buscou-se compreender se e como as brincadeiras de tradição oral são priorizadas nas práticas pedagógicas na Educação Infantil. A seção a seguir apresenta os registros do período de observação das práticas pedagógicas com foco

nas brincadeiras de tradição oral.

## Observações das práticas pedagógicas

A rotina das crianças da turma IV tem início às 13h com o momento da recepção, que geralmente acontece no parque e se estende até às 13h30. Em seguida, as crianças se dirigem à sala de referência, onde é realizada a roda inicial. Nesse primeiro momento, as professoras fazem um momento da chamada, de diferentes formas, com músicas, chamada secreta, fichas com os nomes das crianças, e também aproveitam para conversar com as crianças a respeito da quantidade de crianças presentes, cantam músicas e constroem a rotina do dia junto com a turma.

Após a roda inicial, são desenvolvidas atividades diversas: rodas de conversa sobre o tema de pesquisa, atividades direcionadas, idas à biblioteca, ao laboratório de robótica, de ciências ou mídias, além de momentos de roda de música. Em seguida, ocorre o horário do lanche. O segundo momento, geralmente, é composto pelo parque, relaxamento, desenho, leitura literária, brincadeiras e a roda final.

Ao longo das dez observações foi possível identificar a presença de textos da tradição oral, por meio de cantigas de roda e parlendas. Além disso, registraram-se quatro momentos de brincadeiras com textos de tradição oral, desenvolvidas pelas docentes: “Passa anel”, “Corre cutia” e duas brincadeiras com cantigas populares realizadas durante a chamada — “Maria pegou pão na casa do João” e “De abóbora faz melão”.

Logo nos primeiros dias, foram observados aspectos positivos e significativos relacionados à presença das brincadeiras tradicionais na rotina da turma. Durante o tempo livre no parque, identificou-se a prática espontânea de brincadeiras como o tica-tica, pega-pega e esconde-esconde. A observação evidenciou não apenas a permanência dessas brincadeiras na cultura infantil, mas também suas ressignificações ao longo das gerações, em que as crianças não apenas reproduzem práticas culturais, mas também as reinventam, adaptando-as aos seus próprios contextos sociais (Borba, 2012). Os aspectos observados dialogam com a defesa Kramer:

Defendo uma concepção de criança que reconhece o que é específico da infância – seu poder de imaginação, fantasia, criação – e entende as crianças como cidadãs, pessoas que produzem cultura e são nela produzidas, que possuem um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, subvertendo essa ordem. Esse modo de ver as crianças pode ensinar não só a entendê-las, mas também a ver o mundo a partir do ponto de vista da infância. Pode nos ajudar a aprender com elas (Kramer, 2008, p. 5).

Na brincadeira de esconde-esconde, por exemplo, foi possível perceber uma mudança, pelas crianças, na forma de chamar quem vai procurar: ao invés do tradicional “lá vou eu”, as crianças dizem “prontos ou não, lá vou eu”. Além disso, na versão delas,



quem se esconde deve permanecer no local até ser encontrado. Uma variação da brincadeira foi compartilhada, na qual os escondidos podem correr até o local onde está quem "conta" e dizer "salve eu", salvando-se antes de serem encontrados. Isso mostra que a brincadeira não é apenas uma reprodução de vivências, "mas um processo de apropriação, ressignificação e reelaboração da cultura pela criança" (Borba, 2012, p. 76).

Em outra ocasião foi utilizada a parlenda "Mamãe mandou eu escolher essa daqui, mas como eu sou teimosa, eu vou escolher aquele ali" por uma das docentes para escolher a criança que daria início à brincadeira no segundo momento da rotina. Após esse dia, percebeu-se que algumas crianças passaram a utilizar espontaneamente essa mesma parlenda para decidir quem seria o "tica" na brincadeira do tica-tica durante o parque. Também foram presenciados momentos com o uso de outras parlendas, como: "Quem quer brincar, coloque o dedo aqui, pois já vai fechar o abacaxi". Girão e Brandão (2020), defendem a presença desses textos: "As parlendas são textos que circulam na tradição oral e, por isso, são bem conhecidos das crianças. Por serem textos geralmente curtos, fáceis de decorar e rimados, favorecem a brincadeira com a língua e também facilitam a leitura das crianças" (p. 41).

Outro momento de destaque foi durante as atividades de chamada, realizadas diariamente na roda inicial, que em alguns dias, cada criança é chamada pelo nome, pega seu cartão de identificação com seu primeiro nome e o posiciona em um quadro fixado na parede. Enquanto isso, cantam-se cantigas populares, geralmente escolhidas pelos ajudantes do dia, como: "Maria pegou pão na casa do João. – Quem, eu? — Você sim! — Eu não — Então quem foi?" e a criança escolhia e dizia o nome de outra criança; e "De abóbora faz melão, de melão faz melancia, faz doce sinhá, faz doce sinhá Maria, quem quiser aprender a dançar vai na casa do(a) (nome), ele(a) pula, ele(a) roda, ele(a) faz requebradinha".

Para Araújo (2016, p. 2333), "os textos da tradição oral se apresentam como uma herança riquíssima da cultura popular para a exploração lúdica da linguagem". Essas canções tornam o momento da chamada mais participativo. As crianças se expressaram corporalmente com movimentos e interagiram ao serem chamadas, o que contribui para uma vivência mais significativa de aprendizagem.

Durante a roda inicial e a roda final também foram cantadas cantigas de roda, como: "Hoje a comida é boa/ Tem filé de bode/ Sopa de mosquito/ Salada de bigode/ E de sobremesa Mocotó de lesma/ E de refrigerante, xixi de elefante/ Quem falar, quem falar, vai comer/ Um, dois, três / Um, dois, três, quatro, cinco, seis". "Pisa no chiclete/ Dá uma rodadinha/ E imita a dança da galinha/ Coci coci/ Estátua". Essas canções incentivam não apenas a linguagem e o movimento corporal, mas também o brincar, de ver quem falaria ou se moveria primeiro na brincadeira da "estátua", momento em que as crianças demonstravam grande interesse por esse tipo de brincadeira.

Foi evidente o entusiasmo das crianças nessas atividades. Elas participam ativamente, imitando os movimentos, interagindo com os colegas e demonstrando alegria.

Esses momentos revelam a influência significativa que as cantigas tradicionais exercem na infância e podem ser utilizadas como recursos pedagógicos para promover o brincar, a oralidade, a musicalidade e o vínculo entre as crianças. Como afirmado por Araujo (2011, p. 13), "dar visibilidade aos textos da tradição oral favorece a apreciação e valorização da cultura oral, do imaginário popular, da tradição poético-musical atemporal, de nossa herança e tradição cultural oral".

No segundo momento da rotina, após a leitura da história, as docentes propunham brincadeiras ou acolhiam sugestões das próprias crianças. Essa postura reflete uma prática pedagógica que vai além do cumprimento de um planejamento — revela uma escuta atenta, sensível e ativa. Trata-se de uma flexibilidade pedagógica que reconhece o protagonismo infantil e os interesses das crianças permitindo que as vozes das crianças influenciem diretamente as experiências vividas na instituição.

Uma das brincadeiras tradicionais apresentadas pelas professoras foi o “Passa Anel”. Antes de iniciar, uma das docentes perguntou às crianças se já conheciam a brincadeira e a maioria respondeu que não. A docente, então, explicou as regras: uma criança seria responsável por “passar o anel”, enquanto as demais permaneceriam de mãos juntas e fechadas. Uma delas seria a “detetive” — nome dado para tornar a brincadeira mais compreensível — e teria que adivinhar em qual mão o anel foi deixado.

Durante a brincadeira foi perceptível o entusiasmo das crianças. Elas se envolveram profundamente, demonstrando alegria, curiosidade e engajamento. Algumas chegaram a expressar frustração por não conseguirem, naquele momento, ocupar o papel de “detetive” ou de quem “passa o anel”. Diante disso, as professoras combinaram com a turma que a brincadeira seria repetida em outros dias, garantindo que todos tivessem a oportunidade de participar ativamente. Uma estratégia observada em relação à participação da criança com Síndrome de Down foi a repetição das explicações das regras pelas professoras, permitindo que, aos poucos, ela fosse construindo sua compreensão. As docentes também mediam a interação com as demais crianças, explicando que aquela criança estava em processo de aprendizagem, assim como outras crianças da turma, já que era a primeira vez que participavam da brincadeira.

Esse momento despertou reflexões importantes de como uma brincadeira simples, que exige apenas um pequeno objeto, foi capaz de promover tanta interação e participação entre as crianças. Remete também em refletir sobre a questão do tempo destinado ao brincar — tanto na instituição educacional quanto no ambiente familiar — e à forma como a sociedade está (ou não) mantendo vivas essas expressões culturais.

Ao longo dos dias, foi possível perceber que, no momento do parque, algumas crianças demonstraram interesse em brincar de “passa anel”. Elas já possuíam certo domínio das regras e da organização da brincadeira, sendo capazes de se organizar entre si, decidindo quem passaria o anel e quem seria o detetive em cada rodada. Por isso, a brincadeira

se configura como produto e prática cultural, fruto de ações humanas transmitidas [...] brincando com os outros, participando de atividades lúdicas, as crianças constroem um repertório de brincadeiras e de referências culturais que compõem a cultura lúdica infantil (Borba, 2012, p.67).

Outra brincadeira tradicional oral vivenciada com a turma foi o “Corre cutia”, realizada em um espaço mais amplo da instituição, conhecido como caracol, localizado no pátio. Após a ida ao local, as docentes lembraram o combinado feito na construção da rotina: brincaremos de “Corre cutia”. Antes de iniciar, as professoras conversaram com as crianças, perguntaram se já conheciam a brincadeira e a maioria respondeu que já conhecia do ano anterior. Para Reyes (2012) é fundamental esse diálogo entre professor e crianças, criando condições para que possam ser tecidas as vozes e experiências.

Aproveitando esse conhecimento, uma das professoras convidou uma das crianças a explicar as regras para o grupo. A criança se prontificou, explicando como a brincadeira funciona e fazendo uma demonstração.

Uma criança explicou que enquanto a parlenda é cantada: “Corre, cutia na casa da tia.. / Corre, cipó na casa da vó... / Lencinho na mão caiu no chão... / Moça bonita do meu coração...”, um dos participantes corre em volta da roda, com um lenço. Quando termina, ela pergunta: “Pode jogar?” e o grupo responde “Pode!” (com os olhos fechados). Após isso, a criança coloca o lenço atrás de alguém e quem recebe deve correr para tentar pegá-la. Se não conseguir, os papéis se invertem.

Como não havia um lenço disponível, uma criança sugeriu usar uma meia, demonstrando criatividade, o que foi aceito por todas. Todas participaram com entusiasmo. A brincadeira permitiu observar o nível de compreensão das regras, como no caso de uma segunda criança que teve dificuldade de entender que precisava correr ao receber a “meia”. Situações assim destacam o papel do adulto na mediação da aprendizagem por meio do brincar, proporcionando experiências diversificadas, com o intuito de fortalecer a auto-estima infantil (Felipe, 2001).

Outro aspecto observado foi a influência dos laços de afinidade. Algumas crianças escolhiam para colocar a meia naquelas com quem tinham maior proximidade. Uma delas, mais retraída e que preferia brincar sozinha, foi escolhida por último. Mesmo assim, participou com alegria e interesse, evidenciando o valor das brincadeiras coletivas como espaço de inclusão e fortalecimento de vínculos. Como afirma Cirino (2022, p. 253), “a Educação Infantil vai muito além de brincar, consiste em ofertar possibilidades de integração pessoais e coletivas, criar mecanismo favorável para que a criança consiga socializar com seus pares”.

Mesmo com a presença de momentos dedicados às brincadeiras com textos de tradição oral, com aceitação e envolvimento das crianças, também foi possível identificar situações que evidenciam o uso excessivo de telas por algumas crianças da turma. Em um dos dias de observação foi presenciado uma criança dizendo à professora, de forma espontânea, que queria ir para casa. Ao perceber a fala, a professora perguntou o motivo, e ela respondeu: “para mexer no meu celular”. Em outro momento, essa mesma criança

chegou à instituição visivelmente chateada e com semblante choroso. Antes mesmo da professora questionar o motivo, o responsável da criança explicou que ela estava chorando porque ao chegar na escola ela teve que entregar o celular ao familiar. Esses episódios revelam o quanto o uso de telas está presente na rotina de muitas crianças.

Essas vivências evidenciam a necessidade de promover outros modos de brincar, como o resgate das brincadeiras tradicionais, e ressaltam o quanto esse movimento precisa ser realizado em parceria entre escola e família. Como aponta Dornelles,

É comum ouvirmos queixas de pais, mães, educadores/as que as crianças que as crianças hoje em dia não sabem mais brincar. Dizem que na hora do recreio, principalmente, só correm e brigam. Pergunta: quem pára e brinca hoje com as crianças? Quem as ensina a brincar? (Dornelles, 2001, p. 101).

Após situações recorrentes envolvendo essa última criança mencionada, as docentes convocaram uma reunião com seus responsáveis. Os pais reconheceram o uso excessivo do celular. Após a conversa, comprometeram-se a reduzir o tempo de tela e buscar outras formas de entretenimento.

Tais situações evidenciam que mesmo quando a instituição oferece momentos para o brincar, especialmente com foco nas brincadeiras tradicionais orais, outros momentos são importantes na realidade familiar.

## Considerações finais

Com base nas questões que nortearam a pesquisa, foi possível identificar que as brincadeiras tradicionais orais estão presentes na rotina das crianças da turma, em diversos momentos, por meio da prática pedagógica das professoras. Brincadeiras como “corre cutia”, “passa anel”, com parlendas e cantigas populares foram propostas e bem acolhidas pelas crianças, que demonstraram empolgação, envolvimento e interação durante sua realização. Além disso, nos momentos de brincadeira livre, especialmente no parque, foi possível perceber que algumas crianças recorriam espontaneamente a essas brincadeiras, o que evidencia sua relevância no cotidiano infantil.

As crianças com necessidades educacionais específicas, ao longo dos dez dias de observação, também participaram ativamente das brincadeiras tradicionais orais, encontrando nelas um espaço de interação e socialização. Além disso, situações como a brincadeira “passa anel” permitiram ampliar o repertório de brincadeiras e dialogar a compreensão das regras, considerando que cada criança possui seu próprio tempo para construir entendimento. A partir das observações realizadas, foi possível perceber por parte das docentes a valorização dos textos da tradição oral na rotina das crianças, mobilizados com intencionalidade pedagógica e mediados com diálogo.

Outro destaque é sobre a importância de temáticas como a das brincadeiras na formação docente, de modo a valorizar mais as culturas infantis, o brincar com o outro e com as palavras. Isso implica em considerar o papel das políticas públicas voltadas à

formação inicial e continuada para professores da Educação Infantil, que vem sendo cada vez mais valorizada, de modo a fortalecer as práticas pedagógicas que priorize as crianças e suas infâncias. Os programas LEEI e PIBID têm como objetivo fortalecer o trabalho pedagógico nas redes públicas, ampliar o repertório teórico-metodológico dos professores e valorizar a linguagem oral e escrita na Educação Infantil. A proposta de uma Educação Infantil de qualidade envolve uma série de fatores que contribuem para que as práticas oferecidas às crianças sejam mais significativas e contextualizadas, respeitando suas vivências e culturas.

Desse modo, foram apresentadas, neste artigo, algumas possibilidades, mas há muitas outras formas de valorizar os textos da tradição oral, não só na Educação Infantil, como também nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Adivinhas, trava-línguas, cantigas de roda, entre outros, podem ampliar e possibilitar significativamente a aprendizagem das crianças.

Sendo assim, destaca-se o direito da criança ao brincar e a seu desenvolvimento integral, que envolve a oralidade, a imaginação, as linguagens, a escuta e o contato com diversas formas de expressão. A atuação do professor, nesse contexto, é fundamental que seja baseada em uma escuta ativa e sensível às vozes e protagonismo das crianças, respeitando sua individualidade e proporcionando vivências com sentido e significado por meio das múltiplas linguagens.

Reconhecer o brincar como um direito da criança e compreendê-lo como atividade essencial ao seu desenvolvimento integral é um compromisso que deve nortear a prática na Educação Infantil. Ao oferecer espaços que acolham e respeitem cada criança em sua singularidade, e ao promover propostas pedagógicas significativas, caminha-se para uma Educação Infantil mais inclusiva, respeitando a diversidade e as culturas infantis, fazendo, de fato, a diferença nas suas vidas.

## Referências

ARAUJO, L. C. Brincar com a linguagem: educação infantil “rima” com alfabetização?. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, p. 2325–2343, 2016. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/9196>.

ARAUJO, L. C. Gêneros da tradição oral e cultura lúdica em tempos de isolamento social. In: **VI CONBAIf-Alfabetização e Democracia: Direito à Leitura e à Escrita**. 2023.

ARAUJO, L. C. **Oralidade Lúdica**: a tradição oral e a escrita na infância. YouTube, 28 mai. 2024. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4Ao04jyQnrA&t=4968s>.

ARAUJO, L. C. **Quem os desmafagafizar bom desmafagafizador será**: textos da tradição oral na alfabetização. Salvador: Edufba, 2011. Disponível em: <http://www.slideshare.net/Licaraujo/textos-da-tradio-oral-na-alfabetizao>.

BARBOSA, M. C. S.; OLIVEIRA, Z. R. Currículo e Educação Infantil. In: MEC/SEB. **Currículo e Linguagem na Educação Infantil** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. - 1.ed. - Brasília: MEC /SEB, 2016, p. 13-43 (Caderno 6 – Unidade 1).

BORBA, M. A. A brincadeira como experiência de cultura. CORSINO, Patrícia (org). **Educação infantil: cotidiano e políticas**. São Paulo: Autores Associados, 2012.

BRASIL. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 119, p. 3, 25 jun. 2010.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara Nacional de Educação Básica, 2009.

BRASIL. **Qualidade e equidade na educação infantil**: princípios, normatização e políticas públicas. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 2024.

CARVALHO, A. M. A.; PONTES, F. A. R. **Brincadeira é cultura**. In: A.M.A. Carvalho; C.M.C. Magalhães, F. A. R. Pontes; I. D. Bichara (Orgs.). Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

CARVALHO, K. M.; GRANDO, R. L.; BRITTO, J. A. **Os efeitos do tempo de tela em crianças e adolescentes**: um levantamento bibliográfico. Observatório da Fiocruz, Rio de Janeiro, mai, 2021.

CIRINO, C. A. P. et al. ARTE DE BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: RESGATANDO AS BRINCADEIRAS DE INFÂNCIA TRANSFORMANDO O LÚDICO EM POSSIBILIDADES. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 8, n. 7, p. 252-262, 2022.

CORSINO, P. (org). **Educação infantil: cotidiano e políticas**. São Paulo: Autores Associados, 2012.

CRAIDY, C. ; KAERCHER, E. G. **Educação infantil - Pra que te quero?**.Porto Alegre: Artmed, 2001.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: 6. Ed. Atlas, 2008.

GIRÃO, Fernanda Michelle Pereira; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. A leitura e a escrita das crianças e com as crianças. In: PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. **Leitura e escrita com crianças de 4 e 5 anos**: Caderno de mediações pedagógicas: Manual do Professor. BRANDÃO, A.C.P; CALLAND, E.de S.R. (Organizadoras).Recife: A Secretaria, 2020.

KRAMER, Sonia. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. IN: BAZILIO, Luiz Cavaleri; KRAMER, Sônia. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2008.

REYES, Y. **Ler e brincar, tecer e cantar** - Literatura, escrita e educação. Tradução: Rodrigo Petronio São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

VYGOTSKY, L. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 5a. Reimpressão 1993.



## Notas de autoria

**Juliana de Melo Lima** é Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. Atualmente é professora do Departamento de Fundamentos e Políticas da Educação, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Contato: [juliana.melo.lima@ufrn.br](mailto:juliana.melo.lima@ufrn.br)

Currículo lattes: <https://lattes.cnpq.br/6338434855229996>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1684-8861>

**Karydja Mafra de Oliveira** é graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Contato: [karydjaa@gmail.com](mailto:karydjaa@gmail.com)

Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/7894420385861155>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-3926-9272>

## Como citar esse artigo de acordo com as normas da ABNT

Lima, Juliana de Melo; Oliveira, Karydja Mafra. “Brincadeiras tradicionais orais na educação infantil”. **Sobre Tudo**, Florianópolis, v. 16, n. 2 p. 26-15, 2025.

## Financiamento

CAPES

## Consentimento de uso de imagem

Não se aplica.

## Aprovação de comitê de ética em pesquisa

Não se aplica.

## Licença de uso

Os/as autores/as cedem à Revista Sobre Tudo os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Licença Creative Commons Attribution (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que terceiros remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

## **Publisher**

Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. Colégio de Aplicação. Publicação na página da Revista **Sobre Tudo**. As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus/suas autores/as, não representando, necessariamente, a opinião dos/as editores/as ou da universidade.

## **Histórico**

Recebido em: 05/10/2025

Aprovado em: 09/12/2025

Publicado em: 19/12/2025

## “A CAIXA DOS SEGREDOS”: UMA NARRATIVA SOBRE A HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA NO BRASIL

"THE BOX OF SECRETS": A NARRATIVE ON AFRICAN HISTORY AND  
CULTURE IN BRAZIL



**Lara Duarte Souto-Maior**

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8950-734X>

Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil.

Contato: [lara.duarte@ufsc.br](mailto:lara.duarte@ufsc.br)



**Nicole Possenti Hahn**

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-9574-7432>

Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil.

Contato: [nickphahn@gmail.com](mailto:nickphahn@gmail.com)

**Resumo:** O presente artigo relata uma experiência de docência por meio de um projeto literário realizado com turmas do 5º ano, em uma escola de educação básica da rede pública de Florianópolis-SC. A atividade proposta foi a leitura coletiva do livro *A caixa dos segredos*, bem como a produção de desenhos, registros e avaliações à respeito. No contexto de se pensar a identidade brasileira e o estudo dos antepassados, o objetivo do projeto foi, através da história de Malã — um menino africano sequestrado e levado ao Brasil para ser vendido como escravo —, debater e estudar com as turmas a importância da valorização da cultura africana e afro-brasileira. Em acordo com a lei 10.639/03 sobre o ensino de história africana em sala de aula, a atividade promoveu discussões importantes a respeito da história do Brasil, como a escravidão, a abolição, a discriminação racial e a ancestralidade. A partir dessa experiência docente, percebe-se como o compartilhamento de diferentes culturas contribui para a prática de uma Educação Antirracista, fundamental para a erradicação de estereótipos e preconceitos na sociedade brasileira.

**Palavras-chave:** Literatura; Educação Antirracista; Cultura Africana; Escravidão.

**Abstract:** This paper reports a teaching experience through a literary project carried out with 5th-grade classes at a public elementary school in Florianópolis, Santa Catarina. The proposed activity involved a collective reading of the book *A caixa dos segredos* (The Box of Secrets), as well as the production of drawings, notes, and evaluations about it. In the context of considering Brazilian identity and the study of ancestors, the project's goal was to use the story of Malã — an African boy kidnapped and taken to Brazil to be sold as a slave — to discuss and study with the classes the importance of valuing African and Afro-Brazilian culture. In accordance with law 10.639/03 concerning the teaching of African history in the classroom, the activity promoted important discussions about Brazilian history, such as slavery, abolition, racial discrimination, and ancestry. From this teaching experience, it is clear how sharing different cultures contributes to the practice of

an Anti-Racist Education, which is fundamental for the eradication of stereotypes and prejudices in Brazilian society.

**Keywords:** Literature; Anti-racist Education; African Culture; Slavery.

## Introdução

Em novembro de 2024, ocorreu a realização de um projeto literário realizado nas três turmas de 5º ano do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em Florianópolis-SC. Na disciplina de Ciências Humanas e da Natureza (CHN), a professora Lara Duarte Souto-Maior propôs a leitura do livro juvenil *A caixa dos segredos* (Record, 2010), de Rogério Andrade Barbosa, e convidou os três bolsistas atuantes nas turmas (Nicole Possenti Hahn, Luiza Preste e Matheus Heck), então graduandos de história na UFSC, para participar do planejamento do projeto.

Um dos objetivos dessa leitura foi trabalhar com as crianças a cultura africana e afrodescendente no Brasil, em acordo com a Lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nos Ensinos Fundamental e Médio, além de inserir no calendário escolar o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra. De acordo com Eliane Debus (2012, p. 146), é a partir dessa lei e da valorização da cultura africana em sala de aula que muitos títulos literários dessa temática foram disseminados no mercado editorial, dentre eles, a produção de Rogério Andrade Barbosa.

A disciplina de CHN focou nas três populações mais expressivas no país: a europeia, a indígena e a africana. Para falar desta última, e entender um pouco mais de onde vieram as pessoas negras do Brasil, foi escolhido como uma das estratégias o livro *A caixa dos segredos*, que conta a história de Malã, um menino africano que foi sequestrado e trazido ao Brasil para ser vendido como escravo no início do século XIX.

A partir da leitura do livro, foram abordados diversos aspectos da cultura africana e suas transformações a partir do contato com o solo brasileiro, chegando a temas atuais, como a discriminação racial e a miscigenação. O projeto perdurou por todo o mês de novembro e, além da leitura feita pelos estagiários, também foram realizadas atividades práticas com os estudantes, como a discussão dos temas, a produção de desenhos, registros diários da leitura (tópicos no caderno) e atividades discursivas para entender as suas opiniões sobre o livro.

No final de novembro, todos os desenhos foram compilados em cadernos, um para cada 5º ano (A, B, C), e foram expostos na Mostra Pedagógica do Colégio de Aplicação de 2024. Desse modo, as crianças puderam reviver os momentos de leitura a partir dos desenhos, e seus pais e familiares puderam ter contato com essa parte do aprendizado deles, conhecendo a história do Malã e sua importância no entendimento da cultura africana e afrodescendente no Brasil.

## Considerações metodológicas: uso de fontes literárias em sala de aula

Ao se trabalhar a literatura infantojuvenil em sala de aula, com turmas do Ensino Fundamental, é necessário aplicar as noções metodológicas que dizem respeito ao uso de fontes históricas em sala de aula, pois, como afirma Joan Blanch (2025, p. 34), “a literatura é parte integrante da história [...] já que é também, produto da história e produtora de conhecimentos históricos”. Desse modo, pode-se utilizar da fonte literária em sala de aula para trabalhar com as crianças acontecimentos históricos que influenciam diretamente na

formação da identidade brasileira, contribuindo para um melhor entendimento dessa temática.

Sobre a história de Malã, o protagonista do livro *A caixa dos segredos*, tem-se alguns aspectos que foram ressaltados durante o projeto literário. A principal questão a ser debatida com as turmas foi a respeito da escravidão africana no Brasil durante o século XIX, e como isso impacta atualmente o racismo na sociedade. A obra de Barbosa (2010) foi escolhida ao se pensar em uma narrativa que protagoniza aqueles que foram escravizados, considerando suas experiências em liberdade, durante a diáspora africana e as diversas lutas e resistências perpetradas pelos mesmos, reforçando sua agência como sujeitos históricos (Debus, 2012, p. 148).

Através de uma abordagem interdisciplinar, que compõe a proposta da disciplina Ciências Humanas e da Natureza, o projeto é alinhado à perspectiva que define o livro *A caixa dos segredos* como uma fonte histórica secundária, visto que o autor faz uma recriação literária posterior aos fatos narrados, criando uma narrativa que é suficientemente próxima da realidade histórica, isto é, o Brasil durante o século XIX, para se trabalhar no âmbito do ensino-aprendizagem de história (Blanch, 2025, p. 34). Portanto:

A literatura é uma forma de expressar relações entre a realidade, as representações subjetivas, qualitativas, que dela se pode ter. Esta visão qualitativa da realidade é uma das principais contribuições educativas das fontes literárias ao ensino da história (Blanch, 2025, p. 36).

Com o objetivo de divulgar e ampliar a valorização da história e da cultura africana e afro-brasileira nas escolas de educação básica, o projeto fez uso dos conhecimentos históricos adquiridos pelos estagiários e pela professora regente, de modo a aprofundar a relação das pessoas africanas com o percurso histórico brasileiro (Silva; Pereira, 2013, p. 125). Neste sentido, faz-se uso de uma obra literária cuja narrativa aproxima o estudante de seu passado histórico, de forma a identificar o objeto de estudo, analisá-lo e contextualizá-lo (Blanch, 2025, p. 36).

### *Dinâmica da aula*

Inicialmente, a professora e os estagiários se reuniram para pensar e planejar a atividade. Antes do começo da leitura do livro em sala de aula, os três estagiários se organizaram e prepararam um material de suporte, que contava com um glossário e uma apresentação de imagens para cada capítulo do livro.

O glossário consistia em uma lista de palavras presentes no livro cujo significado muito provavelmente era desconhecido pelos estudantes, dessa forma eles puderam consultar sempre que tivessem dúvida. Muitas vezes, a própria professora chamou atenção para o significado de algumas palavras, tais como *mandinga*, *grigri*, *griô*, *muçulmano*, entre outras.

Outro material preparado foi uma apresentação de *slides* com algumas imagens e ilustrações do próprio livro, para tornar a leitura mais didática e atrativa para as crianças. Da mesma forma, as imagens também ajudaram a “tornar real” aquilo que elas estavam lendo, ajudando a materializar e memorizar os acontecimentos da história.

Após a preparação do material, iniciou-se as leituras dos livros, as quais cada bolsista ficou responsável por aplicar o projeto em uma turma de 5º ano. Como mencionado anteriormente, a história de Malã está dividida em quatro capítulos: “Infância”, “Juventude”, “Maturidade” e “Velhice”.

Assim, durante duas semanas, foi lido um capítulo por aula em cada turma. Após a leitura de cada capítulo, abriu-se espaço para os estudantes tirarem suas dúvidas e fazerem comentários sobre o livro. Em seguida, eles tiveram o restante da aula para registrar, em forma de desenho, o momento do capítulo que eles mais gostaram ou que mais lhes chamou atenção. Dessa forma se seguiram todos os quatro capítulos do livro.

### **Sobre o livro e a história de Malã**

No prólogo do livro *A caixa dos segredos*, o autor, Rogério Andrade Barbosa, faz uma breve introdução acerca da história do seu tataravô africano, Malã, cuja narrativa ele reconstrói através de evidências guardadas dentro de uma caixa, cujos objetos - amuletos, anúncio de jornal, bolsinha de couro (patuá), trechos em árabe, o Alcorão, diários - são passados de geração em geração. A partir dessa introdução, foi possível trabalhar com os estudantes a importância da valorização da ancestralidade africana, para além daquilo que fica restrito ao que se reconhece como cultura popular afrodescendente, como a comida e as danças (Debus, 2012, p. 148).

A reconstrução literária de Barbosa está dividida em quatro partes, previamente mencionadas, que contam de forma linear a vida do personagem Malã até a sua morte, aos 93 anos de idade (1817-1910). No primeiro capítulo, “Infância”, é narrado os primeiros anos de vida do personagem e seu contato com o seu país de origem, Guiné-Bissau, assim como sua introdução inicial à religião católica pelos padres portugueses e sua posterior adesão à religião muçulmana, predominante na sua família, que fazia parte do povo africano ocidental mandinga. Apesar de ter sido batizado como Antônio, o personagem se reconhece como Malã, de forma a valorizar a cultura do próprio povo.

O capítulo prossegue com a chegada de traficantes de escravos estrangeiros, que separam Malã de sua família e o colocam em um navio negreiro, junto com muitos outros africanos, de diferentes povos e culturas. O autor então narra as péssimas condições da embarcação e a saúde debilitada de seus passageiros. Malã, por saber falar português, consegue um trabalho na cozinha do navio, descascando batatas, o que possibilita que ele se alimente melhor que seus companheiros africanos. Com aproximadamente 10 anos, o menino chega no Rio de Janeiro, saudável e valendo um bom preço (Barbosa, 2010, p. 32).

Ao pisar em solo brasileiro, Malã se impressiona com a grande quantidade de negros no país, muito superior à quantidade de brancos. Sem demora, ele é rapidamente vendido para um rico comerciante de Salvador, iniciando outra longa viagem rumo ao Nordeste do país. Nessa parte da leitura, os estudantes ficaram bastante impressionados com o fato de Malã ser tão jovem quando foi escravizado. Na caixa dos segredos também havia um anúncio de venda de escravo moço no jornal, do próprio Malã, que este havia encontrado em seu tempo e guardado na caixa.

Em “Juventude”, Malã conhece um outro escravo chamado Licurgo, um velho mandinga que o ensina os ofícios de um alfaiate, bem como o ensino do Alcorão e a escrita árabe. Junto com a comunidade de negros escravizados muçulmanos da região, Malã e Licurgo participam na Revolta dos Malês, em 25 de janeiro de 1935, uma das muitas resistências dos negros em terras brasileiras à escravidão. Como um dos líderes da insurreição, Licurgo é exilado, e Malã, de acordo com o Código Criminal da época, é condenado à duzentas chibatadas em praça pública e o seu retorno ao Rio de Janeiro, para ser vendido novamente (Barbosa, 2010, p. 48).

Na terceira parte, “Maturidade”, descobrimos mais sobre a vida adulta de Malã como um alfaiate habilidoso e de grande sabedoria. É nesse período que Malã consegue comprar a sua carta de alforria, passando a ser um africano liberto. É também enquanto adulto que ele começa a fazer algumas anotações sobre a sua vida para a posteridade. Conhece



Eponina, uma quitandeira alforriada, casa-se e juntos têm três filhos que chegam à maturidade (Barbosa, 2010, p. 53).

Em 1865, durante a Guerra do Paraguai, o autor narra o recrutamento militar de Balbino, um dos filhos de Malã, para lutar na guerra como um “soldado voluntário”. Durante o conflito, muitos negros escravizados, livres e libertos, eram forçados a lutar na guerra, principalmente aqueles que praticavam a capoeira, criminalizada na época, ou que simplesmente ficavam muito nas ruas do Rio de Janeiro (Barbosa, 2010, p. 60).

Com o avanço da idade e, por já ser considerado alguém de sabedoria, Malã se tornou uma pessoa muito respeitada na comunidade. Seguindo os passos do antigo mestre Licurgo, Malã ensinava meninos e meninas a ler e escrever, passando adiante os ensinamentos africanos e as pautas abolicionistas, baseadas em sua admiração por José do Patrocínio, Luiz Gama e André Rebouças. À noite, muitas pessoas se reuniam ao redor de uma fogueira para ouvir Malã contar suas histórias, tal qual um griô mandinga africano (Barbosa, 2010).

Na última parte do livro, “Velhice”, dois fatos históricos são abordados pelo autor em particular. O primeiro deles é a Abolição da Escravidão, em 13 de maio de 1888, a qual Malã e seus familiares comemoraram, apesar de saberem que a libertação, de fato, de todos os seus conterrâneos não seria imediata (Barbosa, 2010). Nessa parte, foi reforçado com os estudantes do 5º ano a importância das resistências dos escravizados, bem como da participação do movimento abolicionista, na luta pelo fim da escravidão, negando a narrativa de libertação dos negros atribuída à princesa Isabel.

Com o fim do trabalho escravo no fim do século XIX, Barbosa (2010) discorre sobre a preocupação dos recém-libertos com a política de embranquecimento do governo imperial, que incentiva a vinda de imigrantes para ocupar as antigas posições de trabalhadores dos escravos. O segundo - e último - acontecimento histórico narrado no livro é a Revolta da Chibata, em 22 de novembro de 1910, que mostra a aproximação de Malã com o líder, João Cândido, e a participação de seu bisneto, Vitorino, na luta contra os castigos físicos impostos aos marinheiros. Um mês após a revolta, Malã faleceu, deixando seus segredos guardados em uma caixa com seus filhos.

Através destes, Barbosa retoma a história do seu tataravô e reconstrói sua memória, como conclui Debus (2012, p. 153):

A caixa é o objeto promotor da reconstrução da memória das personagens, a valorização da ancestralidade. A caixa é a herança de Malã para as gerações futuras, para que não seja esquecida a sua história, e, por conseguinte, a história coletiva de um povo brutalizado pelo processo de escravização.

## Por uma Educação Antirracista

Através da leitura conjunta em sala de aula, foi possível abordar com as crianças diversos temas importantes que ajudam a pensar a identidade brasileira, e como as pessoas que foram trazidas forçadamente da África agora fazem parte do que se conhece como Brasil. De acordo com Debus (2012, p. 154), pode-se entender o racismo contemporâneo através do estudo do passado e do tratamento dado aos povos escravizados. Os afrodescendentes que hoje vivem no Brasil ainda sofrem com as consequências da brutalização dos povos africanos no passado, que atualmente vivem em um cenário constante de discriminação racial.

Dessa forma, o projeto literário buscou valorizar as diferentes culturas presentes na sociedade brasileira, isto é, como define Márcia Uchôa (2021, p. 64), aquilo que “designa todo conhecimento adquirido socialmente, [...] o que inclui o conjunto dos modos de vida, moral, tradição, crenças, valores etc.”. A partir dessa discussão, entende-se que o compartilhamento de diferentes culturas em sala de aula contribui para a vivência dos estudantes em sociedade, de maneira que estes sejam sujeitos autônomos e críticos das noções preconceituosas que, infelizmente, ainda marcam a estrutura social brasileira.

Pensando a escola como uma instituição formadora de sujeitos, deve-se levar em conta a sua responsabilidade quanto à valorização e conhecimento de outras culturas, rompendo com narrativas eurocêntricas que consideram apenas um ponto de vista. É com este objetivo que o projeto literário foi desenvolvido com as turmas de 5º ano, pois se entende que:

A linguagem literária e a sua capacidade humanizadora podem contribuir para a vivência, mesmo que ficcionalizada, de experiências que tragam à cena um fabulário positivo em relação aos africanos aqui escravizados e, por consequência, aos seus descendentes. Numa sociedade étnico plural como a brasileira, faz-se necessário, todos os dias, lembrar quem fomos para não esquecermos o que somos (Debus, 2012, p. 154).

A história de Malã, na África e no Brasil, é um exemplo de como é possível abordar assuntos sensíveis em sala de aula, indo contra a invisibilização da população negra. A Educação Antirracista permite desconstruir preconceitos e estereótipos raciais, a partir de ações interdisciplinares e culturas plurais. De acordo com Uchôa (2021, p. 71), a Educação Antirracista “requer o reconhecimento do racismo, desvelando o mito da democracia racial existente no nosso país”.

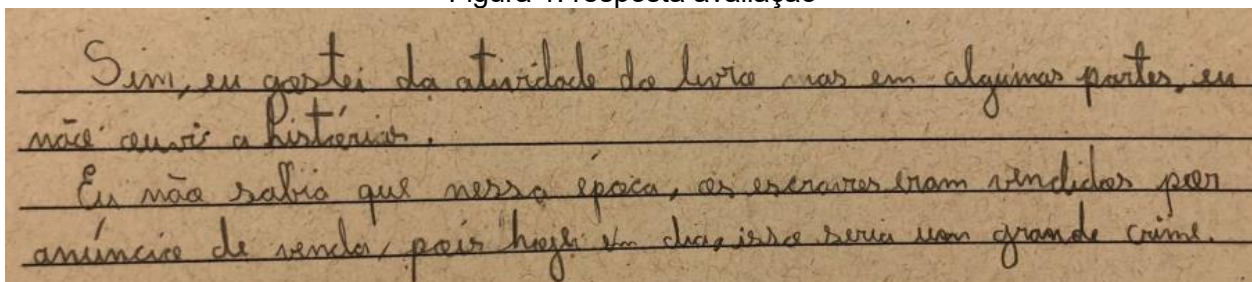
Portanto, através do diálogo entre diferentes culturas, o projeto literário contribui para a construção de uma Educação Antirracista que, por meio do compartilhamento de saberes plurais entre os alunos, visa o desenvolvimento do respeito e da empatia ao outro, sem hierarquização ou subordinação de culturas. Ao contrário, a Educação Antirracista busca promover a libertação dos sujeitos discriminados e oprimidos, valorizando os saberes constitutivos de diferentes povos (Uchôa, 2021, p. 65).

### **Avaliação: pelos olhos dos estudantes**

A última etapa do projeto ocorreu por meio da aplicação de uma atividade individual, feita em sala de aula, com algumas questões feitas para sondar o entendimento das crianças acerca da história de Malã e das discussões feitas durante a leitura, principalmente sobre a cultura africana e afrodescendente no Brasil.

Além dessas questões iniciais, também havia uma última pergunta, discursiva, para os estudantes poderem fazer algum comentário sobre a história e dizer se gostaram ou não. Os estudantes ficaram bastante impressionados com o livro, principalmente com a parte “Infância”, com a qual se sentiram mais próximos com o personagem Malã.

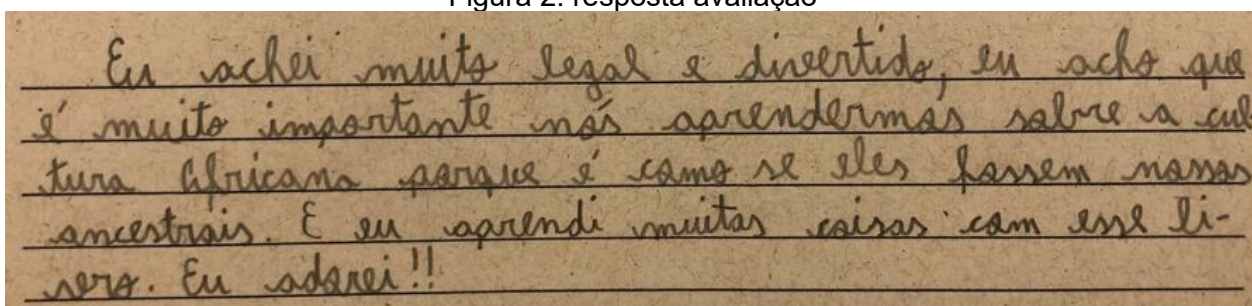
Figura 1: resposta avaliação



[Transcrição da imagem] "Sim, eu gostei da atividade do livro [...]. Eu não sabia que nessa época, os escravos eram vendidos por anúncio de venda, pois hoje em dia, isso seria um grande crime".

Outra resposta indica a importância do estudo sobre a cultura africana no entendimento da ancestralidade:

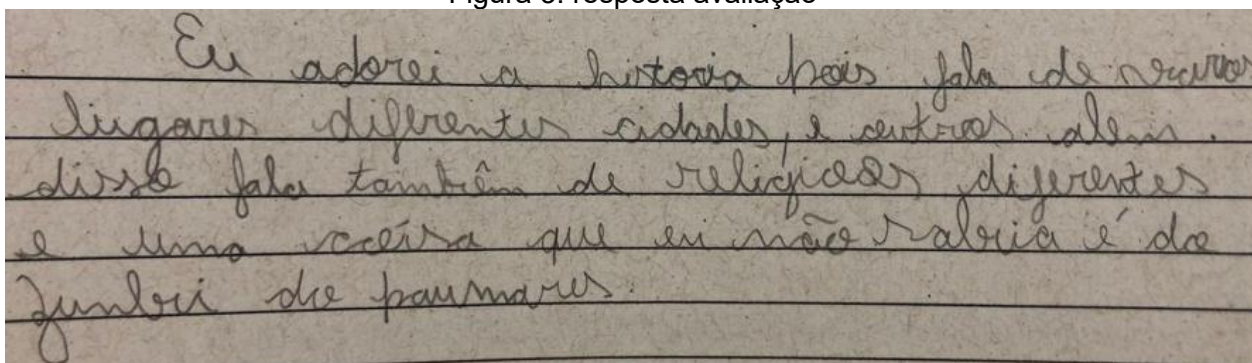
Figura 2: resposta avaliação



[Transcrição da imagem] "Eu achei muito legal e divertido, eu acho que é muito importante nós aprendermos sobre a cultura africana porque é como se eles fossem nossos ancestrais. E eu aprendi muitas coisas com esse livro. Eu adorei!!"

Em algumas respostas, os estudantes comentam sobre os diversos fatos históricos presentes na história do Brasil, e como nunca tinham ouvido falar de nenhum deles. Alguns personagens são destacados, como a figura de Zumbi de Palmares, líder quilombola muito admirado por Malã:

Figura 3: resposta avaliação



[Transcrição da imagem] "Eu adorei a história por fala de vários lugares diferentes cidades, e outros, além disso fala também de religiões diferentes e uma coisa que eu não sabia é do Zumbi do palmares."

Essas são apenas algumas das opiniões dos estudantes do 5º ano, mas que explicitam o gosto dos mesmos pela atividade e pelo conhecimento adquirido. Após a finalização do projeto, todos os desenhos dos estudantes foram compilados em três grandes cadernos, um para cada turma do 5º ano. Eles foram expostos juntamente com o livro A caixa dos segredos na Mostra Pedagógica do Colégio de Aplicação da UFSC, que ocorreu em dezembro de 2024. Dessa forma, os estudantes puderam revisitar as aulas e

os diálogos sobre racismo e identidade brasileira, além de compartilhar com seus pais e familiares a experiência.

## Considerações Finais

O projeto literário realizado nas turmas do 5º ano do Colégio de Aplicação da UFSC cumpriu o objetivo de trazer uma narrativa histórica sobre a cultura africana de forma didática e atrativa para os estudantes, desconstruindo estereótipos e preconceitos. Além disso, também contribuiu para a discussão sobre discriminação racial e o que é possível fazer enquanto sujeitos em desenvolvimento para que esta seja erradicada.

A lei 10.639/2003 é fundamental para a promoção de práticas de respeito e inclusão, para que a educação seja plenamente democrática. No ambiente escolar, são os docentes os responsáveis por incluir na prática pedagógica atividades que valorizem diferentes culturas, como foi o caso da leitura de *A caixa dos segredos*. Dessa forma, a Educação Antirracista contribui para uma visão de mundo dos estudantes que é contrária à hegemonia eurocêntrica (Silva e Pereira, 2013, p. 133-134).

Sobre a importância da formação de professores antirracistas, para uma Educação Antirracista, Uchôa (2021, p. 72) define:

A escola é, por excelência, o espaço da diversidade, sendo assim, cabe aos educadores considerar os alunos como sujeitos pertencentes a culturas coletivas e diversas. O respeito às diferenças é a primeira atitude que se espera de um educador comprometido com o combate ao racismo e com a construção de uma Educação Antirracista.

Portanto, para além de uma consideração final, é necessário entender que o trabalho dos professores por uma prática antirracista é árduo e contínuo, mas absolutamente fundamental. O projeto literário também foi uma prática docente para os estagiários de história que, quando professores formados, também assumirão esta responsabilidade.

## Referências

BARBOSA, Rogério Andrade. **A caixa dos segredos**. II. Gerson Conforti. Rio de Janeiro: Record, 2010.

BLANCH, Joan Pagès. As fontes literárias no ensino de História. **OPSIS**, Goiânia, v. 13, n. 1, p. 33–42, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/index.php/Opsis/article/view/19966>. Acesso em: 19 set. 2025.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/2003/L10.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm). Acesso em: 19 set. 2025.

DEBUS, Eliane S. D. A ESCRAVIZAÇÃO AFRICANA NA LITERATURA INFANTO-JUVENIL: lendo dois títulos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 141-156, Jan/Abr 2012.

SILVA, Maurício; PEREIRA, Márcia M. Percurso da lei 10639/03 e o ensino de história e cultura africana no Brasil: antecedentes, desdobramentos e caminhos. **Em Tempos de História** (PPGHIS/UnB). Nº. 22, Brasília, jan. – jul. 2013.



UCHÔA, Márcia M. R.; PARAGUASSÚ CHAVES, Carlos A.; PEREIRA, Carlos E. Currículo e culturas: a Educação Antirracista como direito humano. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 22, p. 61–72, 2021. Disponível em: <https://www.epublicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/61610>. Acesso em: 19 set. 2025.

## Notas de autoria

**Lara Duarte Souto-Maior** é doutora em Educação PPGE/UFSC, vinculada ao grupo de pesquisa Patrimônio, Memória e Educação - PAMEDUC. Atualmente é professora do Colégio de Aplicação da UFSC.

Contato: [lara.duarte@ufsc.br](mailto:lara.duarte@ufsc.br)

Currículo lattes: <https://lattes.cnpq.br/7341313436717941>

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8950-734X>

**Nicole Possenti Hahn** é graduanda em História pela Universidade Federal de Santa Catarina.

Contato: [nickphahn@gmail.com](mailto:nickphahn@gmail.com)

Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/5686145746447401>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-9574-7432>

## Como citar esse artigo de acordo com as normas da ABNT

SOUTO-MAIOR, Lara Duarte; HAHN, Nicole Possenti, “A caixa dos segredos”: uma narrativa sobre a história e a cultura africanas no Brasil. **Sobre Tudo**, Florianópolis, v. 16, n. 2, p. 42-51, 2025.

## Financiamento

Não se aplica.

## Consentimento de uso de imagem

Não se aplica.

## Aprovação de comitê de ética em pesquisa

Não se aplica.

## Licença de uso

Os/as autores/as cedem à Revista Sobre Tudo os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Licença Creative Commons Attribution (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que terceiros remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os autores têm autorização para assumir contratos

adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

### **Publisher**

Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. Colégio de Aplicação. Publicação na página da Revista **Sobre Tudo**. As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus/suas autores/as, não representando, necessariamente, a opinião dos/as editores/as ou da universidade.

### **Histórico**

Recebido em: 30/09/2025

Aprovado em: 02/12/2025

Publicado em: 19/12/2025



## CAMINHOS DO ESTÁGIO: ESCUTA SENSÍVEL E PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES NOS ANOS INICIAIS

### CAMINOS DE LA PRÁCTICA DOCENTE: ESCUCHA SENSIBLE Y PRÁCTICAS INTERDISCIPLINARIAS EN LOS PRIMEROS AÑOS

 **Simone Vieira de Souza**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7089-0465>

Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil, 88040-900.

Contato: [simonesouza.ufsc@gmail.com](mailto:simonesouza.ufsc@gmail.com)

 **Caroline Guião Coelho Neubert**

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-4126-5937>

Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil, 88040-900.

Contato: [caroline.neubert@ufsc.br](mailto:caroline.neubert@ufsc.br)

 **Aline Carlessi Pacheco**

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-8682-6159>

Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil, 88040-900.

Contato: [aline.carlessi@gmail.com](mailto:aline.carlessi@gmail.com)

**Resumo:** Este artigo apresenta um relato de experiência de docência, desenvolvido durante o estágio curricular supervisionado em uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). O objetivo central foi elaborar um projeto de ação docente que articulasse os interesses das crianças aos conteúdos curriculares. A metodologia pautou-se no planejamento colaborativo, na escuta como ponto de partida, e na organização de uma sequência didática centrada no tema animais, escolhido coletivamente. As atividades integraram Língua Portuguesa, Matemática, Geografia e História, por meio de produção textual, tecnologias, entrevistas, jogos e oficinas artísticas, apoiadas por uma avaliação formativa. Os resultados evidenciam o potencial da escuta e da interdisciplinaridade como fundamentos para uma prática docente sensível e criativa. A vivência também permitiu refletir sobre os desafios da gestão do tempo e da mediação pedagógica no cotidiano escolar. A experiência reafirma, assim, o estágio como espaço de coformação para uma prática ética, crítica e comprometida com os direitos e os saberes das crianças.

**Palavras-chave:** Escuta Sensível; Interdisciplinariedade; Coformação; Projeto de Ação Docente; Estágio Supervisionado.

**Resumen:** Este artículo presenta un relato de experiencia docente, desarrollado durante la práctica curricular supervisada en un grupo de 4º año de Educación Primaria en el Colegio de Aplicación de

la Universidad Federal de Santa Catarina (UFSC). El objetivo central fue elaborar un proyecto de acción docente que articulara los intereses de las niñas y los niños con los contenidos curriculares. La metodología se basó en la planificación colaborativa, en la escucha como punto de partida y en la organización de una secuencia didáctica centrada en el tema de los animales, elegido de forma colectiva. Las actividades integraron Lengua Portuguesa, Matemáticas, Geografía e Historia mediante producción textual, uso de tecnologías, entrevistas, juegos y talleres artísticos, acompañadas por una evaluación formativa. Los resultados evidencian el potencial de la escucha y de la interdisciplinariedad como fundamentos para una práctica docente sensible y creativa. La experiencia también permitió reflexionar sobre los desafíos relacionados con la gestión del tiempo y la mediación pedagógica en la vida cotidiana escolar. De este modo, la práctica reafirma el espacio de la práctica curricular supervisada como un ámbito de coformación orientado hacia una práctica ética, crítica y comprometida con los derechos y los saberes de las niñas y los niños.

**Palabras clave:** Escucha Sensible; Interdisciplinariedad; Coformación; Proyecto de Acción Docente; Práctica Supervisada.

### **Primeiros passos: onde começa a docência**

O estágio curricular supervisionado é uma parte essencial da formação inicial docente. Ele representa um momento privilegiado de articulação entre os saberes teóricos construídos ao longo do curso de Pedagogia com as práticas pedagógicas vividas no cotidiano escolar. Mais do que um requisito obrigatório para a conclusão da licenciatura, o estágio se configura como espaço formativo no qual o ato de ensinar é compreendido como uma prática intencional, ética, sensível e crítica. Ao adentrar o contexto da escola pública, o licenciando é convidado a observar, escutar, intervir e refletir sobre os múltiplos aspectos que compõem a prática docente, construindo um olhar investigativo e comprometido com a realidade educacional brasileira (hooks<sup>1</sup>, 2017; Freire, 2009).

Nesse sentido, a disciplina Educação e Infância VI - Estágio II: exercício da docência nos anos iniciais, componente curricular obrigatório do curso de Licenciatura em Pedagogia UFSC, tem como objetivo central oportunizar aos estudantes a vivência da docência em turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Assim, ela promove experiências significativas que integram teoria e prática em um processo formativo progressivo (UFSC, 2025). A disciplina está estruturada em quatro tempos interdependentes, concebidos como etapas complementares que permitem ao licenciando uma trajetória gradual de envolvimento e intervenção no campo escolar, qual seja, retomada conceitual, observação participante ou coformação, docência e sínteses reflexivas.

O primeiro tempo, intitulado “Revisitando operadores conceituais e de vida”, propõe a retomada dos fundamentos teóricos sobre infância e docência, articulados às trajetórias pessoais e profissionais das estagiárias. Na sequência, o segundo tempo, “De volta à escola, e agora?”, marca a entrada no campo de estágio. O foco aqui é a observação participante ou coformação, a inserção na rotina escolar e nas práticas pedagógicas,

---

<sup>1</sup> bell hooks é o pseudônimo da autora Gloria Jean Watkins (1952–2021). A escrita do nome em letras minúsculas foi uma escolha da autora, que desejava enfatizar a centralidade de suas ideias em vez de sua identidade pessoal. Assim, optamos por respeitar sua posição, mantendo a grafia em minúsculas em todas as citações e referências, ainda que as normas da ABNT recomendem o uso de maiúsculas.

interações com as crianças e professora regente. É nesse momento inicial que a escuta sensível<sup>2</sup> e o olhar atento se tornam cruciais para a construção de vínculos e para o reconhecimento do contexto educativo como um legítimo espaço formativo.

O terceiro tempo, “A coformação docente: o que isso diz sobre o caminho e o caminhante?”, inaugura a vivência da docência compartilhada. Esta é concebida como prática colaborativa e dialógica, sendo construída junto à professora regente e às crianças da turma. Por fim, o quarto tempo, “Sobre os não finais...”, convida à sistematização e reflexão da experiência. Ele reforça a ideia da formação docente como um processo contínuo, inacabado e sempre aberto a reinvenções, onde a escrita se torna expressão das aprendizagens construídas e das perguntas que ainda permanecem (Carminati; Demaria; Pazin, 2020).

O estágio foi realizado no Colégio de Aplicação (CA) da Universidade Federal de Santa Catarina, uma escola pública de caráter experimental, vinculada ao Centro de Ciências da Educação (CED). Situado no bairro Trindade, em Florianópolis, o CA se destaca por sua proposta pedagógica voltada para a formação cidadã, a inclusão, valorização das infâncias e para a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. A escola abriga projetos inovadores e cumpre, entre suas funções, a de campo de estágio e prática docente para os cursos de licenciatura, conforme estabelecido em seu Projeto Político-Pedagógico (PPP) (CA/UFSC, 2019).

Conforme o PPP, o Colégio de Aplicação compreende a escola como um espaço ativo de produção e socialização de saberes, de valorização da diversidade e de construção de práticas pedagógicas democráticas, inclusivas e dialógicas. O compromisso com a formação integral dos estudantes e com a valorização das múltiplas expressões culturais das crianças são marcas presentes no cotidiano da instituição. Ao acolher as estagiárias da UFSC, o CA amplia seu projeto formativo, permitindo o entrelaçamento entre universidade e escola básica (CA/UFSC, 2019).

O primeiro contato com o campo de estágio ocorreu por meio de uma visita orientada. Nela, tivemos a oportunidade de conhecer o espaço escolar, dialogar com a equipe pedagógica e compreender a proposta educativa da instituição. Essa aproximação inicial foi fundamental não só para estabelecer vínculos de confiança, mas também para compreender a escola não apenas como um cenário de práticas, e sim como um território de formação, de trocas e de afetos.

No decorrer do estágio, acompanhamos a turma do 4º ano B, composta por 25 crianças com idades entre nove e dez anos. A turma era conduzida pela professora regente Caroline Guião Coelho Neubert e contava com a participação da bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Estágio (PIBE) Maria Paula Vicente, estudante do curso de

---

<sup>2</sup> O conceito de escuta sensível refere-se a uma postura ética, atenta e empática de escutar o outro, considerando não apenas o conteúdo da fala, mas também os silêncios, gestos, expressões e contextos que a atravessam. Na educação, implica reconhecer crianças, jovens e adultos como sujeitos de saberes, valorizando suas experiências, vozes e modos de ser, em uma relação dialógica que busca compreender e acolher a alteridade (Mello, 2007; Skliar, 2014).

Ciências Biológicas. A convivência com essa equipe possibilitou uma experiência formativa rica, mediada pelo diálogo, pela escuta e pela construção conjunta das propostas pedagógicas.

A turma se destacou pela diversidade de ritmos, interesses e modos de participação das crianças. A professora regente, por sua vez, promovia um ambiente pedagógico acolhedor, respeitoso e participativo, onde os estudantes eram reconhecidos como sujeitos ativos, produtores de saberes e protagonistas do próprio processo de aprendizagem. As práticas pedagógicas cotidianas eram permeadas por intencionalidade, sensibilidade e constante abertura à escuta das crianças. Isso nos recorda o que Skliar afirma sobre “[...] onde existe encontro, desaparece o ‘outro’, isto é, ali onde estarmos juntos é o que acontece, torna-se inútil desnecessária e até absurda, a simples menção do ‘outro’” (Skliar, 2014, p. 127).

A rotina escolar da turma era organizada de maneira a equilibrar momentos estruturados de estudo com vivências lúdicas e expressivas. Entre as atividades realizadas, destacavam-se o “Sorteio do Ajudante”, a “Chamada Divertida”, os momentos de relaxamento após o recreio, as aulas específicas - como LIBRAS, Educação Física, Artes, Literatura Oral, Biblioteca e Brinquedoteca -, e as propostas de leitura, produção textual, jogos matemáticos e atividades investigativas. Durante o período de observação participante, foi possível perceber como essa rotina favorecia a criação de vínculos afetivos, promovia a autonomia das crianças e fortalecia uma ambiência democrática.

A decisão de manter as rotinas instituídas pela professora regente durante o projeto de ação docente foi intencional. Ela se fundamentou na compreensão de que a continuidade dos processos educativos contribui para a criação de vínculos, a previsibilidade das ações e a construção de aprendizagens significativas. Como nos lembra Freire (1996), a estabilidade no cotidiano escolar não só amplia a confiança das crianças, mas também fortalece sua participação ativa no processo.

A construção do projeto de ação docente foi ancorada em uma atividade de escuta sensível, planejada e aplicada na última semana do período de observação participante. Intitulada “Vamos construir aulas incríveis?”, a proposta visava promover a participação democrática das crianças, convidando-as a sugerir temas e conteúdos que gostariam de explorar durante o período de regência. A dinâmica foi estruturada em três momentos: produção escrita individual, defesa oral das ideias e seleção coletiva dos temas prioritários. Esse processo não apenas promoveu o protagonismo infantil, mas incentivou também o exercício da argumentação.

Foi por meio dessa atividade que emergiu, de forma contundente, o interesse coletivo pela natureza, especificamente nos animais. As crianças expressaram esse desejo em suas produções escritas e nas falas durante a apresentação de suas ideias, evidenciando o fascínio por esse universo. O levantamento das sugestões foi documentado por meio de registros escritos e fotográficos, organizados em eixos temáticos relacionados à Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), e serviu como base concreta para o

planejamento do projeto de ação docente e sua sequência didática que viria a seguir.

Dessa forma, o projeto de ação docente foi construído de forma colaborativa, com base nos desejos das crianças e nas diretrizes curriculares. Esse processo revelou o potencial da escuta como eixo estruturante do planejamento pedagógico. A proposta ganhou corpo a partir desse ponto de partida, articulando de maneira importante e interdisciplinar os interesses das crianças com os conteúdos escolares.

A proposta de ação docente, intitulada “Entre os rastros dos animais: uma jornada de mapas, povos e argumentações”, foi construída em diálogo constante com a professora regente, a bolsista PIBE e, principalmente, com as crianças. O título sintetiza os três eixos estruturantes do projeto: os animais como tema central de interesse coletivo; os mapas, explorados pela cartografia e geolocalização dos habitats; e as argumentações, mobilizadas por meio da oralidade, da escrita e das trocas de saberes na turma.

A sequência didática foi um trabalho interdisciplinar rico, integrando Língua Portuguesa, Geografia, História e Matemática. Nossas práticas envolveram diversas frentes, como, por exemplo, práticas de leitura, produção textual, pesquisa, entrevistas, uso de tecnologias, jogos, atividades artísticas e momentos de socialização. Ao longo da docência, buscamos favorecer a autoria, a expressão e o protagonismo das crianças, respeitando seus tempos, saberes e modos de aprender.

Realizada entre 26 de maio e 11 de junho de 2025, a docência se deu como um processo de coformação, com orientação da professora Simone Vieira de Souza e acompanhamento da professora regente Caroline Guião Coelho Neubert. Essa experiência compartilhada revelou-se profundamente formativa, pois possibilitou a construção de uma prática pedagógica viva, situada e dialogada. Nela, a teoria se ressignificava em contato constante com os desafios cotidianos, encontrando eco na visão de bell hooks (2017) sobre a escola como espaço de imaginação de outros futuros (Carminati, Demaria e Pazin, 2020; Freire, 1996).

A vivência do estágio confirmou a importância da escuta sensível, do planejamento colaborativo e do compromisso ético com o contexto escolar. Nesse sentido, a prática pedagógica se constitui como um espaço privilegiado de formação profissional, tal como propõem Carminati, Demaria e Pazin (2020). Essa formação ocorre na relação dialógica entre estagiária, professora regente, professora orientadora e estudantes, um ambiente onde os saberes acadêmicos encontram seu sentido na ação educativa.

Por fim, é importante destacar que o planejamento desenvolvido não se encerra em si mesmo, isto é, ele abre caminhos, suscita novas perguntas e possibilita a construção de outros projetos. Isso confirma a visão de Pimenta (2012), que define o estágio supervisionado como um espaço-tempo de investigação, problematização e criação, no qual a teoria e a prática se entrelaçam em um movimento constante de reconstrução.

Este relato de experiência tem como propósito central apresentar e refletir sobre a proposta de ação docente desenvolvida no contexto do estágio curricular supervisionado, analisando as aprendizagens construídas, compartilhando alguns dos desafios e

tensionamentos vivenciados. Trata-se de uma escrita que se compromete com uma prática pedagógica sensível às infâncias, que prioriza a escuta, a partilha e a construção de uma educação que reconhece as crianças como sujeitos de direitos, de cultura e de conhecimento.

### **Nos passos do projeto de ação docente: que processo formativo de professores(as) defendemos?**

O estágio curricular supervisionado é um tempo-espço privilegiado de articulação entre teoria e prática. Ele oferece ao licenciando a oportunidade de experimentar, refletir e reinventar sua concepção de docência. Durante todo esse processo, uma pergunta orientadora nos atravessou: “Que processo formativo de professores(as) defendemos?” Mais do que ponto de partida, essa indagação foi o fio condutor do planejamento, da prática e das sínteses reflexivas.

A resposta à indagação foi se desenhando no próprio fazer docente. Surgiu na escuta atenta das crianças, no diálogo com a professora regente e na articulação dos conteúdos escolares com os interesses do grupo. Desse modo, caminhamos em direção a uma prática pedagógica que reconhece as crianças como sujeitos de saberes, que valoriza a interdisciplinaridade e que considera o contexto real da sala como base para o planejamento pedagógico.

#### *A escuta como ponto de partida do planejamento*

A prática docente ganha sentido quando nasce do diálogo com os sujeitos do processo educativo. No contexto do estágio supervisionado, compreendemos que a escuta não se restringe a uma estratégia didática pontual, mas constitui um princípio político, ético e formativo. Escutar as crianças é reconhecer nelas sujeitos de saberes, sentimentos e desejos, capazes de construir sentidos para o mundo e para a escola. Como afirma Mello “a escuta da criança exige uma postura sensível e comprometida com os sentidos e significados que ela atribui ao mundo” (2007, p. 95).

Inspirada por esse entendimento e orientada pelas observações realizadas no segundo tempo do estágio, foi planejada a atividade “Vamos construir aulas incríveis?”. O objetivo era tornar a escuta das crianças o ponto de partida concreto para o projeto de ação docente. A proposta buscou conhecer os interesses do grupo, permitindo que as próprias crianças sugerissem conteúdos e temas a serem trabalhados ao longo da sequência didática. A atividade foi organizada em três momentos interligados: produção escrita individual, socialização oral e votação coletiva dos temas. As crianças foram incentivadas a argumentar suas escolhas com liberdade e criatividade, gerando debates ricos e participativos. Todo o processo foi registrado por meio de fotos, anotações e um gráfico de colunas para visualizar os temas recorrentes e identificar os eixos centrais emergentes da escuta.

Nesse exercício horizontal e democrático, o tema “animais” destacou-se com grande



expressividade. A escolha não foi uma simples preferência lúdica, mas como um interesse já presente nas falas, desenhos, brincadeiras e textos das crianças. Escutar, portanto, significou reconhecer e incorporar saberes que circulavam no cotidiano da turma. Como nos lembra Madalena Freire (1996), a escuta e a observação são instrumentos fundamentais no planejamento pedagógico, pois permitem conhecer o universo das crianças e planejar a partir dele.

A partir desse desejo coletivo, surgiu a proposta de criar cartas informativas inspiradas nas cartas Pokémon. O projeto visava reunir informações reais sobre os animais escolhidos, como, nome científico, habitat, alimentação, curiosidades e em linguagem acessível. Essa estratégia promoveu leitura, pesquisa, produção textual, organização de dados e trocas entre pares, consolidando o interesse infantil como eixo estruturante da proposta pedagógica. Esse movimento revelou que os interesses das crianças podem, sim, transformar-se em conteúdos escolares, desde que o planejamento se configure como espaço de encontro entre o que é preciso ensinar e o que as crianças desejam aprender.

A escuta inicial permitiu articular os objetivos curriculares da BNCC (2018) aos desejos do grupo, tornando a proposta significativa, situada e partilhada. Respeitar os tempos, rotinas e interesses das crianças não foi apenas uma escolha metodológica, mas uma postura pedagógica comprometida com o fortalecimento de vínculos afetivos e cognitivos. Essa abordagem confirma o que destaca Paulo Freire (1996), sobre a continuidade dos processos educativos como condição essencial para a construção de vínculos significativos e aprendizagens consistentes. Porque “[...] quando não temos tempo, temos normas. Quando não temos tempo, julgamos. Quando não temos tempo, a palavra é a proclamação do exílio do outro, seu indigno confinamento” (Skliar, 2017, p. 132).

A escuta sensível revelou o potencial da prática pedagógica como espaço de formação mútua. O estágio foi, sobretudo, um exercício de escuta e de autoescuta, um diálogo constante comigo mesma enquanto professora em formação, com a professora regente, com a professora orientadora, com as crianças e com a experiência vivida em sala. Assim, a prática docente se consolidou como um processo contínuo de coformação, de aprendizagem e de reinvenção.

### *A interdisciplinaridade na prática docente*

A interdisciplinaridade tornou-se a escolha mais significativa do projeto de ação docente, nascendo da escuta sensível realizada durante a observação participante. O forte interesse coletivo das crianças pelos animais revelou-se o fio condutor mobilizador. Essa conexão impulsionou uma pergunta central: Por que ensinar cada conteúdo separadamente se podemos fazê-lo de forma integrada, significativa e viva? E essa indagação guiou a construção de um percurso pedagógico profundamente conectado não só ao currículo, mas também aos afetos, curiosidades e modos de ser das crianças.

Em diálogo com a professora regente e com base na BNCC (2018) e no currículo em andamento, foram selecionados conteúdos como adjetivos, texto argumentativo, medidas

matemáticas (dobro e triplo), tipos de mapas e o estudo dos povos indígenas de Santa Catarina. Da articulação entre esses conteúdos nasceu o projeto “Entre os Rastros dos Animais: uma Jornada de Mapas, Povos e Argumentações”, estruturado em três grandes eixos, animais, mapas e argumentações.

A integração das áreas de Língua Portuguesa, Geografia, História e Matemática ocorreu de forma criativa e contextualizada. As crianças escreveram textos argumentativos assumindo a perspectiva de animais escolhidos, mobilizando adjetivos e organização textual com base no livro *Vote em mim!* de Baltscheit e Schwarz (2011). No campo da Geografia, exploraram o Google Earth e construíram mapas da sala, relacionando os habitats dos animais aos espaços reais. Em História, o estudo dos povos indígenas Guarani, Kaingang e Xokleng, culminou na entrevista com Édina Barbosa Farias, mulher indígena Kaingang, promovendo um encontro de escuta e respeito. Por fim, em Matemática, os conceitos de medida foram explorados por meio das fichas informativas dos animais, inspiradas nas cartas Pokémon, que serviram como base para cálculos e comparações.

A sequência didática também valorizou as linguagens artísticas e culturais, promovendo a expressão e a colaboração. Destacaram-se a produção de cartazes, as apresentações orais, a oficina de argila “Meu animal protetor” e a galeria viva de encerramento. Essas propostas foram importantes para ampliar as formas de expressão das crianças, tornando seus processos de aprendizagem visíveis de uma maneira sensível e colaborativa.

Essa abordagem integrada só foi possível porque o planejamento se constituiu como um espaço de escuta e negociação entre o que precisava ser ensinado e o que as crianças desejavam aprender. Tal prática alinha-se à proposta do PPP do Colégio de Aplicação da UFSC (2019), que busca promover uma tensão produtiva entre a disciplinaridade e a interdisciplinaridade, articulando saberes em projetos comuns. A interdisciplinaridade, nesse sentido, revelou-se não apenas como estratégia didática, mas como uma postura pedagógica relacional, ética e inventiva.

O objetivo geral da proposta foi promover experiências interdisciplinares que articulassem os interesses das crianças aos conteúdos de Língua Portuguesa, Matemática, Geografia e História. Isso se deu por meio de práticas que valorizaram a escuta sensível, a autoria, a oralidade e o trabalho coletivo, incentivando aprendizagens significativas sobre animais, cartografia e culturas indígenas.

Essa experiência reafirmou minha concepção de que ensinar não é repetir conteúdos isolados, mas sim tecer relações entre saberes, sujeitos e contextos. Como nos lembra Paulo Freire (1996), ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. A interdisciplinaridade foi, assim, o caminho que possibilitou construir essas pontes entre o currículo e a vida.

### *Metodologias utilizadas e mediação pedagógica*

A proposta metodológica adotada durante a docência foi cuidadosamente planejada

para promover experiências de aprendizagem significativas, contextualizadas e coerentes com os princípios da escuta sensível, da participação democrática e da valorização das múltiplas linguagens. As estratégias buscaram articular os conteúdos escolares aos interesses previamente revelados pelas crianças, por meio de práticas sensíveis, criativas e investigativas. Essas mediações intencionais configuraram-se como o caminho para favorecer o protagonismo, a autoria e o diálogo entre diferentes saberes.

O projeto de ação docente foi organizado em três semanas de vivência, equilibrando momentos de construção coletiva, aprofundamento conceitual, produção autoral e atividades lúdicas e expressivas. As práticas envolveram diferentes linguagens, oral, escrita, visual, corporal e digital; e colocaram as crianças em posição ativa frente ao conhecimento, por meio de leitura e interpretação de textos, rodas de conversa, produção textual, uso de tecnologias digitais, construção de cartazes, entrevistas e oficinas artísticas.

Na primeira semana, o foco esteve no acolhimento e na introdução aos conteúdos. Iniciamos com a leitura e interpretação de um gráfico com os temas escolhidos pelas crianças e uma dinâmica com crachás de adjetivos, retomando esse conteúdo de forma lúdica. Em seguida, lemos o livro *Vote em mim!* de Baltscheit e Schwarz (2011), que inspirou a produção dos primeiros textos argumentativos com o tema “Se eu fosse um animal...”. Finalizamos a semana com a socialização das produções, apresentação das fichas dos animais, cartas inspiradas no universo Pokémon, e atividades matemáticas com foco nos conceitos de dobro e triplo, baseadas em dados reais dos animais escolhidos.

Durante a segunda semana, ampliamos os conhecimentos, articulando o tema central aos estudos de cartografia, às culturas indígenas e ao uso de ferramentas digitais. As crianças navegaram pelo Google Earth para localizar os habitats dos animais e explorar diferentes tipos de mapas, além de iniciarem a construção do mapa da sala de aula. Aprofundamos o estudo dos povos indígenas Guarani, Kaingang e Xokleng com apoio de vídeos, leituras e rodas de conversa, culminando na construção de um roteiro de entrevista e no encontro com Édina, mulher indígena Kaingang, que respondeu com generosidade às perguntas das crianças em uma experiência potente de diálogo intercultural.

A terceira e última semana foi dedicada à sistematização das aprendizagens e ao fortalecimento da autoria. As crianças apresentaram os mapas da sala, revisaram os textos argumentativos e produziram uma nova versão ilustrada. Em seguida, finalizaram os cartazes em grupo sobre os povos indígenas e realizaram apresentações orais. No último dia, encerramos a sequência com uma galeria viva de trabalhos, um bingo de revisão, momentos de relaxamento e a oficina de argila “Meu animal protetor”, em que cada criança modelou, com liberdade criativa, um animal simbólico de sua identidade ou desejos.

Entre as metodologias utilizadas, destaco a leitura de textos literários e informativos, as atividades de interpretação e produção escrita, as rodas de conversa e debates, o uso das cartas informativas inspiradas em Pokémon, a navegação no Google Earth, a exibição de vídeos educativos, a elaboração de cartazes em grupo, a entrevista com convidada externa e registros coletivos, além de oficinas artísticas com desenho, colagem e

modelagem em argila. Essas estratégias respeitaram os modos de aprender de cada criança e promoveram múltiplas formas de expressão.

As metodologias dialogaram diretamente com os princípios do Projeto Político-Pedagógico do Colégio de Aplicação (CA/UFSC, 2019), que valoriza práticas investigativas, colaborativas e atentas à diversidade. A combinação entre propostas autorais, atividades práticas e momentos de sistematização contribuiu para o engajamento das crianças e para a construção de aprendizagens significativas, afetivas e contextualizadas.

A mediação pedagógica foi orientada pela escuta atenta, sensibilidade e presença. Ao longo de toda a docência, buscamos ajustar as propostas conforme as reações, dúvidas e interesses da turma, acolhendo os imprevistos como oportunidades de ressignificação. Essa postura flexível e responsiva permitiu que o planejamento permanecesse vivo e conectado com a realidade do grupo. A docência, nesse sentido, não foi a execução de um roteiro fixo, mas uma experiência coletiva de descoberta, encantamento e criação compartilhada de conhecimento (Freire, 2007).

### *Avaliação formativa e o acompanhamento das aprendizagens*

Ao longo do estágio, a avaliação foi concebida como um processo formativo, contínuo, mediador e reflexivo, fundamentado na escuta atenta das crianças e na análise cuidadosa de seus processos de aprendizagem. Inspirada nos princípios do Projeto Político-Pedagógico do Colégio de Aplicação da UFSC, a avaliação assumiu um caráter qualitativo e inclusivo, centrado na compreensão dos percursos individuais e não na mensuração padronizada de resultados. Conforme defende Freire (1997, p. 10), “a avaliação deve ser compreendida como um ato de conhecimento, de intervenção e de transformação da prática pedagógica, nunca como um juízo final ou um instrumento de controle”.

Essa concepção ampliada de avaliação orientou nossa prática durante a docência. A cada dia, novas formas de olhar, escutar e intervir foram construídas, permitindo que o planejamento permanecesse vivo e coerente com as necessidades do grupo. As estratégias avaliativas envolveram observação contínua, registros escritos e orais, análise das produções autorais, escuta das falas espontâneas e atenção às expressões corporais e artísticas das crianças. O foco esteve no processo vivido por cada criança, ou seja, como ela participava, se engajava, criava, argumentava e expressava seus saberes, mais do que no resultado de suas produções.

A cada dia de docência, foi produzido registros reflexivos, analisando as estratégias utilizadas, o envolvimento da turma, os desafios encontrados e os avanços percebidos. Falas significativas, comportamentos do grupo, indícios de aprendizagens e sugestões de ajustes foram registradas para os encontros seguintes. Esses registros não apenas documentaram o processo, mas também se tornaram ferramentas importantes para o acompanhamento das aprendizagens e para a reorganização do planejamento de forma sensível e responsiva.

As produções textuais foram lidas com atenção, respeitando a singularidade de cada

criança e valorizando a criatividade, a coerência argumentativa e a relação com os conhecimentos discutidos em sala. Durante as apresentações orais, foi considerado o esforço na comunicação, a escuta entre os colegas e a construção coletiva de cartazes e mapas. Nas atividades artísticas, como a oficina de argila “Meu animal protetor”, buscamos interpretar os sentidos atribuídos às criações, reconhecendo nelas expressões de identidade, afetos e saberes que não se limitam à linguagem verbal.

Essa postura avaliativa esteve em sintonia com a perspectiva de Madalena Freire (1997), para quem avaliar também é escutar e refletir junto com a turma. A avaliação foi vivida como uma mediação entre o planejamento e a prática, entre os objetivos previstos e os caminhos trilhados de forma concreta pelas crianças e por mim, enquanto professora em formação. Essa mediação favoreceu a construção de uma prática mais afinada às necessidades reais do grupo, reconhecendo conquistas e propondo novas possibilidades.

Por fim, reafirmo que essa concepção de avaliação, orientada por princípios éticos, sensíveis e formativos, ampliou minha compreensão do papel docente. Como aponta o PPP do Colégio de Aplicação (UFSC, 2019), a avaliação deve considerar o processo e não apenas o produto, permitindo que a criança tome consciência de suas aprendizagens. Ao adotar essa lógica processual e inclusiva, é possível compreender que avaliar é parte indissociável de ensinar, e que ensinar, por sua vez, requer escuta, presença e compromisso com a formação integral de cada criança.

### *Desafios vividos e reflexões sobre o tempo na escola*

Apesar das potências vividas ao longo do estágio, a experiência de docência também foi atravessada por desafios que me provocaram enquanto professora em formação. Entre eles, o tempo escolar se apresentou como um dos principais tensionamentos. Os nove dias destinados à docência pareceram insuficientes para aprofundar todas as propostas planejadas, acompanhar com mais cuidado os processos de cada criança e vivenciar os ritmos próprios da sala com a calma que eles exigem.

Essa constatação produziu perguntas fundamentais: em meio a tantos conteúdos, onde está o tempo de cada criança? Quando se cria espaço para a escuta individual, o vínculo e o afeto? Em diversos momentos, foi sentido que a urgência em cumprir o cronograma comprometia a mediação pedagógica mais sensível. O tempo da escola, com seus imprevistos, silêncios e afetos, claramente difere do tempo do planejamento. Reafirmo, com Madalena Freire (1997), que avaliar e planejar exigem tempo, e a educação, de fato, não se faz com pressa.

Apreendi, na prática, que o tempo cronológico não é suficiente para dar conta da complexidade dos encontros em sala de aula. É preciso considerar os tempos da dúvida, da escuta e do vínculo, que não cabem em cronogramas rígidos. Planejar com intencionalidade, nesse sentido, não significa prever tudo, mas sim criar espaço para o imprevisto e para o acolhimento das necessidades que emergem com o grupo, naquele momento vivido coletivamente.

A gestão da sala também se mostrou desafiadora. Mediar conflitos, manter o foco nas atividades e garantir o envolvimento de todas as crianças exigiu escuta, flexibilidade e constante presença. Na prática, algumas atividades precisaram ser adaptadas ou reformuladas de última hora; outras, apesar de bem planejadas, não despertaram o interesse esperado e foram ressignificadas ou substituídas. Essa dinâmica demandou abertura e sensibilidade diante das necessidades do grupo.

As diferentes situações ensinaram que a prática docente requer mais do que domínio de conteúdos ou planejamento técnico. Ela exige ética, coragem e disponibilidade para lidar com o que escapa do controle. Como afirma Paulo Freire (1996), ensinar exige coragem para assumir os riscos da liberdade e, nessa liberdade, também está o risco de errar, de não dar conta e de precisar recomeçar. O desafio, então, está em acolher esses momentos como parte legítima do processo formativo.

Em alguns dias, o excesso de propostas dificultou o aprofundamento das reflexões. Foi percebido que nem sempre é necessário fazer muito, mas sim oferecer tempo e espaço para que as crianças possam elaborar, experimentar e compartilhar com calma suas aprendizagens. Isso trouxe uma reflexão essencial, a docência não se mede pela quantidade de atividades realizadas, mas pela qualidade das interações, pela escuta atenta e pelo respeito aos tempos da infância. A experiência do estágio ensinou que educar é, sobretudo, um gesto de humanização, e isso exige tempo de qualidade. Tempo para observar, para escutar com profundidade e para criar relações significativas no cotidiano da escola.

### **Das sínteses reflexivas que não se encerram**

A experiência do estágio curricular supervisionado possibilitou o aprofundamento de reflexões importantes sobre o fazer docente, articulando teoria e prática em um processo formativo sensível e comprometido com os direitos e os modos de ser das crianças. A construção do projeto de docência foi balizada pelo diálogo constante com a professora regente, a professora orientadora, as crianças e os documentos curriculares. Isso permitiu a elaboração de uma proposta significativa, centrada na escuta, na interdisciplinaridade e na valorização das múltiplas linguagens. O tema dos animais, eleito pela participação ativa das crianças, revelou-se um potente fio condutor para articular conteúdos de diferentes áreas, promovendo aprendizagens contextualizadas, afetivas e colaborativas.

Ao investir em práticas metodológicas integradas, sensíveis e autorais, foi possível construir um percurso de docência que reconhece o papel ativo das crianças no processo de aprendizagem. A escuta como ponto de partida, a interdisciplinaridade como princípio organizador do planejamento, a avaliação formativa como acompanhamento dos processos e a mediação atenta como prática ética e responsiva, se mostraram elementos essenciais para uma docência crítica e transformadora. As vivências do estágio também evidenciaram os desafios da prática, especialmente em relação à gestão do tempo e à necessidade de flexibilidade diante dos imprevistos do cotidiano escolar, exigindo presença, escuta e



coragem para reinventar o caminho.

Como professora em formação, foi possível compreender que o processo formativo que defendemos é aquele que valoriza a construção coletiva do conhecimento, a escuta sensível como fundamento pedagógico, e a docência como prática política, ética e relacional. O estágio reafirmou minha escolha pela educação comprometida com a infância, com o diálogo entre saberes e com a transformação social. Para além da proposta desenvolvida, fica o convite à continuidade da pesquisa e da reflexão sobre práticas que respeitem os tempos e os modos de aprender das crianças. A formação docente, assim como o próprio ato de educar, é um processo contínuo, inacabado e cheio de possibilidades...

## Referências

BALTSCHKEIT, Martin; SCHWARZ, Christine. **Vote em mim!** São Paulo: Editora Ciranda Cultural, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 01 jul. 2025.

CARMINATI, Marcia Bressan; DEMARIA, Maria Aparecida Aguiar; PAZIN, Nailze Pereira de Azevedo. A escola como espaço de formação e coformação docente. In: SOUZA, Alba Regina Battisti de; et al (org.). **Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Estágio Curricular Supervisionado e Formação Docente**. 1. ed. Florianópolis, SC: Editora Insular: 2020.

FREIRE, Madalena. **Observação, registro e reflexão: Instrumentos Metodológicos I**. 2ª ED. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

FREIRE, Madalena. **Avaliação e planejamento: a prática educativa em questão**. Instrumentos Pedagógicos II. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1997.

FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo**. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

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

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

MELLO, Suely A. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural, **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 83-104, jan./jun. 2007.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática?** 11. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SKLIAR, Carlos. **O ensinar enquanto travessia: linguagens, leituras, escritas e alteridades para uma poética da educação**. Salvador: EDUFBA, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Plano de Ensino da disciplina Educação e Infância VI**. Florianópolis, 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Centro de Ciências da Educação. Colégio de Aplicação. **Projeto Político-Pedagógico do Colégio de Aplicação CED-UFSC 2019**. Florianópolis, nov. 2019. Disponível em: <https://capl.paginas.ufsc.br/files/2020/09/Projeto-Pol%C3%ADtico-Pedag%C3%B3gico-do-Col%C3%A9gio-de-Aplica%C3%A7%C3%A3o-CED-UFSC-2019-1.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2025.

## Notas de autoria

**Simone Vieira de Souza** é Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora do Departamento de Metodologia de Ensino e do Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de Pesquisa Educação e Infância da Universidade Federal de Santa Catarina.

Contato: [simonesouza.ufsc@gmail.com](mailto:simonesouza.ufsc@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7089-0465>

**Caroline Guião Coelho Neubert** é Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora efetiva de Educação Geral no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina.

Contato: [caroline.neubert@ufsc.br](mailto:caroline.neubert@ufsc.br)

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-4126-5937>

**Aline Carlessi Pacheco** é Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora de anos iniciais do Ensino Fundamental na rede municipal de Florianópolis.

Contato: [aline.carlessi@gmail.com](mailto:aline.carlessi@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-8682-6159>

## Agradecimentos

Nosso especial agradecimento às crianças da turma: sua escuta atenta, curiosidade e participação deram vida ao projeto e inspiraram cada passo desta experiência. Agradecemos também à professora regente, pelo acolhimento generoso, pela parceria e pela abertura ao diálogo, que tornaram possível a construção de uma prática sensível e significativa. Por fim, estendemos nossa gratidão à instituição de ensino que nos recebeu com compromisso e seriedade, reafirmando seu papel essencial como espaço de formação docente e de construção de uma educação ética, crítica e transformadora para todos.

### Como citar esse artigo de acordo com as normas da ABNT

SOUZA, S. V.; NEUBERT, C. G.; PACHECO, A. C. "Caminhos do estágio: escuta sensível e práticas interdisciplinares nos anos iniciais". **Sobre Tudo**, Florianópolis, v. 16, n. 2, p. 52-66, 2025.

### Financiamento

Não se aplica.

### Consentimento de uso de imagem

Não se aplica.

### Aprovação de comitê de ética em pesquisa

Não se aplica.

### Licença de uso

Os/as autores/as cedem à Revista **Sobre Tudo** os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Licença Creative Commons Attribution (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que terceiros remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

### Publisher

Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. Colégio de Aplicação. Publicação na página da Revista **Sobre Tudo**. As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus/suas autores/as, não representando, necessariamente, a opinião dos/as editores/as ou da universidade.

### Histórico

Recebido em: 05/10/2025

Aprovado em: 02/12/2025

Publicado em: 19/12/2025

## O PODCAST NA EDUCAÇÃO BÁSICA: POTENCIALIDADES PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

### THE PODCAST IN BASIC EDUCATION: POTENTIALITIES FOR THE TEACHING OF PORTUGUESE LANGUAGE

 **Carolina Ribeiro Cardoso**

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-2389-9931>

Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, Brasil.

Contato: [carolina.r.cardoso@ufsc.br](mailto:carolina.r.cardoso@ufsc.br)

 **Ester Figueiredo Esteves**

ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0003-8711-3920>

Colégio Santa Úrsula, Ribeirão Preto/SP, Brasil.

Contato: [esteresteves92@gmail.com](mailto:esteresteves92@gmail.com)

**Resumo:** Este artigo investiga o potencial educativo do podcast como ferramenta didática na educação básica. O objetivo da pesquisa foi mapear e analisar estudos que abordam seu uso na escola, identificando contribuições para o ensino de Língua Portuguesa. Por meio de levantamento bibliográfico, foram analisadas produções acadêmicas publicadas entre 2020 e 2024 nas bases SciELO, Google Acadêmico e anais do Endipe. Dos 123 trabalhos localizados, selecionaram-se 40 estudos que apresentavam relatos de experiências ou propostas de uso do podcast em sala de aula. Desses, 12 abordavam especificamente o ensino de Língua Portuguesa. Os achados indicam contribuições para o desenvolvimento da habilidade oral, a compreensão do podcast como gênero textual, o estímulo à leitura literária e à produção de conteúdo pelos estudantes, em diálogo com práticas pedagógicas associadas às metodologias ativas, ao protagonismo e à autonomia discente, além de favorecer a inclusão digital. O mapeamento também revelou a predominância de experiências em escolas públicas e nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio, evidenciando lacunas na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Conclui-se que esse recurso didático é versátil e promissor para dinamizar práticas pedagógicas, embora sua integração à rotina escolar demande planejamento docente, formação continuada e condições materiais que assegurem sua implementação.

**Palavras-chave:** Podcast; Educação Básica; Ensino.

**Abstract:** This article investigates the educational potential of podcasts as a teaching tool in basic education. The research aimed to map and analyze studies that address their use in schools, identifying contributions to the teaching of Portuguese. Through a bibliographic survey, academic productions published between 2020 and 2024 in the SciELO, Google Scholar, and Endipe

proceedings databases were analyzed. Of the 123 works located, 40 studies were selected that presented reports of experiences or proposals for the use of podcasts in the classroom. Of these, 12 specifically addressed the teaching of Portuguese. The findings indicate contributions to the development of oral skills, the understanding of podcasts as a textual genre, the encouragement of literary reading and content production by students, in dialogue with pedagogical practices associated with active methodologies, student protagonism and autonomy, as well as promoting digital inclusion. The mapping also revealed a predominance of experiences in public schools and in the final years of elementary and high school, highlighting gaps in early childhood education and the initial years of elementary school. It is concluded that this teaching resource is versatile and promising for dynamizing pedagogical practices, although its integration into the school routine requires teacher planning, continuing education, and material conditions that ensure its implementation.

**Keywords:** Podcast; Basic Education; Teaching.

## Introdução

O presente artigo tem como objeto de estudo o potencial educativo do podcast no contexto escolar, considerando seu uso como ferramenta didática<sup>1</sup>. Essa mídia integra um conjunto mais amplo de possibilidades didático-pedagógicas, no qual diferentes recursos podem ser utilizados no processo de ensino para facilitar a produção, compreensão e aquisição de conhecimento por parte dos estudantes, desde a lousa, o giz e os livros didáticos até as tecnologias digitais, como aplicativos e vídeos interativos e plataformas de conteúdo multimídia.

No campo educacional, o podcast pode ter como público-alvo crianças, jovens e adultos, assumindo diferentes formatos de acordo com a faixa etária e os objetivos pedagógicos: contação de histórias, entrevistas, audiobooks ou narrativas expositivas. Para além da escuta, também pode ser produzido pelos próprios estudantes, ampliando seu potencial didático-pedagógico ao integrá-los em processos de autoria, gravação, edição e publicação.

Nos últimos anos, essa mídia sonora vem se consolidando como recurso educativo capaz de integrar a escuta crítica, a criação de conteúdo pelos estudantes e práticas pedagógicas que favorecem o protagonismo e a autonomia. Reconhecendo a necessidade de repensar o trabalho pedagógico nas escolas e refletir sobre os limites e as potencialidades do uso de tecnologias digitais na educação, a pesquisa aqui apresentada buscou responder à seguinte pergunta: como o podcast tem sido explorado como recurso didático nas escolas e que potencialidades pedagógicas essas produções evidenciam para o ensino de Língua Portuguesa?

O objetivo do estudo foi mapear e analisar estudos que abordam o uso didático do podcast na escola, identificando contribuições para o componente curricular de Língua Portuguesa. Os objetivos específicos foram: 1) realizar um levantamento bibliográfico sobre o potencial educativo do podcast no contexto escolar; 2) construir uma síntese analítica dos estudos localizados que apresentam experiências didáticas envolvendo podcasts no ensino de Língua Portuguesa, destacando suas potencialidades pedagógicas.

---

<sup>1</sup> Pesquisa ampliada derivada do TCC “O podcast na educação básica: potencialidades para o ensino” (Esteves, 2024), com atualização dos dados, teoria e análise.

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa que assumiu como principal procedimento metodológico o levantamento bibliográfico. O descritor de busca foi “podcast” associado aos termos “educação/escola/didática/sala de aula”, com recorte temporal de 2020 a 2024, considerando as fontes SciELO, Google Acadêmico e anais do Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (Endipe).

## **Contexto e fundamentação teórica**

### *O podcast como mídia digital*

Antes de tratar da especificidade dessa mídia no processo de ensino-aprendizagem, é relevante explicar o que é um podcast e apresentar uma breve contextualização histórica de sua produção enquanto mídia social. A nomenclatura tem origem na junção da palavra “Pod”, que se refere ao iPod - player da Apple para o qual os primeiros programas foram transmitidos -, com a palavra “broadcast”, que significa emissão e transmissão de sons e imagens por meio do rádio ou televisão.

De acordo com entrevista feita por Glenn Beck e postada em seu canal do YouTube em 27 de maio de 2023, o estadunidense Adam Curry iniciou o processo de programar e desenvolver os primeiros códigos que futuramente seriam intitulados *podcast*, no início dos anos 2000. Essa tecnologia é uma forma de se transmitir arquivos de áudio, previamente gravados, por meio da internet, em plataformas digitais que podem ser acessadas pelos ouvintes de forma gratuita ou paga.

Curry, apresentador da MTV e locutor de rádio, é considerado “Podfather” ou “Pai do Pod”, por ser um dos cofundadores junto com o programador e empresário estadunidense Dave Winer, responsável pela criação do RSS (Really Simple Syndication) (Beck, 2023). A distribuição dos podcasts ocorre via RSS, e os episódios podem ser acessados em smartphones, por meio de aplicativos ou plataformas de streaming de áudio como Youtube Music, Spotify, Deezer, Apple Music.

A popularização desse tipo de conteúdo ocorreu em 2005, quando Steve Jobs o incorporou ao iPod, ampliando significativamente seu alcance. Diferente de programas de rádio, os episódios podem ser acessados em qualquer momento e lugar, bastando que o ouvinte tenha um aparelho reproduzidor de áudio, como celular, tablet ou computador. A reprodução pode ocorrer em tempo real, caso haja conexão com a internet, ou por meio de download prévio, permitindo escuta posterior em modo offline, quando não há acesso a Wi-Fi ou dados móveis. Esse formato favorece o acesso ao conteúdo em áudio sob demanda, possibilitando pausar, retroceder e retomar a reprodução quantas vezes o usuário desejar. Como outras mídias digitais, o podcast constitui um instrumento de comunicação relevante, que se consolidou ainda mais durante e após a pandemia da Covid-19, quando as plataformas digitais assumiram centralidade nos processos de comunicação e difusão de informações.

### *O podcast no campo educacional*



A Didática, enquanto campo do conhecimento, tem como objeto de estudo o processo de ensino e aprendizagem. Para Libâneo (2013), constituem temas fundamentais da Didática os objetivos sociopolíticos e pedagógicos da educação escolar, os conteúdos, os princípios didáticos, os métodos de ensino e de aprendizagem, as formas organizativas do ensino, o uso de técnicas e recursos e a avaliação. Esses elementos fornecem um quadro de referência essencial para pensar o papel de diferentes ferramentas didáticas, como o podcast, no contexto educacional.

Ao longo do tempo, a Didática tem incorporado novos recursos para responder às transformações sociais e tecnológicas que impactam a escola. Se em um primeiro momento predominavam materiais impressos, como livros e manuais didáticos, atualmente as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) vêm ganhando centralidade na mediação do processo de ensino e aprendizagem.

A relação entre tecnologias digitais e educação tem sido amplamente discutida em pesquisas acadêmicas. Estudos como os de Pretto, Lapa e Espíndola (2021) e Pretto e Bonilla (2022) ressaltam a importância de refletir sobre a relação entre tecnologias digitais e educação numa perspectiva crítica, em que os artefatos digitais deixam de ser apenas ferramentas instrumentais e passam a integrar práticas pedagógicas transformadoras. Martins e Kersch (2023) reforçam essa ideia ao defender a promoção de letramentos didático-digitais na formação de professores, compreendidos como as capacidades individuais e sociais de mobilizar ações pedagógicas que transformem artefatos digitais em instrumentos de ensino.

A necessidade do letramento digital nas escolas é reforçada em documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), que estabelece competências específicas voltadas ao ensino fundamental e ensino médio para o uso das TDICs em diversas práticas sociais. Dentre as competências presentes na BNCC, está a capacidade do estudante de compreender e utilizar as TDICs de forma crítica e significativa, em diversas práticas sociais. Assim, a promoção do letramento digital nas escolas contribui não apenas para o acesso à informação, mas também para a inclusão digital dos estudantes.

Dentro desse panorama, o podcast surge como uma ferramenta didática que dialoga diretamente com as TDICs e com as chamadas metodologias ativas, que valorizam o protagonismo estudantil. Hobold e Silva (2022) observam que, embora atualmente sejam associadas às tecnologias digitais, as metodologias ativas têm raízes históricas no movimento da Escola Nova, surgido ainda no século XIX e primeiras décadas do XX, representado internacionalmente por John Dewey e, no Brasil, por figuras como Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Fernando de Azevedo. Segundo as autoras, a ideia de “inovação” frequentemente vinculada às metodologias ativas na contemporaneidade, repousa essencialmente na articulação de pressupostos escolanovistas com a cultura digital (Hobold; Silva, 2022).

Nesse sentido, como ressaltam Bacich e Moran (2018, p. 51), as metodologias ativas, em interface com as TDICs, podem favorecer a construção de práticas pedagógicas mais dinâmicas e inovadoras. Segundo os autores:

As tecnologias ampliam as possibilidades de pesquisa, autoria, comunicação e compartilhamento em rede, publicação, multiplicação de

espaços e tempos; monitoram cada etapa do processo, tornam os resultados visíveis, os avanços e as dificuldades. As tecnologias digitais diluem, ampliam e redefinem a troca entre os espaços formais e informais por meio de redes sociais e ambientes abertos de compartilhamento e coautoria.

Assim, ao situar o podcast no campo de estudos da Didática, em diálogos com as TDICs e com as metodologias ativas, percebe-se que essa mídia digital carrega um potencial significativo para enriquecer práticas pedagógicas na educação básica. A seguir, apresentam-se os resultados do levantamento bibliográfico realizado, que permitem visualizar como esse recurso tem sido explorado em diferentes contextos escolares e, em especial, suas contribuições para o ensino de Língua Portuguesa.

### **Metodologia e resultados quantitativos do levantamento bibliográfico**

Esta seção apresenta a metodologia adotada na pesquisa e os resultados quantitativos do levantamento bibliográfico realizado com o objetivo de identificar produções acadêmicas que tratassem do podcast como ferramenta didática no contexto escolar.

#### *Procedimentos metodológicos*

O levantamento foi conduzido a partir do descritor de busca “podcast” associado aos termos “educação/escola/didática/sala de aula”. Para seleção dos trabalhos, foram definidos três critérios: 1) apresentar o termo podcast no título; 2) ter sido publicado entre 2020 e 2024; 3) tratar do uso dessa mídia no contexto escolar.

As buscas foram realizadas em três fontes: O levantamento foi realizado considerando três fontes de busca: SciELO, Endipe e Google Acadêmico, selecionadas pela relevância no campo da Educação e pelo potencial de reunir produções sobre práticas de ensino.

- SciELO (Scientific Electronic Library Online): é uma biblioteca eletrônica que oferece uma coleção de periódicos científicos brasileiros e de outros países. Fundada no Brasil em 1997, é um projeto cooperativo entre instituições de pesquisa, universidades, agências de fomento e governos de diversos países. Nessa fonte de busca, considerou-se apenas artigos científicos, com filtros aplicados: Coleção Brasil, idioma Português, ano de publicação 2020-2024, área temática Ciências Humanas, subárea Educação.
- Endipe (Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino): é um evento científico brasileiro que, bianualmente, reúne pesquisadores, professores e profissionais da área educacional interessados no debate e na reflexão sobre questões relacionadas à Didática e às Práticas de ensino. Nessa fonte de busca foram analisados os anais das edições de 2020, 2022 e 2024. O descritor utilizado foi “podcast”, devendo constar no título do trabalho. Por se tratar de evento específico do campo da Didática, não foram aplicados filtros adicionais.

- Google Acadêmico: é uma plataforma online oferecida pelo Google que permite aos usuários pesquisar e acessar uma vasta gama de artigos acadêmicos, teses, dissertações, livros/capítulos de livros, relatórios técnicos e outros materiais acadêmicos. Nessa fonte de busca, além do descritor “podcast” associado aos termos “educação/escola/didática/sala de aula”, foram considerados artigos, trabalhos em anais de eventos e monografias (graduação e especialização *latu sensu*), todos publicados entre 2020 e 2024, em língua portuguesa.

### Resultados quantitativos

Na primeira etapa do levantamento foram identificados 123 trabalhos. A maior parte foi localizada no Google Acadêmico, seguido pelo Endipe e, em menor número, pela base SciELO. A Tabela 1 sintetiza esses resultados.

Tabela 1 – Quantitativo de trabalhos localizados

Descritores	Endipe	SciELO	Google Acadêmico
Podcast	6	-	-
Podcast e educação	-	2	66
Podcast e escola	-	2	17
Podcast e didática	-	0	17
Podcast e sala de aula	-	0	13
Total por fonte de busca	6	4	113
TOTAL	123		

Fonte: Tabela elaborada pelas autoras.

Chama a atenção a baixa ocorrência de trabalhos sobre o uso do podcast nos anais do Endipe. Considerando que este evento reúne não apenas pesquisadores, mas também professores da Educação Básica e profissionais da área educacional, seria razoável supor maior número de relatos de experiência envolvendo podcasts. Esse dado revela um descompasso entre a popularização social dessa mídia e sua presença ainda discreta nas pesquisas apresentadas no evento. Diante dessa constatação, emerge uma reflexão para o campo da Didática: em que medida as investigações acadêmicas da área têm incorporado a discussão sobre as TDICs nos processos de ensino e aprendizagem?

### Refinamento do corpus

Na etapa seguinte, foi realizada a verificação e exclusão de trabalhos duplicados, bem como de dissertações, teses e livros/capítulos de livros, uma vez que o foco da pesquisa se concentrou em artigos acadêmicos, trabalhos publicados em anais de eventos científicos e monografias (graduação e especialização *latu sensu*). Posteriormente, procedeu-se a uma nova triagem, que privilegiou estudos voltados ao uso do podcast como ferramenta didática no contexto da Educação Básica. Foram excluídas, portanto, produções que abordavam a educação profissional ou o ensino superior, bem como pesquisas de caráter exclusivamente teórico ou revisões de literatura, já que o objetivo era reunir relatos de

experiência ou propostas didáticas efetivamente aplicadas em escolas. Após esse processo de refinamento, o corpus final resultou em 40 trabalhos selecionados.

### *Distribuição por nível de ensino*

Como se pode ver na Tabela 2, a maior parte dos trabalhos selecionados trata do uso do podcast no Ensino Médio e nos anos finais do Ensino Fundamental, enquanto são escassos aqueles voltados à Educação Infantil e anos iniciais do Ensino fundamental. Essa constatação conduz à seguinte reflexão: quais fatores explicariam a baixa incidência de produções acadêmicas nesses segmentos da Educação Básica?

Tabela 2 – Quantitativo de trabalhos sobre podcast no contexto da Educação Básica

<b>Etapas da Educação Básica</b>	<b>ENDIPE</b>	<b>SciELO</b>	<b>Google Acadêmico</b>
Educação infantil	-	-	2
Anos iniciais do ensino fundamental	-	1	3
Anos finais do ensino fundamental	-	-	11
Ensino médio	2	-	16
Educação básica em geral	1	-	4
Total por fonte de busca	3	1	36
TOTAL	40		

Fonte: Tabela elaborada pelas autoras.

Uma hipótese é que o trabalho com esse formato sonoro se apresente como mais desafiador nessas etapas, em virtude da faixa etária dos estudantes, que ainda estão em processo de letramento e alfabetização, tanto da língua portuguesa quanto da própria alfabetização digital. Tal condição pode dificultar ou limitar a participação ativa das crianças pequenas na produção de conteúdos em áudio, especialmente em atividades que envolvem autoria, gravação e edição, além do desenvolvimento de competências tecnológicas. Consequentemente, a criação de episódios com protagonismo infantil pode se tornar mais complexa nos primeiros anos de escolarização. Ainda assim, embora desafiador, já existem experiências de trabalho com essa mídia envolvendo crianças pequenas, configurando-se como práticas insurgentes que tensionam os limites etários da autoria digital e apontam para possibilidades pedagógicas criativas no cotidiano escolar.

### *Distribuição por área do conhecimento*

Outro aspecto evidenciado pela análise é que a maioria dos trabalhos narra experiências com o uso do podcast em um componente curricular específico (por exemplo: Matemática, Ciências ou Língua Portuguesa). Apenas um número reduzido de produções descreve práticas de caráter interdisciplinar. A Tabela 3 apresenta a distribuição dos trabalhos segundo as áreas privilegiadas nos relatos analisados.

Tabela 3 – Quantitativo das áreas de conhecimento privilegiadas nos trabalhos

Área de conhecimento	Quantidade
Língua portuguesa	12
Educação física	4
Educação inclusiva	2
Matemática	2
História	1
Biologia	2
Língua inglesa	1
Ciências	4
Física	2
Geografia	1
Interdisciplinar	7
Outros (entrevistas com docentes)	2
Total	40

Fonte: Tabela elaborada pelas autoras.

O conjunto dos dados reforça que o uso didático dessa mídia tem se materializado, predominantemente, de forma disciplinarizada, com inserção ainda limitada em propostas interdisciplinares. Tal configuração sinaliza a necessidade de ampliar investigações e socializações de práticas que explorem seu potencial integrador entre diferentes áreas do conhecimento, favorecendo abordagens pedagógicas menos fragmentadas na educação básica.

### *Discussão dos resultados quantitativos*

O levantamento bibliográfico possibilitou alguns aspectos relevantes acerca da produção científica sobre o uso do podcast como ferramenta didática no contexto da Educação Básica.

O primeiro aspecto refere-se à natureza dos trabalhos localizados: 29 estudos consistem em relatos de experiências efetivamente realizadas em sala de aula, enquanto 11 apresentam apenas propostas de ações ainda não implementadas. Esse dado indica que a maioria das produções não se restringe a discutir, de modo abstrato, a importância dessa mídia sonora, mas busca evidenciar sua relevância a partir da descrição de práticas concretas, realizadas em contextos escolares reais.

O segundo aspecto observado diz respeito ao papel desempenhado pelos sujeitos envolvidos na produção desse formato de áudio nas experiências relatadas. Em 26 trabalhos, os estudantes participaram ativamente dos processos de criação e autoria dos episódios, em perspectiva de letramento digital e protagonismo estudantil. Nos 14 restantes, a elaboração do material sonoro ficou a cargo dos professores, assumindo a função de recurso didático voltado à escuta e assimilação de conteúdos. Nota-se, portanto,

uma diversidade de usos, que oscila entre a ênfase no protagonismo discente e a apropriação do formato como suporte didático para veiculação de saberes curriculares.

A análise da distribuição temporal foi outro aspecto observado que revelou a presença de trabalhos em todos os anos contemplados (2020 a 2024). A quantidade de publicações foi de 4 em 2020, 6 em 2021, 15 em 2022, 11 em 2023 e 4 em 2024. Destaca-se a maior concentração em 2022, período marcado pelo contexto da pandemia da Covid-19, o que sugere que o ensino remoto e híbrido contribuiu para a intensificação das experiências com essa mídia digital. Após o retorno às aulas presenciais, observa-se uma redução gradual no número de publicações.

Outro elemento analisado foi a autoria dos trabalhos. Constatou-se que 24 produções foram desenvolvidas em coautoria, sugerindo que a implementação pedagógica do podcast demanda, em muitos casos, uma ação coletiva, seja pela necessidade de compartilhar tarefas como roteirização e edição, seja pela busca de integrar diferentes competências pedagógicas e técnicas.

No que tange à distribuição regional dos estudos, verificou-se maior concentração no Nordeste (14 trabalhos) e no Sudeste (13), seguidos pelo Sul (6), Centro-Oeste (3) e Norte (1). Além disso, identificaram-se três produções internacionais (Estados Unidos, Colômbia e Portugal), todas em língua portuguesa. Esse panorama evidencia a relevância do tema em distintas regiões brasileiras.

Diante do conjunto de dados levantados, optou-se por discutir, de forma mais aprofundada, as potencialidades dessa mídia sonora no ensino de Língua Portuguesa, área que concentrou maior número de estudos (12 trabalhos). Essa análise específica será apresentada na seção seguinte.

### O potencial educativo do podcast no ensino de Língua Portuguesa

Nesta seção, apresentam-se os 12 trabalhos identificados no levantamento bibliográfico que tratam do uso dessa mídia em áudio no ensino de Língua Portuguesa, organizados em ordem cronológica de publicação. Para fins de sistematização, cada produção foi descrita a partir dos seguintes elementos: título principal, ano de publicação, autoria e instituição de vínculo dos autores, nível de ensino, estratégia didática e outros recursos que, por ventura, tenham sido mobilizados em conjunto com esse formato sonoro.

Tabela 4 – Trabalhos identificados no levantamento bibliográfico

Nº	Título principal / Ano	Autores / Instituição	Nível de ensino	Estratégia didática	Recursos associados
1	<i>O podcast como gênero discursivo...</i> (2020)	Neder; Ferreira (UFMS)	Fund. II e Médio	Discussão teórica e prática do podcast como gênero discursivo	Não especificados
2	<i>Educação em tempos de pandemia...</i> (2020)	Júnior; Silva; Bertoldo (UFMT)	Fund. II	Criação de podcasts de gêneros textuais em grupos	HQs



3	<i>O podcast no ensino e aprendizagem de literatura na educação básica...</i> (2021)	Rodrigues; Brettas; Pereira (IFTM)	Fund. II (8º e 9º)	Produção de pod-novela	Obra literária/ Novela de cavalaria
4	<i>Circuito do Podcast Literário...</i> (2021)	Abreu (UFMG)	Médio	Escuta e análise de podcasts literários brasileiros	Literatura/ círculos de leitura
5	<i>Oralidade e tecnologia...</i> (2021)	Ferreira (IFPB)	Médio (1º ano)	Criação de podcasts	Panfletos, notícias, software Audacity
6	<i>Podcast de memória literária...</i> (2021)	Golarte (IFES)	Fund. II (6º ano)	Sequência didática para escrita e oralidade	Histórias de memória literária
7	<i>O podcast em sala de aula...</i> (2022)	Costa (IFES)	Fund. I (5º ano)	Ensaio de leitura e gravação de versos em podcast	Google Forms, Instagram, Spotify, literatura de cordel
8	<i>Podcast conta pra mim?...</i> (2023)	Duarte (UFPB)	Educação Infantil	Uso de podcast para letramento literário	Obra literária <i>Pra que serve um dedo?</i>
9	<i>Podcast na escola...</i> (2023)	Moraes (UEG)	Fund. I	Criação de podcast em workshop para docentes	Workshop; questionário online
10	<i>Rádio Livre...</i> (2023)	Júnior et al. (UFSJ)	Fund. II e Médio	Pesquisa-ação com estudantes privados de liberdade	Música (rap)
11	<i>A importância de recursos multimídia na educação...</i> (2024)	Ferreira et al. (MUST University)	Médio (2º ano)	Criação de roteiros e episódios sobre meio ambiente	Temas da BNCC
12	<i>A valorização da leitura literária poética na escola...</i> (2024)	Ribas (UFRJ)	Fund. II	Produção de podcasts em aulas híbridas/remotas	Obra literária <i>Matéria de Poesia</i>

Fonte: Tabela elaborada pelas autoras.

### Discussão dos resultados qualitativos

A análise dos 12 trabalhos identificados no levantamento revelou que a maior parte das experiências e propostas pedagógicas foi desenvolvida em escolas públicas, evidenciando o papel dessas instituições como espaços privilegiados de experimentação com TDICs.

Quanto ao nível de ensino, verificou-se que seis trabalhos contemplaram o ensino fundamental, três voltaram-se para o Ensino Médio, dois abordaram simultaneamente ambos os níveis, e apenas um estudo tratou do uso do podcast na Educação Infantil. Esse panorama indica uma concentração no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio,

reforçando a percepção de que a utilização da mídia digital ainda encontra maiores desafios em turmas de crianças pequenas, em fase inicial de alfabetização.

No que se refere aos recursos associados ao podcast, os trabalhos demonstraram grande diversidade. Três estudos articularam o articularam a obras literárias, dois mencionaram outros programas em áudio como fonte de inspiração e pesquisa, e dois recorreram ao Google Forms para levantar informações que subsidiassem a produção dos episódios. Também foram mencionados o uso de histórias em quadrinhos, do Google Earth, do gênero musical rap, de panfletos informativos, de relatos de memórias, de aplicativos como Instagram e Spotify, além do software Audacity, empregado na edição de áudios. Apenas um trabalho não apresentou recursos adicionais, explorando exclusivamente o formato sonoro.

As potencialidades do uso do podcast foram sintetizadas a partir da recorrência nos trabalhos analisados e organizadas em formato de lista para facilitar a leitura:

- Promover o letramento;
- Combater a pedagogia do silenciamento;
- Favorecer o protagonismo discente na produção de podcasts;
- Contribuir para a progressão da habilidade oral e da linguagem verbal;
- Dinamizar o processo ensino-aprendizagem e favorecer a compreensão dos conteúdos;
- Estimular a autonomia, a confiança e a postura comunicativa dos estudantes.
- Ampliar vocabulário, raciocínio crítico e o fluência na leitura em público;
- Oportunizar criatividade, imaginação e gosto pela leitura;
- Favorecer a formação de leitores literários e o desenvolvimento de competências de leitura, escrita e produção textual;
- Possibilitar o domínio do gênero textual podcast e a atuação do aluno como autor, produtor, editor e criador;
- Estimular vivências mais autônomas e reflexivas, com o estudante como construtor do seu próprio conhecimento;
- Discutir aspectos relacionados a Copyright, recursos educacionais abertos (REA) e direitos autorais;
- Ampliar a percepção dos estudantes sobre poesia e sensibilidade estética;
- Contribuir para a valorização cultural, identitária e comunitária em contextos escolares diversos.

A síntese analítica das potencialidades identificadas nos trabalhos analisados evidencia a relevância do podcast como ferramenta didática no ensino de Língua Portuguesa e aponta caminhos para compreender seu papel em processos de letramento, desenvolvimento da oralidade e engajamento estudantil. Ao mesmo tempo, a diversidade de estratégias e recursos associados ao uso dessa mídia demonstra sua flexibilidade pedagógica e adaptabilidade a diferentes contextos escolares. Considerando esses achados, apresentam-se, a seguir, as considerações finais, nas quais se retomam os

objetivos da pesquisa e se discutem os principais avanços e desafios observados, com como perspectivas para investigações futuras.

## Considerações finais

A pesquisa apresentada neste artigo evidencia contribuições didáticas importantes das mídias de áudio na Educação Básica, ao mesmo tempo em que revela uma integração ainda desigual entre as etapas de ensino e as áreas do currículo. Ao observar que a maior parte das experiências relatadas se concentra em componentes curriculares específicos, enquanto iniciativas interdisciplinares e com crianças pequenas são menos frequentes, torna-se necessário refletir também sobre os desafios que atravessam sua implementação na prática escolar, sem perder de vista o potencial didático que esse formato já demonstra nas experiências analisadas.

De modo geral, os trabalhos apontam que o podcast pode constituir uma ferramenta didática eficaz, sobretudo por favorecer práticas alinhadas às metodologias ativas, nas quais estudantes assumem maior protagonismo no processo de aprendizagem. Além disso, essa mídia contribui para o letramento e para a inclusão digital, ao promover tanto a escuta crítica quanto a valorização da diversidade de vozes e perspectivas. Nesse sentido, os podcasts se revelam como um recurso versátil, capaz de dinamizar práticas pedagógicas, estimular debates em sala de aula e ampliar as possibilidades de criação e autoria dos próprios alunos.

No que se refere às potencialidades mais recorrentes para o ensino de Língua Portuguesa, destacam-se contribuições que tensionam práticas tradicionais e ampliam repertórios de linguagem na escola. As produções analisadas evidenciam que essa mídia favorece o desenvolvimento da oralidade e da linguagem verbal, o estímulo à leitura literária e à escrita autoral, além da compreensão de podcast como um gênero textual, ampliando a reflexão sobre práticas de linguagem no contexto digital escolar.

Não obstante, os estudos também evidenciam limites e desafios para a implementação dessa prática no cotidiano escolar. Entre eles, destacam-se a falta de acesso à internet em determinadas regiões, a ausência de domínio técnico por parte de professores no processo de criação de podcasts e o uso ainda incipiente de recurso tecnológicos em algumas instituições. Além dessas barreiras, os trabalhos ressaltam a necessidade de ressignificar a relação professor-aluno à luz da cibercultura, bem como de garantir infraestrutura mínima para a execução dos projetos. Nesse contexto, torna-se imprescindível a oferta de formação continuada para docentes, como a ampliação do diálogo entre universidades e escolas públicas, de modo a favorecer a apropriação crítica das TDICs no espaço escolar.

Em síntese, as produções analisadas apresentam experiências ricas e inspiradoras, demonstrando que, embora o trabalho com podcasts demande planejamento, conhecimento técnico e condições materiais adequadas, trata-se de uma prática didática possível e promissora. Como toda ação pedagógica de caráter crítico, requer não apenas o domínio instrumental da ferramenta, mas também a reflexão sobre seu papel político-pedagógico.

Para investigações futuras, sugere-se a realização de uma revisão sistemática mais aprofundada sobre a temática, abrangendo produções de programas de pós-graduação stricto sensu, como teses e dissertações, bem como a análise de pressupostos teóricos e político-pedagógicos que sustentam as práticas de ensino com podcasts na Educação Básica.

Espera-se que este artigo contribua para reflexões sobre as potencialidades educativas do podcast como uma ferramenta didática, evidenciando seu papel no fortalecimento de práticas pedagógicas que articulam tecnologias digitais, metodologias ativas e protagonismo estudantil, promovendo, assim, ambientes de aprendizagem mais dinâmicos, colaborativos e atentos à multiplicidade de vozes.

## Referências

ABREU, L. **Circuito do podcast literário**: uma proposta didática para o uso do Podcast no ensino de literatura. *Brazilian Journal of Development*, 7(11), 105569–105576. 2021. DOI: <https://doi.org/10.34117/bjdv7n11-268>.

AGUIAR JR., A. A.; COSTA, A. N.; COSTA E COSTA, L. J. S.; SOUZA, S. S. P.; FREITAS JR., A. D. Rádio Livre: experiências musicais e comunicacionais com estudantes privados de liberdade a partir da produção de podcast e da análise de raps, na Escola Estadual Antônio Carlos Gomes da Costa, em Ananindeua–Pará, Brasil. In: XXXIII CONGRESSO DA ANPPOM, v. 33, 2023, São João del-Rei. **Anais** [...]. São João del-Rei: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, 2023. Disponível em: <https://anppom.org.br/congressos/anais/v33/>. Acesso em: 10 set. 2025.

BACICH, L.; MORAN, J. (Orgs). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BECK, G. **'Podfather'** Adam Curry Was SCARED to Tell Joe Rogan THIS | The Glenn Beck Podcast. Ep 187. YouTube. 2023. Disponível em: <https://youtu.be/9KyuyvStwOo?feature=shared>. Acesso em: 03 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, 2018. Disponível em: <download.basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 11 jun. 2024.

COSTA, M. **O podcast em sala de aula**: uma proposta de intervenção pedagógica. 2022. 34 f. Monografia (Especialização). Instituto Federal do Espírito Santo. Programa de Pós-Graduação *Latu Sensu em Práticas Pedagógicas*. Espírito Santo: Ifes campos de Alegre, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ifes.edu.br/xmlui/handle/123456789/2144>. Acesso em: 03 out. 2025.

DUARTE, C. Podcast conta pra mim? Na promoção da leitura literária na educação infantil. **Darandina Revisteletrônica**, Juiz de Fora, v. 16, n. 2, p. 50–63, 2023. DOI: <https://doi.org/10.34019/1983-8379.2023.v16.42350>.

ESTEVEES, E. F. **O podcast na educação básica**: potencialidades para o ensino. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/264322>. Acesso em: 10 set. 2025.

FERREIRA, K.; Oliveira, A. N.; ESPÍNDOLA, E. V. M. S.; MIRANDA, N. M.; BEZERRA, V. M. D. A importância de recursos multimídia na educação: Vivência com REA e copyright - Podcast na aula de linguagens - Na gestão compartilhada de escolas em MG (EEMAR). **Revista Amor Mundi**, Santo Ângelo, v. 5, n. 3, p. 83–94. 2024. Disponível em: <https://encurtador.com.br/OXJPM>. Acesso em: 10 abr. 2025.

FERREIRA, L. **Oralidade e Tecnologia**: uma proposta didática com o gênero podcast. 2021. 21f. TCC (Graduação – Licenciatura em Letras a Distância). Instituto Federal de Educação da Paraíba. IFPB campus João Pessoa, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ifpb.edu.br/handle/177683/1682>. Acesso em: 03 out. 2025.

GOLARTE, P. G. F.; **Podcast de memória literária**: uma proposta didática de combate à pedagogia do silenciamento no contexto da formação humana na educação básica. 2021. 50 f. Monografia (Graduação) - Licenciatura em Letras Português, Instituto Federal do Espírito Santo. 2021. Disponível em: <https://repositorio.ifes.edu.br/xmlui/handle/123456789/928>. Acesso em: 03 out. 2025.

HOBOLD, M. S.; SILVA, C. R. C. Prática docente: reflexões necessárias e possibilidades metodológicas. In: MACIEL, M. J. C.; LIMA, J. R.; VARELA, S. B.; CARVALHO, M. N. (Orgs.). **Prática docente no ensino superior**: bases, relatos e memórias da formação. 1ed. Fortaleza: EdUECE, 2022, v. 1, p. 95-118. DOI: <https://doi.org/10.47149/978-85-7826-823-7/cap5>

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MARTINS, A. P.; KERSCH, D. F.; Novos tempos, novas perspectivas: ressignificando a escrita reflexiva na formação inicial de professores na construção do letramento didático-digital. EDUR. **Educação em Revista**. 2023; 39:e20700, p. 01-21. 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-469820700>.

MORAES, M. P. Podcast na escola: construção de sentidos e vivência de prática social. 2023. In: XIX ENCONTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORAS(ES) DE LÍNGUAS. **Anais [...]**. v. 9, n. 1, p. 01-09. ENFOPLE. 2023. Disponível em: <https://www.anais.ueg.br/index.php/enfople/article/view/15878>. Acesso em: 03 out. 2025.

PRETTO, N. L.; BONILLA, M. H. S. Tecnologias e educações: um caminho aberto. **Revista Em Aberto** – INEP, v. 35, p. 141-163, 2022. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.35i113.5085>.

PRETTO, N. L.; LAPA, A. B.; ESPÍNDOLA, M. B.; Conexão Escola-Mundo: espaços inovadores para a formação cidadã. **Perspectiva**, v. 39 (3), p. 1–14, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2021.e83401>.

RIBAS, D. O. A valorização da leitura literária poética na escola: uma proposta didática para a produção do gênero oral podcast. **Revista Eletrônica Sala de Aula em Foco**, [S. l.], v. 13, n. 1, p. 160–174, 2024. DOI: <https://doi.org/10.36524/saladeaula.v13i1.2407>.

RODRIGUES, S. F. T.; BRETTAS, A. C. F. O podcast no ensino e aprendizagem de literatura na educação básica: um estudo em uma escola pública municipal em Uberlândia, MG, com ênfase nos alunos protagonistas. **Linguagens, Educação e Sociedade**, v. 25 (48), p. 106–129. 2021. DOI: <https://doi.org/10.26694/rles.v25i48.2491>.

SILVA JR., E. A. S.; SILVA, C. F. P.; BERTOLDO, S. R. F. Educação em tempos de pandemia: o uso da ferramenta podcast como estratégia de ensino. **Revista Tecnia**, v. 5 (2), p. 31–51. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ifg.edu.br/tecnia/article/view/994>. Acesso em: 03 out. 2025.

SILVA, N. L.; COSTA, C. C.; RESENDE, V. X. Alfabetização e letramento digital: o ensino e seu propósito de inclusão social frente aos analfabetos funcionais. **Revista Foco**, v. 17 (5), e5059, p. 01-15. 2024. DOI: <https://doi.org/10.54751/revistafoco.v17n5-042>.

VILLARTA-NEDER, M. A.; FERREIRA, H. M. O podcast como gênero discursivo: oralidade e multissemiose aquém e além da sala de aula. **Letras**, UFSM. Santa Maria, RS, n. 1, p. 35-55, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5902/2176148539579>.

## Notas de autoria

**Carolina Ribeiro Cardoso** é Doutora em Educação pela Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc). Atualmente é Professora Adjunta da área de Didática no Departamento de Metodologia do Ensino da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Formação de Professores e Práticas de Ensino (FOPPE/UFSC).

Contato: [carolina.r.cardoso@ufsc.br](mailto:carolina.r.cardoso@ufsc.br)

Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/1007042424241782>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2389-9931>

**Ester Figueiredo Esteves** é Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Atualmente é Professora dos Anos Iniciais no Colégio Santa Úrsula, em Ribeirão Preto/SP.

Contato: [esteresteves92@gmail.com](mailto:esteresteves92@gmail.com)

Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/7055728227852378>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-8711-3920>

## Agradecimentos

Nosso especial agradecimento às crianças da turma: sua escuta atenta, curiosidade e participação deram vida ao projeto e inspiraram cada passo desta experiência. Agradecemos também à professora regente, pelo acolhimento generoso, pela parceria e pela abertura ao diálogo, que tornaram possível a construção de uma prática sensível e significativa. Por fim,



estendemos nossa gratidão à instituição de ensino que nos recebeu com compromisso e seriedade, reafirmando seu papel essencial como espaço de formação docente e de construção de uma educação ética, crítica e transformadora para todos.

### **Como citar esse artigo de acordo com as normas da ABNT**

CARDOSO, C. R. et ESTEVES, E. F. “O podcast na educação básica: potencialidades para o ensino de língua portuguesa”. **Sobre Tudo**, Florianópolis, v. 16, n. 2, p. 67-82, 2025.

### **Financiamento**

Não se aplica.

### **Consentimento de uso de imagem**

Não se aplica.

### **Aprovação de comitê de ética em pesquisa**

Não se aplica.

### **Licença de uso**

Os/as autores/as cedem à Revista **Sobre Tudo** os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Licença Creative Commons Attribution (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que terceiros remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

### **Publisher**

Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. Colégio de Aplicação. Publicação na página da Revista **Sobre Tudo**. As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus/suas autores/as, não representando, necessariamente, a opinião dos/as editores/as ou da universidade.

### **Histórico**

Recebido em: 05/10/2025

Aprovado em: 28/11/2025

Publicado em: 19/12/2025

## ALFABETIZAÇÃO E AUTORIA: EXPERIÊNCIAS COM O JORNAL ESCOLAR EM AMBIENTE DIGITAL

### LITERACY AND AUTHORSHIP: EXPERIENCES WITH A SCHOOL NEWSPAPER IN A DIGITAL ENVIRONMENT



**Priscilla Gomes Guilles Mattos**

ORCID iD: [orcid.org/0009-0003-3854-0803](https://orcid.org/0009-0003-3854-0803)

Escola Municipal Lêda Vargas Giannerini, São Gonçalo, Brasil.

Contato: [priscillaquilles@yahoo.com.br](mailto:priscillaquilles@yahoo.com.br)

**Resumo:** O artigo apresenta uma experiência com o jornal escolar como prática pedagógica que promove autoria infantil, alfabetização contextualizada e múltiplos letramentos no cotidiano da escola pública. A iniciativa, desenvolvida com turmas do 4º ano do ensino fundamental em uma escola pública de São Gonçalo, articula leitura, escrita e mediação tecnológica a partir de propostas vinculadas aos componentes de Língua Portuguesa e aos projetos institucionais da unidade. O trabalho integra versões impressas e digitais por meio do desenvolvimento de um site e de um aplicativo próprio. Fundamentada em autores como Freire, Cautela, Kenski e Rojo, a proposta se ancora em uma perspectiva dialógica e humanizadora, que valoriza a escuta das infâncias e a produção coletiva de sentidos. Os resultados parciais indicam avanços na formação cidadã das crianças e na ampliação das práticas docentes, evidenciando que o jornal escolar se configura como espaço de autoria, inclusão e fortalecimento dos vínculos entre escola, território e comunidade.

**Palavras-chave:** Jornal Escolar; Alfabetização; Multiletramentos; Autoria; Tecnologias Digitais.

**Abstract:** This article presents an experience with a school newspaper as a pedagogical practice that promotes children's authorship, contextualized literacy, and multiple literacies in the daily life of a public school. The initiative, developed with 4th-grade classes in a public school in São Gonçalo, integrates reading, writing, and technological mediation through activities linked to the Portuguese Language curriculum and institutional projects of the school. The work combines print and digital versions through the development of a dedicated website and mobile application. Grounded in authors such as Freire, Cautela, Kenski, and Rojo, the proposal is based on a dialogical and humanizing perspective that values children's voices and the collective construction of meaning. Preliminary results indicate advances in children's citizenship education and in the expansion of teaching practices, showing that the school newspaper is configured as a space of authorship, inclusion, and strengthened connections between school, territory, and community.

**Keywords:** School Newspaper; Literacy; Multiliteracies; Authorship; Digital Technologies.

## Introdução

Em contextos escolares marcados por desigualdades e pelos impactos ainda visíveis do período pandêmico, estudantes da escola pública seguem enfrentando desafios significativos em seus processos de alfabetização. Nesse cenário, torna-se urgente a construção de propostas pedagógicas que reconheçam as crianças como sujeitos ativos, autores de suas trajetórias, capazes de produzir sentidos e conhecimentos a partir de suas vivências. Desenvolver práticas que valorizem o diálogo, a autoria e a criatividade são um movimento necessário para romper com modelos tradicionais ainda presentes no cotidiano da sala de aula.

Como destaca Vygotsky (apud Brandão, 2012), “educar significa mudar. Se não houver nada para mudar, não haveria nada para educar”. A educação, por essência, implica transformação: tanto do sujeito quanto da prática pedagógica que o cerca.

Foi nesse horizonte que surgiu a experiência com o jornal escolar, inicialmente pensado como uma estratégia para mobilizar o interesse dos estudantes pela leitura e escrita. Contudo, ao longo do processo, percebemos que o jornal ultrapassava o plano da motivação e se consolidava como espaço real de autoria e circulação de textos, onde a alfabetização se dava de forma situada, participativa e discursiva.

A proposta foi desenvolvida com uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública municipal da região metropolitana do Rio de Janeiro. Inspirada nas ideias de Freinet (1977) e fundamentada em autores como Rojo (2013), Freire (1996), Cautela (2021) e Kenski (2012), a experiência incorporou as tecnologias digitais ao cotidiano escolar por meio da criação de um aplicativo pedagógico.

Idealizado por mim e desenvolvido em parceria com um professor da escola, o aplicativo pedagógico do jornal escolar foi criado como desdobramento do projeto e está disponível gratuitamente na plataforma Google Play. A ferramenta integra leitura, escrita, publicação e interação, favorecendo o protagonismo das crianças por meio das linguagens digitais. Nesse movimento, o jornal escolar digital deixa de ser apenas um recurso didático e pode se configurar como uma estratégia de formação cidadã, uma vez que amplia as possibilidades de participação, fortalece o vínculo entre escola, território e comunidade e contribui para ampliar o repertório cultural e comunicativo dos estudantes.

A proposta do jornal escolar digital dialoga com um conjunto de referenciais que defendem práticas pedagógicas críticas, inclusivas e situadas, capazes de valorizar as

vozes infantis e as múltiplas linguagens no contexto escolar. Paulo Freire (1996; 2003) nos lembra que a leitura do mundo antecede a leitura da palavra, e que os processos educativos devem possibilitar a interpretação crítica da realidade. Nesse sentido, o jornal, especialmente em sua versão digital, torna-se um espaço privilegiado para que as crianças expressem suas percepções sobre a vida, o território e as relações sociais.

Ao pensar a alfabetização como prática discursiva, Machado e Lopes (2023) enfatizam a dimensão simbólica e social da escrita, reafirmando que aprender a escrever não se resume a dominar códigos, mas implica posicionamento, autoria e circulação de sentidos. Essa perspectiva aproxima-se dos estudos de Cautela e Lopes (2022), que defendem uma alfabetização situada, plural e aberta à diversidade dos modos de aprender e ensinar, contrapondo-se a modelos homogêneos e tecnicistas.

O jornal escolar, ao integrar linguagens diversas (texto, imagem, som, recursos digitais), materializa a concepção de letramentos múltiplos (ROJO, 2012, 2013), permitindo às crianças explorarem diferentes formas de significação e comunicação. Essa abordagem rompe com práticas centradas apenas na escrita linear, incorporando gêneros reais e usos sociais da linguagem, em consonância com os desafios contemporâneos da educação.

A inserção das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no jornal escolar, por meio do aplicativo desenvolvido no projeto, responde às provocações de Kenski (2012), que destaca a potência das mídias na transformação das práticas pedagógicas, desde que integradas de modo crítico e intencional. Assim, não se trata apenas de digitalizar conteúdos, mas de criar experiências que ampliem a participação, a autoria e o diálogo com o mundo.

Dessa forma, este trabalho tem como objetivo compartilhar a experiência de desenvolvimento e uso do aplicativo do jornal escolar como ferramenta de letramento e participação, analisando seus desdobramentos no processo de alfabetização, na valorização das narrativas infantis e na construção de uma educação mais dialógica, inclusiva e significativa.

## **Material e métodos**

Esta pesquisa inscreve-se no campo das abordagens qualitativas, com base etnográfica e caráter colaborativo. Essa escolha metodológica, política e epistemológica está alinhada ao reconhecimento das crianças como sujeitos de linguagem e à valorização

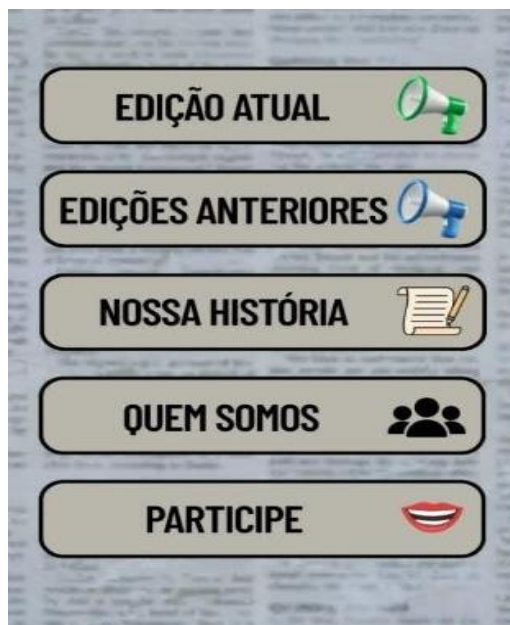
dos saberes produzidos no cotidiano da escola pública. O ponto de partida é a prática vivida, sustentada na escuta, no afeto e na aposta na potência das infâncias.

A pesquisa está sendo desenvolvida em uma escola pública da região metropolitana do Rio de Janeiro, localizada em um território marcado por desigualdades sociais e restrições no acesso a bens culturais e digitais. A instituição atende majoritariamente crianças de famílias trabalhadoras, refletindo os desafios cotidianos da educação pública. O estudo, iniciado em 2025, envolve 27 estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental, com idades entre 9 e 10 anos, cujas trajetórias escolares apresentam dificuldades significativas na apropriação da linguagem escrita.

O trabalho tem se consolidado como uma prática potente para articular leitura, escrita, autoria e território. Ao assumirem a produção do jornal, as crianças tornam-se autoras de textos diversos, como notícias, entrevistas, crônicas, relatos e desenhos, em versões manuscritas e digitais.

Pensado como uma ferramenta digital de letramento, autoria e participação, o aplicativo foi construído a partir das necessidades reais observadas em sala de aula e se articula com o projeto pedagógico do jornal escolar, do qual também sou coordenadora. Venho cuidando da concepção pedagógica, curadoria e alimentação do conteúdo. O aplicativo funciona como um ambiente interativo (Figura 1) que potencializa as práticas de leitura e escrita, permitindo produzir, publicar e circular textos, imagens e outros materiais multimodais.

Figura 1 Página inicial do aplicativo pedagógico.



Fonte: Acervo do projeto Jornal Escolar (2025)

[Descrição da imagem] Tela inicial do aplicativo pedagógico do Jornal Escolar Nossa Voz, exibindo os ícones de navegação e a logomarca da escola. [Fim da descrição].

A interface foi desenvolvida com base em princípios de acessibilidade e linguagem simples, promovendo o protagonismo infantil e fortalecendo os vínculos entre escola, território e comunidade.

O presente trabalho assumiu uma perspectiva metodológica que reconhece as crianças como sujeitos de linguagem, valorizando seus saberes e formas de expressão. O percurso da investigação articula observações participantes, registros reflexivos em diário de campo, produções textuais das crianças e interações mediadas por tecnologias, como o aplicativo do jornal. Também integram os instrumentos de escuta o diário coletivo da turma, as rodas de conversa e os diálogos espontâneos que emergem no cotidiano escolar.

A coleta de dados está em andamento, com acompanhamento contínuo das atividades realizadas com a turma. A análise será processual, relacional e interpretativa, buscando compreender os sentidos atribuídos pelas crianças às práticas de leitura, escrita e autoria. Compreendo os registros produzidos como gestos éticos de aproximação com as infâncias e expressão legítima de ~~coautoria nos processos~~ educativos.

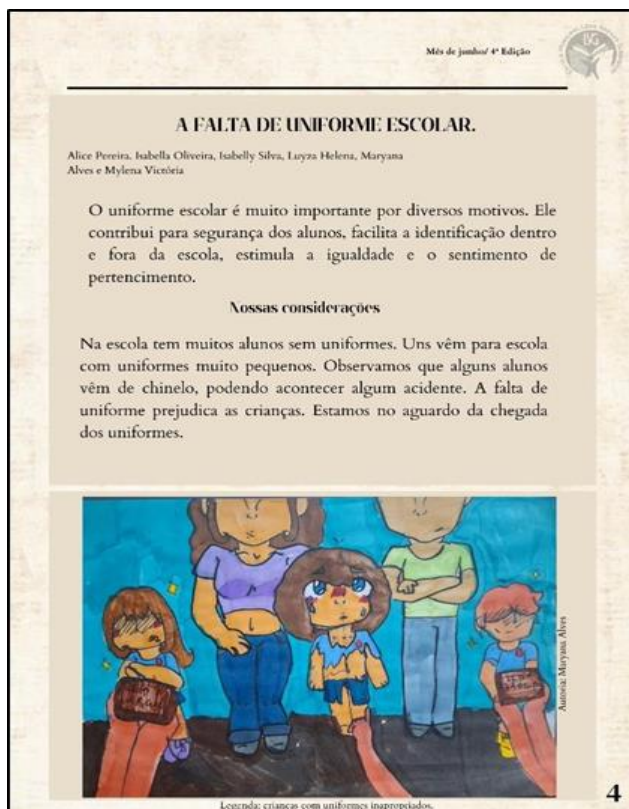
Na imagem original aqui contém o nome dos autores.

## Resultados e discussão

As páginas do jornal escolar digital, acessíveis por meio do aplicativo desenvolvido no âmbito do projeto, evidenciam o exercício da autoria infantil em sua forma mais genuína: conectada ao cotidiano, marcada por escuta e enraizada no território. Os temas eleitos pelas crianças, como o autismo, o racismo, o machismo, a vacinação, a história da escola e a ausência de uniforme (Figura 2), revelam não apenas interesses pontuais, mas experiências vividas, sentidos compartilhados e urgências sentidas no chão da escola pública.



Figura 2 – Reportagem. “A falta de uniforme escolar

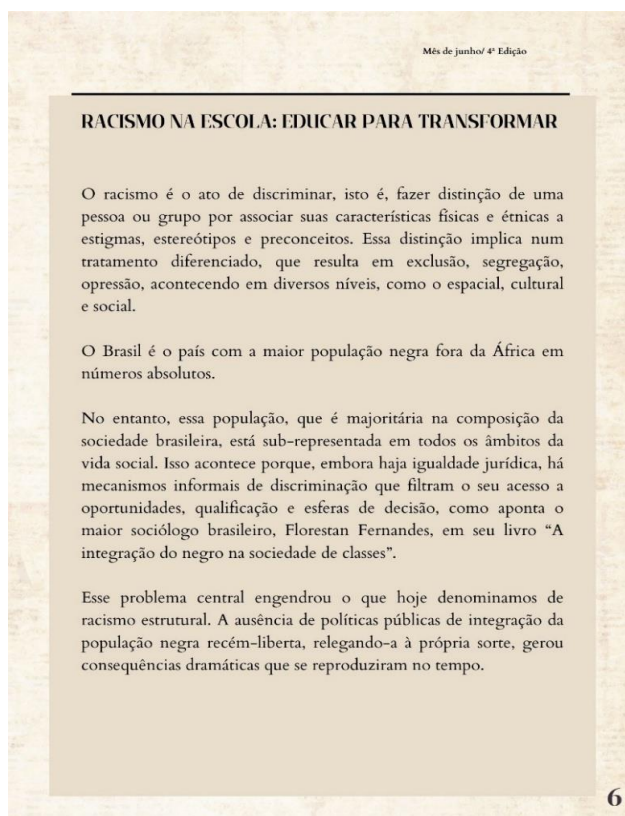


Fonte: Acervo do projeto Jornal Escolar (2025)

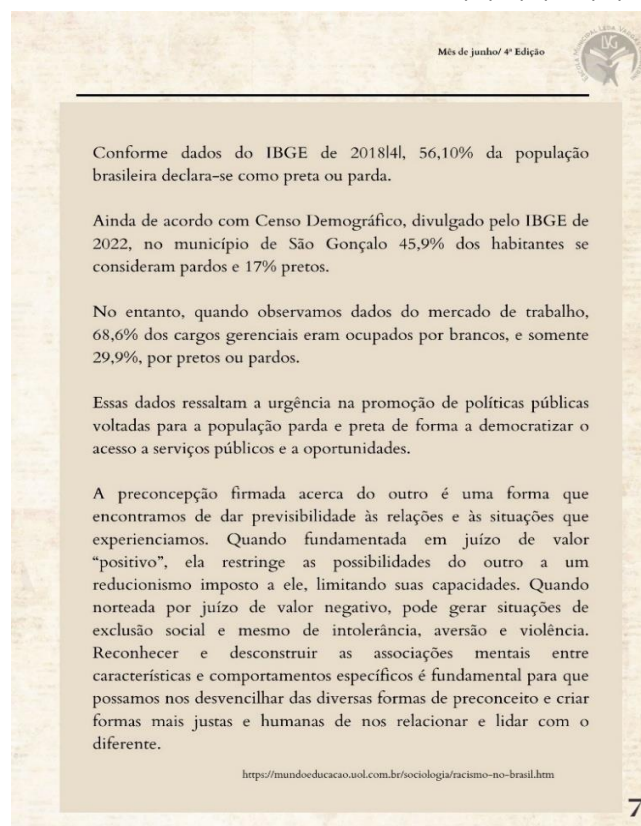
[Descrição da imagem] Página do jornal escolar que apresenta uma matéria sobre a falta de uniforme, acompanhada por uma ilustração feita pelas crianças mostrando estudantes com roupas e calçados inadequados. [Fim da descrição].

As produções revelam a apropriação de gêneros jornalísticos por parte das crianças, que exploram características como título impactante, argumentação fundamentada e uso de dados estatísticos. Esse processo desloca a escrita escolar do espaço do “fazer por obrigação” para práticas situadas e socialmente relevantes, alinhadas ao que Rojo (2012, 2013) define como multiletramentos. A escolha do tema evidencia pertencimento ao território e sensibilidade às problemáticas sociais concretas da escola, como observado na Figura 2, relacionando-se diretamente às experiências vividas pelos estudantes, especialmente em contextos marcados por desigualdades. Essa perspectiva dialoga com Freire (1996), ao afirmar que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, pois a escrita nasce da realidade experienciada, gerando criticidade.

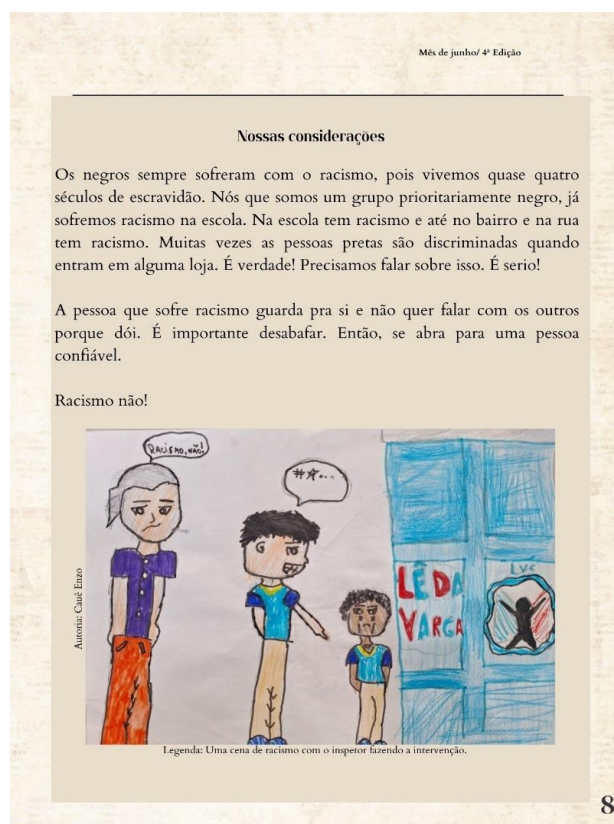
Figura 3– Reportagem. “Racismo na escola: Educar para transformar.” (A), (B) e (C)



(A)



(B)



8

(C)

[Descrição da imagem] Página do jornal escolar com um texto informativo sobre racismo na escola, abordando conceitos, dados sociais e reflexões sobre discriminação e desigualdades, e uma ilustração que representa uma situação de discriminação sendo interrompida por um adulto. [Fim da descrição].

As produções sobre racismo reforçam como o jornal escolar se constitui em espaço de denúncia, reflexão e exercício de cidadania. O texto principal, acompanhado por dados estatísticos e referências históricas, evidencia que as crianças são capazes de lidar com temáticas complexas, como o racismo estrutural, de forma crítica e argumentativa. Esse movimento aproxima a prática pedagógica de uma perspectiva emancipatória, em que os estudantes não apenas escrevem, mas produzem discursos situados, atravessados por experiências reais, atribuindo sentidos às aprendizagens.

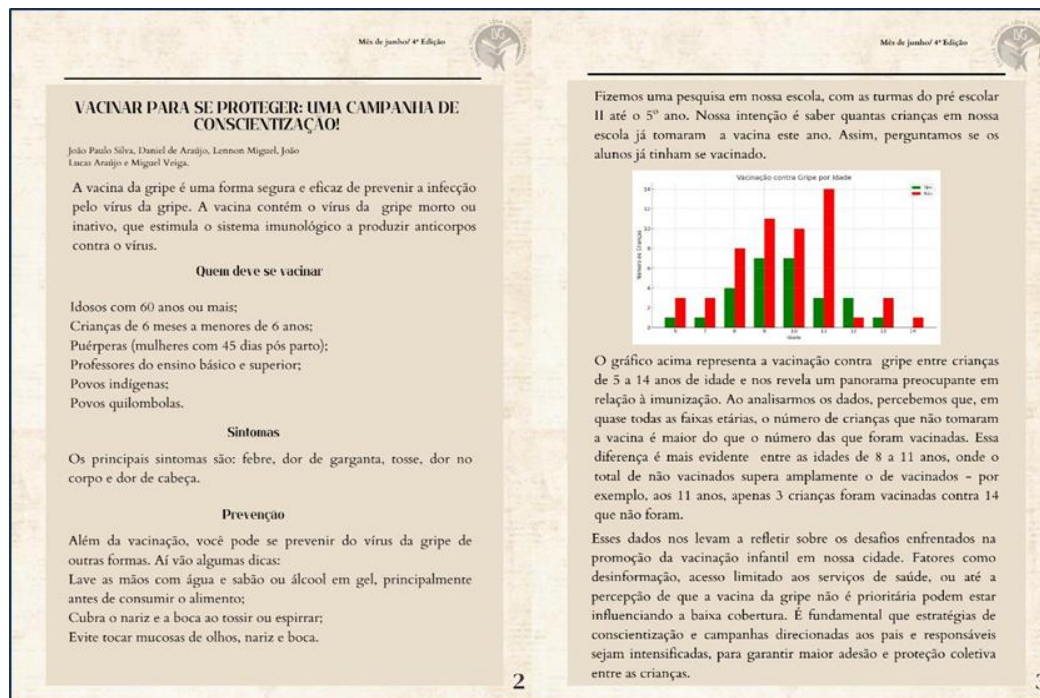
A seção “Nossas considerações” e a ilustração autoral ampliam essa potência ao trazerem vozes infantis que interpelam a escola e a sociedade: “Na escola tem racismo e até no bairro e na rua tem racismo”. A escolha lexical, direta e afetiva, revela uma escrita que nasce da vivência, em diálogo com aquilo que as crianças observam e sentem, confirmando a afirmação freireana de que a leitura do mundo precede a leitura da palavra. O desenho, por sua vez, insere uma dimensão estética e simbólica que não apenas complementa o texto, mas projeta sentidos, expressões faciais e cores denunciam dor, indignação e desejo de mudança.

Essas produções, quando publicadas em meio digital, dialogam com práticas sociais mais amplas, integrando imagem, texto e dados em um processo de multimodalidade, como aponta Rojo (2012). Além disso, a escolha do tema e sua abordagem situam o jornal como ferramenta para uma alfabetização contextualizada, que considera o território, a diversidade e as desigualdades como elementos estruturantes do currículo. Assim, a escrita deixa de ser mera repetição e se transforma em ação política e social, capaz de mobilizar consciência crítica e pertencimento.

Na mesma direção, a reportagem sobre a vacinação amplia essa perspectiva ao articular escrita, pesquisa e intervenção social, transformando o jornal em espaço de produção de informações que impactam diretamente a comunidade. Ao tratar de um tema de saúde pública, as crianças ressignificam o ato de escrever, atribuindo-lhe uma função social concreta: conscientizar sobre a importância da imunização. Essa escolha reafirma a potência de uma alfabetização que se ancora na realidade, mobilizando práticas de leitura e escrita que extrapolam os muros da escola para dialogar com problemas e soluções do

cotidiano.

Figura 4. Reportagem “Vacinar para se proteger: uma campanha de conscientização



Fonte: acervo do Jornal Escolar (2025)

[Descrição da imagem] Páginas do jornal escolar com uma matéria sobre vacinação infantil, incluindo orientações de saúde, público-alvo, sintomas, prevenção e um gráfico produzido pelas crianças com dados coletados na escola. [Fim da descrição].

A campanha educativa sobre vacinação, elaborada pelas crianças, evidencia uma prática pedagógica que alia alfabetização e responsabilidade social. A produção apresenta linguagem clara, informações científicas e orientações práticas, demonstrando que os estudantes compreenderam a função social do texto informativo. Ao escreverem sobre prevenção, sintomas e público-alvo da imunização, as crianças desenvolvem não apenas habilidades linguísticas, mas também competências críticas, assumindo papel ativo na promoção da saúde coletiva.

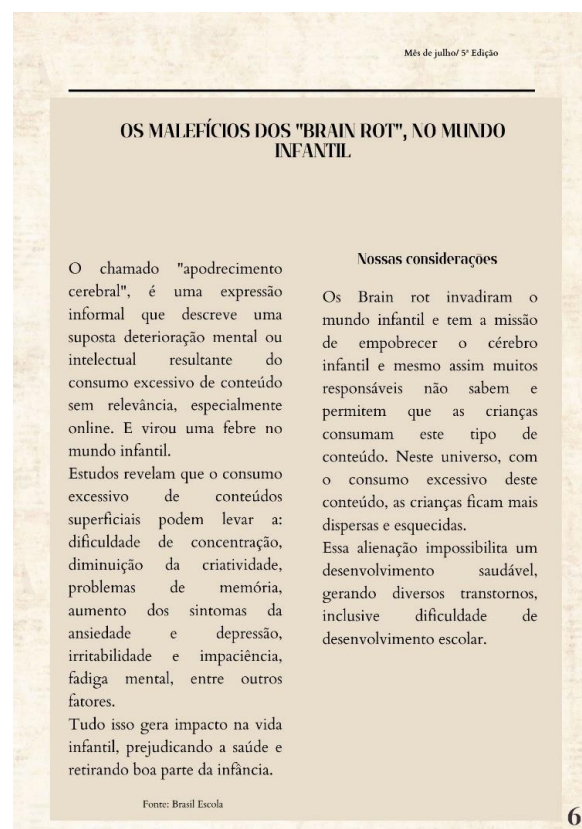
O segundo material amplia essa perspectiva ao introduzir uma dimensão investigativa, por meio da coleta e organização de dados em gráfico. Esse recurso indica que o jornal escolar não se limita à transmissão de informações, mas integra práticas que mobilizam diferentes linguagens e áreas do conhecimento, favorecendo a construção de significados em situações reais. O uso do gráfico e sua análise crítica reforçam a aprendizagem estatística articulada ao discurso escrito, promovendo um letramento que extrapola a sala de aula e contribui para a formação cidadã.



Essas produções revelam que, quando a escrita se ancora em questões socialmente relevantes, como a vacinação, ela se transforma em uma ferramenta de conscientização e intervenção no território. Ao mesmo tempo, reafirma a potência de um processo de alfabetização que reconhece a escola como espaço de produção de conhecimento, participação e diálogo com a comunidade, fortalecendo a relação entre ensino, vida cotidiana e responsabilidade coletiva.

Na sequência, o jornal amplia o debate para questões emergentes da cultura digital, abordando os impactos do consumo excessivo de conteúdos superficiais, fenômeno popularmente conhecido como *brain rot*. Ao tematizar esse comportamento, as crianças demonstram consciência crítica sobre desafios contemporâneos que atravessam a infância, refletindo sobre como práticas digitais podem influenciar a atenção, a criatividade e o desenvolvimento saudável. Essa escolha reforça a centralidade de uma alfabetização que não se restringe ao domínio técnico da escrita, mas que prepara para a leitura ética e reflexiva do mundo, incluindo os riscos e potencialidades das tecnologias.

Figura 5. Reportagem “Os malefícios dos brain rot no mundo infantil”



Fonte: Acervo do projeto Jornal Escolar LVG (2025)

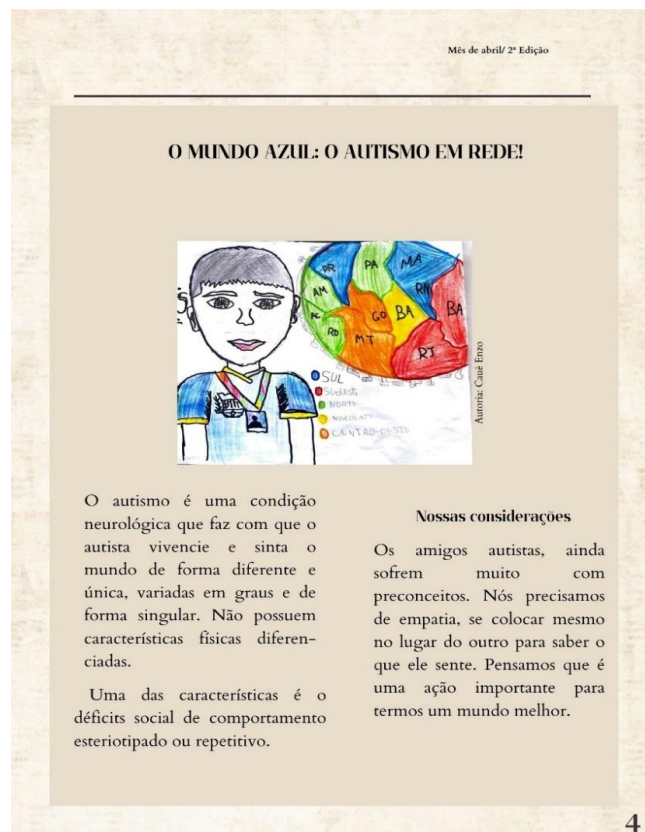
[Descrição da imagem] Página do jornal escolar com uma matéria sobre os efeitos do consumo excessivo de conteúdos digitais no mundo infantil, acompanhada das considerações das crianças sobre o tema. [Fim da descrição].

A escolha do tema “brain rot” demonstra a sensibilidade das crianças em problematizar aspectos do cotidiano digital que impactam diretamente sua geração. Ao explicarem os riscos do consumo excessivo de conteúdos superficiais, associando-os à perda de concentração, redução da criatividade e prejuízos ao desenvolvimento, os estudantes revelam uma compreensão crítica do fenômeno. Essa reflexão reforça a concepção de alfabetização como prática discursiva situada, que não se limita ao domínio técnico, mas envolve a leitura ética e a interpretação dos desafios culturais contemporâneos.

Segundo Cautela (2022), a alfabetização deve ocorrer em rede com diferentes linguagens e contextos, incorporando as dimensões socioculturais que atravessam a vida das crianças. Ao transformar um tema da cultura digital em pauta jornalística, a produção evidencia a potência de práticas pedagógicas que favorecem autoria e autonomia, deslocando o estudante da posição de consumidor passivo para a de produtor consciente de informação. Tal perspectiva dialoga também com Kenski (2012), ao destacar que as tecnologias, longe de serem neutras, carregam valores e demandam processos educativos que preparem sujeitos para interagir criticamente com elas. Assim, a escrita se configura como ação de resistência, um ato formativo que contribui para o desenvolvimento de competências cognitivas, éticas e sociais.



Figura 6. Reportagem “O mundo azul: o autismo em rede”



Fonte: Acervo do projeto Jornal Escolar LVG (2025)

[Descrição da imagem] Página do jornal escolar que apresenta uma matéria sobre o autismo, acompanhada de uma ilustração infantil e reflexões das crianças sobre empatia e respeito às pessoas autistas. [Fim da descrição]

A matéria “O mundo azul: o autismo em rede!” apresenta um texto informativo acessível, aliado a considerações produzidas pelas crianças, que sublinham a necessidade de respeito e empatia. A ilustração, com cores vibrantes e um mapa do Brasil, sugere a abrangência do movimento pela inclusão, projetando a ideia de que o compromisso com a diversidade é coletivo e não restrito ao espaço escolar. Essa combinação entre texto e imagem reforça uma abordagem pedagógica que articula letramentos múltiplos, permitindo que as crianças expressem sentidos por meio de diferentes linguagens.

Para Machado e Lopes (2023), práticas de escrita vinculadas a questões éticas e sociais fortalecem uma alfabetização discursiva, que reconhece as crianças como sujeitos de direitos e protagonistas do processo educativo. Nessa perspectiva, o jornal escolar se afirma como território de autoria, no qual os estudantes constroem saberes que transcendem conteúdos curriculares, mobilizando valores e atitudes que sustentam a

educação inclusiva. A proposta, portanto, materializa a pedagogia ativa defendida por Freinet, ao engajar as crianças na produção de textos com função social, que circulam e provocam reflexão na comunidade.

As experiências analisadas evidenciam que o jornal escolar digital se configura como um espaço de produção discursiva que transcende a dimensão técnica da alfabetização, articulando autoria, criticidade e práticas sociais significativas. Ao problematizar temas que atravessam o cotidiano das crianças – como racismo, vacinação, inclusão e cultura digital, o projeto não apenas potencializa o desenvolvimento de competências linguísticas, mas promove uma formação ética e cidadã. Essa perspectiva reafirma a escola como lugar de participação, diálogo e construção coletiva de saberes, onde escrever e ler assumem sentido político e transformador, em consonância com uma educação comprometida com a diversidade e com a vida em sociedade.

## **Conclusão**

Os resultados parciais desta pesquisa evidenciam que o jornal escolar digital se configura como uma prática pedagógica potente para o fortalecimento dos letramentos múltiplos, da autoria infantil e da alfabetização situada no cotidiano da escola pública. Ao assumirem o papel de autores, as crianças se expressam com liberdade, elaboram reflexões críticas e constroem sentidos a partir de suas vivências, exercendo seu direito à participação e à cidadania.

As produções analisadas revelam o envolvimento dos estudantes com temas socialmente relevantes, como racismo, capacitismo, desigualdade de gênero, vacinação e memórias da comunidade escolar, indicando que a escrita pode se tornar um gesto de posicionamento e transformação. Além disso, o uso do recurso digital ampliou a circulação e a visibilidade dessas vozes, fortalecendo os vínculos entre escola, território e comunidade.

Embora a pesquisa ainda esteja em andamento, os indícios apontam que o jornal escolar, aliado às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, é uma ferramenta significativa para ressignificar os processos de leitura e escrita, reconhecendo a diversidade dos sujeitos e promovendo práticas pedagógicas mais inclusivas, dialógicas e comprometidas com a formação integral das crianças.

## Referências

- BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. 2. ed. São Paulo, Parábola Editorial, 2006. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/262550254\\_O\\_professor\\_pesquisador\\_introducao\\_a\\_pesquisa\\_qualitativa](https://www.researchgate.net/publication/262550254_O_professor_pesquisador_introducao_a_pesquisa_qualitativa). Acesso em: 22 jul. 2025.
- CAUTELA, M. L.; LOPES, E. T. Alfabetização em rede: sujeitos, práticas e discursos. In: LOPES, E. T.; MACEDO, R. E. F. (org.). *Alfabetização: discursos, práticas e políticas*. Belo Horizonte, Autêntica, 2022, p. 89-110.
- FREINET, C. *A educação do trabalho*. São Paulo, Martins Fontes, 1977.
- FREIRE, P. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 49. ed. São Paulo, Cortez, 2003.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, Paz e Terra, 1996.
- GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro, LTC, 1978.
- KENSKI, V. M. *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. 8. ed. Campinas, Papirus, 2012.
- LARROSA, J. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. 4. ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2002.
- MACHADO, M. A.; LOPES, E. T. Alfabetização como prática discursiva: desafios e perspectivas. *Revista Brasileira de Alfabetização*, Belo Horizonte, v. 8, n. 2, p. 15-28, 2023. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/issue/view/26>. Acesso em: 22 jul. 2025.
- NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. Lisboa, Dom Quixote, 1995.
- ROJO, R. H. R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo, Parábola Editorial, 2012.
- ROJO, R. H. R. *Multiletramentos na escola*. São Paulo, Parábola Editorial, 2013.
- TAVARES, M. T. G. *Alfabetização patrimonial: escola, cidade e cultura*. Niterói, EdUFF, 2021.

## Notas de autoria

**Priscilla Gomes Guilles Mattos** é Mestre em Educação pela Faculdade de Formação de Professores da UERJ. Professora na Escola Municipal Lêda Vargas Giannerini, São Gonçalo, Brasil.

Contato: [priscillaquilles@yahoo.com.br](mailto:priscillaquilles@yahoo.com.br)

ORCID iD: [orcid.org/0009-0003-3854-0803](https://orcid.org/0009-0003-3854-0803)

## Como citar esse artigo de acordo com as normas da ABNT

MATTOS, P. G. G. “Alfabetização e autoria: experiências com o jornal escolar em ambiente digital”. **Sobre Tudo**, Florianópolis, v. 16, n. 2 p. 83-98, 2025.

## Financiamento

Não se aplica.

## Consentimento de uso de imagem

Não se aplica.

## Aprovação de comitê de ética em pesquisa

Não se aplica.

## Licença de uso

Os/as autores/as cedem à Revista Sobre Tudo os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Licença Creative Commons Attribution (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que terceiros remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

## Publisher

Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. Colégio de Aplicação. Publicação na página da Revista **Sobre Tudo**. As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus/suas autores/as, não representando, necessariamente, a opinião dos/as editores/as ou da universidade.

## **Histórico**

Recebido em: 27/07/2025

Aprovado em: 09/12/2025

Publicado em: 19/12/2025

## **MATERIAL DIDÁTICO DIGITAL INTERATIVO (MDDI) PARA O ENSINO DE INGLÊS NO ENSINO FUNDAMENTAL I: MULTILETRAMENTOS EM FOCO**

**INTERACTIVE DIGITAL TEACHING MATERIAL (IDDM) FOR TEACHING ENGLISH IN  
ELEMENTARY SCHOOL I: MULTILITERACIES IN FOCUS**

 **Etienne Caroline Farias de Mello**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0860-1161>

Instituto Federal do Paraná, Campus Curitiba, Curitiba, Brasil.

Contato: [etimello@gmail.com](mailto:etimello@gmail.com)

 **Glenda Ribeiro Moser de Souza**

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-7005-9948>

Instituto Federal do Paraná, Campus Curitiba, Curitiba, Brasil.

Contato: [glendaribeiroms@gmail.com](mailto:glendaribeiroms@gmail.com)

 **Tatiana de Medeiros Canziani**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6331-5091>

Instituto Federal do Paraná - Campus Curitiba, Curitiba, Brasil.

Contato: [tatiana.canziani@ifpr.edu.br](mailto:tatiana.canziani@ifpr.edu.br)

**Resumo:** O presente artigo tem como tema o desenvolvimento de um Material Didático Digital Interativo (MDDI) para o ensino de língua inglesa no Ensino Fundamental I, fundamentado nos princípios dos multiletramentos e do design educacional. Tem como objetivo geral apresentar o processo de desenvolvimento e avaliação de um MDDI. A pesquisa, de natureza aplicada e abordagem qualitativa, envolveu pesquisa bibliográfica, documental e o uso de Inteligência Artificial como apoio na organização de conteúdos e na análise de dados. A validação parcial do material foi realizada por meio de um questionário técnico aplicado a 17 acadêmicos da área, que avaliaram aspectos pedagógicos, estéticos e de usabilidade. Os resultados revelaram alta aprovação em critérios como linguagem adequada ao público, interatividade significativa e objetivos instrucionais claros, embora tenham sido identificadas oportunidades de aprimoramento em acessibilidade, feedback imediato e navegação. As considerações finais indicam que o MDDI representa uma contribuição relevante para o ensino de inglês nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ao integrar recursos digitais, promover a personalização do ensino e valorizar a mediação pedagógica. O estudo reforça a importância de práticas inovadoras e inclusivas para a formação de sujeitos críticos, autônomos e participantes em uma sociedade digital e multicultural.

**Palavras-chave:** Material Didático Digital Interativo (MDDI); Ensino de língua estrangeira; Infância; Design educacional.



**Abstract:** This article focuses on the development of an Interactive Digital Didactic Material (IDTM) for teaching English in Elementary School, grounded in the principles of multiliteracies and educational design. The main objective was to present the development and evaluation process of an IDTM. This applied research, with a qualitative approach involved bibliographic and documentary research, as well as the use of Artificial Intelligence to support content organization and data analysis. Partial validation of the material was carried out through a technical questionnaire administered to 17 scholars in the field, who evaluated pedagogical, aesthetic, and usability aspects. The results showed high approval ratings in criteria such as appropriate language for the target audience, meaningful interactivity, and clear instructional objectives. However, areas for improvement were identified in accessibility, immediate feedback, and navigation. The final considerations suggest that the IDTM represents a relevant contribution to English teaching in the early years of elementary education by integrating digital resources, promoting personalized learning, and emphasizing pedagogical mediation. The study reinforces the importance of innovative and inclusive practices in the formation of critical, autonomous, and engaged individuals in a digital and multicultural society.

**Keywords:** Interactive Digital Teaching Material (IDTM); Language education; Early childhood; Instructional design.

## Introdução

O ensino de Língua Inglesa (LI) no Ensino Fundamental I, especialmente na rede pública brasileira, ainda enfrenta desafios estruturais significativos. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), entre outros documentos normativos, torna o ensino da língua estrangeira obrigatório apenas a partir do sexto ano (Brasil, 2017), deixando sua oferta facultativa nos anos iniciais e abrindo espaço para iniciativas locais, que, embora relevantes, tendem para a fragmentação das práticas pedagógicas que ocorrem muitas vezes de forma desarticulada e improvisada. Como evidencia Pardo (2019), a implementação do ensino de inglês nos anos iniciais ocorre de forma lenta, desigual e sem o suporte necessário de políticas públicas estruturadas, agravando as disparidades entre os contextos educacionais públicos e privados.

Como a oferta da disciplina de LI ainda é optativa nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ela não foi incluída no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para essa etapa. Com isso, não há distribuição de materiais didáticos específicos e gratuitos, o que compromete a equidade e prejudica o desenvolvimento sistemático da aprendizagem da língua nas escolas públicas, uma vez que os professores precisam recorrer a materiais avulsos, sem a garantia de qualidade, continuidade e alinhamento curricular.

Diante desse cenário, justifica-se a elaboração de um produto educacional, como o concebido no âmbito do curso de pós-graduação em “Design Educacional: formação docente para construção de materiais didáticos digitais”, ofertado pelo Instituto Federal do Paraná (IFPR) - Campus Curitiba, como uma resposta concreta à carência de recursos pedagógicos qualificados para o ensino de inglês nos anos iniciais.

Trata-se de uma proposta que tem origem a partir de uma demanda de pesquisa de doutorado de uma das autoras, voltada à formação de professores da rede municipal de

Foz do Iguaçu<sup>1</sup>/Paraná na criação de protótipos de ensino fundamentados nos novos multiletramentos (Rojo, 2013; 2017).

Para compreender melhor esse contexto e a demanda que motivou o desenvolvimento deste material, é importante destacar o cenário educacional do município de Foz do Iguaçu, que, apesar das limitações de um currículo nacional para o ensino de inglês nos anos iniciais, tem buscado alternativas para fortalecer o ensino de línguas adicionais. Um exemplo disso é a criação da Lei Municipal nº 5.223/2021<sup>2</sup>, que autoriza a implementação da Educação Trilíngue de forma gradual nas escolas municipais e que representou um passo importante para tentar superar essa lacuna normativa. A legislação, além de reconhecer a importância do ensino de línguas adicionais desde os anos iniciais, também propôs a articulação com instituições de ensino superior para garantir a formação continuada dos professores (Foz do Iguaçu, 2021).

No entanto, esse processo ainda enfrenta desafios relacionados à estruturação curricular, à manutenção de materiais didáticos adequados e à consolidação de políticas de longo prazo. Em meados de junho de 2025, os materiais didáticos específicos para o ensino de inglês, adquiridos por meio do Pregão Eletrônico nº 251/2019<sup>3</sup> e desenvolvidos sob medida para atender às necessidades da rede municipal, foram retirados das escolas sem a devida consulta aos professores e às instâncias pedagógicas competentes.

Essa decisão abrupta evidenciou a fragilidade da política local e os riscos associados à ausência de diretrizes sistematizadas para essa etapa. Embora tenha sido concedida liminar determinando a devolução dos livros retirados das escolas, a restituição ocorreu apenas após mais de 30 dias. Esse atraso deixou professores e alunos desassistidos e provocou prejuízo pedagógico significativo.

Para além das questões estruturais, o ensino de inglês para crianças exige abordagens pedagógicas que respeitem as especificidades do desenvolvimento infantil. Como destaca Cameron (2001), as crianças aprendem línguas de maneira diferente dos adultos: elas são mais sensíveis aos sons, ritmos e padrões linguísticos e se beneficiam de práticas lúdicas, significativas e contextualizadas. O ensino de línguas na infância precisa ser construído por meio de atividades que permitam a exploração de significados em contextos reais, promovendo a interação e a construção de sentido de forma espontânea.

Nesse cenário, os princípios dos novos letramentos e multiletramentos, conforme discutidos por Rojo (2013), oferecem caminhos para ressignificar as práticas pedagógicas

---

<sup>1</sup> Em razão de sua posição estratégica como cidade fronteiriça e da intensa presença de estudantes migrantes, Foz do Iguaçu instituiu, a partir de 2018, um projeto de implementação gradual do ensino de inglês e espanhol nas escolas públicas do ensino fundamental I. Amparada por legislações municipais (Leis nº 5.215 e nº 5.223), a iniciativa foi viabilizada por parcerias com universidades e prevê a oferta obrigatória desses idiomas como atividades extracurriculares nas escolas de período integral.

<sup>2</sup> Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a1/pr/ff/foz-do-iguacu/lei-ordinaria/2023/523/5223/lei-ordinaria-n-5223-2023-dispoe-sobre-a-educacao-plurilingue-trilingue-no-sistema-municipal-de-ensino-de-foz-do-iguacu?r=c>. Acesso em: 01 jul. 2025.

<sup>3</sup> Disponível em: <https://fozdoiguacu.osbrasil.org.br/wp-content/uploads/sites/43/2020/01/Preg%C3%A3o-Eletr%C3%B4nico-251-2019-Contrata%C3%A7%C3%A3o-do-servi%C3%A7o-de-fornecimento-de-projeto-did%C3%A1tico-pedag%C3%B3gico-de-l%C3%BAgua-inglesa-TR.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2025.

no ensino de línguas. Os multiletramentos propõem a integração de diferentes linguagens, mídias e culturas no processo de ensino-aprendizagem, reconhecendo que os estudantes já estão inseridos em uma sociedade digital, multimodal e globalizada. Incorporar recursos interativos, digitais e multimodais ao ensino de inglês não apenas amplia as possibilidades de aprendizagem, como também aproxima os conteúdos escolares das práticas sociais dos alunos, tornando o ensino mais significativo e conectado com a realidade.

Diante desse panorama, torna-se fundamental repensar o ensino de inglês nos anos iniciais, não apenas do ponto de vista curricular e normativo, mas também a partir de práticas inovadoras que integrem tecnologias digitais, letramentos múltiplos e abordagens pedagógicas centradas nas crianças. Nesse contexto, o presente artigo tem como objetivo apresentar o processo de desenvolvimento e avaliação de um Material Didático Digital Interativo (MDDI) voltado ao ensino de inglês nos anos iniciais, fundamentado na perspectiva dos multiletramentos. Para tanto, orienta-se pela seguinte questão de pesquisa: Em que medida o MDDI desenvolvido contempla critérios de Design Educacional voltados ao ensino de inglês nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, à luz da perspectiva dos multiletramentos?

Sendo assim, o presente artigo está organizado da seguinte forma: fundamentação teórica que embasa o estudo, com ênfase nos multiletramentos, no uso das tecnologias digitais e no design educacional. Na sequência, a metodologia adotada para o desenvolvimento dos materiais e validação do MDDI. Por fim, são apresentados e analisados os resultados obtidos com a aplicação do questionário técnico, seguidos das considerações finais.

## **Fundamentação teórica**

Os conceitos de novos letramentos e multiletramentos são fundamentais para o ensino de línguas no contexto contemporâneo, sobretudo no ensino de LI, ao promoverem a integração de aspectos culturais e interculturais de forma crítica, ampliando o repertório dos alunos e fortalecendo sua participação ativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais em que estão inseridos.

Nesse sentido, Rojo (2013) destaca que os multiletramentos envolvem não apenas a diversidade semiótica, mas também cultural, considerando as experiências e identidades multifacetadas dos alunos. Segundo a autora, uma educação linguística adequada ao contexto multicultural atual deve promover o desenvolvimento de competências que vão além do domínio técnico da língua, incluindo a capacidade de interpretar e interagir criticamente com diferentes culturas e linguagens.

De forma análoga, Monte Mór (2010) afirma que, em uma sociedade globalizada e digital, é necessário repensar os objetivos e conteúdos do ensino de línguas estrangeiras, integrando questões como cidadania crítica, diversidade cultural e as relações entre o local e o global. Para a autora, o ensino de inglês deve ir além da função instrumental e promover

experiências significativas que desenvolvam a consciência crítica, a valorização da heterogeneidade e a capacidade de atuação reflexiva e participativa dos alunos na sociedade.

O ensino de LI mediado pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) contribui para a construção de uma nova ecologia cognitiva nos ambientes escolares, ampliando os espaços de participação, autoria e acesso a práticas linguísticas multimodais e socialmente situadas. Como argumenta Paiva (2010), a convergência das mídias digitais transforma o modo como o conhecimento é produzido, compartilhado e experienciado, exigindo do professor um reposicionamento frente às novas formas de ensinar e aprender línguas em rede.

Sendo assim, o uso de multiletramentos possibilita que o ensino de inglês contemple as demandas de uma sociedade em constante mudança, preparando os alunos para navegar em uma variedade de ambientes comunicativos, onde a compreensão e a expressão em múltiplas linguagens são essenciais (Oliveira, 2020). Essa perspectiva também favorece a autonomia do aluno, que se torna um agente ativo na construção de seu conhecimento.

Nesse contexto, os protótipos de ensino, conforme abordados por Rojo (2017a; 2017b), surgem como ferramentas fundamentais para a criação de materiais didáticos inovadores, permitindo que os alunos experimentem e explorem diferentes ambientes comunicativos, promovendo a interação com múltiplas linguagens. De acordo com Rojo (2017b), os protótipos

são espécies de sequências didáticas para os multiletramentos e novos letramentos, mas com uma arquitetura vazada e não preenchidas completamente com atividades planejadas previamente pelo autor, sem conhecer o contexto de ensino. São sempre acompanhadas de tutoriais com explicações sobre os princípios de funcionamento de ferramentas e textos em gêneros digitais, para que sirvam como elementos catalisadores do processo de autoria docente e discente (por isso, protótipos) (Rojo, 2017b, p. 209).

Esses protótipos favorecem a construção de materiais que atendem às necessidades dos alunos de forma mais personalizada e conectada com a realidade digital. No contexto desta pesquisa, os protótipos são fundamentais para o desenvolvimento das competências linguísticas, interculturais e digitais dos estudantes, criando uma abordagem mais dinâmica e interativa no ensino da LI. Portanto, as TDIC no ensino exigem uma mudança nas práticas pedagógicas, promovendo uma educação mais participativa e centrada no aluno.

Segundo Moran (2013), o uso das TDIC transforma o processo de ensino e aprendizagem, criando uma mediação pedagógica que favorece a interação, a colaboração e o protagonismo dos estudantes. Dessa forma, ao integrar elementos interativos e multimodais no ensino de LI, como hipertextos, vídeos e jogos digitais, é possível enriquecer os processos de ensino, permitindo que os alunos pratiquem a língua de maneira mais autêntica e imersiva.

Filatro (2008) destaca que as TDIC ampliam as possibilidades de uma educação mais flexível, capaz de se adaptar às necessidades dos alunos e às demandas de um contexto educacional globalizado. Nessa perspectiva, Leffa (2016) afirma que o material a ser produzido deve oferecer ao aluno a ajuda de que ele necessita, no grau exato de seu adiantamento e de suas necessidades, preenchendo possíveis lacunas.

Nesse cenário, o Design Educacional (DE) assume papel central na criação de materiais didáticos inovadores que favoreçam o engajamento dos alunos. Para Kenski (2019), o DE é um processo sistemático de planejamento que integra metodologias, tecnologias e estratégias comunicacionais aos objetivos de aprendizagem. Mais que elaborar materiais, o designer instrucional busca construir experiências formativas significativas, articulando diferentes mídias às necessidades dos aprendizes e ao contexto educacional.

Para a elaboração inicial de produtos educacionais digitais, Santos (2019) recomenda o uso de *storyboards* como ferramenta estratégica de planejamento. Segundo a autora, esse recurso permite uma visualização global e sequencial do material a ser desenvolvido, possibilitando a organização de conteúdos, a antecipação de interações e o alinhamento entre os objetivos pedagógicos e os elementos visuais e tecnológicos que compõem o produto.

No campo do design de Interação, Rogers, Sharp e Preece (2013) destacam que a criação de experiências significativas para o usuário depende de interfaces que sejam intuitivas, acessíveis e adequadas às necessidades do público-alvo. Para os autores, o propósito central do design de interação é desenvolver produtos que promovam experiências positivas, considerando os critérios de eficácia, eficiência e satisfação na utilização.

Considerando esses aspectos, os princípios e heurísticas de usabilidade propostos por Nielsen (1994) fornecem diretrizes fundamentais para o desenvolvimento de interfaces funcionais. Tais princípios envolvem aspectos como visibilidade, consistência, prevenção de erros, clareza na navegação e *feedback* contínuo, todos voltados para a facilitação da interação entre o usuário e o ambiente digital. Além disso, a perspectiva da experiência do usuário (UX) é relevante no processo de design educacional, pois envolve a percepção subjetiva do usuário diante da interação com o material. A aplicação de ferramentas de avaliação e testes com usuários é apontada como fundamental para garantir a qualidade da experiência, a adequação pedagógica e a efetividade do material proposto.

Diante dos conceitos apresentados, é possível afirmar que o ensino de LI no contexto contemporâneo demanda práticas pedagógicas que integrem os princípios dos novos letramentos e multiletramentos, promovendo aprendizagens que sejam, ao mesmo tempo, linguísticas, culturais e tecnológicas. O entendimento de que os alunos são sujeitos ativos, capazes de interagir criticamente com diferentes linguagens e culturas desde os anos iniciais, reforça a necessidade de utilizar metodologias que favoreçam a autonomia, a colaboração e o protagonismo discente.

Nesse cenário, os protótipos de ensino, como defendido por Rojo (2017a; 2017b), surgem como alternativas para flexibilizar e personalizar os processos educativos, permitindo a adaptação dos materiais ao contexto e às necessidades específicas de cada turma. Os multiletramentos ampliam as possibilidades de inserção de diferentes linguagens e suportes, conectando os conteúdos escolares à realidade digital e multicultural.

Assim, a incorporação das TDIC transforma as práticas educacionais e potencializa experiências mais significativas, participativas e imersivas, como destacam Moran (2013) e Filatro (2008). Para isso, o DE e o design de interação tornam-se essenciais para o desenvolvimento de materiais inovadores, que atendam tanto aos critérios pedagógicos quanto às expectativas dos usuários em relação à usabilidade, acessibilidade e qualidade da experiência, conforme defendem Kenski (2019), Rogers, Sharp e Preece (2013) e Nielsen (1994).

## Metodologia

Trata-se de uma pesquisa de natureza aplicada, com abordagem qualitativa, voltada ao desenvolvimento e avaliação de materiais didáticos digitais para o ensino de LI no Ensino Fundamental I. A investigação buscou oferecer sugestões de práticas inovadoras para demandas educacionais concretas, articulando teoria e prática por meio da criação de dois produtos educacionais complementares: o MDDI do aluno e o protótipo do professor. Para acessar os materiais, disponibilizamos em nota de rodapé o *link* do arquivo em que consta o MDDI e o protótipo do professor, na página de apresentação do material.

A elaboração dos materiais seguiu etapas sistemáticas de concepção, planejamento, desenvolvimento e validação parcial, fundamentadas em metodologias adequadas ao contexto educacional. Os procedimentos metodológicos utilizados no desenvolvimento deste produto educacional incluíram pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e o uso de Inteligência Artificial (IA).

A pesquisa bibliográfica envolveu o estudo de autores como Rojo (2013; 2017a; 2017b), que abordam os novos letramentos e multiletramentos, bem como Moran (2013) que aborda a integração de tecnologias digitais na educação. Já a pesquisa documental concentrou-se na análise da Unidade 1 do livro didático físico de inglês do 5º ano "*English After School*" (Koppe; Cardoso; Wiecheteck, 2020), utilizado nas escolas da rede municipal de Foz do Iguaçu, com o objetivo de identificar os conteúdos trabalhados e verificar possibilidades de integração de elementos digitais e multimodais de forma complementar.

No processo de elaboração do MDDI, a IA foi utilizada como ferramenta de apoio ao DE, com o objetivo de auxiliar o pesquisador e as autoras na qualificação pedagógica, organizacional, visual e acessível do material. Seu uso ocorreu de forma mediada e crítica, não substituindo as decisões pedagógicas, que permaneceram sob responsabilidade das autoras. Sendo assim, a IA foi empregada para sugerir melhorias visuais e contribuir para



a organização do conteúdo do protótipo do professor e do MDDI, versão do aluno, bem como para apoiar a clareza e a estruturação das atividades propostas.

Portanto, utilizou-se o ChatGPT a partir de textos previamente elaborados pelas autoras, fundamentados no livro didático físico adotado e nos objetivos pedagógicos do material para auxiliar na simplificação do vocabulário, na adequação do tom discursivo e na proposição de abordagens mais lúdicas, considerando o nível inicial de proficiência dos alunos em LI. Além disso, a IA contribuiu para a transcrição e adaptação textual de páginas do MDDI, com vistas à ampliação da acessibilidade. As sugestões geradas foram sistematicamente analisadas, selecionadas e ajustadas pelas autoras, assegurando alinhamento com os objetivos de aprendizagem e com os princípios pedagógicos que fundamentam o estudo. Ressalta-se que a IA não foi utilizada como instrumento de coleta de dados, mas como recurso complementar vinculado ao DE, atuando como suporte técnico no processo de elaboração, organização e acessibilização do MDDI.

Para a avaliação do MDDI, foi adotado um questionário técnico, aplicado como instrumento de validação parcial. Tal estratégia se mostrou adequada considerando os prazos institucionais para a finalização do Trabalho de Conclusão de Curso, o que inviabilizou a submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). No entanto, conforme a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, entende-se que a presente pesquisa, não se enquadra nas situações obrigatórias de submissão, uma vez que não envolve experimentação com seres humanos, tampouco coleta de dados sensíveis. Os participantes atuaram como especialistas convidados, em situação não vulnerável, contribuindo tecnicamente e de forma voluntária, com garantia de anonimato e sigilo.

Assim, a aplicação do questionário também se revela significativa para o curso, à medida que valoriza a formação em design educacional que vem sendo construída ao longo da trajetória acadêmica dos autores e se consolida como uma prática de referência no contexto da educação pública.

A escolha por esse tipo de instrumento dialoga com as recomendações de Rogers, Sharp e Preece (2013), que apontam a avaliação por especialistas, também conhecida como *expert review* ou *avaliação heurística*, como uma prática eficaz na identificação de problemas relacionados à interface, usabilidade e ao potencial de engajamento de produtos digitais. Esse tipo de avaliação consiste na análise crítica realizada por avaliadores com experiência na área, cuja atuação, fundamentada no conhecimento sobre o público-alvo e nos princípios do design instrucional, contribui não apenas para o aprimoramento técnico e pedagógico do material, mas também para o fortalecimento da formação acadêmica em andamento, ao proporcionar *feedback* qualificado e ancorado nas demandas reais da prática educacional.

No presente estudo, optou-se por não realizar a aplicação direta do protótipo com estudantes da Educação Básica, considerando questões burocráticas e o tempo necessário para aprovação do Comitê de Ética em pesquisas com crianças. Em substituição, conforme

supracitado, foi realizada a validação parcial com colegas do curso de especialização em DE.

O questionário técnico utilizado apresentou três alternativas de resposta, “contemplou”, “contemplou parcialmente” e “não contemplou”, além de espaço para sugestões de melhorias. Essa estratégia permitiu reunir percepções iniciais sobre a qualidade do material e levantar ajustes relevantes para uma futura implementação com estudantes do 5º ano da rede municipal de Foz do Iguaçu.

Os critérios avaliados foram: Objetivos instrucionais claros; Acessibilidade e inclusão; Linguagem adequada ao público; Interatividade significativa; Atratividade visual e estética; Clareza de instruções e carga cognitiva; Satisfação geral; Adequação pedagógica das atividades; Integração entre texto, imagem e interatividade; Personalização e autonomia do aluno.

As categorias analíticas foram elaboradas a partir de um processo que combinou o uso de ferramentas de IA com uma leitura analítica e reflexiva das respostas abertas do questionário. Inicialmente, as contribuições textuais dos participantes foram lidas integralmente, e em seguida foram identificadas unidades de sentido, com base nas orientações da análise de conteúdo, conforme propõem Lüdke e André (1986). Nesse processo, os dados foram organizados, divididos em partes, e analisados com o intuito de estabelecer relações entre essas partes, buscando reconhecer tendências e padrões recorrentes nas sugestões dos participantes.

Esses padrões foram então revisados de modo mais aprofundado, permitindo a construção de categorias temáticas. A etapa de categorização e codificação foi orientada pelos princípios descritos por Bogdan e Biklen (1994, p. 221), os quais sugerem percorrer os dados à procura de regularidades, anotar palavras e frases que representem esses padrões, e com base nisso, constituir categorias.

O uso de ferramentas de IA auxiliou na organização inicial das respostas e na sugestão de agrupamentos por similaridade semântica, funcionando como um recurso de apoio à análise humana, mas não substituindo a interpretação crítica e contextual das pesquisadoras. Essa abordagem combinada contribuiu para conferir mais precisão e profundidade à construção das categorias finais, que orientaram a leitura e a sistematização dos dados qualitativos desta pesquisa.

Para organizar e estruturar o desenvolvimento do produto, também foram utilizadas metodologias de DE, sendo elas: *Scrum*, *Storyboard* e Design de Interação (Filatro, 2008; 2015; Rogers; Sharp; Preece, 2013; Kenski, 2019;). Sendo assim, a metodologia *Scrum*<sup>4</sup> foi inicialmente aplicada como forma de organizar o trabalho, pois ela permite dividir o trabalho em etapas (*sprints*), proporcionando um processo dinâmico, interativo e colaborativo. Cada *sprint* teve objetivos específicos, como: levantamento de requisitos

---

<sup>4</sup> O *Scrum* é uma metodologia ágil que organiza o trabalho em *sprints*, ciclos iterativos que permitem desenvolver partes do produto de forma progressiva, possibilitando ajustes contínuos e maior colaboração da equipe (Pagnossin, 2019).

pedagógicos e tecnológicos, a criação do *Storyboard*, desenvolvimento de recursos multimodais e validação prática do protótipo.

O *Storyboard*<sup>5</sup> foi elaborado durante a disciplina "Educação, sociedade, cultura e suas tecnologias" e foi essencial para o planejamento da narrativa e da estrutura das atividades. O Canva foi utilizado na criação das miniaturas, possibilitando uma visualização prévia do design do produto educacional e permitindo ajustes durante o desenvolvimento final. Já a implementação dos elementos interativos, como *hiperlinks* e organização do *layout*, foi orientada pela perspectiva do design de interação, garantindo foco na navegabilidade, na experiência do usuário e na acessibilidade, de modo a favorecer a realização das atividades de forma eficaz, agradável e significativa.

No que se refere aos produtos educacionais elaborados, o protótipo do professor foi concebido com uma estrutura semelhante a uma sequência didática, mas organizada de forma aberta e flexível, conforme propõe Rojo (2017b), que compreende os protótipos como materiais passíveis de adaptação, ressignificação e reorganização pelos professores, permitindo ajustes conforme as necessidades e especificidades da turma.

Esse protótipo foi desenvolvido em formato PDF navegável, proporcionando facilidade de acesso, possibilidade de adaptação e inserção de novos elementos, o que amplia a autonomia pedagógica dos docentes. Além das orientações pedagógicas, o protótipo inclui um acervo complementar, com sugestões de *links*, atividades adicionais e propostas alternativas para cada seção, oferecendo ao professor maior flexibilidade e variedade metodológica.

O MDDI do aluno foi planejado com um *layout* visualmente mais atrativo e lúdico, considerando as características da faixa etária das crianças. Sua construção integrou duas plataformas: o *Book Creator* e o Canva. A escolha por utilizar essas duas ferramentas foi estratégica. O Canva oferece maior potencial de edição e recursos gráficos mais sofisticados e com *templates*, permitindo a criação de *layouts* mais dinâmicos e visualmente interessantes. Contudo, a edição dos conteúdos criados no Canva, mesmo quando integrados ao *Book Creator*, só pode ser realizada pelo usuário que criou o *layout* original, o que restringe a possibilidade de personalização por outros professores.

Por outro lado, o *Book Creator* proporciona funcionalidades importantes, como a simulação de um livro físico com virada de páginas, a integração de texto, áudio, vídeo e elementos interativos, em alinhamento com os princípios dos novos letramentos e multiletramentos. Além disso, recursos de acessibilidade, incluindo a ferramenta "Leia para Mim" (*text-to-speech*), ajuste de tamanho e tipo de fonte, adição de descrições de imagens e *links* descritivos, tornando o material mais inclusivo e acessível a diferentes perfis de alunos. O *Book Creator* também permite a remixagem do material, possibilitando que os professores editem textos, áudios e *links* conforme suas necessidades pedagógicas, o que

---

<sup>5</sup> O *storyboard* é um recurso de prototipagem que organiza conteúdos em telas com textos, imagens e orientações técnicas, facilitando a visualização do fluxo e da interação com o recurso, exemplificando como será a comunicação com os alunos (Santos, 2019).

contribui para a personalização do conteúdo, ainda que com menor flexibilidade quando comparado ao protótipo do professor.

Todo esse processo metodológico possibilitou um produto educacional concebido com fundamentação teórica sólida e etapas metodológicas bem definidas. As contribuições oriundas da validação parcial forneceram subsídios valiosos para ajustes futuros, favorecendo a contínua adequação do material às necessidades reais do seu público-alvo.

## **Análise e discussão**

A amostra da pesquisa foi composta por 17 dos 38 acadêmicos da turma de DE, que responderam ao questionário avaliativo com o intuito de analisar a qualidade do material didático desenvolvido. Ressalta-se que a validação referiu-se especificamente ao MDDI, por pressupor a navegação direta dos alunos, enquanto o protótipo destinado ao professor foi validado pela banca de TCC, já que se trata de uma orientação e sugestão didática para a condução dos MDDI.

Nesse contexto, o MDDI foi disponibilizado aos acadêmicos por 15 dias para exploração autônoma, com navegação livre pelos capítulos e recursos interativos, a fim de verificar a intuitividade do material quanto à organização dos conteúdos, à navegação e à compreensão das propostas pedagógicas. Dessa forma, a orientação fornecida considerou que cada capítulo poderia corresponder a uma aula, permitindo a compreensão do MDDI como recurso complementar ou principal em sala. Essa experiência subsidiou as análises do questionário, especialmente no que se refere à organização, à navegação e à adequação aos princípios de DE trabalhados no curso.

A estrutura da avaliação se baseou em princípios do DE, da usabilidade e da aprendizagem significativa, conforme defendem autores como Rogers, Sharp e Preece (2013), Kenski (2019), Moran (2013) e Filatro (2008). As perguntas objetivas foram organizadas a partir de critérios específicos que contemplavam aspectos técnicos, pedagógicos e estéticos do material, cada um relacionado a um referencial teórico.

De modo geral, os dados revelam uma avaliação positiva com relação ao MDDI. O critério de Linguagem adequada ao público obteve 100% de respostas na opção “Contemplou”, demonstrando que o material está bem ajustado ao perfil dos alunos do Ensino Fundamental I e cumpre sua função como ferramenta de apoio ao ensino da LI. De acordo com Carolei (2019), a escolha das tipologias e matrizes textuais deve considerar as características do público-alvo, de modo a ampliar o potencial comunicativo sem reduzir a complexidade conceitual, favorecendo assim uma aprendizagem significativa.

Além desse item, a Consistência visual e mapeamento natural e Adequação pedagógica das atividades alcançou 94,1%, também apresentaram bons índices de avaliação. Isso demonstra que as propostas desenvolvidas no material foram consideradas pertinentes, apresentando consistência ao uso uniforme de elementos de interface e alinhadas às competências previstas para o público. Rogers, Sharp e Preece (2013),

consideram que a consistência no design visual e a previsibilidade de navegação são fundamentais para reduzir a carga cognitiva do usuário e favorecer a usabilidade dos sistemas digitais.

Outros critérios também apresentaram índices amplamente positivos, com destaque para: Objetivos instrucionais claros, Interatividade significativa, Satisfação geral com a experiência, Carga cognitiva e clareza das instruções, Integração entre texto, imagem e interatividade e Personalização e autonomia do aluno, todos com 88,2% de aprovação na opção “Contemplou”.

Embora tenham sido bem avaliados, os registros parciais sugerem oportunidades de aprimoramento, como a necessidade de tornar os objetivos mais visíveis nas páginas, garantir que as instruções sejam ainda mais diretas e ampliar os caminhos personalizados de aprendizagem. Neste sentido, Moran (2013), afirma que promover a personalização da aprendizagem requer oferecer ao aluno múltiplos caminhos e formas de representação, respeitando diferentes estilos de aprendizagem e ritmos individuais.

No que se refere à interatividade, Filatro (2008) destaca que a interatividade significativa no DE deve envolver o aluno cognitivamente, favorecendo a autonomia e a construção ativa do conhecimento. Já Carolei (2019) reforça a importância de explorar a multimodalidade e o uso de diferentes linguagens verbal, visual e sonora, como elementos centrais para promover engajamento e imersão nos hipertextos. Esses resultados revelam que, dentre os critérios solicitados, o MDDI desenvolvido contempla de maneira consistente a maioria dos princípios fundamentais do DE voltado ao contexto digital.

Por outro lado, quatro critérios evidenciaram aspectos que demandam maior atenção na revisão do material, sendo eles: Navegação e visibilidade, Atratividade visual e estética (70,6% - Contemplou), já os itens Feedback imediato e Acessibilidade e Inclusão (64,7% - Contemplou). A menor avaliação no item de *feedback* revela uma fragilidade na responsividade do sistema às ações do usuário, como cliques e interações. Sobre este aspecto Preece, Rogers e Sharp (2013), consideram o *feedback* claro e imediato uma heurística essencial da interação humano-computador, pois garante ao usuário a percepção de controle e compreensão sobre suas ações no sistema.

No item acessibilidade, a avaliação reforça a percepção de que o protótipo ainda precisa considerar de forma mais ampla os diferentes perfis de alunos. Esse ponto é amplamente discutido por Rogers, Sharp e Preece (2013), ao destacarem que o DE deve contemplar uma diversidade de capacidades e incapacidades físicas e cognitivas, promovendo a inclusão desde a concepção do material.

A avaliação parcial dos itens de Navegação e atratividade visual aponta para a necessidade de revisar a organização dos elementos visuais e a distribuição dos conteúdos, de modo a evitar sobrecarga informacional e garantir uma experiência mais intuitiva e acessível. Como destacam Rogers, Sharp e Preece (2013), o design de interfaces deve prezar pela clareza, consistência e hierarquia da informação, contribuindo para promover maior usabilidade.

Nas respostas do questionário, nenhum dos 13 critérios obteve marcação na opção “Não contemplou”, o que indica que, mesmo nos aspectos considerados parcialmente atendidos, o material apresenta elementos positivos que podem ser potencializados.

Embora todos os 17 participantes tenham respondido às questões objetivas, apenas 10 registraram comentários no campo aberto destinado à justificativa das respostas parciais. Para preservar o anonimato, os participantes foram identificados como P1, P2, P3, etc. As contribuições foram organizadas por categorias temáticas recorrentes, conforme no Quadro a seguir:

**Quadro 1 – Análise das Contribuições Abertas dos Participantes**

<b>Categoria</b>	<b>Descrição</b>	<b>Participantes</b>
<b>Elogio Geral</b>	Comentários exclusivamente positivos, destacando qualidade visual, interatividade e proposta pedagógica.	P1, P3, P8, P9
<b>Acessibilidade</b>	Ausência de recursos como Libras, áudio explicativo, opção de aumentar/diminuir o texto e instruções acessíveis.	P5, P7, P8
<b>Navegação</b>	Dificuldade para localizar <i>links</i> , ausência de menus intuitivos, falta de direcionamento no índice.	P2, P7, P10
<b>Design Visual e Legibilidade</b>	Contraste inadequado, uso de cores cansativas, excesso de elementos visuais, informações por página e falta de padronização em elementos gráficos.	P3, P6, P9
<b>Feedback Interativo</b>	Algumas interações não retornam resposta imediata ou não indicam claramente sua funcionalidade.	P2, P10
<b>Distribuição de Conteúdo</b>	Necessidade de maior espaçamento entre os conteúdos, evitando concentração de muitas informações em uma única página.	P4, P9
<b>Idioma</b>	Uso exclusivo do inglês pode dificultar o entendimento das instruções e atividades para alguns alunos.	P2
<b>Objetivos Pedagógicos</b>	Sugestão de tornar os objetivos de aprendizagem mais visíveis e explícitos no próprio material.	P4

Fonte: elaborada pelas autoras com base no questionário (2025).

[Descrição] O quadro apresenta a análise das contribuições abertas enviadas pelos acadêmicos de Design Educacional sobre a usabilidade e eficácia do MDDI. Cada linha organiza a categoria mencionada pelos participantes, seguida de uma breve descrição e dos respectivos códigos (P1, P2 etc.). [Fim da descrição].

A leitura qualitativa das observações reforça e qualifica os dados da parte objetiva. Os comentários exclusivamente positivos apresentados por P1, P3, P8 e P9 destacam a



qualidade visual, a interatividade e a proposta pedagógica do material. Tais elogios revelam que, de maneira geral, o protótipo foi bem recebido pelos participantes, sinalizando que os elementos centrais da proposta, como o design atrativo, as estratégias de engajamento e a estrutura das atividades, foram percebidos de forma favorável.

No que se refere à acessibilidade, as respostas evidenciam a necessidade de tornar o MDDI mais inclusivo, especialmente por meio da incorporação de recursos como Libras, áudios explicativos e opções de personalização de fonte e *layout*. Vale ressaltar que a plataforma *Book Creator* oferece diversos recursos de acessibilidade, conforme descrito anteriormente. No entanto, é possível que, ao acessar o material por dispositivos móveis, como celulares, tais recursos não se apresentem de forma plenamente funcional ou não sejam visualmente intuitivos, o que pode comprometer a experiência de navegação e, conseqüentemente, de acessibilidade. Por outro lado, reconhecemos que neste quesito ainda poderia ser aprimorado.

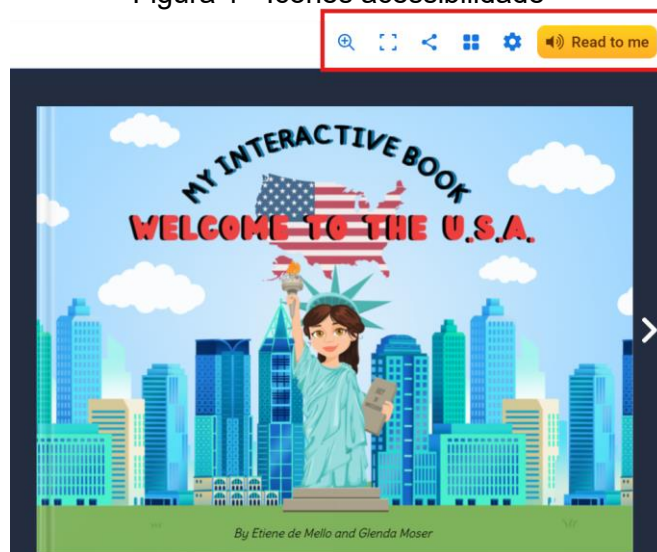
Além disso, é importante considerar algumas limitações da plataforma utilizada, no caso a impossibilidade de inserir tradução simultânea em Libras diretamente na interface. Durante a pesquisa por alternativas acessíveis, foi identificado o recurso VLibras *Widget*, uma ferramenta recomendada em materiais especializados, que oferece tradução automática de conteúdos textuais para a Libras. Todavia, sua integração exige o uso da versão web do VLibras, por meio da inserção de um *script* em arquivos em formato HTML.

Quanto à presença de vídeos acessíveis, vale destacar que, por se tratar do ensino de uma segunda língua, no caso, o inglês, não foram encontrados materiais em Libras (Língua Brasileira de Sinais) voltados à mediação da aprendizagem desse idioma, que atendessem aos objetivos estabelecidos no protótipo. A utilização de vídeos em língua de sinais inglesa (como ASL – *American Sign Language*) também se mostra inadequada ao público-alvo do material, uma vez que não corresponde ao sistema linguístico utilizado por estudantes surdos brasileiros.

Assim, embora a acessibilidade tenha sido considerada no planejamento pedagógico, determinadas barreiras técnicas limitam a implementação de recursos específicos. Cabe destacar, contudo, que o MDDI contempla recursos como legendas e imagens, os quais contribuem significativamente para a acessibilidade de estudantes surdos, ao favorecer a compreensão do conteúdo por meio de elementos visuais e textuais complementares.

Para a acessibilidade de alunos com deficiência visual ou com baixa visão, o material contempla recursos importantes, como a descrição por áudio das páginas (acessível por meio do ícone de alto-falante colocado em cada página), o qual foi inserido após as considerações dos participantes. Além deste, a conversão dos textos em áudio, e a possibilidade de ampliação do texto, viabilizada pelo ícone de lupa localizado no canto superior direito da interface (Figura 1). Tais recursos contribuem para a inclusão de alunos com deficiência visual, ao promover múltiplas formas de acesso à informação textual e visual.

Figura 1 - Ícones acessibilidade



Fonte: *Print* do MDDI elaborado pelas autoras (2025).

[Descrição] Elementos: *print* da capa do MDDI na plataforma *Book Creator*. No centro, aparece a ilustração de uma mulher representando a estátua da liberdade, posicionada em frente a um cenário urbano com prédios altos e céu azul. Acima, há o título em letras grandes, acompanhado de uma bandeira norte-americana. Na parte superior, o site conta com recursos de acessibilidade para uso ao longo da leitura do material. [Fim da descrição].

Em relação à personalização de fonte e *layout*, reconhece-se que a plataforma utilizada apresenta limitações quanto à disponibilização direta dessa funcionalidade ao usuário final. As opções de fonte, cor e estrutura visual são definidas previamente pelo autor durante a edição do MDDI, não sendo possível o estudante modificar o tipo de letra, o tamanho do texto ou o espaçamento entre linhas durante a leitura.

Contudo, vale destacar que, ao acionar a função de conversão de texto em áudio, o trecho lido é automaticamente destacado em amarelo, recurso que favorece a leitura guiada e auxilia usuários com dificuldades de concentração, dislexia ou baixa visão.

As contribuições de P2, P7 e P10 apontam dificuldades de navegação, especialmente no que diz respeito à localização de *links*, ausência de menus intuitivos e falta de direcionamento claro no índice. Esses aspectos comprometem a autonomia do usuário e a fluidez da interação com o material. Conforme destacam Preece, Rogers e Sharp (2013), a navegação deve ser previsível e bem sinalizada, oferecendo pistas visuais claras para facilitar a exploração do conteúdo e reduzir a sobrecarga cognitiva.

A partir dessas observações, foram realizadas melhorias no índice do material, com a inclusão de *hiperlinks* que permitem uma navegação mais fluida e bidirecional, facilitando o deslocamento entre as seções e o retorno a conteúdos anteriores com maior autonomia.

As categorias de design visual, visibilidade e consistência visual também apontaram tensões entre estética e funcionalidade. Os comentários de P3, P6 e P9 sugerem ajustes no contraste, redução de elementos visuais excessivos e maior padronização nos componentes gráficos. Essas observações dialogam com Rogers, Sharp e Preece (2013),

que ressaltam a importância da consistência visual e do mapeamento natural, ou seja, da previsibilidade de ações dentro de uma interface digital.

Considerando o design visual do material, destaca-se que a escolha está fundamentada na psicologia das cores, conforme os estudos de Heller (2008), que associa tonalidades a emoções e significados culturais. A combinação entre azul e vermelho, utilizada no material, evoca sentimentos de confiança, energia e criatividade, além de remeter diretamente à bandeira dos Estados Unidos, temática abordada na unidade didática. No entanto, levando em conta as considerações dos participantes, fizemos ajustes na tonalidade vermelha, nos contrastes de fundo, especialmente quando a cor da fonte é branca.

No tocante da consistência visual, ao elaborar o material, prezou-se pela padronização de elementos gráficos, mantendo cores, fontes e ícones consistentes ao longo de toda a proposta, de modo a favorecer a previsibilidade e a familiaridade visual. Todavia, a diversificação dos desenhos e elementos nas margens, optamos por incluir ilustrações lúdicas e temáticas com o objetivo de tornar o material mais atrativo para o público infantil, incluir a diversidade étnica e dialogar com o universo visual das crianças. Essas escolhas buscam fortalecer a identidade visual do produto e criar uma conexão cultural significativa para os alunos, além de proporcionar uma experiência estética agradável.

Na sequência, na categoria de *feedback*, os participantes P2 e P10 destacam a ausência de retorno imediato em algumas atividades. De acordo com Rogers, Sharp e Preece (2013), a responsividade do sistema é essencial para manter o usuário engajado e orientado no percurso, especialmente quando se trata de estudantes em fase de alfabetização digital.

De fato, nem todas as interações geram *feedback* automático. Algumas atividades exigem que o professor acesse as plataformas, analise as respostas dos alunos e forneça devolutivas personalizadas, como ocorre, por exemplo, no Padlet, que requer login do docente. Por outro lado, há atividades que oferecem *feedback* imediato, como as desenvolvidas no Kahoot. Dessa forma, busca-se diversificar as formas de retorno ao aluno, combinando estratégias automatizadas e mediadas pelo professor.

Sob a ótica da distribuição do conteúdo, as observações de P4 e P9 revelam preocupação com a sobrecarga de informações em uma única página. De acordo com Kenski (2019), a organização didática de cursos *online* exige atenção à estrutura e à forma como os conteúdos são distribuídos, de modo a favorecer a compreensão e a participação do aluno.

Por isso, após analisar essas sugestões, realizou-se uma reorganização estrutural: ao invés de apresentar uma seção por página, optamos por ampliar o material e distribuir o conteúdo de cada seção em duas páginas. Essa mudança teve como finalidade reduzir a sobrecarga informacional e permitir que os olhos do usuário naveguem com mais fluidez entre os blocos de conteúdo. Assim, buscamos guiar a leitura por meio de tamanhos,

contrastes e posicionamentos lógicos dos elementos, de acordo com as orientações de Preece, Rogers e Sharp (2013), que ressaltam a importância da clareza, da hierarquia visual e da consistência no design de interfaces interativas.

Quanto à opção pelo uso integral da LI no MDDI, P2 apontou que o uso exclusivo da LI pode dificultar a compreensão de instruções e atividades por parte de alguns estudantes. A reflexão é pertinente, especialmente considerando os diferentes níveis de proficiência do público-alvo. Contudo, a decisão pedagógica foi fundamentada na proposta de ampliar a exposição dos alunos ao idioma-alvo, criando um ambiente de imersão linguística significativo e coerente com a perspectiva de língua adicional.

Nesse sentido, o uso de instruções e áudios em português poderia gerar uma tendência à tradução imediata, reduzindo o engajamento com os elementos em inglês e limitando o potencial de desenvolvimento da autonomia linguística. Além disso, o material foi pensado para trabalhar com o conceito de *input* compreensível proposto por Krashen (1985), segundo o qual a aquisição de uma nova língua ocorre de forma mais eficaz quando os aprendizes têm contato com conteúdos ligeiramente acima de seu nível atual de proficiência, mas ainda compreensíveis dentro de um contexto.

Para isso, o MDDI conta com o apoio de estratégias mediadoras, como o glossário colaborativo construído ao longo do uso do material. Esse dicionário, elaborado com a participação ativa dos alunos sob a orientação do professor, permite o registro e a sistematização de novos vocabulários aprendidos, promovendo tanto a ampliação lexical quanto o desenvolvimento da autonomia e da autoria dos estudantes sobre seu próprio processo de aprendizagem.

Por fim, o participante P4 sugeriu tornar os objetivos pedagógicos mais visíveis ao longo do material. Essa recomendação está alinhada à perspectiva de transparência e intencionalidade no ensino, uma vez que objetivos bem definidos contribuem para orientar o foco do aluno e facilitar o acompanhamento de sua própria aprendizagem. De acordo com Leffa (2016), a explicitação clara dos objetivos é fundamental tanto para o planejamento e desenvolvimento do material quanto para tornar explícitas ao aluno as metas de aprendizagem. O autor afirma que “[...] a definição clara dos objetivos dá uma direção à atividade que está sendo desenvolvida com o uso do material. Ajuda a quem aprende porque fica sabendo o que é esperado dele” (Leffa, 2016, p. 107).

No caso do MDDI, os objetivos estão apresentados de forma destacada logo no início do material, conforme indicado nas orientações da versão docente do protótipo. Eles contemplam habilidades linguísticas, interculturais e cognitivas e foram formulados para integrar dimensões cognitivas, afetivas e comunicativas, promovendo um percurso de aprendizagem ativo, contextualizado e interdisciplinar.

Optou-se, portanto, por manter os objetivos concentrados na introdução do MDDI. Essa decisão considerou a preocupação, já expressa por outros participantes, em relação à sobrecarga de informações em determinadas seções. A repetição constante dos objetivos ao longo do material poderia comprometer a fluidez da leitura e a clareza visual do

conteúdo, aspectos que buscamos preservar ao reorganizar a estrutura com base em princípios de usabilidade.

De acordo com Moran (2013) o uso pedagógico das tecnologias deve favorecer a construção de percursos personalizados e o desenvolvimento da autonomia do aluno, promovendo uma aprendizagem mais ativa, investigativa e significativa. Neste sentido, também verificamos que o MDDI poderia ampliar as possibilidades do aluno compreender e realizar as atividades por conta própria.

Sendo assim, buscou-se também aprimorar os enunciados das atividades, com o objetivo de fortalecer a autonomia do aluno, garantindo que o material fosse mais intuitivo e permitisse que os estudantes explorassem os conteúdos em seu próprio ritmo. Ressaltamos, no entanto, que, embora o material tenha sido concebido para fomentar a autonomia discente, a atuação do professor como mediador pedagógico permanece fundamental. Cabe a ele enriquecer o trabalho com o MDDI por meio de discussões reflexivas, aprofundamentos conceituais e intervenções didáticas planejadas. Além disso, vale destacar que a versão destinada ao professor, oferece orientações pedagógicas mais detalhadas, justamente para potencializar o uso do recurso em sala de aula ou em contextos híbridos.

Dessa forma, a proposta pretende equilibrar a exploração autônoma dos alunos com a mediação docente, assegurando tanto a personalização do percurso quanto a profundidade do processo de ensino-aprendizagem.

## Considerações finais

O presente artigo teve como objetivo apresentar o processo de desenvolvimento e avaliação de um MDDI, voltado ao ensino de LI no Ensino Fundamental I, fundamentado nos princípios dos multiletramentos e do design educacional. A investigação evidenciou que o uso de protótipos de ensino pode contribuir de forma efetiva para o desenvolvimento de habilidades em LI, ao integrar recursos interativos, acessibilidade e propostas pedagógicas centradas nas crianças.

A análise dos dados obtidos por meio da validação técnica parcial permitiu constatar que o MDDI apresenta potencial significativo para fomentar aprendizagens linguísticas, culturais e digitais. Os resultados indicaram boa avaliação, com destaque para a adequação da linguagem ao público-alvo, a proposta pedagógica clara e bem estruturada, a interatividade e o potencial de engajamento dos estudantes. Também foi ressaltada a articulação entre os objetivos instrucionais e os recursos visuais, textuais e multimodais presentes no material.

No entanto, os participantes apontaram aspectos que podem ser aprimorados, como a ausência de *feedback* automático nas atividades, a necessidade de uma navegação mais intuitiva e a ampliação de recursos voltados à acessibilidade. Apesar dessas sugestões de melhoria, a maioria dos avaliadores considerou que o material atende aos princípios do

design educacional e dos multiletramentos, sendo aplicável em contextos escolares reais. Assim, pode-se afirmar que o MDDI contempla de maneira significativa os critérios de DE e multiletramentos, mas ainda demanda aprimoramentos em aspectos específicos para ampliar sua efetividade.

A validação realizada por pós-graduandos do curso de Design Educacional contribuiu de maneira significativa para o aprimoramento do material na versão final, tornando-o mais interativo, funcional e alinhado aos pressupostos teóricos e metodológicos do DE. Como desdobramentos, destaca-se a necessidade de validar o MDDI junto a professores da educação básica e aplicá-lo com estudantes. Além disso, sugere-se a criação de novos materiais nessa perspectiva, abrangendo diferentes conteúdos, temáticas e gêneros textuais, ampliando, assim, as possibilidades pedagógicas no ensino de línguas mediado por tecnologias digitais.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 18 jun. 2025.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto, 1994.

CAMERON, Lynne. **Teaching Languages to Young Learners**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

CAROLEI, P. Processo de criação de hipertextos e atividades. In: KENSKI, Vani Moreira (org.). **Design Instrucional para cursos online**. 2. ed. São Paulo: Artesanato Educacional, 2019. p. 107–136.

FILATRO, Andrea. **Design instrucional na prática**. 1. ed. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2008.

FOZ DO IGUAÇU. Secretaria Municipal de Educação. **Lei Municipal nº 5.223, de 7 de junho de 2021**. Institui a oferta da educação trilingue no sistema municipal de ensino. Foz do Iguaçu, 2021.

FOZ DO IGUAÇU. Secretaria Municipal de Educação. **Pregão Eletrônico nº 251/2019: Termo de Referência**. Foz do Iguaçu: SMED, 2019.

HELLER, Eva. **A psicologia das cores: como as cores afetam a emoção e a razão**. São Paulo: Gustavo Gili, 2008.

KRASHEN, Stephen D. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. Oxford: Pergamon, 1985.

KENSKI, Vani Moreira (org.). **Design Instrucional para cursos online**. 2. ed. São Paulo: Artesanato Educacional, 2019.



KOPPE, Carmen Terezinha; CARDOSO, Marilda de Souza; WIECHETECK, Rosane Braga. **English after school**: 5º ano: livro 2: livro do professor.; il. de Pietro Luigi Ziareski e Sérgio Bonfim dos Santos. – 1. ed. – Curitiba, PR - Módulo Editora e Desenvolvimento Educacional EIRELI, 2020. p. 216.

LEFFA, Vilson José. Como produzir materiais para o ensino de línguas. In: LEFFA, V. J. (Org.). **Produção de materiais de ensino**: teoria e prática. 2.ed. Pelotas: Educat, 2016. p. 105-125.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MONTE MÓR, Walkyria. A formação de professores e alunos na sociedade digital: políticas e práticas educacionais no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva et al. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 577-591.

MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com apoio de tecnologias. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T. BEHRENS, M. A. (Org.). Novas tecnologias e Mediação Pedagógica. 21ª ed. Campinas, SP: **Papirus**, 2013. p. 176.

NIELSEN, Jakob. **Usability engineering**. San Francisco: Morgan Kaufmann, 1994.

OLIVEIRA, Flávia Cristina Martins de. Para além do quadro e do giz: multiletramentos no ensino de língua inglesa na contemporaneidade. **Babel**, 2020.

PAGNOSSIN, Ivan Ramos. A produção de objetos educacionais com Scrum. In: KENSKI, Vani Moreira (org.). **Design instrucional para cursos online**. 2. ed. São Paulo: Artesanato Educacional, 2019. p. 199-2014.

PARDO, Fernando da Silva. O ensino de inglês nos anos iniciais da escola pública: por quê? Para quê? Para quem? **Percursos Linguísticos**, Vitória (ES), v. 9, n. 23, p. 12-29, 2019.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. A tecnologia na docência em línguas estrangeiras: convergências e tensões. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva et al. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 595–611.

ROGERS, Yvonne; SHARP, Helen; PREECE, Jennifer. **Design de interação**. Bookman Editora, 2013.

ROJO, Roxane. Entre Plataformas, ODAs e Protótipos: Novos multiletramentos em tempos de WEB2. **The ESpecialist**, v. 38, n. 1, 2017a. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/32219>. Acesso em: 25 nov. 2024.

ROJO, Roxane. Materiais didáticos no ensino de línguas. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Linguística Aplicada na modernidade recente: Festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: **Parábola**, 2013. p. 163-196.

ROJO, Roxane. Novos multiletramentos e Protótipos de ensino: por um Web-Currículo In: CORDEIRO, G. S.; BARROS, E. M. D.; GONÇALVES, A. V. (Org.) Letramentos, Objetos e Instrumentos de Ensino: Gêneros Textuais, Sequências e Gestos Didáticos. Campinas, SP: **Editora Pontes**, 2017b. p. 189-216.

SANTOS, Cristiane Lima. Processo de criação de storyboard. In: KENSKI, Vani Moreira (Org.). **Design instrucional para cursos online**. 2. ed. São Paulo: Artesanato Educacional, 2019.

## Notas de autoria

**Etiene Caroline Farias de Mello**. Mestre em Ensino pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Especialista em Design Educacional pelo Instituto Federal do Paraná (IFPR).

Contato: [eti\\_mello@hotmail.com](mailto:eti_mello@hotmail.com)

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9059703433691430>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0860-1161>

**Glenda Ribeiro Moser de Souza**. Especialista em Design Educacional pelo Instituto Federal do Paraná (IFPR). Licenciada em Pedagogia pelo Instituto Federal do Paraná - Campus Curitiba.

Contato: [glendaribeiroms@gmail.com](mailto:glendaribeiroms@gmail.com)

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4763248387402837>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-7005-9948>

**Tatiana de Medeiros Canziani**. Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Professora Titular do Instituto Federal do Paraná (IFPR).

Contato: [tatiana.canziani@ifpr.edu.br](mailto:tatiana.canziani@ifpr.edu.br)

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9289338448314952>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6331-5091>

## Como citar esse artigo de acordo com as normas da ABNT

MELLO, Etienne Caroline Farias de; SOUZA, Glenda Ribeiro Moser de; CANZIANI, Tatiana de Medeiros. "Material didático digital interativo (MDDI) para o ensino de inglês no ensino fundamental I: multiletramentos em foco". **Sobre Tudo**, Florianópolis, v. 16, n. 2 p. 99-120, 2025.

## Financiamento

Não se aplica.

## Consentimento de uso de imagem

Não se aplica.

## Aprovação de comitê de ética em pesquisa

Não se aplica.

### **Licença de uso**

Os/as autores/as cedem à Revista **Sobre Tudo** os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Licença Creative Commons Attribution (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que terceiros remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

### **Publisher**

Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. Colégio de Aplicação. Publicação na página da Revista **Sobre Tudo**. As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus/suas autores/as, não representando, necessariamente, a opinião dos/as editores/as ou da universidade.

### **Histórico**

Recebido em: 06/10/2025

Aprovado em: 08/12/2025

Publicado em: 19/12/2025

## CONHECER PARA RECONHECER-SE: MUDANÇAS E PERMANÊNCIAS NOS DISCURSOS E PRÁTICAS DE CRIANÇAS DE UMA ESCOLA BÁSICA MUNICIPAL ATRAVÉS DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

ACKNOWLEDGING TO KNOW YOURSELF: SHIFTS AND PERPETUITIES ON THE DISCOURSES AND PRACTICES OF A GROUP OF CHILDREN FROM AN ELEMENTARY SCHOOL THROUGH AN ANTIRACIST EDUCATION

 **Juliana Matias Faust**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3266-0962>

UDESC, Departamento de Pedagogia, Santa Catarina, Florianópolis, Brasil.

Contato: [jmffaust@gmail.com](mailto:jmffaust@gmail.com)

 **Helenor de Sousa Paz**

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-7837-746X>

UDESC, Departamento de Pedagogia, Santa Catarina, Florianópolis, Brasil.

Contato: [helenaspaz@gmail.com](mailto:helenaspaz@gmail.com)

 **Manuella Sant Ana Juttel de Souza**

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-0943-3594>

UDESC, Departamento de Pedagogia, Santa Catarina, Florianópolis, Brasil.

Contato: [manuellajuttel@gmail.com](mailto:manuellajuttel@gmail.com)

**Resumo:** O presente artigo tem como propósito relatar a experiência de estudantes do curso de Pedagogia no estágio curricular supervisionado realizado em uma turma de quarto ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A partir da compreensão do estágio como espaço privilegiado de co-formação, de observação, de diálogo entre teoria e prática e de contribuição para questões fundamentais na escola, o projeto de estágio desenvolvido centrou-se na educação das relações étnico-raciais, valorizando a representação de identidades negras em áreas como a arte e a produção histórica de conhecimento científico matemático. Buscou-se investigar nas falas e produções escritas das crianças possíveis mudanças e/ou permanências nos discursos destas quanto ao pertencimento e valorização de pessoas negras nos campos artísticos e científicos, bem como identificar, discutir e avaliar os aprendizados adquiridos pelas crianças do grupo. As práticas realizadas ao longo do estágio demonstraram a ampliação de repertórios artísticos, de práticas de resoluções de operações matemáticas e, sobretudo, revelaram que evidenciar aprendizagens que destacam pessoas negras como grandes produtoras de cultura e conhecimento, refletem de maneira positiva na autoafirmação de crianças negras enquanto sujeitos pertencentes ao universo da escola e nas suas relações com os saberes socializados no espaço escolar.

**Palavras-chave:** Educação das relações étnico-raciais; Identidade Negra; Anos Iniciais; Ensino Fundamental.

**Abstract:** This article intends to share the experiences of pedagogy graduation students through a supervised internship that happened in an elementary school with a class of 4th grade students. Based on the comprehension of the internship as a privileged space for co-formation, observation, dialogue between theory and practice and of contribution to fundamental subjects concerning the school field, the current project was centered on the education for ethnic-racial relations. With the goal of appreciating and representing black identity on the scientific research area like Mathematics and History and on the artistic field. It planned on investigating, through the children's oral speeches and writing productions, possible shifts and/or perpetuities on their discourses and practices to the subject of the belonging and worth of black people in the artistic and scientific field, also to identify, discuss and evaluate the knowledge acquired by the group of children. The practices realized throughout the internship period had demonstrated a growth in the children's artistic repertoire and on the learning of basic mathematical operations and, overall, revealed that pointing out learning methods that enhance black people as culture and knowledge creators has a positive comeback on black kids identities and their participation on both sharing and producing school knowledge.

**Keywords:** Education for ethnic-racial relations; Black identity; Primary Education.

## Introdução

Enquanto discentes, ao adentrar os cursos de licenciatura, comumente nos deparamos com o senso de que o Estágio Curricular obrigatório é um mero espaço de prática das teorias e saberes adquiridos ao longo da graduação, colocando a instituição campo de estágio como um receptor passivo de práticas e projetos trazidos pela universidade. Autores como Souza e Martins Filho (2020) problematizam essa questão ao apresentarem o campo de estágio como um espaço de extensão da formação de futuros docentes com a valorização dos saberes produzidos pelo/a professor/a da educação básica e pelas oportunidades de construção de conhecimento trazidas no cotidiano da instituição campo de estágio. Bazzo, Souto-Maior e Souza (2020) compreendem a instituição campo de estágio como um espaço de pesquisa, ensino e extensão, onde futuros/as professores/as podem estreitar seu sentimento de pertencimento com o universo científico e profissional da educação. O estágio é visto como um espaço privilegiado para a co-formation, que pode ser definida pela relação dialética entre os saberes produzidos pelos/as professores/as orientadores/as da universidade, os/as professores/as da educação básica e os/as estagiários/as, com o trabalho de observação e diálogo entre prática e teoria, resultando em projetos que sejam significativos tanto para o/a estagiário/a quanto para a instituição campo de estágio (Bazzo; Souto-Maior; Souza, 2020). Em conjunto, Souza e Martins Filho (2020) defendem o papel do/a professor/a supervisor/a como uma referência essencial aos/às estagiários/as no que diz respeito ao funcionamento do cotidiano da escola básica, bem como o papel dos/as professores/as orientadores/as no diálogo teórico com as observações participantes e no auxílio para a formulação de projetos. Segundo os autores:

É nesse ponto de fusão, quando a tríade estagiário, professor/a orientador/a e professor/a supervisor/a se integram, interagem na discussão do projeto de docência e dos planos de aula e, na sequência, na realização, acompanhamento e avaliação da prática docente, que a formação colaborativa é construída. (Souza; Martins Filho, 2020, p. 34)

Diante de tais conceitos, compreendemos que o projeto apresentado neste artigo e as práticas pedagógicas realizadas ao longo do período de estágio compõem alguns dos pilares essenciais à nossa formação acadêmica. São estes resultantes do diálogo entre a instituição campo de estágio, a professora regente/supervisora do estágio, a professora orientadora e as estagiárias. Isso, em conjunto com a análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição, dos documentos orientadores da Rede Municipal de Ensino, da pesquisa bibliográfica de teóricos da educação e sobretudo da observação e problematização de questões sociais, políticas e de aprendizagem que surgiram através da observação participante do grupo escolhido para a realização do estágio.

A instituição escolhida como campo foi a Escola Básica Municipal José do Valle Pereira, localizada no bairro João Paulo no município de Florianópolis - SC. As ações da unidade são regidas pelo PPP de 2023, que toma como fundamentação a concepção da Pedagogia Histórico-crítica, entendendo o sujeito como a síntese das múltiplas determinações sociais, situado em seu movimento histórico, que é produto e produtor da história e atravessado por suas condições de gênero, raça e classe social (Florianópolis, 2023). O grupo escolhido foi uma turma do 4º ano matutino do ensino fundamental, com 27 crianças em diferentes níveis de aprendizagem, sendo 11 meninas e 16 meninos. Considerando a temática do projeto desenvolvido, observa-se importante informar que a professora regente/supervisora do estágio é uma pessoa negra, a professora orientadora, uma pessoa branca e as duas estagiárias pessoas brancas.

Durante o período de observação foi percebido que algumas crianças apresentaram dificuldades com a apropriação dos sistemas de leitura e escrita, enquanto outras demonstraram domínio nas mesmas áreas. Tanto em suas falas, quanto através da leitura de alguns registros produzidos pelas crianças, foi possível perceber que a turma como um todo possuía um interesse ampliado na área de matemática. Em uma roda de conversa frases como “quero aprender conta de vezes” e “quero aprender a dividir com dois números” apareceram nos relatos das crianças.

Com as observações participativas da prática docente e interlocuções com a professora regente/supervisora do estágio, compreendemos que as práticas de leitura e escrita e o desenvolvimento do domínio das operações matemáticas eram eixos estruturantes no processo de ensino-aprendizagem da turma. Uma vez que algumas crianças ainda se encontravam em processo de alfabetização, a Língua Portuguesa e a Matemática eram entendidos como instrumentos fundantes da organização do ensino para que as crianças conseguissem se apropriar de outros saberes. Ao acompanhar a professora regente/supervisora do estágio, pudemos observar uma prática que nos apresentou indícios de uma sólida fundamentação teórica, um exercício docente que



pontuava com clareza para a turma os objetivos de cada aula e os caminhos que os estudantes percorreriam para cumpri-los. Prática esta que, de acordo com Mello, Mendonça e Miller (2010) apresenta uma perspectiva Vygotskyana de ensino-aprendizagem: adequando-se ao nível de desenvolvimento proximal de cada criança. É importante destacar que o interesse pelo aprendizado é movido pelo desejo do educando, relacionado com sua própria realidade, ou seja, que tenha significado para a vida do sujeito (Freire; Davini; Camargo; Martins, 1997). A rigor de exemplo, no caso da disciplina de língua portuguesa, ao conversar com a professora regente/supervisora do estágio sobre a sistematização das ações no planejamento, a mesma relatou considerar de altíssima importância que as propostas de produção textual sejam precedidas por situações que envolvam contextos sociais: uma brincadeira, uma narrativa de história, um personagem vivendo uma situação, etc. Uma vez que o método fônico não se encerra em si mesmo, mas serve para representar significados na vida do sujeito, jamais separado da realidade. Paulo Freire dialoga com tal perspectiva quando escreve que a leitura de mundo antecede a leitura da palavra (Freire, 1980). A partir disso, consideramos que a sistematização de situações desencadeadoras no planejamento docente seja imprescindível para o aprendizado das crianças.

Quanto ao tema do projeto, durante a observação participante foi percebido que algumas crianças negras da turma demonstraram dificuldades em se reconhecer como sujeitos capazes de aprender e de ocupar lugares sociais marcados pelo acesso aos estudos acadêmicos. Em conversa com as estagiárias, uma das crianças trouxe falas que demonstraram que a mesma não se identificava com o ambiente escolar e via pouco sentido em permanecer estudando. Ademais, por ora se identificava como pessoa negra, ora como pessoa branca, demonstrando não ter certeza quanto sua identificação étnico-racial. Em diálogos com a professora regente/supervisora, também foi comentado que outras crianças negras apresentavam problemas de autoestima relacionados à racialização e que tais problemas atravessavam diretamente suas constituições enquanto sujeitos e suas relações com o universo dos saberes. Autores como Gomes (2002) defendem que a educação e a construção da identidade negra são ambos processos que se cruzam na relação entre o individual e o coletivo. A escola é, portanto, um dentre vários espaços de influência na elaboração da identidade negra de um sujeito (Gomes, 2002). Percebeu-se, diante de tais fatores, a necessidade da construção de um projeto que tivesse como centralidade a Educação das Relações Étnico-Raciais.

Diante de todas as situações supracitadas e, após pesquisa e revisão bibliográfica aprofundada, surgiu o projeto intitulado “*Conhecer para reconhecer-se: aprendendo sobre arte, ciências e matemática negra com Gladys West*” que envolveu uma série de ações pedagógicas praticadas num período de docência de duas semanas. A situação desencadeadora se deu através da produção de uma carta fictícia assinada por Gladys

West.<sup>1</sup>: mulher negra, doutora, cientista e matemática estadunidense. A carta fictícia deu abertura à variadas atividades a serem realizadas com as crianças: uma pesquisa sobre a história de diversos cientistas negros e suas contribuições para a área da ciência, a produção de releituras das obras da artista Janice Mascarenhas,<sup>2</sup> a produção de autorretratos inspirados pelas obras do artista Dalton Paula,<sup>3</sup> o ensino e aprendizagem da operação de divisão numérica através de métodos desenvolvidos e utilizados no Antigo Egito (Santos; Freire; Pereira, 2021) e a produção escrita de diários de aprendizagem, que posteriormente resultaram em uma carta escrita por cada criança e endereçada à doutora Gladys West, onde lhe contam o que aprenderam ao longo das duas semanas.

Este artigo seleciona como recorte de análise aprofundada duas das ações pedagógicas que foram desenvolvidas durante o projeto: 1) A produção de autorretratos inspirados pela obra de Dalton Paula; 2) O ensino da operação de divisão pelo método egípcio. Tem o objetivo de identificar, discutir e avaliar os aprendizados adquiridos pelas crianças do grupo, bem como perceber através das falas e dos conteúdos apresentados nas cartas, possíveis mudanças e/ou permanências no discurso dos estudantes quanto ao pertencimento de pessoas negras nos campos acadêmicos, intelectuais, artísticos e científicos como um todo.

## **Propostas e desdobramentos das práticas pedagógicas no estágio**

### *As experiências com os autorretratos inspirados pela vida e obra de Dalton Paula*

A atividade analisada consistiu em um exercício artístico no qual as crianças deveriam autorretratar seus rostos através de pinturas, inspiradas nas obras da série *Retratos Brasileiros* do artista Dalton Paula.<sup>4</sup> Dalton é um artista visual negro nascido em Brasília - DF, que pesquisa sobre identidades negras importantes para a história brasileira, como Zeferina, João de Deus Nascimento e Chica da Silva, com o intuito de dar rosto às mesmas, através da pintura. Em entrevista concedida ao Museu de Artes de São Paulo, o artista esclarece que devido à ausência de representações visuais de tais figuras históricas, ao realizar sua pesquisa bibliográfica se deparou com uma falta de coesão nas narrativas e informações encontradas, além da dificuldade de acessar fotografias que servissem como referência para a confecção das obras (MASP, 2022).

---

<sup>1</sup> Bacharel em Matemática pela Virginia State University, Mestre em Matemática pela Virginia State University, Mestre em Administração Pública pela Universidade de Oklahoma, Doutora em Administração Pública pela Virginia Tech. Seus estudos contribuíram para o desenvolvimento do Sistema de Posicionamento Global.

<sup>2</sup> Artista visual e trancista brasileira. Informações sobre seu trabalho podem ser encontradas em matéria da revista Vogue Brasil. Disponível em: <https://vogue.globo.com/beleza/noticia/2021/10/conheca-janice-mascarenhas-trancista-que-encantou-o-mundo-com-suas-trancas-esculturais.html>. Acesso em: 20 set. 2024

<sup>3</sup> Artista visual brasileiro. Portfólio profissional do artista disponível em: <https://daltonpaula.com/>. Acesso em: 25 set. 2024.

<sup>4</sup> Disponível no portfólio profissional do artista em: <https://daltonpaula.com/portfolio/retratos/>. Acesso em: 25 set. 2024.

Entendendo que o olhar lançado sobre as identidades e a cultura negra, “(...) no interior da escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las.” (Gomes, 2002, p.39), compreendemos que a construção de representações positivas sobre a identidade negra deve ser pensada perpassando-se pela ampliação de repertórios artísticos e culturais das crianças na escola, que permitam que elas reconheçam traços, corpos e cores parecidos com os seus em obras de arte e personalidades históricas que circulam no espaço escolar.

Fundamentados nessa compreensão, planejamos a atividade de produção de autorretratos inspirados nas obras de Dalton Paula privilegiando nossa atenção em observar como as crianças estavam se representando, especialmente as crianças negras, pois em interlocuções anteriores com a professora regente/supervisora do estágio somadas as nossas observações em campo, constatamos que algumas crianças negras da turma se representavam enquanto brancas, escolhendo cores como o bege e o rosa claro para se representar. Pestana (2020) aponta que o apagamento da identidade negra do brasileiro, através da exaltação de termos como “moreno” e “pardo”, defendido pelo mito da democracia racial, reflete na tentativa de crianças negras em mascarar traços fenotípicos, seja através de procedimentos estéticos simples, como alisar e pintar os cabelos, como também através da escolha da cor do lápis na hora de confeccionar um desenho. A autora analisa que a exaltação da mestiçagem emerge de práticas que buscam ocultar ou apagar referências culturais e físicas da população negra, favorecendo socialmente sujeitos de pele mais clara e com traços menos associados à negritude, frequentemente valorizados como mais belos, especialmente nas representações imagéticas presentes na literatura. Ademais, a pesquisadora destaca que a escola exerce um papel fundamental na constituição do sujeito e, em muitos casos, na reprodução da ausência de pertencimento étnico-racial. Tal questão é evidenciada no texto ao analisar práticas aparentemente naturalizadas no cotidiano escolar, como o uso do chamado “lápis cor de pele”, conforme aponta:

Esta questão do lápis cor de pele, que na verdade é um lápis rosa claro, permeia várias salas de aula em todo o país. O uso do lápis rosa como sendo o mais indicado para colorir a pele das pessoas está no imaginário coletivo adulto e acaba influenciando o imaginário infantil também, pois nenhuma criança inventou isso, com certeza é algo que lhes foi ensinado por um adulto. (Pestana, 2020, p. 239).

A reflexão proposta por Pestana (2020) e a experiência vivida em sala de aula, evidencia a função do adulto como mediador dos significados atribuídos às práticas cotidianas. Assim como a noção de “cor de pele” é socialmente transmitida às crianças, a carta da cientista Gladys West assumiu, no contexto do estágio docente, a possibilidade da construção de novos olhares sobre representações, identidades e conhecimentos. A carta, para além de ser uma situação desencadeadora, foi também um fio condutor de todas as ações realizadas durante a docência, de forma que delineou antecipadamente às crianças as atividades que realizaríamos ao longo de todo o percurso do nosso estágio docente.

Portanto, quando iniciamos a proposta de produção dos autorretratos inspirados nas obras de Dalton Paula as crianças já sabiam quem era o artista, demarcando nos diálogos em sala compreensões importantes para a intencionalidade da referida atividade. Para incentivar ainda mais o interesse do grupo, explicamos que quando vamos a um museu, nos deparamos com trabalhos artísticos que contam sobre um passado e sobre pessoas de um tempo e que, portanto, era muito importante que pessoas negras também estivessem representadas nesses espaços, como forma de registrar e valorizar a história e a existência desses sujeitos, tal qual fazia Dalton Paula. Falamos então que elas experimentariam a forma que Dalton representava essas identidades, pintando o autorretrato de pessoas também muito importantes para a história: as próprias crianças da turma.

Oferecemos para o grupo tintas em diversas tonalidades para que elas conseguissem representar seus retratos da forma mais fidedigna, e conversamos no início da atividade para repararem bem seus traços, o cabelo, o tom de pele, o sorriso. Além de fotos individuais anexadas na folha da atividade, dois espelhos circulavam nas mesas para que elas pudessem observar os detalhes do rosto mais de perto. Também dispomos em cada grupo um retrato pintado por Dalton Paula para que utilizassem de referência. No decorrer da atividade observamos a preocupação das crianças em representar seus traços e cores da maneira mais realista que conseguiam. Acompanhamos momentos em que as crianças observavam atentamente seus traços no espelho, comparavam cuidadosamente o tom de pele do braço com o tom da tinta que mais se aproximava de sua cor. Esse foi um movimento altamente satisfatório, pois observamos que até mesmo aquelas crianças que, de acordo com os relatos da professora regente/supervisora do estágio, antes se representavam de maneira distorcida e embranquecida, estavam preocupadas em valorizar nos autorretratos suas reais identidades. Refletimos que este movimento seja reflexo de uma prática docente fundamentada em referenciais negros, em literaturas sobre personalidades negras e na promoção de debates sobre temáticas antirracistas, ou seja, em uma práxis pedagógica de valorização da identidade negra que foi constituída durante o ano letivo com a professora regente/supervisora do estágio e continuada nas reflexões e intencionalidades do projeto de estágio docente que propomos.

Um episódio decorrido dessa atividade nos chamou a atenção, e será o foco da nossa análise nos parágrafos seguintes. Enquanto observávamos o processo artístico de autorrepresentação do grupo, reparamos que uma estudante estava ainda em uma etapa muito inicial do desenho, enquanto grande parte da turma já se encaminhava para finalizar seus autorretratos, parecendo descontente com seu trabalho. Uma das professoras em formação se aproximou dela e observou que o papel estava marcado por várias tentativas apagadas de representar seus traços, enquanto ela esboçava uma expressão de frustração. Perguntou se ela precisava de alguma ajuda e a criança respondeu que não gostava de sua aparência na fotografia de referência, não querendo se representar da forma que via. A docente pegou o espelho e sugeriu que a menina então observasse seus traços utilizando o mesmo como referência. Ao se olhar no espelho, a criança franziu seu

semblante e repetiu que estava “muito feia”. A professora se agachou próximo a ela de maneira que conseguisse também enxergar a imagem refletida no espelho e numa tentativa de acalmá-la, brincou que ela precisava observar-se com mais atenção, pois haviam muitos traços lindos em seu rosto que ela não estava enxergando. Enquanto observavam juntas o espelho, foi descrevendo traços da criança que poderiam ser representados no autorretrato como o sorriso, o nariz, o formato dos olhos, etc., enfatizando sua beleza. Reparamos também que ela usava tranças no cabelo semelhantes a representação contida na imagem da pintura *Chica da Silva* de Dalton Paula, que estava sobre a mesa. Então a professora em formação sugeriu que ela usasse a obra como referência para desenhar suas tranças também. Depois do diálogo ela deu um sorriso tímido e decidiu que tentaria.

É importante evidenciar que a criança em questão é uma menina negra, e, segundo relato da professora regente/supervisora do estágio, já demonstrou algumas vezes questões de desvalorização da sua autoimagem e dificuldades em gostar de seu cabelo crespo. Vale comentar que a criança tem acesso e contato costumeiro a plataformas como o Tik Tok.<sup>5</sup> Constatamos este fato observando assuntos e referências socializadas em conversas na sala de aula. Compreendemos que pensar a construção da identidade de meninas negras é um exercício que deve analisar a realidade tensionada por diversos fatores históricos, sociais e políticos, sem simplificá-los. Ainda assim, reconhecemos esse contexto vivenciado no campo de estágio como relevante e expressivo para apontar a compreensão de uma possível barreira que uma menina negra atravessa na constituição de sua autoestima e identidade. Concordamos que “(...) as mídias sociais assumem um espaço de poder na contemporaneidade, criando bases sólidas de influência na identidade dos indivíduos” (Santos, 2024, p. 58) e que estas acabam por interferir de maneira pouco saudável na constituição da autoimagem e autoidentificação de crianças e adolescentes, sendo ainda mais nocivo quando nos referimos a crianças negras, visto que os conteúdos que circulam nessas plataformas são pautados em uma indústria cultural que mercantiliza um padrão de beleza branco e que carece de diversidade no que diz respeito às identidades raciais e étnicas (Santos, 2024). A identidade branca torna-se o ideal a ser perseguido por aqueles que querem se sentir parte (mesmo que inconscientemente) da grande massa da cultura digital, e o que foge desse padrão é muitas vezes visto como estereótipos negativos, algo a ser negado. Por fim, permitimos à menina que concluísse sua pintura em casa, além de realizar um novo registro fotográfico para anexar a pintura, de forma a deixá-la o mais confortável possível com a produção da atividade. No dia seguinte a criança nos trouxe a pintura pronta e informou que estava satisfeita com o resultado.

Uma das ações que as crianças deviam cumprir ao final de toda manhã era o registro em diário do que haviam aprendido naquele dia. A instrução era que escrevessem sobre as ações realizadas durante as aulas e o que havia ficado de mais significativo das práticas desenvolvidas com o grupo. Outros desdobramentos da proposta com as pinturas

---

<sup>5</sup> Rede social em formato de plataforma de vídeos, criado pelo engenheiro de software Zhang Yiming e pertencente à ByteDance Technology Co. Ltd.

apareceram de maneira significativa nos registros escritos nos diários. Selecionamos alguns daqueles que consideramos mais relevantes para ilustrar a compreensão que elas tiveram a respeito da atividade do autorretrato e que possibilitam o desenvolvimento de reflexões. Podemos perceber o aprendizado e apropriação dos conceitos estudados através de alguns trechos como: *“Aprendemos sobre o Dalton Paula que ele fazia essas artes porque quando ele era pequeno quando ele via desenho só aparecia pessoas brancas daí ele começou a fazer essas artes”*. (Lúcia, 4º ano);<sup>6</sup> *“Hoje agente [a gente] aprendeu a ser artista porque eu aprendi a me desenhar e também [também] porque agente [a gente] leu uma carta da Gladys West e ela pediu pra ver agente [a gente] por isso agente [a gente] vez [fez] nosso porta retrato”*. (Mateus, 4º ano); e por fim *“Hoje eu aprendi a se [ser] um artista profissional eu me desenhei eu mesmo e pinteí. Por que [porque] eu li uma carta da Gladys West e na carta tinha um artista Dalton Paula”* (José, 4º ano).

Ademais, percebe-se que a contextualização da história do artista foi essencial não somente no estabelecimento de significado da ação pedagógica para as crianças, mas também para o entendimento da necessidade de expansão do acesso à arte e da importância de representar figuras históricas negras em todos os contextos de cultura e produção de conhecimento. Através do registro em formato de carta direcionada à Gladys West surgiu o seguinte relato: *“Eu fis [fiz] uma arti [arte] demin [de mim] se você quiser [quiser] eu faso [faço] uma art [arte] de você e dos outros artistas”* (Fernando, 4ª ano). Nessa fala, percebemos o reconhecimento da doutora como uma figura importante para a história da humanidade e que assim como muitos outros, merece ter sua imagem eternizada através da arte. Assim, as crianças demonstraram compreender os contextos envolvidos na ausência de representatividade negra na arte e se mobilizaram para representar suas imagens com dedicação, reconhecendo e valorizando suas identidades como históricas, diversas e seus traços relevantes de representações artísticas.

### *A experiência com o ensino e a aprendizagem do método de divisão egípcio*

A matemática, como já dito anteriormente, era um campo que provocava o interesse da turma. Quando adentramos o grupo para as semanas de observação participante, as crianças estavam aprendendo sobre multiplicação e divisão e expressaram o desejo pelo aprendizado de matemática em frases como: “quero aprender conta de vezes” e “quero aprender divisão com dois números”, que apareceram no conteúdo escrito de cartas que elas nos entregaram. Esses interesses, somados à centralidade no trabalho das relações étnico-raciais e às necessidades expressadas pela professora regente/supervisora do estágio, serviu-nos como indícios fundamentais para uma pesquisa empenhada para o planejamento da atividade. Buscamos estratégias de ensino-aprendizagem para operacionalizar com contas de multiplicação e divisão, pautadas em um método nascido na África, corroborando com a importância de se evidenciar diversas gênesis de produção de

---

<sup>6</sup> Os nomes de todas as crianças foram alterados a fim de preservar sua verdadeira identidade.



conhecimento. Reconhecemos que um contexto de produção do conhecimento matemático que evidencia uma matriz africana possibilita aos estudantes vivenciar formas de estudo que ressaltam a participação dos negros na constituição social e humana como um todo. Além disso, tal abordagem favorece, especialmente aos estudantes negros, o sentimento de pertencimento à produção histórica do conhecimento, ao mesmo tempo em que contribui para que todos os estudantes superem a alienação decorrente da exaltação exclusiva da cultura europeia e ampliem seu contato com uma diversidade de repertórios e métodos matemáticos (Santos; Virgens, 2020). Somos formados por uma tradição que valoriza a cultura europeia como clássica e duradoura, invisibilizando os conhecimentos de povos não europeus, como os egípcios — povo negro cujas produções estão na origem da filosofia e das ciências —, o que leva à confusão entre cultura e ilustração e à associação da civilização ao hemisfério norte (Silva, 2006). Com essa compreensão, convergimos para o que discute as Diretrizes Curriculares Nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana:

Pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico/raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras. (Brasil, 2004, p. 16)

A referência para a construção da proposta pedagógica surgiu da leitura de um estudo realizado por Santos, Freire e Pereira (2021). Através do artigo intitulado *Explorando as operações aritméticas no antigo Egito por meio da história da Matemática*, as autoras explicam e exemplificam um método de divisão que usa a duplicação do divisor como base para alcançar resultados de operações de divisão tanto exatas quanto não exatas e também oportuniza o aprendizado sobre o conceito de frações (Santos; Freire; Pereira, 2021). No planejamento aqui descrito optamos por nos ater exclusivamente à prática de divisões exatas, respeitando o processo de aprendizado que a turma se encontrava no dado momento de docência. O método é explicado pelas autoras da seguinte maneira:

Para realizar a operação  $c \div d$  (em que  $c$ ,  $d$  são números naturais e  $c$  é o dividendo e  $d$  é o divisor), deve-se duplicar o divisor ( $d$ ) até um valor mais próximo ou igual ao dividendo ( $c$ ). Por conseguinte, observamos, nos múltiplos de  $d$ , os números que somados têm valor igual a  $c$ , para saber o quociente dessa divisão, basta somar os seus respectivos. (Santos; Freire; Pereira, 2021, p. 8)

Assim sendo, a forma de esquematização das etapas de ensino que serão aqui descritas foram inspiradas diretamente pelo estudo supracitado.

Em sala, retomamos com as crianças a carta de Gladys West utilizada como situação desencadeadora dessa atividade, para lembrar o que ela contava no seguinte trecho: *“Durante a faculdade, aprendi que a matemática nasceu na África, no antigo Egito! Muito*

*legal, não é mesmo? Aprendi também que eles inventaram outra maneira de fazer contas de divisão de números. Pedi às suas professoras que ensinem a vocês essa nova forma de dividir. Depois me contem se acharam mais fácil desse jeito!*”. A partir desse trecho lido pelas crianças, iniciamos uma conversa norteada pelas seguintes perguntas feitas para a turma: “Qual o método vocês usam para realizar a divisão?”, “Vocês conhecem alguma outra forma de dividir?” e “Vocês sabem onde fica o Egito?”. Mostramos aos estudantes uma imagem do mapa do Egito e do Continente Africano. Explicamos que ao contrário do que algumas pessoas acreditam, o Egito não pertence à Ásia, mas sim ao Continente Africano. Contamos que por conta das questões geográficas da região, a matemática surgiu no Antigo Egito como forma de solucionar problemas e desenvolver melhoramentos para a vida coletiva naquele espaço (Santos; Freire; Pereira, 2021). Explicamos que já naquela época os povos egípcios desenvolveram uma maneira de realizar contas de divisão que é bastante diferente do método de chave utilizado atualmente nas escolas ocidentais.

Para ensinar este novo método resolvemos em conjunto a divisão numérica  $120 \div 5$  como exemplificação. Realizando a explicação, foram desenhadas no quadro duas colunas divididas em dez linhas. Explicamos que a primeira coluna sempre é iniciada com o número 1 na primeira linha e que, nas linhas seguintes, é colocado sempre o dobro do número anterior. As crianças muito rapidamente foram completando a coluna em voz alta com os números 2, 4, 8, 16, 32, 64, etc. mostrando que, em sua maioria, já possuíam um conhecimento aprofundado do conceito de dobro numérico e que conseguiam realizar mentalmente a conta partindo do número 1. Explicamos que a segunda coluna deveria ser iniciada na primeira linha com o número divisor da conta que se deseja realizar - no caso do exemplo escolhido, o número 5 - e que, assim como na primeira coluna, as linhas subsequentes deveriam ser preenchidas com o dobro do número anterior. Novamente a maioria dos estudantes com muita facilidade foi completando verbalmente com os números 10, 20, 40, 80, até que chegasse em 160. Neste momento realizamos uma pausa na contagem e pedimos que se atentassem ao fato de que o número 160 ultrapassa o dividendo da conta (120). Explicamos que este número seria então descartado do cálculo e demos sequência à segunda parte do processo. Esclarecemos que quando não fosse possível chegar ao resultado exato através da duplicação do divisor, deveríamos identificar na segunda coluna os numerais que somados atingissem o resultado do dividendo e, conseqüentemente, a soma dos numerais equivalentes na primeira coluna daria o resultado da divisão. No artigo das autoras Santos, Freire e Pereira, (2021, p.8) é utilizado como exemplo a divisão  $450 \div 25$  e somam os numerais 400 e 50, resultantes da duplicação consecutiva do divisor 25 e, posteriormente, atingem o resultado 18 ao somarem os números equivalentes da coluna à esquerda: 2 e 16.

Quando finalizamos a resolução do cálculo, foi possível perceber as expressões de surpresa da turma e ouvir falas positivas em relação à esquematização do método. O entendimento da operacionalização do método descrito se deu em um ritmo muito mais rápido do que esperávamos. Em sequência à explicação no quadro, foi oferecido uma série

de cálculos possíveis para serem realizados individualmente e a maioria das crianças demonstrou ter compreendido as etapas da resolução, necessitando de alguma mediação. Alguns apresentaram maior dificuldade na realização dos cálculos, por ainda estarem em uma fase inicial de apropriação de conceitos de dobro e de adição, requisitos necessários para compreender o cálculo do método egípcio. Para essas crianças foi percebida a necessidade de oferecer operações menos complexas e com o auxílio da professora regente/supervisora nos sentamos ao lado das mesmas para realizar operações mais simples, utilizando o material dourado como apoio.

Quando consultamos os registros escritos das crianças sobre a referida atividade, encontramos um material rico para nossas reflexões. Trazemos aqui alguns trechos selecionados dos diários de aprendizagem dos estudantes: [...] *“sua forma de fazer matemática é legal e muito a forma da matemática [matemática] nasceu [nasceu] no antigo egito [esse] tipo de conta é lendária [lendária] e muito mais fácil do [fácil do] que as normais”* (Juliana, 4ª ano); *“esse novo jeito de fazer conta de divisão é mais fácil”*; e ainda: *“a gente aprendeu uma conta diferente e legal e eu gostei da aula”* (Mariana, 4ª ano); *“eu achei mais fácil a matemática do Egito”* (Luis, 4º ano); *“eu aprendi a fazer conta nova meio difícil”* (Lívia, 4º ano); *“hoje eu aprendi o método [método] antigo lá da África [África] no país do egito [Egito] que é muito legal de divisão e difícil se a conta não for exata”* (Caíque, 4º ano); *“esse dia foi muito legal e incrível. Aprendi a conta do Egito e as contas foram fáceis de fazer”* (Joana, 4º ano).

Tais registros demonstram um significativo interesse das crianças em aprender diferentes possibilidades de resolução de um dado problema. Percebe-se que para além de terem considerado o método fácil ou difícil, o aprendizado foi importante no sentido em que possibilitou a ampliação de repertórios de resoluções de cálculos matemáticos e o exercício de operar com vários conceitos em uma única conta, como: multiplicação, dobro, adição, estimativa e divisão, trazendo vantagens para a aprendizagem dos estudantes a respeito da disciplina de matemática. Os registros, ao evidenciarem a origem do método aprendido, demonstram também o entendimento das crianças de que a matemática não possui um modelo único - como tradicionalmente aprendemos - mas se configura como um conhecimento com origens diversas, inclusive não europeias, que teve contribuições significativas de diversos outros povos (Santos; Virgens, 2020).

Dentre as produções escritas entregues pelas crianças, optamos por dar destaque e aprofundar a análise acerca do seguinte registro: *“Eu aprendi a matemática de preto do Egito eu sou preto e achei legal eu fui bem”* (Leonardo, 4º ano). Esse trecho pode parecer, em princípio, uma fala trivial. No entanto, quando contextualizado, tais palavras carregam um significado revelador. O autor do registro é uma criança que por diversas vezes apresentou dificuldades em se reconhecer como pessoa negra e encontrar uma identidade que fosse própria de si mesmo, o que aparentava agir sobre suas possibilidades de conexão com o universo da escola. Demonstrava em algumas falas já estar decidido que a escola não tinha significado para “alguém como eu”.

Reconhecemos nesse registro, portanto, a expressão do que intencionamos ao propor nosso projeto de estágio: possibilitar que todas as crianças reconheçam suas identidades representadas nos saberes aprendidos na escola, para que se sintam parte desse lugar e se valorizem como construtoras de conhecimento. Nos apoiamos em Gomes (2002) ao frisar a importância de uma intencionalidade pedagógica que permita a valorização da identidade negra, uma vez que o conceito de identidade não se constrói no vazio, mas nas diversas relações que o sujeito estabelece em sua trajetória de vida. Gomes (2002) afirma que a identidade de um indivíduo é construída de forma relacional, mediada pelo reconhecimento dos outros e constantemente negociada ao longo da vida. Nesse sentido, a escola constitui um espaço fundamental na construção da identidade negra, pois a maneira como o negro e sua cultura são percebidos no ambiente escolar pode tanto fortalecer e valorizar identidades e diferenças quanto reforçar processos de estigmatização, discriminação e negação.

Avaliamos que a proposta pedagógica possibilitou uma relação positiva na construção da identidade da criança negra. No registro analisado, a criança em questão contextualiza a matemática como um conhecimento produzido pelos negros em África quando escreve *“Eu aprendi a matemática de preto do Egito.”* e, ao fazer essa contextualização, reconhece sua identidade na constituição desse conhecimento e valoriza seu processo de aprendizagem quando escreve *“eu sou preto e achei legal eu fui bem”*.

## Considerações finais

Sabemos que o período de algumas semanas de observação e prática docente é curto diante das demandas e desafios apresentados pelos/as estudantes/as da educação básica aos/as professores/as estagiários/as ao longo de sua trajetória de vida e experiência escolar. Durante o período de estágio, foi possível perceber o quanto diversos desafios e desdobramentos podem ser imprevisíveis, mesmo após períodos privilegiados de observação e registros de um determinado grupo escolar. É necessário o reconhecimento de que a formação docente não se encerra no estágio, muito menos entre as paredes das universidades, o que caracteriza o trabalho do professor como um trabalho constante de pesquisa, ou seja, o ato de ensinar e o de produzir conhecimento caminham de mãos dadas. É o que reforçam autores como Souza e Martins Filho (2020) quando defendem a escola básica como um espaço de produção de conhecimento, onde o professor simultaneamente realiza e compartilha sua pesquisa com a comunidade escolar. Reconhecemos as habilidades de autocrítica, autoanálise e autoavaliação constantes como qualidade necessária ao/a professor/a estagiário/a, além das ações de replanejamento e reorganização dos projetos de docência, a partir do aparecimento de novas necessidades e demandas apresentadas pelos sujeitos à quem direcionamos nossas práticas: as crianças.

Tendo todos estes fatores em vista, é possível destacar nas experiências relatadas o quanto a sistematização de um planejamento e a construção de uma intencionalidade

pedagógica específica pode agir de maneira positiva ou negativa sobre a forma que os estudantes aprendem e incorporam conceitos de natureza política, social, cultural e emocional em suas narrativas. Mais uma vez recorremos a Gomes (2002) ao ressaltar a educação como um processo que coloca o campo do individual e do coletivo em diálogo. Através de práticas pedagógicas que evidenciam o conhecimento histórico produzido por intelectuais negros/as, identificamos mudanças nos discursos e diálogos vivenciados pelas crianças do grupo de realização do estágio. No decorrer dos dias, a naturalização de uma produção científica afrocentrada enquanto parte constituinte do universo dos saberes da escola e da sociedade foi sendo cada vez mais enaltecida tanto pelas crianças negras quanto pelas crianças brancas. Ademais, identificamos na estrutura do projeto de docência aqui descrito, um processo de desnaturalização e superação de um currículo escolar tradicionalista, que menciona a existência do negro apenas no que diz respeito a estereótipos relacionados à escravidão ou à marginalidade (Gomes, 2020). As práticas realizadas ao longo do estágio demonstram a importância de evidenciar outras narrativas que coloquem pessoas negras como grandes produtoras de cultura e conhecimento.

Destacar o papel político e histórico da arte, para além de sua função estética, obteve poder importante na construção da identidade das crianças, que puderam se reconhecer enquanto sujeitos diversos. Ademais, o enaltecimento e representatividade das características físicas de pessoas negras na arte contribuiu com o reconhecimento e valorização de seus próprios traços, influenciando em sua autoestima e autoidentificação (Pestana, 2020). A contextualização histórica e política do surgimento da matemática enquanto um conhecimento de origem africana, por sua vez, permitiu aos estudantes desenvolver um sentimento de pertencimento ao universo dos saberes da escola, objetivo que foi repetidamente demarcado durante a produção do projeto de docência.

Por fim, é inegável o papel do estágio curricular obrigatório enquanto um espaço de co-formação de futuros docentes, que além de contribuir para o aprendizado dos/das estagiários/as, permite o compartilhamento de experiências e saberes que são significativos tanto para a universidade quanto para as instituições campo de estágio (Bazzo; Souto-Maior; Souza, 2020). Finalizamos o presente artigo reforçando o papel do professor da educação básica enquanto um pesquisador da educação, reconhecendo o caráter permanente no processo de formação docente. Dessa forma, deixamos o estágio curricular obrigatório munidos de novos conhecimentos e, ao defender uma formação contínua, infinitas novas perguntas, a serem respondidas em práticas e estudos futuros.

## Referências

BAZZO, Jilvana L.S. SOUTO-MAIOR, Lara Duarte. SOUSA, Alba Regina Battisti. **De um projeto de estágio curricular supervisionado à co-docência e co-formação no Colégio de Aplicação da UFSC**. Belém/PA: Revista Cocar. V.14 N.28 Jan./Abr./ 2020 p.580-598.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.** Brasília: MEC, SECAD, 2004.

FLORIANÓPOLIS. **Projeto Político Pedagógico da Escola de Educação Básica José do Valle.** Florianópolis, Santa Catarina. 2023.

FREIRE, Madalena. DAVINI, Juliana. CAMARGO, Fátima. MARTINS, Mirian C. Avaliação e planejamento: a prática educativa em questão. **Instrumentos Pedagógicos II.** São Paulo: Editora Espaço Pedagógico, 1997.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: Teoria e Prática da Libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** 3. ed. São Paulo, Editora Moraes, 1980.

GOMES, Nilma. L. (2002). Educação e Identidade Negra. **Aletria: Revista De Estudos De Literatura**, 9, 38–47.

MASP (São Paulo). **Dalton Paula: retratos brasileiros.** Retratos Brasileiros. 2022. Disponível em: <https://www.masp.org.br/exposicoes/dalton-paula>. Acesso em: 30 set. 2024.

MELLO, Suely. A. A Apropriação da Escrita como Instrumento Cultural Complexo. In: MENDONÇA, Sueli. G. de L. e MILLER, Stela. (Orgs). **Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas.** Araraquara: J.M. Editora e Cultura Acadêmica Editora, 2010. 2ª edição.

PESTANA, Cristiane V. A. Não existe lápis cor de pele! A construção da identidade negra na literatura infantil. **Revista Científica da Faculdade Santa Marcelina**, Muriaé - Mg, v. 19, p. 238-251, 2020.

SANTOS, Andressa G. dos; FREIRE, Dianara F.; PEREIRA, Ana Carolina C. Explorando as operações aritméticas no antigo Egito por meio da história da Matemática. **Research, Society And Development**, v. 10, n. 3, p. 1-14, 4 mar. 2021.

SANTOS, Joana B. G.. **“Eu sinto na pele”: uma análise da discriminação percebida, identidade racial, autoestima e autoimagem corporal de adolescentes negras.**

Disponível em:

[https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/20364/2/JOANE\\_BISPO\\_GOMES\\_SANTOS.pdf](https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/20364/2/JOANE_BISPO_GOMES_SANTOS.pdf). Acesso em: 14 nov. 2024.

SANTOS, Luana Cristina da S.; VIRGENS, Wellington P. das. A Matemática é Negra: aspectos da identidade africana na origem do conhecimento matemático. **Em Favor de Igualdade Racial**, Rio Branco - Ac, v. 3, n. 3, p. 122-138, dez. 2020.

SILVA, Petronilha Beatriz G. e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, Porto Alegre, v. 30, n. 3 (63), p. 489–506, set./dez. 2007. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/2745/2092>. Acesso em: 19 dez. 2025.



SOUZA, Alba Regina B. de; MARTINS FILHO, Lourival José. Estágio em docência nos anos iniciais: entre caminhos, parcerias e desafios. In: SOUZA, Alba Regina Battisti de (org.); et al. **Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Estágio Curricular Supervisionado e Formação Docente**. 1ed. Florianópolis, SC: Editora Insular: 2020. p. 23-40.

## NOTAS DE AUTORIA

Juliana Matias Faust é Doutora em Educação pela Universidade do Estado de Santa Catarina e Mestra em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Atualmente é professora colaboradora no Curso de Licenciatura em Pedagogia no Centro de Ciências Humanas e da Educação na Universidade Estadual de Santa Catarina.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3266-0962>

UDESC, Departamento de Pedagogia, Santa Catarina, Florianópolis, Brasil.

Contato: [jmffaust@gmail.com](mailto:jmffaust@gmail.com)

Helenor de Sousa Paz é estudante de graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc).

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-7837-746X>

UDESC, Departamento de Pedagogia, Santa Catarina, Florianópolis, Brasil.

Contato: [helenaspaz@gmail.com](mailto:helenaspaz@gmail.com)

Manuella Sant Ana Juttel de Souza é estudante de graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc).

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-0943-3594>

UDESC, Departamento de Pedagogia, Santa Catarina, Florianópolis, Brasil.

Contato: [manuellajuttel@gmail.com](mailto:manuellajuttel@gmail.com)

## Agradecimentos

Expressamos nossos sinceros agradecimentos à Escola Básica Municipal José do Valle Pereira, pela acolhida aos estagiários; à professora regente/supervisora do estágio, pelo preparo e organização em nos receber em sala de aula. Suas orientações e empenho em nos auxiliar nesse processo de formação foram fundamentais para nosso desenvolvimento no estágio e demonstraram uma postura séria, reflexiva e comprometida com a aprendizagem das crianças e com a educação pública; e às crianças do quarto ano que, com a mediação da professora, desde nossa acolhida demonstraram-se participativos e interessados na relação mútua de aprendizado entre educador e educando que o estágio proporciona. Os diversos momentos em que se dedicaram a nos ensinar a maneira como aprendiam foram valiosos para o processo de nos constituir docentes.

## Financiamento

Não se aplica.

### **Consentimento de uso de imagem**

Não se aplica.

### **Aprovação de comitê de ética em pesquisa**

Não se aplica.

### **Licença de uso**

Os/as autores/as cedem à Revista Sobre Tudo os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Licença Creative Commons Attribution (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que terceiros remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

### **Publisher**

Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. Colégio de Aplicação. Publicação na página da Revista Sobre Tudo. As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus/suas autores/as, não representando, necessariamente, a opinião dos/as editores/as ou da universidade.

### **Histórico**

Recebido em: 02/10/2025

Aprovado em: 08/12/2025

Publicado em: 19/12/2025